

ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο των Πράξεων "Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" των Αξόνων Προτεραιότητας 1,2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση"

**ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ**

1. **Γεώργιος Αλεβίζος**, Διευθυντής της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπ. Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ.
2. **Αναστασία Βλάχου**, Επίκουρος καθηγήτρια του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου
3. **Αγγελική Γενά**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα Φ.Π.Ψ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών
4. **Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικής Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών
5. **Σοφία Μαυροπούλου**, Επίκουρος καθηγήτρια του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
6. **Αριστείδης Χαρούπιας**, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ε.Τ.
7. **Ουρανία Χιουρέα**, Σχολική Σύμβουλος, Αναπληρώτρια Προϊσταμένη τμήματος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής καθοδήγησης Περ/κης Δ/νσης Αττικής

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ

Μαρία Ηλιάκη, Στέλεχος της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΕΡΓΟΥ

Παναγιώτα Πλέσσα, Στέλεχος της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ

**ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΕΤΑΙΡΙΑ
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ**

INTRAWAY ΕΠΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 5-8
2.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ, ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ & ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ <i>Δρ Αριστείδης Χαρούπιας</i>	σελ. 9-27
3.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ <i>Δρ Όλγα Ημέλλου</i>	σελ. 28-54
4.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΑΛΓΟΡΙΘΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ/Η ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΗ ΤΑΞΗ <i>Αριστείδης Χαρούπιας PhD</i>	σελ. 55-74
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <i>Αναστασία Βλάχου & Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη</i>	σελ. 75-92
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ <i>Ευαγγελία Μαγαλιού & Καλλιόπη Τσακπίνη</i>	σελ. 93-104
7.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΣΤΕΡΗΣΗΣ <i>Πολυχρονοπούλου Παρασκευή</i>	σελ. 105-125
8.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ <i>Α. Γενά & Π. Γαλάνης</i>	σελ. 126-147
9.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΑΥΤΙΣΜΟΣ <i>Γ. Καραντάνος</i>	σελ. 148-170
10.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ <i>Αγγελική Γενά</i>	σελ. 171-188
11.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ <i>Μαριάννα Χατζοπούλου & Βασίλης Κουρμπέτης</i>	σελ. 189-225
12.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ <i>Ράνια Χιουρέα PhD</i>	σελ. 226-247
13.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ <i>Ράνια Χιουρέα PhD</i>	σελ. 248-256
14.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ <i>Ζωή Καραμπατζάκη PhD</i>	σελ. 257-266
15.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ <i>Σουζάνα Παντελιάδου & Αντωνία Πατσιοδήμου</i>	σελ. 267-311
16.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15 ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ <i>Αριστείδης Χαρούπιας PhD</i>	σελ. 312-330

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Η ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η / ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ».

Η φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες από το κοινό σχολείο, το σχολείο για όλους, η ένταξή τους στο κοινό σχολείο και η συνεκπαίδευση με τους συνομηλίκους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, διεθνώς, υπό την αιγίδα του ΟΗΕ και της Ουνέσκο (πχ Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού 1989, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή-Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία 1994), αποτελούν την βάση όλων των προοδευτικών τάσεων για αλλαγές στην εκπαίδευση.

Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφωνούν για τη στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την εκπαίδευση εν γένει και αναγνωρίζουν ότι η συνεκπαίδευση ή το Σχολείο για Όλους – όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) Ένα Σχολείο για Όλους – παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή).

Μάλιστα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Άρθρο 24) και με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση που υιοθετήθηκαν από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009) και η Ελλάδα υπέγραψε πρόσφατα (Σεπτέμβριο 2010), τα κράτη όχι μόνο αναγνωρίζουν το δικαίωμα για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αλλά και *υποχρεώνονται να αναπτύξουν ένα σχολείο για όλους που διασφαλίζει τη συνεκπαίδευση τους και τους προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.*

Επίσης, οι καλές πρακτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε πολλές χώρες και οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι το γενικό σχολείο είναι το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να φοιτήσει ο μαθητής με αναπηρία.

Δεν δικαιολογείται πια ο αποκλεισμός από την κοινή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε είναι αποτελεσματική προσέγγιση η ξεχωριστή εκπαίδευση τους ακόμη και αν γίνεται με πρόθεση να θεραπευτούν ή να αποκατασταθούν οι ικανότητες τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Το αίτημα είναι να προσαρμοσθεί το σχολείο ώστε να μπορεί να εκπαιδεύσει το κάθε άτομο, στην υποχρεωτική εκπαίδευση ή στην δια βίου μάθηση, όποια και αν είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του ή τα ατομικά προβλήματα υγείας του.

Διεθνώς υπάρχει μια συμφωνία για τα κεντρικά στοιχεία τα οποία πρέπει να λάβουμε υπόψη ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση και για να έχουμε μια ποιοτική εκπαίδευση.

Το κείμενο με τις Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής της UNESCO (UNESCO Policy Guidelines 2009) προτείνει: «το Σχολείο για όλους και η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές ... Ένα «συνεκπαιδευτικό» εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά – με άλλα λόγια αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους» (σελ.8). Επίσης υπογραμμίζουν τις θεμελιώδεις αρχές της ανάπτυξης του:

- Το σχολείο για όλους και η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αμοιβαίοι στόχοι

- Η πρόσβαση και η ποιότητα διασυνδέονται και αλληλο ενισχύονται
- Η ποιότητα και η ισότητα είναι κεντρικές για τη διασφάλιση της Συνεκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου για όλους.

Στην Ελλάδα, όλες οι εξελίξεις τα τελευταία τριάντα χρόνια ήταν στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είχαμε σημαντική πρόοδο σε υποδομές, στα προγράμματα, το διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο προβλέπεται η εκπαίδευση των μαθητών αυτών είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε) ή/και η δυνατότητα συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή “παράλληλης στήριξης”.

Για το σχολικό έτος 2010-11 υπερδιπλασιάστηκαν οι πιστώσεις και έγινε τεράστια προσπάθεια από την Πολιτική Ηγεσία του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, παρά την οικονομική κρίση της χώρας, να εξασφαλισθεί η απρόσκοπτη λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.

Όμως οι νόμοι και η τεράστια ποσοτική ανάπτυξη των υποδομών, του προσωπικού και των πιστώσεων δεν επαρκούν για να έχουμε πράγματι αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών με αναπηρία. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τους, όπως οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι σήμερα, τελικά δεν υλοποιεί το νομοθετημένο στόχο της για «ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο» και για να καταστούν ικανοί στη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο (άρθρο 1 ν 2817/2000, άρθρο 2 ν 3699/2008). Επί πλέον, πολλοί μαθητές δεν είναι ακόμη ενταγμένοι στο σχολείο ή δεν έχουν το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης. Τουναντίον, κατά γενική ομολογία, με την σημερινή «ειδική αγωγή» και τις επικρατούσες πρακτικές μας αυξάνεται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών με αναπηρία και η υστέρηση στην εκπαίδευση τους.

Τελικά το ζήτημα δεν είναι απλά να εγγράψουμε το μαθητή με αναπηρία σε σχολείο ούτε αυτό να ενταχθεί κοινωνικά στην κοινή σχολική τάξη. Το σχολείο για όλους, η εξ ίσου και ουσιαστική απόκριση στο δικαίωμα εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, αποτελεί πρόκληση τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τις ειδικότητες υποστήριξης όσο και σε επίπεδο της διδακτικής στην τάξη και αναδεικνύει ένα μείζον θέμα για το εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει για το κοινωνικό κράτος.

Η διεθνής και η ελληνική εμπειρία δείχνουν ότι για μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των αναπήρων έχουμε μπροστά μας να κάνουμε ένα *μεγάλο άλμα στον τρόπο που προσεγγίζουμε την αναπηρία* και παρεμβαίνουμε στην εκπαίδευση.

Σήμερα, στο Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, βασική θέση μας είναι η υιοθέτηση μίας σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαίδευση που είναι στενά συνδεδεμένη με την προώθηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σκοπός μας είναι στα πλαίσια του νέου σχολείου και του *σχολείου για όλους* να έχουμε τις αναγκαίες τομές στην εκπαιδευτική διαδικασία, με επίκεντρο το μαθητή ώστε κανένας μαθητής με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης και να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτού του είδους και αυτής της ποιότητας την εκπαίδευση και η κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξή τους για πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού τους και για μείωση της

πρόωρης αποχώρησης από το σχολικό περιβάλλον ή της αναποτελεσματικής εκπαίδευσης τους έχουν τεθεί ως στρατηγική προτεραιότητα από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία.

Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος της Υπηρεσίας μας είναι η θεσμοθέτηση και υλοποίηση της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των ΑμεΑ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει να έχουμε κατάλληλα επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, για το σχολικό έτος 2010-11 και 2011-12, σχεδιάστηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013 και οργανώθηκε η υλοποίηση του διετούς **«Προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».**

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του θα προσληφθεί το αναγκαίο προσωπικό για την συνεκπαίδευση - παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία, θα επιμορφωθεί και θα υποστηρίζεται επιστημονικά και συμβουλευτικά, από κατάλληλους φορείς της Υπηρεσίας μας (ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/τΑ'/21-10-2010 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, άρθρο 26).

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις υλοποίησης:

Α. Σε πρώτη φάση (αρχική επιμόρφωση), σε πρωινό ωράριο, (10 ημέρες χ7ώρες = 70 ώρες) *γενική επιμόρφωση* σε θέματα που θεωρούνται βασικά και απαραίτητα για την εφαρμογή του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ενδεικτικά αναφέρονται: βασικές αρχές και παραδοχές, εφαρμοσμένα προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας και αναπηρίας, διαφορετικά είδη και μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης σε επίπεδο τάξης, τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος, στρατηγικών διδασκαλίας, αξιολόγησης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συστήματα διαχείρισης κ.λπ.

Β. Σε δεύτερη φάση (*αρχική επιμόρφωση*) η οποία αποτελεί συνέχεια της πρώτης φάσης προβλέπεται συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση των επιμορφούμενων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων ως προς την ένταξη των μαθητών, τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη, κ.ά.

Γ. Σε τρίτη φάση μετά από την αρχική επιμόρφωση και καθ' όλη τη διάρκεια του κάθε σχολικού έτους, οι επιμορφούμενοι μαζί με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής ή/και στελέχη από τα ΚΕΔΔΥ που θα έχουν επιλεγεί για το σκοπό αυτό, θα συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης που θα πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Προβλέπεται να διαμορφωθεί μία *ειδική δομή/δίκτυο δομών* που θα παρέχει αδιάλειπτη, επιστημονική, συμβουλευτική και ηθική υποστήριξη όλου του προσωπικού που εμπλέκεται στην εφαρμογή του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα υλοποιηθεί πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών (Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Στελέχη των ΚΕΔΔΥ) και θα συνταχθεί Σχέδιο για τυχόν βελτίωση του προγράμματος.

Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην τρίτη φάση της επιμόρφωσης θα:

- κάνουν καταγραφή του προφίλ αλλά και των αναγκών και δυνατοτήτων του σχολικού πλαισίου,

- αναπτύξουν ημερολόγια (σχέδια δράσης) τα οποία θα συμπληρώνονται καθώς και σχέδια εξατομικευμένου προγράμματος και ειδικές κλείδες παρατήρησης για την αξιολόγηση της εφαρμογής των πρακτικών του Προγράμματος.

Δ. Σε τέταρτη φάση προβλέπεται η διαδικασία αξιολόγησης με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων που θα έχουν συνταχθεί από την Ομάδα Παιδαγωγικής και Επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Η εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη των ΑμεΑ αυτού του τύπου και η κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που έχει την εξειδικευμένη ευθύνη της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο είναι μία έμπρακτη εφαρμογή προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ένταξης και συμμετοχής των ΑμεΑ στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και κατ' επέκταση στη σχολική κοινότητα.

Η επιτυχία του προγράμματος θα εξαρτηθεί από την πραγματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικοί πρωτεργάτες της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία.

Συγχρόνως, σε συνδυασμό με άλλα μέτρα που προγραμματίζουμε, θα βοηθήσει να βελτιωθεί η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, να αναπτυχθεί ένα **ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ** που αντιμετωπίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και να βελτιθούν οι πρακτικές μας ώστε να βοηθούν όλους τους μαθητές σε πνεύμα αλληλοαποδοχής να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Ο Διευθυντής Ειδικής Αγωγής

Γεώργιος Αλεβίζος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ, ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ & ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Δρ Αριστείδης Χαρούπιας

Ορθοπαιδαγωγός¹

Σχολικός σύμβουλος Ειδικής Αγωγής &

Εκπαίδευσης ε.τ.

Εισαγωγικά

Ερευνητικές μελέτες υποδεικνύουν πως η εμπειρία σε πλαίσια εκπαίδευσης αποτελεί προαπαιτούμενο ανάπτυξης της εμπειρογνωμοσύνης (Bransford, 2000:51-78) και έχει σημαντική προστιθέμενη αξία, ιδιαίτερα για τους ειδικευόμενους οι οποίοι προέρχονται από επιστημονικά γνωστικά αντικείμενα με περιορισμένη ψυχοπαιδαγωγική ενημέρωση και απουσία επαρκούς ευαισθητοποίησης σε θέματα και ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ε.α.ε.) στη διάρκεια των πτυχιακών και μεταπτυχιακών τους σπουδών (Φιλολόγοι ελληνικής γλώσσας, Φιλολόγοι ξένων γλωσσών, Μαθηματικοί, Φυσικοί, κ.τ.ό.).

Η υπόθεση της διδακτικής εμπειρίας σε πλαίσια ε.α.ε. είναι σημαντική στη διαδρομή προς την ανάπτυξη της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικευομένων και μπορεί να βοηθήσει στη διασύνδεση των θεωρητικών εισηγήσεων του Προγράμματος Ειδικεύσεως στην ε.α.ε. με την πραγματικότητα της διεργασίας διδασκαλίας - μάθησης, αλλά και να αποτελέσει έναυσμα για νέες αναζητήσεις απαντήσεων σε ερωτήματα που θα προκύψουν. Τα ερωτήματα που δεν θα απαντηθούν άμεσα θα αποτελέσουν βάση για ερευνητικές πρωτοβουλίες και αναζητήσεις των ειδικευομένων στη συνέχεια της επαγγελματικής ενασχόλησής τους με την ε.α.ε. Προκειμένου οι εμπειρίες στα σχολικά πλαίσια ε.α.ε. να λειτουργήσουν επαυξητικά στην υπάρχουσα γνώση και εμπειρία, είναι αναγκαίο να:

¹ Ορθοπαιδαγωγική είναι η ορθή, η σωστή Παιδαγωγική. Είναι η επιστήμη και η εμπειρογνωμοσύνη της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία συμπαρίσταται στα πρόσωπα εκείνα τα οποία, εξαιτίας της έλλειψης ικανοτήτων, βιώνουν δυσκολίες στη σχολική μαθητεία και στην κοινωνική ένταξη. Ως Ορθοπαιδαγωγική ορίζεται, επίσης, το σύνολο των μεθόδων και των διαδικασιών της διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως στόχο να εξασφαλίζουν στα παιδιά, στους νέους και στους ενήλικες με δυσκολίες στη μάθηση ή άλλες δυσκολίες τον περιορισμό των εμποδίων αυτών και την ανάπτυξη, στο μέγιστο δυνατό, των δυνατοτήτων τους. Ο ρόλος του Ορθοπαιδαγωγού συνίσταται στην πρόληψη, την αναγνώριση και την επανόρθωση των ιδιαιτέρων δυσκολιών της σχολικής μαθητείας στα παιδιά και στους νέους. Ο όρος ορθοπαιδαγωγική προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελβετία προς αντικατάσταση του όρου Heilpädagogic (θεραπευτική παιδαγωγική) (Frank De Fever, 1998). Στην ελληνική γλώσσα επανέρχεται ως αντιδάνειο των διεθνών όρων:

- orthopedagogy: Στο: <http://www.coronetbooks.com/books/1/limi2874.htm> και http://cec.findeight.com/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2004v39_Journals/ETDD_200409
- orthopedagogiek: Στο: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Orthopedagogiek>

- ιδωθούν ως αρχικές φάσεις σε ένα συνεχές μάθησης και ανάπτυξης, το οποίο θα διαρκέσει σε' όλη την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών·
- σχεδιάζονται προσεκτικά ως εμπειρίες αναπτυσσόμενης μάθησης, με επίπεδα υποστήριξης, τα οποία να μειώνουν σταδιακά την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και να αυξάνουν την αυτονομία τους και την ευθύνη της προσωπικής επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Χαρούπιας, 2007α· 2007β)·
- να σχεδιάζονται ως αναπόσπαστο μέρος των πτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου (η ανάγκη αυτή προϋποθέτει τη συγκρότηση της ειδίκευσης του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού με συνεργασία με το Πανεπιστήμιο και τους εμπειρογνώμονες ε.α.ε.)·
- ενθαρρύνουν τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαμορφώνουν ένα επαγγελματικό και επιστημονικό προφίλ ευέλικτο και να μεριμνούν ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση έναντι της ειδίκευσης, ώστε να είναι προετοιμασμένοι να εμπλακούν ενεργητικά στις δραματικές αλλαγές που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Χαρούπιας & Ημέλλου, 2006) και γενικότερα στην εκπαίδευση, συνυπολογίζοντας τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία (Χαρούπιας, 1991· 1993· 1997) και τον Καθολικό Σχεδιασμό με Σκοπό τη Μάθηση (Rose & Meyer, 2002) στο 'νοήμον' σχολείο του 21^{ου} αιώνα (MacGilchrist, Myers and Reed, 2004· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2004)·
- εξασφαλίζουν στους ειδικευόμενους εκπαιδευτικούς εμπειρίες, οι οποίες να εξεικονίζουν τη σύνθετη, αποκλίνουσα και πολυεπίπεδη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών στη λειτουργία τους μέσα στην τάξη (Ημέλλου, 2002), τα σχολεία και την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα (Χαρούπιας, 2001)·
- επιτρέπουν στους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς ε.α.ε. την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της ειδίκευσης και την εμπλοκή τους (Χαρούπιας & Περβανάς, 2002), μαζί με τους ομότεχούς τους, στην κριτική των συγκεκριμένων πρακτικών (Ημέλλου, 2007) που παρατηρούν να υιοθετούνται στις σχολικές κοινότητες ε.α.ε. κάτω από το φως της σύγχρονης θεωρίας και πρακτικής της ειδίκευσης διεθνώς·
- εξασφαλίζουν ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη, στην περίοδο της κατάρτισης, μιας προσωπικής φιλοσοφίας διδασκαλίας και μάθησης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005β), η οποία να ενσωματώνει και να αναπτύσσει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και να στέκεται κριτικά απέναντι στις προκαταλήψεις για το άτομο και τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές (Χαρούπιας, 2002)·
- επιτρέπουν στους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς ε.α.ε. να αποκτούν τη δυνατότητα επένδυσης στη γνώση και στις δεξιότητες διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να εξελιχθούν με το χρόνο σε εμπειρογνώμονες (Kennedy, 1987). Η δυνατότητα αυτή δίδεται με την εμπειρία που αποκτάται σε μια ευρεία κλίμακα πλαισίων, τα οποία έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα του γενικού σχολείου σε σημαντικά στοιχεία της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και της εν γένει λειτουργίας τους. Η εμπειρία αυτή τους επιτρέπει τη διερεύνηση θεμάτων και ζητημάτων ιδιαιτερότητας στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με την αναπηρία, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, το φύλο, την πολιτισμική ταυτότητα, την κοινωνική προέλευση, τις τοπικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές διαθέσιμες τεχνολογικές καινοτομίες και άλλα θέματα τεχνολογικών μέσων και εξοπλισμού πληροφορικής και επικοινωνιών·
- επιτρέπουν στους ειδικευόμενους να δομήσουν, πάνω στις προηγούμενες σπουδές τους και την πρότερη εκπαιδευτική και κοινωνική εμπειρία τους, νέες δεξιότητες

συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες της περιοχής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από διαπραγμάτευση των εμπειριών διδασκαλίας - μάθησης·

- γίνουν ένα λειτουργικό τμήμα του εκπαιδευτικού πλαισίου ε.α.ε., με προγράμματα που βασίζονται στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πλαισίου, στη μοιρασμένη από κοινού εμπειρία και στη διαρκή κριτική, η οποία στηρίζεται από τα Πανεπιστήμια, τις Εκπαιδευτικές Αρχές, το Σώμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Ειδικά για τα ετήσια προγράμματα κατάρτισης στην ε.α.ε., η συγκεκριμένη συνθήκη υλοποιείται με τη συνέχιση της Π.Α., υπό μορφή καθοδηγούμενης εθελοντικής εργασίας, σε Προγράμματα Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης (Χαρούπιας, 2008α), σε Τμήματα Ένταξης (κοινά και διευρυμένου ωραρίου) (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005α) ή άλλες πρωτοβουλίες υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες ενδυναμώνουν την πρότερη εμπειρία σε εκπαιδευτικά πλαίσια, σε συνεργασία με τους άλλους θεσμούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, προς το συμφέρον όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες·
- ενισχύουν τους μηχανισμούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τις επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώνονται οι πτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, η πρακτική άσκηση και η κοινωνική λογοδοσία των εκπαιδευτικών θεσμών και των προσώπων που υπηρετούν το άτομο με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με έμφαση στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Οι καταρτιζόμενοι στην ε.α.ε. εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη προετοιμασίας σε δεξιότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, με τις ανάγκες που προκύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής σε πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με την ενημερότητα για την ιδιαιτερότητα αυτών των πλαισίων, με τα νομικά θέματα και με τις ευθύνες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια αυτά. Έχουν ανάγκη προσανατολισμού προς το επάγγελμα, τη νομική δομή της ειδικέυσης, τη δεοντολογία και τις ορθές πρακτικές (Χαρούπιας, 1999), τη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τη συνεργασία τους με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διοίκηση της εκπαίδευσης και την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Με την πρακτική άσκηση οι καταρτιζόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν αν όσα διδάχθηκαν στις θεωρητικές εισηγήσεις αναφέρονται και μπορούν να έχουν προστιθέμενη αξία στην πορεία τους προς την κατάκτηση της εμπειρογνομosύνης στην περιοχή της ε.α.ε. ή αποτελούν κατευθύνσεις προς εκπαιδευτικούς, γενικότερα.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ε.α.ε. αναπτύσσεται και ενισχύεται συνεχώς. Σύμφωνα με το Γραφείο Στατιστικής της Εργασίας των ΗΠΑ το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ε.α.ε. αναμένεται να έχει αύξηση της ζήτησής του που φτάνει το ποσοστό του 17% κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ του 2008 – 2018 (USA Bureau of Labor, 2010). Και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ζήτηση αναμένεται να αυξάνεται τόσο λόγω της βελτίωσης των κρατικών διαγνωστικών υπηρεσιών, όσο και εξαιτίας των αλλαγών της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ.

Σκοπός της ειδικεύσεως είναι η αρμονική και παραγωγική διασύνδεση των θεωρητικών εισηγήσεων, που έχουν πραγματοποιηθεί ή θα πραγματοποιηθούν μέχρι την ολοκλήρωση των αρχικών και συμπληρωματικών εισηγήσεων στη διάρκεια του έτους, με τα τεκταινόμενα στην εκπαιδευτική κοινότητα των γενικών σχολείων και των ΣΜΕΑΕ. Η ειδικεύση με στόχο την εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λειτουργήσει ως κεντρικός επεξεργαστής της όλης επιμόρφωσης και έχει ως στόχους:

α. τον επαρκή εγκλιματισμό των ειδικευομένων με την πραγματικότητα που επικρατεί στα πλαίσια γενικής εκπαίδευσης και ε.α.ε. της χώρας μας·

β. την κατανόηση της σημασίας της *εμπειρογνωμοσύνης*, ως σύζευξης της επιστημονικής θεωρίας, της έρευνας και της αναστοχαζόμενης εμπειρίας, για την αποδεκτή λειτουργία του νέου εκπαιδευτικού στα πλαίσια γεν. εκπαίδευσης και ε.α.ε.

γ. τη διαμόρφωση *κριτικής στάσης* έναντι των τεκταινομένων στο σχολείο και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους προς την έρευνα·

δ. την ανάπτυξη και συστηματοποίηση δεξιοτήτων αναστοχασμού ως εργαλείου διαρκούς επιστημονικής και επαγγελματικής βελτίωσης και ενίσχυσης των ικανοτήτων και την αποτελεσματικότητας της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, των γονέων, των σημαντικών άλλων και των μαθητών.

ΜΕΡΟΣ Α : ΛΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΘΕΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Ως ειδικευόμενοι στην ε.α.ε., όταν προσερχόμαστε στα γενικά σχολεία ή στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε ότι είναι πολλά εκείνα που δεν υποπίπτουν στην άμεση αντίληψή μας. Οι εκπαιδευτικοί και το άλλο προσωπικό των σχολείων εργάζονται και προσφέρουν στους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό όρους και συνθήκες εργασίας, στις περισσότερες των περιπτώσεων, δύσκολες και απαιτητικές. Συνήθως καλούνται να υποστηρίξουν περισσότερους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, χωρίς επαρκή πληροφόρηση και υποστήριξη από τους θεσμούς (Χαρούπιας, 2008β), ενώ λιγότερες από τις μισές σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια διαθέτουν Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) με εξειδικευμένο προσωπικό ε.α.ε. Παράλληλα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί προσωπικοί δεν έχει γίνει δυνατό μέχρι σήμερα να πιστοποιηθούν, ως προς την ανταπόκρισή τους σε σημαντικές περιοχές υποχρεώσεων. Η έλλειψη πιστοποίησης τους στερεί τη δυνατότητα παροχών εγγυήσεων πως οι γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν αντιστοιχούν στη σημασία και την ιδιαιτερότητα των υπηρεσιών που καλούνται να προσφέρουν οι συγκεκριμένες ειδικεύσεις στα πρόσωπα με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και στις ΣΜΕΑΕ όλης της επικράτειας. Η πραγματικότητα αυτή έχει, δυστυχώς, επιπτώσεις στη συνέπεια, στη διάρκεια και στην έκταση των παρεχομένων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Η προσωπική επιθυμία για προσφορά και η δέσμευση για την εξασφάλιση των απαιτούμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης από το προσωπικό των γενικών σχολείων, των εκπαιδευτικών ε.α.ε. και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (όταν υπάρχει διαθέσιμο) δεν αρκεί πάντα για την εξασφάλιση της απαραίτητης ποιότητας των υπηρεσιών αυτών. Στο σύνολο του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού οι βασικές σπουδές δεν προβλέπουν εξειδίκευση στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει τις απαραίτητες ειδικές σπουδές για να

μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά σε μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και να ανταποκριθεί στις πολυσύνθετες ανάγκες τους (ν. 3699/08, Άρθρο 20, παραγρ.1.1β² 1.2β,14β & Άρθρο 21, παραγρ. 1ε & 1στ). Τέλος, η καταγραφή των αναγκών και η υποστήριξη του προσωπικού σε θέματα και ζητήματα επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξής τους, παραμένει ελλιπής και αποσπασματική. Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του προσωπικού από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής εκπαίδευσης - εξαιτίας, κυρίως, των εκτεταμένων περιφερειών ευθύνης τους και της απουσίας ειδικής κατάρτισης κατά την ανάληψη των νέων ευθυνών τους- διαπιστώνεται ότι συνεισφέρει, σε ορισμένες περιπτώσεις, στη δημιουργία κλίματος απαξίωσης και εγκατάλειψης. Η αδυναμία επαρκούς επιστημονικής και επαγγελματικής καθοδήγησης οδηγεί σε αντιμετώπισεις μειωμένων απαιτήσεων και στην εξασφάλιση εγγυήσεων μόνο για ένα ελάχιστο παροχών εκπαίδευσης. Η απαραίτητη διαρκής αναζήτηση της βέλτιστης ποιότητας, η οποία θεωρούμε ότι επιβάλλεται να αποτελεί κεντρική πολιτική των θεσμών στις σχολικές μονάδες, όπου οι ανάγκες εμφανίζονται πειστικές και οι λύσεις που απαιτούνται είναι απαιτητικές και πολυσύνθετες αποδυναμώνεται και επιβάλλει ισορροπίες περιορισμένων απαιτήσεων.

Ειδικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού ε.α.ε.

Το έργο του εκπαιδευτικού ε.α.ε. είναι συχνά προκλητικό και με ποικιλία δραστηριοτήτων και μπορεί να περιλαμβάνει, μεταξύ των άλλων καθηκόντων, τα οποία προβλέπονται από τη νομοθεσία για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και μια σειρά από τυπικές εργασιακές δραστηριότητες, οι οποίες σύμφωνα με τη Liz Ellis (2009) είναι οι εξής:

- *διδασκαλία, είτε σε μεμονωμένα άτομα ή σε μικρές ομάδες μαθητών μέσα ή έξω από την τάξη*
- *προετοιμασία των μαθημάτων και των πόρων*
- *βαθμολόγηση και αξιολόγηση των εργασιών*
- *ανάπτυξη και προσαρμογή των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών*
- *χρήση ειδικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων, όπως οπτικοακουστικό υλικό και υπολογιστές, για να τονώσουν το ενδιαφέρον για την εκμάθηση*
- *χρήση ειδικών δεξιοτήτων, όπως η διδασκαλία Braille για μαθητές με αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), ή αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) (ν. 3699/08)*
- *συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να καθοριστούν οι κατάλληλες δραστηριότητες για τους μαθητές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα*
- *αξιολόγηση των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες σε βάθος χρόνου ή προσωρινές και η συνεργασία με συναδέλφους προκειμένου να εντοπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή*
- *επαφές συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες, όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι θεραπευτές λόγου και ομιλίας, οι φυσιοθεραπευτές και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι*
- *στενή επαφή συνεργασίας με τους γονείς ή τους κηδεμόνες*
- *οργάνωση της μάθησης έξω από την τάξη, σε δραστηριότητες όπως επισκέψεις στην κοινότητα, σχολικές εκδρομές ή αθλητικές εκδηλώσεις*
- *βοήθεια στην προσωπική φροντίδα μαθητών με σοβαρές αναπηρίες/ ιατρικές ανάγκες*

² β) Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ...ή στη σχολική ψυχολογία. Χωρίς η αντιστοίχιση αυτή να είναι αμφίδρομη.

- γραφειοκρατικές, συμπεριλαμβανομένης της ενημέρωσης και τήρησης αρχείων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών
- παρακολούθηση των εκ του νόμου προβλεπόμενων ετησίων εκθέσεων, ή άλλες συναφείς συνεδριάσεις, όπως οι ανασκοπήσεις υπηρεσιών μέριμνας για το παιδί, που αφορούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν την ανασκόπηση των εκθέσεων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
- συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση
- διαχείριση συμπεριφοράς. Ellis (2009)

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ε.α.ε., οι οποίοι αναλαμβάνουν υπηρεσία συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, είναι απαραίτητο να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Επειδή οι ευθύνες αυτές δεν μπορούν να προβλεφθούν εκ των προτέρων και σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα των μαθητών στη μάθηση και τη συμπεριφορά, θα επισημάνουμε ορισμένες υποχρεώσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη και τις οποίες κάθε εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να γνωρίζει. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός ε.α.ε. με προσωπική έρευνα στη σχολική κοινότητα, την οικογένεια, τις κρατικές υπηρεσίες αξιολογητικής διάγνωσης και σημαντικούς άλλους που σχετίζονται με τη ζωή και την υποστήριξη του μαθητή προσαρμόζει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του κατά τρόπο που να διασφαλίζεται ο στόχος της παρεχόμενης από την πολιτεία υπηρεσίας, η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion).

Υποχρεώσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη

- **Προσέλευση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές κοινότητες γενικής εκπαίδευσης**

Στις σχολικές κοινότητες προσερχόμαστε εγκαίρως (τουλάχιστον 10' πριν τη συγκέντρωση των μαθητών στο προαύλιο (08.10) και την είσοδό τους στην τάξη). Κατά το **α' στάδιο** της ειδικεύσής μας, πριν τη συστηματική εκπαίδευσή μας, παραμένουμε διακριτικοί κατά το χειρισμό των περιστατικών συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης που θα μας αναθέσουν. Παρέχουμε τις υπηρεσίες μας στο μαθητή-στόχο χωρίς να τον διαφοροποιούμε ορατά από τους μαθητές της τάξης. Όταν οι συνθήκες της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης μας το επιτρέπουν μετακινούμαστε για να στηρίξουμε και άλλους μαθητές της τάξης. Η επιλογή των μαθητών που έχουν ανάγκη στήριξης πραγματοποιείται κατόπιν συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αν ο εκπαιδευτικός της τάξης ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (στις περιπτώσεις που υπάρχει διαθέσιμο) μάς καλέσουν να βοηθήσουμε στη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης ή έχουμε συμφωνήσει μαζί τους εκ των προτέρων κάποια εμπλοκή στην όλη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης προχωρούμε μόνο στην υλοποίηση όσων έχουμε προγραμματίσει και πάντα σε ισότιμη συνεργασία μαζί τους. Γενικότερα, κατά την πρώτη παρουσία μας στην τάξη, ιδιαίτερα την πρώτη εβδομάδα παρουσίας μας στη σχολική μονάδα αποφεύγουμε τις μη προγραμματισμένες ή απρόσκλητες εμπλοκές στη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης της τάξης και περιοριζόμαστε στα τυπικά μας καθήκοντα.

Στα διαλείμματα αποχωρούμε από την τάξη μετά την έξοδο των μαθητών. Φροντίζουμε να έχουμε υπό την επίβλεψή μας και στη διάρκεια του διαλείμματος τους μαθητές της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, αλλά συνεργαζόμαστε με το προσωπικό και για να στηρίξουμε και τους άλλους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης στην οποία έχουμε τοποθετηθεί.

Με τους εκπαιδευτικούς μπορούμε να συνεργαζόμαστε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αυτό μπορεί να συμβαίνει μόνο εφόσον έχουμε εξασφαλίσει εποπτεία

των μαθητών ευθύνης μας. Φροντίζουμε να είμαστε διακριτικοί κατά τις συνεργασίες μας με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Δεν ξεχνάμε ότι πριν την προσέλευσή μας στη σχολική τάξη εκείνοι είχαν κάτω από την αποκλειστική τους ευθύνη και την εκπαίδευση του ενός ή των ελάχιστων μαθητών, τους οποίους εμείς πλέον υποστηρίζουμε. Στις περιπτώσεις που επιδεικνύουν διάθεση να μας ενημερώσουν, να μας συμπαρασταθούν και να μας κατευθύνουν, ζητούμε διακριτικά διευκρινήσεις, πρόσθετα στοιχεία και πληροφορίες. Εφόσον διακρίνουμε διάθεση για περαιτέρω βοήθεια, ανταλλάσσουμε τηλέφωνα ή διευθύνσεις ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Η συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ενδυναμώνει την προσωπική μας προσφορά και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θα εκδηλώσουν διάθεση να επικοινωνήσουν μαζί μας και να μας μεταδώσουν την εμπειρογνομοσύνη τους ή θα ζητήσουν τη γνώμη μας για όσα συμβαίνουν στη σχολική κοινότητα, όπως εμείς ως εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (στις περιπτώσεις που πράγματι διαθέτουμε εξειδίκευση) τα εκλαμβάνουμε. Στις ως άνω περιπτώσεις, είμαστε πάντα διακριτικοί. Δεν σχολιάζουμε πρόσωπα και ιδιαίτερα μαθητές. Μιλάμε πάντα για καταστάσεις και συμβάντα. Τα σχόλιά μας, σε κάθε περίπτωση, προκύπτουν από *συστηματική άμεση παρατήρηση*, την οποία έχουμε καταχωρήσει στα ειδικά έντυπα άμεσης παρατήρησης και στο ημερολόγιο αναστοχασμού και έχουμε φροντίσει ώστε να τα ενισχύουμε με σχόλια και πληροφορίες από άλλες πηγές (τριγωνοποίηση στοιχείων), όπως συνηθίζεται στην ποιοτική έρευνα (Cohen & Manion, 1997: 321-346). Τα στοιχεία μπορεί να προέρχονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, από άλλο ειδικευόμενο εκπαιδευτικό ή από το διευθυντή του σχολείου, οι οποίοι έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον/τους μαθητή/-ες με ε.ε.α. ή από άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου όπου φοιτά ο μαθητής με ε.ε.α. ή τη σχολική μονάδα που φοιτούσε το προηγούμενο (ή τα προηγούμενα) σχολικά έτη. Τα κάθε είδους στοιχεία προστατεύονται αυστηρά από το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων, όπως ο νόμος ορίζει.

Αν κατά τη διάρκεια της ειδίκευσής μας το σχολείο βρίσκεται σε διαδικασία προετοιμασίας της συγκεκριμένης εκδήλωσης, συμμετέχουμε ενεργητικά, αλλά διακριτικά σ' αυτήν. Η προετοιμασία των εκδηλώσεων αξιολογείται εμφατικά και εντάσσεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, ανάμεσα στα πιο σημαντικά παιδαγωγικά δρώμενα και μπορεί να μας εξασφαλίσει πληροφορίες και υλικό προς επεξεργασία περισσότερο από ένα 'τυπικό' μάθημα στην τάξη. Φροντίζουμε στη διάρκεια αυτών των προκαταρκτικών σταδίων να παρατηρούμε και να καταγράφουμε συμπεριφορές και συμβάντα. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικές πληροφορίες μπορούμε να συλλέξουμε από τους υπεύθυνους του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (όσους έχουν εμπλακεί στη διαδικασία αξιολογητικής διάγνωσης του μαθητή).

• **Αποχώρηση από την τάξη και τη σχολική μονάδα**

Κατά την αποχώρησή μας με τη λήξη του ωραρίου (ή σε άλλες έκτακτες περιπτώσεις που θα προκύψουν) από την τάξη ή τη σχολική μονάδα φροντίζουμε να ενημερώνουμε τους μαθητές της τάξης και ιδιαίτερα του μαθητές ευθύνης μας. Είναι απογοητευτικό για τους μαθητές μας να μας αναζητούν και να μην μπορούν να μας βρουν ή να μη γνωρίζουν τι μας έχει συμβεί! Απαραιτήτως πριν την οριστική αποχώρησή μας από τη σχολική μονάδα (αυτό συνήθως συμβαίνει στο τέλος του σχολικού έτους) ενημερώνουμε τους μαθητές και το προσωπικό ότι η περίοδος της ειδίκευσής μας και της διδακτικής μας προσφοράς έχει ολοκληρωθεί και αφού τους ευχαριστήσουμε δηλώνουμε πιθανή διαθεσιμότητά μας (αν και εφόσον το επιθυμούμε) για επίσκεψη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στο μέλλον, σε σχολικές γιορτές ή άλλες εκδηλώσεις και καταθέτουμε στο διευθυντή του σχολείου στοιχεία, ώστε να είναι εφικτή η εντόπιση και

η ειδοποίησή μας. Αν επιθυμούμε να συνεχίσουμε την επαφή μας με τη σχολική κοινότητα και να προσφέρουμε τις υπηρεσίες μας ως εθελοντές, θα πρέπει να έλθουμε απαραίτητως σε συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα ενημερώσει το σχολικό σύμβουλο της περιοχής, καθώς και το διοικητικό προϊστάμενο.

ΜΕΡΟΣ Β: ΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΙΔΙΚΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

• Διαφύλαξη του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών

Σε κάθε περίπτωση όσα συζητούμε και όσα καταγράφουμε στη διάρκεια της εργασίας μας στις σχολικές μονάδες, αλλά και στη συνέχεια στην καριέρα μας αποτελούν **προσωπικά δεδομένα** και δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση να τα χρησιμοποιήσουμε εκτός σχολικής κοινότητας ή να αναφερθούμε σ' αυτά (με δήλωση ονόματος παιδιού, εκπαιδευτικών ή άλλων ατόμων από το προσωπικό, αναφορά ονομασίας ή αναφορά της περιοχής του σχολείου ή άλλων στοιχείων από τα οποία θα μπορούσε ο ακροατής ή ο αναγνώστης να αναγνωρίσει το σχολικό συγκρότημα, το μαθητή ή τους μαθητές στους οποίους αναφερόμαστε).

Σε περιπτώσεις που θα χρησιμοποιήσουμε στοιχεία για επιστημονική εργασία μας θα πρέπει να τροποποιήσουμε τα δεδομένα και να χρησιμοποιήσουμε ψευδώνυμα ή τροποποιημένες ονομασίες και περιγραφές.

Αν επιθυμούμε να χρησιμοποιήσουμε πραγματικά στοιχεία για λόγους ερευνητικούς ή για να συζητήσουμε μελέτες περίπτωσης με στόχους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς και είναι απαραίτητο να γίνει χρήση φωτογραφιών, βιντεοσκόπησης ή άλλων τεχνικών μέσων αποτύπωσης της πραγματικότητας απαραίτητως ζητούμε και λαμβάνουμε εγγράφως την άδεια των γονέων για τους μαθητές που εντάσσουμε στο σχέδιο μελέτης μας. Σε κάθε περίπτωση ενημερώνουμε το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό σύμβουλο ε.α.ε.

Στο γραπτό αίτημά μας προς το γονέα (μέσω του διευθυντή του σχολείου) αναφέρουμε το σκοπό και τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητάς μας. Επισημαίνουμε ότι πριν να υποβάλλουμε το αίτημά μας θα πρέπει να έχουμε συζητήσει τόσο με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, το σχολικό σύμβουλο ε.α.ε. όσο και με τους ίδιους τους γονείς και να έχουμε εξασφαλίσει την κατ' αρχήν έγκρισή τους. Σε κάθε περίπτωση, η τελική τους απόφαση (θετική ή αρνητική) θα πρέπει να είναι απολύτως σεβαστή σε μας και τους συνεργάτες μας.

• Πιστοποίηση της παρουσίας στη σχολική μονάδα εγγυήσεις συμμετοχής στα δρώμενα

Η κεντρική επιστημονική ομάδα σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης της κατάρτισης έχει εγγυηθεί στο ΥΠΔΒΜΘ την καλύτερη δυνατή υλοποίηση του προγραμματισμού των θεωρητικών και πρακτικών δράσεων του συγκεκριμένου σεμιναρίου ειδίκευσης και στη συνέχεια η παροχή υπηρεσιών ποιότητας στους μαθητές με α. &/ή ε.ε.α.. Στις εγγυήσεις περιλαμβάνεται ο υπηρεσιακός έλεγχος της ενεργού συμμετοχής των ειδικευομένων στις διεργασίες ειδίκευσης και οι εγγυήσεις ενεργητικής τους συμμετοχής στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας στη διάρκεια της ειδίκευσής τους και στη συνέχεια στη διάρκεια της προσφοράς υπηρεσιών ε.α.ε. Προκειμένου να είναι δυνατή η διαπίστωση της φυσικής παρουσίας στις σχολικές μονάδες, υπογράφουμε κατά την προσέλευση και αποχώρησή στο ειδικό βιβλίο παρουσίας που προβλέπεται από τη νομοθεσία και βρίσκεται στο γραφείο του διευθυντή. Το βιβλίο όπου καταγράφεται η

παρουσία των ειδικευομένων και του προσωπικού του σχολείου τηρεί και διαχειρίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

• **Διάρκεια σεμιναρίου – συνεργασία – πρόσθετη διαδικτυακή υποστήριξη**

Το αρχικό σεμινάριο ειδίκευσης διαρκεί δύο εβδομάδες (70 διδακτικές ώρες). Οι προφορικές εισηγήσεις συμπληρώνονται από πρόσθετο υλικό σε μορφή γραπτών εισηγήσεων και πρόσθετο συνοδευτικό υλικό πρωτοκόλλων αξιολόγησης και άλλου διδακτικού υποστηρικτικού υλικού (συνολικά δύο τόμοι). Επιλεγμένο υλικό από παλαιότερα προγράμματα του ΥΠΔΒΜΘ (τ. ΥΠΕΠΘ), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και άλλων κρατικών ή κοινοτικών προγραμμάτων θα αναρτηθούν, εφόσον αναδειχθεί η ανάγκη, στη ιστοσελίδα του Προγράμματος. Στο συγκεκριμένο ιστότοπο θα υπάρχουν συνδέσεις με σημαντικές ιστοσελίδες διαθέσιμων επιστημονικών δημοσιεύσεων, δειγματικό διδακτικό υλικό και άλλα βοηθήματα ανάπτυξης της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικευομένων.

Οι αναδυόμενες απορίες, όταν δεν είναι εφικτό να απαντηθούν στην καθημερινή συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου, θα πρέπει να απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς των ΚΕΔΔΥ, οι οποίοι υποστηρίζουν το Πρόγραμμα, κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις. Ερωτήματα εξειδικευμένα, τα οποία απευθύνονται σε ειδικεύσεις διαφορετικές μπορούν να απευθύνονται από τους σχολικούς συμβούλους ε.α.ε. στην επιστημονική επιτροπή του Προγράμματος.

• **Τελικό παραδοτέο μετά την ολοκλήρωση του πρώτου μέρους της ειδίκευσης**

Στον τοπικό επιστημονικό υπεύθυνο της ειδίκευσης θα παραδώσετε συμπληρωμένο, ένα μήνα μετά τη διεξαγωγή του σεμιναρίου, πλήρες και αναλυτικό ημερολόγιο αναστοχασμού (η.α.). Τα συγκεκριμένα παραδείγματα θα αποτελούν καταγραφές δύο επιλεγμένων πραγματικών επεισοδίων από τη σχολική ζωή και τη διδακτική σας παρέμβαση στην τάξη και στο χώρο του σχολείου. Τα δύο επεισόδια θα αναφέρονται στη σχολική καθημερινότητα και θα αποτελούν δείγματα της προσπάθειάς σας να καταγράψετε και να επεξεργαστείτε εσταντανέ της σχολικής ζωής στην τάξη και στους άλλους χώρους του σχολείου. Τις αρχικές καταγραφές θα ακολουθεί προσπάθεια εμπλουτισμού της τεκμηρίωσης των επεισοδίων, ανάδειξης της συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου και σημαντικούς άλλους, αλλά και τα αιτήματα που θα απευθυνθούν στο υποστηρικτικό επιστημονικό προσωπικό του Προγράμματος (εκπαιδευτικοί του ΚΕΔΔΥ, σχολικοί σύμβουλοι ε.α.ε.) καθώς και τις απαντήσεις τους. Σημαντική θα είναι και η προσωπική προσπάθεια εμπλουτισμού των γνώσεων για θέματα σημαντικά της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης από φυσικές και ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης (επιστημονικά βιβλία και περιοδικά, δίδικτυο ή άλλα ψηφιακά μέσα).

Σε περίπτωση που δηλωθεί η επιθυμία ανατροφοδότησης, τόσο για τη διαδικασία όσο και για τα αποτελέσματα του η.α. μπορείτε να αποστείλετε τα δύο παραδείγματα (παράδειγμα της πρώτης και της τελευταίας ημέρας τήρησης του παραδοτέου) στον εισηγητή του ημερολογίου αναστοχασμού κ. Αριστείδη Χαρούπια στη διεύθυνση acharoupias@gmail.com, με ρητό αίτημα σχετικής ανατροφοδότησης. Όλα τα αιτήματα θα απαντηθούν. Ο χρόνος απάντησης θα εξαρτηθεί από τον αριθμό των αιτημάτων ανατροφοδότησης.

ΜΕΡΟΣ Γ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Η οργάνωση της διδασκαλίας σε σχολικά περιβάλλοντα γενικής αγωγής, όπου φοιτούν και μαθητές με αναπηρία και ε.ε.α. θεωρείται και είναι μια διαδικασία

απαιτητική και χρονοβόρα. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται, ιδιαίτερα από τους νεοπροσερχόμενους στο πεδίο της ε.α.ε. παιδαγωγούς, με συνέπεια και χωρίς εκπτώσεις. Στις πρώτες υλοποιήσεις καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια η εφαρμογή του πρωτοκόλλου συνεργασίας να είναι λεπτομερής και προσεγμένη. Όταν ο εκπαιδευτικός αποκτήσει επαρκή εμπειρία, μπορεί να συμβουλευέται το σχετικό πρωτόκολλο για τον έλεγχο της πληρότητας της προετοιμασίας του και να κρατά αδρές σημειώσεις προγραμματισμού. Σε κάθε περίπτωση ο προγραμματισμός, έστω και αδρός, είναι απαραίτητος.

Η διεργασία διδασκαλίας – μάθησης των μαθητών με ε.α.ε. διεκπεραιώνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τη συνεργασία και τη συμπαράσταση του ειδικευμένου εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντής του σχολείου, σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. κ.λπ.) και, απαραίτητως, την άτυπη συνεργασία των γονέων του μαθητή. Οι γονείς του μαθητή με ε.α.ε. κατευθύνονται ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν τη συνέχιση της υποστήριξης του μαθητή και την απαιτητική προσπάθεια της γενίκευσης όσων έχει ο μαθητής κατακτήσει στο σχολικό πλαίσιο. Για τη συστηματική συνεργασία με τους γονείς και σημαντικούς άλλους φροντίζουμε να υπάρχει ειδικό έντυπο συνεργασίας το οποίο καταγράφονται οι δραστηριότητες και οι ενέργειες και το οποίο μας διασυνδέει με την οικογένεια του μαθητή (τετράδιο επικοινωνίας με την οικογένεια). Το τετράδιο επικοινωνίας με την οικογένεια ανήκει στην ομάδα των εργαλείων που: (α) προάγουν τον αναστοχασμό μας πάνω στα τεκταινόμενα στην τάξη και τη σχολική κοινότητα και (β) ενισχύουν τη δυνατότητά μας να τα βελτιώνουμε τις πρακτικές μας διαμέσου της συστηματικής και αρμονικής συνεργασίας. Η πρόταση συνεργασίας προς στους γονείς και την οικογένεια κρίνεται απαραίτητη και κρίνεται αναγκαίο να πειστούν ακόμα και οι διστακτικοί γονείς, προκειμένου να προχωρήσει η πολύτιμη αυτή συνεργασία. Οι γονείς που ενδεχομένως δεν έχουν χρόνο ή αισθάνονται πιεσμένοι από άλλες οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις τους και εμφανίζουν δυσκολίες στο αίτημά μας για συνεργασία είναι αναγκαίο να στηριχθούν ώστε να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας και να πειστούν ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στο αίτημά μας.

Είναι παραδεκτό η διδασκαλία να οργανώνεται με βάση τις υποδείξεις και τους κανόνες της Ψυχοπαιδαγωγικής και της Διδακτικής, όπως καταδεικνύονται από τη θεωρία και την έρευνα, αλλά στην υλοποίησή της επηρεάζεται και από παράγοντες προσωπικούς. Η διδασκαλία είναι, κατά κύριο λόγο, υπόθεση *ιδιοσυγκρασιακή* (Korpi, Chalourka, Llewellyn, & Cheney, Clark, S., and Fenton-Kerr, 1998). και η ιδιαιτερότητά της αυτή δεν μας επιτρέπει να την εντάξουμε σε πρότυπα διαρκή, σταθερά και αναλλοίωτα.

Η ειδίκευση στις ε.α.ε. θα μπορούσε να αποτελέσει μια διαδικασία ελεγχόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και μια ευκαιρία διαρκούς βελτίωσης. Η τήρηση βασικών προδιαγραφών δεοντολογίας μόνο βελτιωτικά μπορεί να λειτουργήσει στην όλη προσπάθεια.

Προσερχόμενοι στη σχολική κοινότητα είναι απαραίτητο να γνωριστούμε ειδικότερα με τα παιδιά της τάξης και γενικά με τα παιδιά του σχολείου στο οποίο θα ενταχθούμε ως υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση σεβασμού της ιδιαιτερότητας των μαθητών μας η δέσμευση να προχωρήσουμε σταδιακά, στα πλαίσια της ειδίκευσης, στο θέμα της γνωριμίας και της απόκτησης οικειότητας με το μαθητή/τους μαθητές με ε.α.ε. και τους άλλους μαθητές της τάξης. Οι μαθητές αυτοί θα είναι για μας οι πιο πολύτιμοι συνεργάτες. Από τις ερωτήσεις και τις απορίες τους θα βοηθηθούμε στη διαμόρφωση άποψης για το επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Με τη χρήση των πληροφοριών του ατομικού τους φακέλου και με τις εξειδικευμένες πληροφορίες και κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού της

τάξης και τις συμπληρωματικές εξειδικευμένες πληροφορίες και κατευθύνσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού θα είμαστε, σύντομα ελπίζουμε, σε θέση να αναλάβουμε την υπόθεση της υποστήριξης των μαθητών στα διδακτικά αντικείμενα και σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων, το οποίο θα διευρύνεται σταδιακά. Τελικός σκοπός της ειδίκευσης είναι η συνεργατική εμπλοκή μας στη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης κατά ισότιμο και αρμονικό τρόπο, από τον αρχικό σχεδιασμό, την εφαρμογή του προγράμματος, τη διαμορφωτική αξιολόγηση μέχρι την τελική αξιολόγηση των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων σε επίπεδο ημερήσιας υποστηρικτικής παρέμβασης (Ημέλλου, 2003β).

• Ενδεικτικά στάδια της Ειδίκευσης

Προσερχόμενοι στη σχολική κοινότητα και μετά από τη διευθέτηση των τυπικών διαδικασιών με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αφιερώνουμε χρόνο στη γνωριμία του σχολικού πλαισίου ως προς τους χώρους και τις δραστηριότητες που φιλοξενούνται στους χώρους αυτούς.

Απαραιτήτως επιδιώκουμε να γνωριστούμε με το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (εφόσον υπάρχουν). Επίσης επικοινωνούμε με τον υπεύθυνο τοπικό μέντορα του Προγράμματος ειδίκευσης (σχολικό σύμβουλο ε.α.ε. και τον εκπαιδευτικό από το τοπικό ΚΕΔΔΥ). Είναι καλό να ζητούμε να μας δοθεί ή να συμπληρώσουμε μόνοι μας



Ενδεικτικά στάδια της Ειδίκευσης

Α' στάδιο: Ενημέρωση, εγκλιματισμός, συμμετοχική παρατήρηση της διεργασίας διδασκαλίας - μάθησης και της σχολικής ζωής στο σύνολό της

Β' στάδιο Παρακολούθηση εισαγωγικού σεμιναρίου εξειδίκευσης.

Γ' στάδιο: Εμπλοκή στη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης και της σχολικής ζωής στο σύνολό της. Σχεδίαση, υλοποίηση, Διαμορφωτική αξιολόγηση με βάση το Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης του μαθητή.

Δ' στάδιο: Επέκταση και εμπλουτισμός της εξειδίκευσης (αναστοχασμός -ανατροφοδότησης).

ένα συγκροτημένο και πλήρη κατάλογο με τα ονοματεπώνυμα του προσωπικού της σχολικής μονάδας, την ειδίκευσή τους, τις αρμοδιότητες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και το τμήμα ή την ομάδα μαθητών για τα οποία είναι υπεύθυνοι. Αναγκαίο θα είναι, επίσης, να υπάρχει στη διάθεσή μας και ένας κατάλογος με τις εφημερίες των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (εφόσον διαθέτει το συγκεκριμένο σχολείο). Μέσα στα καθήκοντά μας στη διάρκεια της ειδίκευσης εντάσσεται και η συνεπικουρία στο θέμα της εφημερίας. Η εφημερία εντάσσεται μέσα στα τυπικά μας καθήκοντα και δεν θα πρέπει να παραλείπουμε να την ασκούμε. Στη διάρκεια των διαλειμμάτων θα είμαστε σε θέση να παρακολουθήσουμε και να καταγράψουμε ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά των μαθητών και να βοηθηθούμε στην κατανόηση της προσωπικότητάς τους. Οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν, στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, μια σειρά προβλή-ματα και από αυτά δεν εξαιρούνται εκείνα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή στις δραστηριότητες εκτός τάξης ή και σχολικού πλαισίου. Σε σχολικές μονάδες στις οποίες έχουν καταγραφεί ειδικά προβλήματα, τα οποία, παρά τις προσπάθειες, δεν επιλύονται άμεσα ή αναμένουν λύσεις, οι οποίες εξαρτώνται και επηρεάζονται από την κεντρική ή την τοπική διοίκηση, είναι λογικό πως μέχρι να βρεθούν και να δοθούν απαντήσεις και

λύσεις στα προβλήματα αυτά το προσωπικό και εμείς ως υποστηρικτές τους αναλαμβάνουμε αυξημένες ευθύνες. Είναι απαραίτητο να εξασφαλίζονται εγγυήσεις για την ασφάλεια των μαθητών και να αποφεύγονται, δυσάρεστες, ενδεχομένως, εξελίξεις. *‘Μισό γραμμάριο πρόληψης, αναφέρει μια παλιά παροιμία, αξίζει όσο τόνοι θεραπείας!*

Τα στάδια από τα οποία αναμένεται να διέλθει η ειδικευσή σας είναι τα εξής:

A' στάδιο

Ενημέρωση, εγκλιματισμός, συμμετοχική παρατήρηση της διεργασίας διδασκαλίας - μάθησης και της σχολικής ζωής στο σύνολό της (διαλείμματα, δραστηριότητες σε χώρους και περιοχές εντός σχολικής κοινότητας).

Ενδεικτική διάρκεια: ένας περίπου μήνας (1^{ος} Μήνας).

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου ενημερωνόμαστε, εγκλιματιζόμαστε, παρατηρούμε συμμετοχικά και καταγράφουμε πληροφορίες και δεδομένα για τη σχολική ζωή στην τάξη και εκτός τάξης. Γνωρίζουμε το μαθητή ή τους μαθητές που θα υποστηρίξουμε και καταγράφουμε τις παρατηρήσεις και τις ενδεχόμενες απορίες μας. Η συμμετοχή παρατήρηση της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης και της σχολικής ζωής στο σύνολό της (διαλείμματα, δραστηριότητες σε χώρους και περιοχές εντός σχολικής κοινότητας) μπορεί να εμπλουτίσει την εμπειρογνωμοσύνη μας και να αναδείξει σημαντικές απορίες και ερωτήματα. Η παρατήρηση και οι καταγραφές μας εμπλουτίζονται με τις προσωπικές σας σκέψεις και απόψεις ή απόψεις και διατυπωμένες κρίσεις άλλων ειδικευομένων ή του προσωπικού του σχολείου. Σε συνεργασία και με την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού της τάξης, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ή του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναλαμβάνουμε μικρές στοχοθετημένες δραστηριότητες με έναν ή δύο μαθητές (Ημέλλου, 2004). Επιθυμητή είναι η καταγραφή προτάσεων, απόψεων και σκέψεων που μας κοινοποιούν ο εκπαιδευτικός της τάξης, πρόσωπα από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη αξία έχει η εμπλουτισμένη καταγραφή περιστατικών που ενδεχομένως θα παρατηρήσουμε στο σχολικό πλαίσιο (Δες: Πρωτόκολλο Άμεσης Παρατήρησης στον ιστότοπο <http://dipe-a-athin.att.sch.gr>, στην περιοχή Σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. - Άλλες εργασίες.). Πολλά από τα ερωτήματα και ορισμένες από τις απορίες μας θα διευκρινιστούν στη διάρκεια του Β' σταδίου.

B' στάδιο

Παρακολούθηση εισαγωγικού σεμιναρίου εξειδίκευσης.

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου συμμετέχουμε στη διαδικασία παρουσίασης προφορικών εισηγήσεων επιστημόνων και εμπειρογνομόνων από τη γνωστική περιοχή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και συμμετέχουμε ενεργά στη συζήτηση που ακολουθεί.

Για λόγους πρακτικούς ασχολούμαστε αποκλειστικά με το μαθητή ή τους μαθητές τους οποίους θα αναλάβουμε στη διάρκεια του διδακτικού έτους. Αργότερα, όταν προσαρμοστούμε στο σχολικό πλαίσιο και παρακολουθήσουμε το εισαγωγικό σεμινάριο των δύο εβδομάδων θα ασχοληθούμε και με άλλους μαθητές, πάντα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον τοπικό μέντορα..

Ενδεικτική διάρκεια: Δύο εβδομάδες (Χρονικός προσδιορισμός: Εντός του δεύτερου μήνα του Προγράμματος).

Γ' στάδιο

Εμπλοκή στη διεργασία διδασκαλίας - μάθησης και στη σχολική ζωή στο σύνολό της (διαλείμματα, δραστηριότητες σε χώρους και περιοχές εντός σχολικής κοινότητας). Σχεδίαση, υλοποίηση, Διαμορφωτική αξιολόγηση με βάση το Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης του μαθητή.

Ενδεικτική διάρκεια: Δύο μήνες (3^{ος} και 4^{ος} μήνας).

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου μπορούμε, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του τοπικού μέντορα του Προγράμματος να αναλαμβάνουμε το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση στοχοθετημένων δραστηριοτήτων για έναν μαθητή ή μικρές ομάδες μαθητών (δύο έως τρεις μαθητές) με, κατά το δυνατό, περισσότερο ομοιογενές προφίλ μάθησης και συμπεριφοράς. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί βασικό διακριτικό γνώρισμα των προγραμμάτων ε.α.ε.

Καλό θα είναι στο στάδιο αυτό οι παρεμβάσεις μας να προετοιμάζονται προσεκτικά. Ζητούμε τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης και αναζητούμε κάθε χρήσιμη πληροφορία που θα μας βοηθήσει στο δύσκολο έργο μας. Ο φάκελος πληροφοριών του μαθητή θα σας είναι εξαιρετικά χρήσιμος στη συγκεκριμένη περίοδο, αλλά και στη συνέχεια. Κατά το συγκεκριμένο στάδιο δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση τυχόν ιδιαίτερων προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή.

Στο στάδιο αυτό θα ασχοληθούμε με μια ατομική περίπτωση μαθητή (Χαρούπιας, 2004· Ημέλλου, 2003α· Ημέλλου, 2007β· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2007) με σοβαρότερες δυσχέρειες στη μάθηση ή άλλα προβλήματα. Σε περίπτωση που αισθανθούμε επαρκείς, θα μπορούσαμε στη συνέχεια να επεκτείνουμε το ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων μας και σε περισσότερους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, εξασφαλίζουμε τη συμβουλευτική και την καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς του ΚΕΔΔΥ και το σχολικό σύμβουλο ε.α.ε. της περιοχής.

Δ' στάδιο: Επέκταση και εμπλουτισμός της εξειδίκευσης (αναστοχασμός - ανατροφοδότηση).

Ενδεικτική διάρκεια: Χρονικό διάστημα ίσο με το σχολικό έτος (από τον 3^ο μήνα και μετά).



Με το η.α. καταγράφονται, επισημαίνονται και αναδεικνύονται σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές στιγμές της σχολικής καθημερινότητας με τρόπο που να μας επιτραπεί σε άλλο χρόνο, να την προσεγγίσουμε, να την παρατηρήσουμε με δεισδυτική και κριτική ματιά και αφού την αναλύσουμε και αναστοχαστούμε, με βάση τα δεδομένα και τις πληροφορίες, να την επαναδιαπραγματευθούμε.



Προκειμένου ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να διαμορφώσει συγκροτημένη άποψη για κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ανάγκη να συγκεντρώσει πληροφορίες και δεδομένα, τα οποία τον αφορούν.

Το σύνολο των ωρών της εισαγωγικής εξειδίκευ-σης και οι αναστοχαστικές σεμιναριακές παρεμβάσεις κάθε μήνα θα μας βοηθήσουν, ενδεχομένως, να συνδέσουμε τις θεωρητικές εισηγήσεις με την πρακτική των σχολικών πλαισίων, ωστόσο, δεν θεωρείται χρόνος επαρκής για τη διαμόρφωση σαφούς εικόνας για τα τεκταινόμενα στις σχολικές μονάδες. Πολλά από τα ερωτήματα που θα προκύψουν στη διάρκεια των υποχρεωτικών ωρών ειδίκευσης δεν είναι δυνατό να απαντηθούν με θεωρητικές υποδείξεις και συμβουλευτική από άλλους εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή μας στη σχολική ζωή μπορεί να μας κατευθύνει σε αναδιαμόρφωση από-ψεων και αντιλήψεων και η διεργασία αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με συμβουλευτική, απαιτείται και η επαρκής εμπειρία. Αναμένεται καθένας από τους ειδικευομένους να προχωρήσει με αυτομόρφωση και με την εκμετάλλευση των διαθέσιμων πόρων και της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών των σχολικών πλαισίων σε όλο και μεγαλύτερη εμβάθυνση στα θέματα και τα ζητήματα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- **Πληροφορίες** είναι τα διάφορα στοιχεία, τα οποία συγκεντρώνονται κατά την πρώτη και τις μετέπειτα επαφές μας με τους γονείς του μαθητή και σημαντικούς άλλους. Πληροφορίες είναι επίσης και τα διάφορα στοιχεία που συγκεντρώνονται για θέματα και ζητήματα που αναφέρονται στο μαθητή και τον αφορούν. Οι συγκεκριμένες, ωστόσο, πληροφορίες που κατατίθενται από τρίτους, μας τροφοδοτούν με στοιχεία από άλλα εξειδικευμένα πρόσωπα, τα οποία έχουν ασχοληθεί με το παιδί, αλλά δεν υπάρχουν επίσημα ντοκουμέντα –κυρίως γραπτά- για τα πορίσματα των ενεργειών τους και για τις υποδείξεις τους.
- **Δεδομένα** είναι αντικειμενικά καταγεγραμμένα στοιχεία για το προφίλ του μαθητή, τις οικογενειακές και κοινωνικές του σχέσεις, την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου, τη σχέση του με τους άλλους μαθητές. Στα δεδομένα περιλαμβάνεται και κάθε άλλο στοιχείο, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αξιόπιστο και είναι, παράλληλα, καταχωρημένο με τρόπο μόνιμο σε έντυπο ή άλλο μέσο καταγραφής (μαγνητοταινία ήχου, εικόνας, μαγνητοσκόπηση σε ηλεκτρονικό μέσο κ.τ.ό.)

ΜΕΡΟΣ Δ : ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Σε όλα τα στάδια της ειδίκευσής μας χρησιμοποιούμε το **ημερολόγιο αναστοχασμού** (η.α.), για να καταγράψουμε σημαντικά και λιγότερο σημαντικά δρώμενα των μαθητών και του άλλου εκπαιδευτικού προσωπικού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Συγκεντρώνουμε, επίσης, **πληροφορίες** και **δεδομένα**. Αν διαπιστώσουμε ότι η τήρηση σημειώσεων στο η.α., στη διάρκεια της εργασίας μας είναι δυνατό να παρακωλύσει την εξέλιξη της διεργασίας διδασκαλίας – μάθησης στην τάξη (ή αλλού), καλό θα είναι να αναβάλουμε τις άμεσες κατάγραφές. Με την πρώτη ευκαιρία, όταν βρεθούμε εκτός τάξης, καταγράφουμε τις πρόσφατες παρατηρήσεις, εντυπώσεις (τις δικές μας, άλλων εκπαιδευτικών από το προσωπικό του σχολείου, του διευθυντή ή του σχολικού συμβούλου).

Στη συνέχεια, μετά την απομάκρυνσή μας από την τάξη (ή αργότερα όταν αποχωρήσουμε από το σχολείο), θα έχουμε την ευκαιρία να συμπληρώσουμε τις

καταγραφές μας, να προσθέσουμε σχόλια και άλλες παρατηρήσεις ή να προσδιορίσουμε κατηγορίες άλλες από εκείνες που έχουμε ήδη καταγράψει.

Στην εργασία μας αυτή θα μας είναι χρήσιμα τα κενά, τα οποία έχουμε προβλέψει να αφήσουμε σε κάθε σελίδα του η.α. κατά τη διάρκεια των πρώτων καταγραφών μας. Αν ο χώρος του ημερολογίου, μετά τις πρόσθετες αυτές σημειώσεις, δεν επαρκεί συνεχίζουμε σε άλλη σελίδα που μπορεί να βρίσκεται στο τέλος της συγκεκριμένης ημερήσιας καταγραφής ή στις τελευταίες σελίδες του η.α. Δεν ξεχνάμε να προσδιορίσουμε τη σελίδα όπου έχουν καταχωρηθεί οι πρόσθετες αυτές καταχωρήσεις. Η βασική αρίθμηση των σελίδων του ημερολογίου αναστοχασμού πραγματοποιείται στις σελίδες του, πριν ακόμη αρχίσουμε να πραγματοποιούμε τις πρώτες μας καταγραφές.

Στο στάδιο του αναστοχασμού, μαζί με τις αναδιαπραγματεύσεις των κατηγοριών που έχουμε προσδιορίσει, προχωρούμε σε σχόλια, παρατηρήσεις, συμπεράσματα. Το η.α. είναι ένα δυναμικό εργαλείο και αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να το τροποποιούμε συνεχώς (να προσθέτουμε, να βελτιώνουμε παλαιότερες απόψεις ή σκέψεις μας χωρίς να διαγράφουμε τις προηγούμενες, να παραθέτουμε νέα σχόλια συνειδικευομένων και άλλων εκπαιδευτικών που μας έχουν προσφέρει τη βοήθειά τους και οι οποίοι μας έχουν καταθέσει τις απόψεις τους). Το η.α. είναι ένα ‘ζωντανό’ εργαλείο και στην ηλεκτρονική του εκδοχή μπορεί να εξελιχθεί σε βάση έρευνας της ειδικειάς μας και σημείο συνάντησης με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των άλλων συνεργατών μας.

Το είδος των καταγραφών, η έκταση, η ποσότητα και η ποιότητά τους σχετίζονται με την αξία που δίνουμε στην αυτοαξιολόγηση της πρακτικής μας και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία επένδυσης στη γνώση και την εμπειρία. Με την αναδιαπραγμάτευση των κατάγραφών μας και τη συσσώρευση προστιθέμενης αξίας από τις απόψεις, τις κρίσεις και τις ιδέες των συνεργατών μας και σημαντικών άλλων προσώπων (γονέων ή κηδεμόνων, οικείων κ.ά.) βελτιώνουμε τις πρακτικές μας και την αποτελεσματικότητα των επιλογών μας.

Το η.α. αποτελεί και **παραδοτέο** του προγράμματος ειδικειάς.



‘Με το η.α.: καταγράφονται, επισημαίνονται και αναδεικνύονται σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές στιγμές της σχολικής καθημερινότητας με τρόπο που να μας επιτραπεί σε άλλο χρόνο, να τις προσεγγίσουμε, να τις παρατηρήσουμε με διεισδυτική και κριτική ματιά και, αφού τις αναλύσουμε και αναστοχαστούμε με βάση τα δεδομένα και τις πληροφορίες, να τις επαναδιαπραγματευθούμε.

✓ **Τι καταγράφουμε;**

*** Σκέψεις * Περιστατικά * Προσωπικές απόψεις
* Απόψεις που έχουν εκφραστεί από άλλους**



‘Όσοι διδάσκουν δεν ενθέτουν απλά πληροφορίες στους εγκεφάλους των μαθητών. Η μάθηση είναι, μάλλον, μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι άνθρωποι δομούν νέες κατανοήσεις του κόσμου που τους περιβάλλει μέσα από διαδικασίες ενεργητικής εξερεύνησης, πειραματισμού, συζήτησης και αναστοχασμού. Σε συντομία: οι άνθρωποι δεν προσλαμβάνουν ιδέες· τις κατασκευάζουν.’

Mitchel Resnick

The Media Laboratory Massachusetts Institute of Technology

ΤΟ ΦΥΛΛΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Είναι ένα πρωτόκολλο που μας επιτρέπει να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας προσωπικά και να ελέγξουμε, στη συνέχεια, την αποτελεσματικότητά της (Ενδεικτικό υπόδειγμα μπορείτε να προμηθευθείτε από το διαδίκτυο στο URL: <http://dipe-a-athin.att.sch.gr>, στην περιοχή Σχολικός σύμβουλος ε.α.ε., στην περιοχή *Άλλες εργασίες*).

ΤΟ ΦΥΛΛΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ)

Μια εναλλακτική μορφή κοινωνιογράμματος μπορείτε να δημιουργήσετε με τη χρήση πρωτοκόλλου ομαδικών αθλημάτων. Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών της τάξης και τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών μας. Τα συμπεράσματα από την επεξεργασία του κοινωνιογράμματος είναι ιδιαίτερα επιβοηθητικά στην κατανόηση του προφίλ της τάξης.

Η χορήγηση του κοινωνιογράμματος στις περιπτώσεις μαθητών που δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή ή δεν είναι σε θέση να γράψουν γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές και καταγράφει ο ίδιος τις προτιμήσεις τους στο έντυπο, το οποίο, στη συνέχεια, επεξεργάζεται.

Σημ.: (α) Το εναλλακτικό πρωτόκολλο κοινωνιογράμματος μπορείτε να το αναζητήσετε και να το βρείτε στο URL: <http://dipe-a-athin.att.sch.gr>, στην περιοχή Σχολικός σύμβουλος ε.α.ε., στην περιοχή *Άλλες εργασίες*).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

De Fever, Frank (1998). An orthopedagogical method for children with a depression.

[European Journal of Special Needs Education](#), Volume 13, Issue 3 October, pages 262 - 274

Ellis, Liz (2009). Special education needs teacher: Job description and activities.

Prospects. The UK's official careers website.

http://ww2.prospects.ac.uk/p/types_of_job/special_education_needs_teacher_job_description.jsp

Ημέλλου, Όλγα (2002). Η διαχείριση του χρόνου εργασίας ως παράγοντας βελτίωσης της διεργασίας διδασκαλίας/μάθησης. Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη χρήση του Διαγράμματος Ροής Χρόνου Μαθήματος. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, σ. 400-406. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ημέλλου, Όλγα (2003α). Υποστήριξη μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης. Ένα παράδειγμα χρήσης της Θεματικής Μεθόδου. *Νέα Παιδεία*, τ. 107: 89-98.

Ημέλλου, Όλγα (2003β). Από την οικολογική αξιολόγηση στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Σχεδιασμός και υλοποίηση Ατομικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο: Χαρούπιας, Α. (επιμ.). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων*, Κεφάλαιο 3, σ. 61-84. Ιωάννινα & Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & ΕΡ.Ε.Θ.Α. Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Ημέλλου, Όλγα (2004). Εναλλακτικές στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης στο γενικό σχολείο. “Οι Ολυμπιακοί Αγώνες”. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 26: 71-78 & τ. 27: 95.
- Ημέλλου, Όλγα (2007α). Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης. Στο: Ορφανός, Πέτρος (επιμ.). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*, σ. 152-162. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ημέλλου, Όλγα (2007β). Τα προγράμματα κοινωνικής προσαρμογής στο γενικό σχολείο ως προϋπόθεση ισότιμης συνεκπαίδευσης για παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς ή/και συναισθήματος. Μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των α.μ.ε.ε.α. (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 38: 74-86.
- Ημέλλου, Όλγα & Χαρούπιας, Αριστείδης (2005α). Ο ρόλος του παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στην ποιοτική αναβάθμιση των διαδικασιών αντίχενυσης/αναγνώρισης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια έρευνα δράσης. Στο Τριλιανός Α. & Καράμηνας Ι. (επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*. Πρακτικά συνεδρίου. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), Τόμος Β΄: 372-380. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Ημέλλου, Όλγα & Χαρούπιας, Αριστείδης (2005β). Ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής ειδικευσης στην τροποποίηση της υιοθετούμενης προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 114: 34-42.
- Kennedy, M. M. (1987). Inexact Sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 13, pp. 133-167).
- Koppi, A. J., Chaloupka, M. J., Llewellyn, R., Cheney, G., Clark, S., and Fenton-Kerr, T. (1998). Academic Culture, Flexibility and the National Teaching and Learning Database. ASCILITE98 Conference Proceedings. (Online: <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/koppi0059.pdf>)
- Rink, J.E. & Vos, R.C. (1994). Limits of Orthopedagogy. Changing Perspectives, Parts 1 & 2. Garant. Στο: <http://www.coronetbooks.com/books/1/limi2874.htm>
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for learning*. ACSD.
- Χαρούπιας, Α. Π. (1993). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*. Φιλοσοφική Σχολή και Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Χαρούπιας Α. (1991). Οι Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή - Παρόν και μέλλον για το ελληνικό σχολείο. Πρακτικά διεθνούς διάσκεψης: ‘*Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Ανάπηρα Άτομα*’. 21-22 Σεπτ.: Αθήνα.
- Χαρούπιας, Α.Π. (1997). *Ειδική Αγωγή - Θεωρία και πράξη: Τόμος Ι: Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής στο Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Χαρούπιας, Α.Π. (1999). Κώδικας δεοντολογίας και ορθής πρακτικής για παιδαγωγούς – Μια πρόταση για συζήτηση και προβληματισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τευχ. 7, Δεκ. 1999, σ. 30-32.

- Χαρούπιας, Α.Π. (2001). Ο ρόλος των τοπικών αρχών και της τοπικής κοινωνίας στο Σχολείο για Όλους με Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τευχ. 12: 27-36.
- Χαρούπιας, Α.Π. (2002). Η κοινωνία της ευαισθησίας... του γείτονα - (Σκέψεις με αφορμή μια προσπάθεια να αποκτήσουν στέγη παιδείας τα παιδιά... ενός άλλου θεού). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τευχ. 17: 66-69.
- Χαρούπιας Α.Π. (2004). [Μια μελέτη περίπτωσης](#). Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Π. Τ. Ν. Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡ.Ε.Θ.Α.), Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (υπό έκδοση). Και στο: <http://epeaek.ncsr.gr>.
- Χαρούπιας Α. (2007α). Εξειδίκευση και διαβίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική της Ειδικής Εκπαίδευσης με τη μεθοδολογία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κρόκου, Ζωή (επιμ.). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*, σ. 152-162. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χαρούπιας Α. (2007β). Η ανάγκη επιμόρφωσης και ειδίκευσης εκπαιδευτικών για την ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας με θέμα: *Ποιότητα ζωής προσώπων με αναπηρία: Η συμβολή της εκπαίδευσης. Προβλήματα και προοπτικές*. Κέντρο Σχολικής, Επαγγελματικής και Κοινωνικής Ένταξης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΕ.Σ.Ε.Κ.Ε.), Εργαστήρι Πειραματικής Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://keseke.ppp.uoa.gr/hmerida/XAROUPIAS.ZIP>).
- Χαρούπιας, Α. (2008α). Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο. Διαπιστώσεις, Κριτική και Προτάσεις για το Νέο Θεσμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 39: 54-67.
- Χαρούπιας, Α. (2008β). Από την Ειδική Αγωγή στην Ορθοπαιδαγωγική. Αναζητώντας ένα νοήμον σύστημα διασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας για τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες στο δημόσιο σχολείο *Παιδεία και Κοινωνία*, περιοδική έκδοση της 'ΑΥΓΗΣ', τ. 33, Απρίλιος 2008, σσ. 9-11.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2009). Κανονισμός, Δεοντολογία & Κατευθύνσεις Πρακτικών Ασκήσεων. *Ετήσιο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση*. Εργαστήριο Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών και των Εφαρμογών τους, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο:
<http://vista.lib.aegean.gr/webct/urw/lc5122001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct>
- Χαρούπιας, Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα (2004). Η σχεδίαση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος ως παράγων αντισταθμιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για τη «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*» Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 18-20/06, Πάτρα.
- Χαρούπιας, Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα (2006). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 'μαθητές σε ανάγκη'. Μια κριτική της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους μαθητές με ιδιαιτερότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες τους. Στο: Γεωργογιάννης, Παντελής (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 9^ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος Ι*, σ. 336-349. Πάτρα:

Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

- Χαρούπιας Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα (2007). Ειδικά μαθησιακά προφίλ και Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση στο γενικό σχολείο: Η περίπτωση ενός μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, δυσπραξία και γενικευμένη ψυχοκινητική καθυστέρηση. Στο: Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή Ε., Λευθήρη Κ., Σακελλαρίου, Γ. (επιμ). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*, σ. 483-495. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών & Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χαρούπιας Α.Π. & Περβανάς, Κ. (2002). Ερευνητικές πρωτοβουλίες στο υπαρκτό σχολείο: Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης (Σχεδιασμός και εξέλιξη μιας έρευνας δράσης). Στο: Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δρ Όλγα Ημέλλου

*Ειδική παιδαγωγός/Ορθοπαιδαγωγός, Εργοθεραπεύτρια
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών
Σχολική Σύμβουλος 11ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αθηνών*

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσκολίες μάθησης φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. *“Οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα συνεχές γνωσιακών και προσαρμοστικών δυσκολιών, οι οποίες ανιχνεύονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια, γίνονται αντιληπτές ως δυσκολίες –σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος- σημαντικά περισσότερες από αυτές της πλειοψηφίας των παιδιών της ίδιας ηλικίας, καταλήγουν σε περιορισμούς της λειτουργικής ικανότητας και οφείλονται σε ποικίλους συνδυασμούς, συχνά αλληλεπιδρώντων, βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων”* (Ημέλλου, 2003α: 39-42).

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης υλοποιείται: (α) από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, (β) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας του τμήματος ένταξης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005α· Ημέλλου & Χαρούπιας, 2006) και (γ) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια υλοποίησης του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης αποτελεί στην ουσία εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης και η υλοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δεχθεί έντονη κριτική (Χαρούπιας, 2007α· Χαρούπιας, 2007β· Μόσχος, Στρατιδάκη & Μπαφέ, 2009).

Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης εντός της συνηθισμένης σχολικής τάξης έχουν αναδείξει τη μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος μάθησης στην επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Sideridis & Greenwood, 1998· Vaughn & Schumm, 1994).

1. Η ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης

Η διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων μιας σχολικής τάξης, σε συνδυασμό με τη σωστή διαχείριση του χρόνου της σχολικής εργασίας (Ημέλλου, 2002α), θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων και αναγκών όλων των μαθητών της σχολικής τάξης και στην ανάγκη για δημιουργία ενός θετικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβάλλοντος, το οποίο να στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας όλων των μαθητών, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στην εγκαθίδρυση -από κοινού συμφωνημένων- σαφών κανόνων, ρουτινών και προσδοκιών.

Η φιλοσοφία του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας, αποτέλεσμα των σύγχρονων τάσεων αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Unesco, 1994), αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς της απόδοσης στην

ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου «inclusion» με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «ισότιμη συνεκπαίδευση», οι οποίοι συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Πολυχρονοπούλου, 1999). Από τις αποδόσεις που έχουν καταγραφεί (Ημέλλου, 2003α: 85-87), πιο κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούμε ότι βρίσκεται ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Χαρούπιας, 1997: 58), ενώ οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» αναφέρονται και σε άλλα πλαίσια υλοποίησης της φιλοσοφίας του μη αποκλεισμού, όπως σε επίπεδο κοινωνίας (κοινωνική ένταξη, κοινωνική ενσωμάτωση).

Στην εκπαιδευτική πρακτική, ο όρος «ένταξη», συνήθως, χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαδικασίες κατά τις οποίες παιδιά με δυσκολίες μάθησης υποστηρίζονται για να μπορούν να συμμετέχουν στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, ενώ ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» υπονοεί την προθυμία αναδόμησης του σχολικού προγράμματος ως συνέπεια της διαφορετικότητας των παιδιών που το παρακολουθούν (Ainscow, 2000: 111).

Η ισότιμη συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια δέσμευση της πολιτείας, του εκπαιδευτικού συστήματος και όσων προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτό να παρέχουν στο κάθε παιδί με δυσκολίες μάθησης ειδική εκπαίδευση στις τάξεις του κοινού σχολείου -σε όσο μεγαλύτερη έκταση είναι αυτό δυνατό- με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Για την τοποθέτηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε πλαίσια ισότιμης συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες προδιαγραφές, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εγγύηση αποτελεσματικότητας των σχετικών προγραμμάτων (Westling & Fox, 2000: 31-32). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο είναι κατάλληλο για τη χρονολογική τους ηλικία,
- οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου, στις οποίες τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη για να λειτουργήσουν επιτυχώς,
- η βασική τάξη ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης πρέπει να είναι η τάξη του γενικού σχολείου, ακόμη κι αν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης, σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή αλλού,
- η τοποθέτηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε τάξεις γενικού σχολείου πρέπει να βασίζεται στη φυσική αναλογία,
- για την προαγωγή επιτυχημένων πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης, μπορεί να γίνει χρήση ποικίλων τακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, κ.λπ.,
- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν περισσότερες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής σε τάξεις στις οποίες η μάθηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες,
- ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης του γενικού σχολείου στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν την κατάλληλη μάθηση για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και οι οποίες καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης,
- οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης μπορεί να παίξουν διαφορετικούς ρόλους στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης: συνεργάτες σε δραστηριότητες μάθησης, βοηθοί, δάσκαλοι, φίλοι,
- ο εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού σχολείου πρέπει να είναι μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας υποστήριξης του παιδιού με δυσκολίες μάθησης και να

συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.)³,

- η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να στηρίζει την υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης, παρέχοντας επαρκή χρόνο για συνεργασία και σχεδιασμό στα εμπλεκόμενα μέλη του προσωπικού του σχολείου.

Συνοπτικά, προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης θεωρείται η αλλαγή σε τρεις βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πρακτικής:

- ✓ στο αναλυτικό πρόγραμμα,
- ✓ στο διδακτικό υλικό και
- ✓ στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η διαπραγμάτευση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου φοίτησης, η κατάρτιση Α.Π.Ε., η προσαρμογή και η τροποποίηση του διδακτικού υλικού και η διαχείριση μεταβλητών της σχολικής τάξης είναι σημεία κλειδιά στην υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κατηγορικό μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης, αν και στόχευε στη δημιουργία ομοιογενών ομάδων μαθητών με παραπλήσιες διαγνώσεις και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπήρξε αποτελεσματικό γιατί, ουσιαστικά, κάθε διαγνωστική κατηγορία μαθητών αντιπροσωπεύει μια ανομοιογενή ομάδα, στην οποία οι μαθητές εντάσσονται με βάση ποικίλα και, πολλές φορές, ασαφή κριτήρια (Ημέλλου, 2003α: 82-83). Σε κάθε περίπτωση σχολικής τάξης, η ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είναι ένα γεγονός που πρέπει να συνεκτιμηθεί.

1.1 Τα πλαίσια υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν:

(α) στην τάξη του γενικού σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης,

(β) σε διαχωρισμένα τμήματα (τμήματα ένταξης, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης,

(γ) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής),

(δ) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων και

(ε) στο σπίτι.

Συμπερασματικά, τα είδη των σχολικών τάξεων στις οποίες μπορεί να φοιτήσει ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης είναι τρία: σχολική τάξη γενικού σχολείου, σχολική τάξη διαχωρισμένου τμήματος και σχολική τάξη ειδικού σχολείου. Οι τρεις αυτοί τύποι σχολικής τάξης αποτελούν το πεδίο υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης. Η υλοποίηση των πρακτικών αυτών προβλέπεται να γίνεται μέσα στα πλαίσια εφαρμογής συγκεκριμένων μοντέλων ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

³ Στην εργασία αυτή, ο όρος Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) έχει αντικαταστήσει τον όρο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), τα αρχικά του οποίου είναι ίδια με τα αρχικά του όρου Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π).

1.2 Μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης

Οι διάφορες πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία μοντέλων εφαρμογής, τα οποία προσφέρονται ως εναλλακτικές λύσεις για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Αναφέρονται αρκετά μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης (Webber, 1997: 43· Gildner & Zions, 1997: 105), τα σημαντικότερα από τα οποία είναι:

1. Τοποθέτηση σε τάξη ειδικού σχολείου με μερική τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου. Το μοντέλο αυτό υλοποιείται άτυπα σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και στηρίζεται στην ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα που, κυρίως, υλοποιούνται με το μοντέλο αυτό αφορούν τη σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και άπτονται δευτερευόντων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου ή γίνονται στα πλαίσια σχολικών εορτών.

2. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης. Το μοντέλο αυτό άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα το σχολικό έτος 1983-84, ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης (Στασινός, 1991: 245). Μετά την ψήφιση του νόμου 2817/2000, οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης, ενώ η λειτουργία τους βρίσκεται σε περίοδο αναπροσδιορισμού (Ημέλλου, 2003α: 92-93).

3. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher). Το μοντέλο του περιπατητικού δασκάλου προτάθηκε από το νόμο 2817/2000 (άρθρο 1, παράγραφος 11α). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόταση, η τοποθέτηση του παιδιού με δυσκολίες μάθησης συνοδεύεται από την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού, ο οποίος υπηρετεί είτε στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) –τα οποία έχουν μετονομαστεί πλέον σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)- είτε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

4. Συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό. Η εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου, αρχικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς/ορθοπαιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης, στις τάξεις του ελληνικού γενικού δημοτικού σχολείου έγινε δυνατή ύστερα από την υπογραφή σχετικής απόφασης με θέμα: «*Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης*», η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1319/Τ/Β'/10-10-2002 και υπογράφηκε από τον Υπουργό Παιδείας Π. Ευθυμίου. Το μοντέλο αυτό έχει εφαρμοστεί πειραματικά με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000· Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000β· Χαρούπιας, 2000· Imellou, 2000· Γενά, 2001· Χαρούπιας και Περβανάς, 2002· Ημέλλου, 2002β). ενώ τα τελευταία χρόνια καταγράφεται με τον όρο 'συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη'.

5. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη και σε μόνιμη βάση υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό (όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε μια τάξη) ή ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό και μέλος παραϊατρικού προσωπικού ή μόνο βοηθό (προϋπόθεση: η τάξη να μην έχει περισσότερα από 24 παιδιά). Το μοντέλο αυτό δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα.

6. Τοποθέτηση σε τάξη κοινού σχολείου με λίγες ή μηδαμινές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την προηγούμενη υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια κάποιου άλλου από τα ήδη αναφερθέντα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Το συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) είναι ένα από τα πλέον δημοφιλή και θεωρείται ως το πλέον επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με αυτό, ο ειδικός, ο οποίος συνήθως είναι ειδικός

παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός, εργάζεται συνεργατικά με το εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης στον προγραμματισμό και τη διδασκαλία μαθημάτων, στην προσαρμογή στρατηγικών, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

Ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός μπορεί να βοηθά τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης να προσαρμόζει, να επανασχεδιάζει και να ελέγχει τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη, και οι οποίες αφορούν συγκεκριμένους μαθητές. Ακόμα, μπορεί να παρέχει παρατηρήσεις συμπεριφορών, διαγνωστικές αξιολογήσεις, καθοδήγηση, συνεργατικό προγραμματισμό και υλικό απαραίτητο στην εκπαιδευτική επιτυχία του μαθητή.

Η συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας) ή σε επίπεδο μέρους της σχολικής μονάδας (συνεργασία με δύο έως τέσσερις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης). Σε περιπτώσεις εγκαθίδρυσης πρακτικών συνεργασίας, παράγοντες όπως η συχνότητα ανταλλαγής απόψεων και η θεματική εστίαση της κάθε συνεδρίας σηματοδοτούν την ποιότητα των ίδιων των πρακτικών (Belmont & VÉrillon, 1999).

Υπάρχουν αρκετές παραλλαγές του συμβουλευτικού μοντέλου, όπως:

- (α) η ομαδική διδασκαλία (team teaching),
- (β) η υποστηριγμένη εκπαίδευση (supported education),
- (γ) η συμπληρωματική διδασκαλία (complementary instruction) και
- (δ) η παράλληλη διδασκαλία (parallel instruction).

Στην υποστηριγμένη εκπαίδευση, το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας γίνεται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός εκτελεί κάποιες δραστηριότητες στην τάξη, όπως γράψιμο στο διαφανοσκόπιο ή στον πίνακα, κατασκευή φυλλαδίων που θα μοιραστούν στα παιδιά, κλπ.

Στη συμπληρωματική διδασκαλία, δυο μαθήματα διδάσκονται ταυτόχρονα, καθώς το ένα μάθημα συμπεριλαμβάνεται στο άλλο, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία του πώς να κρατάνε τα παιδιά σημειώσεις μπορεί να εμπεριέχεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Στην παράλληλη διδασκαλία, ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός διδάσκει σε μια μικρή ομάδα παιδιών χωριστά, ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης εργάζεται με την υπόλοιπη τάξη. Η παράλληλη διδασκαλία προτείνεται, συνήθως, για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομαδική διδασκαλία, στην οποία ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός σχεδιάζει και εφαρμόζει μαθήματα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να είναι υπεύθυνος για ένα τμήμα του καθημερινού μαθήματος. Στην παραλλαγή αυτή φαίνεται δυνατή η συμπερίληψη αρκετών μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην ίδια σχολική τάξη του γενικού σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το μοντέλο ισότιμης συνεκπαίδευσης το οποίο υλοποιείται κάθε φορά, ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός θα πρέπει να διασφαλίζει τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη σχετικής κουλτούρας στα πλαίσια λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

2. Υποστηρικτικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης

2.1 Επίπεδα υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο

Στα πλαίσια της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στη σχολική μονάδα, προτείνεται η δημιουργία υποστηρικτικών υποδομών για κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε πέντε επίπεδα:

- (α) στο επίπεδο του μαθητή με δυσκολίες μάθησης,
- (β) στο επίπεδο του εκπαιδευτικού της τάξης του γενικού σχολείου,
- (γ) στο επίπεδο της σχολικής τάξης και των συμμαθητών,
- (δ) στο επίπεδο της οικογένειας και, τέλος,
- (ε) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Σε κάθε περίπτωση, κύριος σκοπός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι η ενδυνάμωση του κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο προσώπου και η υποστήριξή του στην προσπάθειά του να γίνει αυτόνομο και λειτουργικό μέλος της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας.

2.1.1 Υποστηρικτικές υποδομές σε επίπεδο μαθητή με δυσκολίες μάθησης

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης προτείνεται ο σχεδιασμός ατομικών και μικροομαδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε διαχωρισμένο τμήμα, για την επίτευξη των στόχων του Α.Π.Ε., σε όσες από τις περιοχές οικολογικής αξιολόγησης είναι απαραίτητο, και ειδικότερα: στην επικοινωνία, τη συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση, το σχηματισμό εννοιών, την επεξεργασία πληροφοριών, το γνωστικό στυλ, την κινητική ανάπτυξη, την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις δεξιότητες καθημερινής ζωής & αυτόνομης διαβίωσης, τα ενδιαφέροντα κ.λπ. (Ημέλλου, 2003β· Γενά, 2002: 215-248). Οι ομάδες των μαθητών μπορούν να είναι, ανάλογα με τη στοχοθεσία, ομοιογενείς ή ανομοιογενείς.

Ορισμένοι από τους στόχους του Α.Π.Ε. ενδείκνυται να σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με την καλλιέργεια των οριζόντιων ή διαθεματικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όλων των γνωστικών αντικειμένων και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Τέτοιες είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, επίλυσης προβλημάτων, ορθολογικών επιλογών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, δημιουργικής επινόησης, ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης και δημιουργίας τέχνης, αξιοποίησης γνώσεων και υιοθέτησης αξιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002: 12). Η υιοθέτηση των οριζόντιων αυτών δεξιοτήτων θα μπορούσε να αποτελέσει στόχο και του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού, συνδυαστικά με την υλοποίηση των στόχων του Α.Π.Ε. κάθε μαθητή (Ημέλλου, 2007α).

Το σχεδιασμό ακολουθεί η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης, ατομικών ή μικροομαδικών, στα πλαίσια ομοιογενών ή ανομοιογενών ομάδων. Το είδος του προγράμματος που κάθε φορά επιλέγεται εξαρτάται από τη φύση των δυσκολιών μάθησης που βιώνει ο μαθητής. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι προγράμματα Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Γενά, 2002: 83-106), προγράμματα Γνωσιακής Εκπαίδευσης (Palincsar & Brown, 1987), προγράμματα Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης (Gerber, 1987), προγράμματα Προσαρμοζόμενης Εκπαίδευσης (Ημέλλου, 2003: 101-116), κ.ά.

«Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί. Επίσης, στοχεύει να αποδείξει με πειραματική

θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου» (Baer, Wolf & Risley, 1968 στο Γενά, 2002: 83-84). Οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι αποτελούν συχνά την πρώτη επιλογή για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με καταγεγραμμένη αποτελεσματικότητα (Γενά, 2002: 190-213).

Στα προγράμματα Γνωσιακής Εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην εκμάθηση από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης κατάλληλων στρατηγικών. Στόχοι των στρατηγικών αυτών είναι: (α) η διαμεσολάβηση στη μάθηση, (β) η διευκόλυνση της ολοκλήρωσης ενός έργου και (γ) ο έλεγχος της εφαρμογής των στρατηγικών αυτών από το μαθητή. Η γνωσιακή εκπαίδευση αποτελεί έναν τύπο προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά με δυσκολίες μάθησης, στα πλαίσια του οποίου η διδασκαλία επικεντρώνεται στην αύξηση της συνειδητότητας του μαθητή σε θέματα τα οποία αναφέρονται και αφορούν τις απαιτήσεις κάθε υπό εκτέλεση έργου (Palincsar & Brown, 1987). Σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση προγραμμάτων γνωσιακής εκπαίδευσης, καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα τόσο σε θέματα ανάγνωσης (Pfaum & Pascarella, 1980· Schumaker, Deschler, Allen, Warner & Denton, 1984· Wong & Jones, 1982· Day, 1980· Kurt & Borkowski, 1985· Miller, 1985· Brown & Palincsar, 1982 & 1984 στο Palincsar & Brown, 1987: 95-99· Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση), όσο και σε θέματα γραπτής έκφρασης, με έμφαση σε επιμέρους ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, ο γραφικός χαρακτήρας (Kosiewicz, Hallahan, Lloyd & Graves, 1982), η σωστή χρήση του συντακτικού (Harris & Graham, 1985), η ορθογραφία των λέξεων (Englert, Hiebert & Stewart, 1985· Drake & Ehri, 1984· Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση) και οι δεξιότητες παραγωγής κειμένου (Hillocks, 1984· Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984).

Στα προγράμματα Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, οι οποίες απορρέουν από τη γνωσιακή έρευνα και συνδυάζονται με συμπεριφοριστικές τεχνικές, απαιτούν μεγάλη προσοχή, τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς τον τύπο της περιβαλλοντικής δόμησης, η οποία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση ελεγχόμενης και συνεπούς μαθητικής επίδοσης. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτής της δόμησης είναι: η ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, η προσεκτική διαδοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που θα διδαχθούν, η ύπαρξη μοντέλου, ο γρήγορος ρυθμός για την επίτευξη μεγάλης πυκνότητας απαντητικών ευκαιριών, η χρήση απαντητικών σημάτων για τον έλεγχο της προσοχής και του ρυθμού, η χρήση τόσο της από κοινού (εν χορώ) όσο και της ατομικής απάντησης, η άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση, συμπεριλαμβανομένης και της εξαρτημένης ενίσχυσης, και η συχνή, καταγραφόμενη από το δάσκαλο πρακτική (Gerber, 1997: 169).

Συμπληρωματικά στην υλοποίηση προγραμμάτων Γνωσιακής Εκπαίδευσης, Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης, προτείνεται η υλοποίηση προπαρασκευαστικών προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης. Στα προπαρασκευαστικά αυτά προγράμματα, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες εργασίας, στις οποίες υπάρχει καταμερισμός εργασίας, ενώ το αποτέλεσμα είναι ένα, κοινό και ομαδικό. Με τον τρόπο αυτό προετοιμάζονται -σε συνθήκες οι οποίες προσαρμόζονται προς τους μαθητές- για την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης στην τάξη του γενικού σχολείου, όπου οι συνθήκες είναι περισσότερο ανελαστικές.

Σύμφωνα με τους Wang & Lindvall (1984 στο Walberg & Wang, 1987: 119), τα βασικότερα από τα χαρακτηριστικά της προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- η διδασκαλία βασίζεται στις ικανότητες κάθε μαθητή, οι οποίες έχουν αξιολογηθεί,

- τα υλικά και οι διαδικασίες επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να προοδεύει στην κατάκτηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με ένα ρυθμό που ταιριάζει στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του,
- εναλλακτικές δραστηριότητες και υλικά είναι διαθέσιμα για να βοηθήσουν τους μαθητές στην απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων και
- οι μαθητές αλληλοβοηθούνται στην επίτευξη των ατομικών στόχων και συνεργάζονται στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Ένα μοντέλο προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης το οποίο ταιριάζει τόσο με την ύπαρξη Α.Π.Ε. όσο και με την υλοποίηση στόχων πολλών Α.Π.Ε., στα πλαίσια ενός κοινού χρόνου παρέμβασης (π.χ. μίας διδακτικής ώρας), είναι το μοντέλο των πολλαπλών στόχων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μπορεί να υπάρχει μια ποικιλία ακολουθιών διδασκαλίας, καθώς και διαφορετικοί στόχοι για κάθε μαθητή, στα πλαίσια μιας κοινής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Με στόχο την υποστήριξη της αποτελεσματικής λειτουργίας του διαχωρισμένου τμήματος, προτείνεται η κατασκευή αυτοσχέδιου υλικού ή η έρευνα αγοράς για τον εντοπισμό παιδαγωγικού υλικού του εμπορίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται από το παιδί, προκειμένου να βελτιώσει το ρυθμό εργασίας του και να ενισχύσει την αυτονομία του. Το αυτοσχέδιο αυτό υλικό μπορεί να αφορά ένα θεματικό εικονογραφημένο αλφαβητάρι, ένα συνοπτικό εγχειρίδιο οπτικοποιημένης γραμματικής, έναν οπτικοποιημένο πίνακα πολλαπλασιασμού, αλφαβητικά ευρετήρια λέξεων από το βασικό λεξιλόγιο της τάξης του παιδιού, κ.λπ. Στο υλικό του εμπορίου περιλαμβάνονται διάφορα λεξικά της ελληνικής γλώσσας, βιβλία γραμματικής ή συντακτικού, πρότυπα αλφαβητάρια, πίνακες επικοινωνίας σε εναλλακτικά/επιπροσθετικά συστήματα (Χαρούπιας, 1993), κ.λπ. Η εκπαίδευση του μαθητή στην αποτελεσματική χρήση του υλικού αυτού μπορεί να γίνεται σε διαχωρισμένο τμήμα. Στόχος, ωστόσο, αυτής της διαδικασίας είναι η αυτόνομη και αποτελεσματική χρήση του υλικού από το μαθητή στην τάξη του γενικού σχολείου.

2.1.2 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο εκπαιδευτικού τάξης

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού τάξης, προτείνεται η πραγματοποίηση γενικών επιμορφωτικών και ενημερωτικών συναντήσεων -με πρωτοβουλία του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού και σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και τους σχολικούς συμβούλους- σε τακτά χρονικά διαστήματα, για γενικά θέματα ειδικής εκπαίδευσης που απασχολούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως η ανίχνευση των δυσκολιών μάθησης μαθητών που φοιτούν στην Α΄ τάξη, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, η διαχείριση της τάξης στην οποία φοιτούν μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.), οι στρατηγικές μάθησης, οι τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων, κ.λπ.

Ακόμα, προτείνεται η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για θέματα και ζητήματα της τάξης τους, η οποία μπορεί να πραγματοποιείται με συνεργασία σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν στην ίδια τάξη, π.χ. στη Β΄ τάξη. Η συμβουλευτική αυτή υποστήριξη μπορεί να έχει τη μορφή άτυπης συνεργασίας ή τακτικών μηνιαίων συναντήσεων, εάν αυτό προβλεφθεί από νέες κανονιστικές διατάξεις. Η συμβουλευτική υποστήριξη μπορεί να συνοδεύεται από συζήτηση για θέματα και ζητήματα που αφορούν τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, όπως η ενημέρωση για τον τρόπο συγκρότησης των μαθησιακών τους προφίλ, η διαχείριση μιας συγκεκριμένης τάξης, η προσαρμογή των στρατηγικών και της μεθοδολογίας διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η έμφαση στις διαφορές των μαθητών ως προς το ρυθμό μάθησης, οι τρόποι χειρισμού των μαθητών

στην τάξη, η διαχείριση των κρίσεων, η αξιολόγηση, η προαγωγή ή η επανάληψη της τάξης (Χαρούπιας, 2004), κ.λπ.

Προτείνεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης στην κατάρτιση του Α.Π.Ε. των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Η ύπαρξη κοινής στοχοθεσίας για τους μαθητές αυτούς μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από τη συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού με τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό των στόχων επιμέρους περιοχών του Α.Π.Ε. Είναι πολύ σημαντικό, για το σκοπό αυτό, να εισαχθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία της ανάλυσης έργου (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000α· Ημέλλου, 2003α: 203-206). Ο κάθε εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να γνωρίζει, κάθε φορά που ζητάει από τους μαθητές του να εκτελέσουν μια δραστηριότητα, τι προϋποθέτει αυτή, σε επίπεδο γνώσεων και γνωστικών λειτουργιών, και σε ποια επιμέρους βήματα μπορεί να αναλυθεί. Εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προχωρήσει σε ανάλυση έργου, μπορεί και να ζητήσει από το μαθητή με δυσκολίες μάθησης να προχωρήσει μια δραστηριότητα μέχρι ένα συγκεκριμένο βήμα, εκείνο που του επιτρέπει να προχωρήσει με ασφάλεια και χωρίς ματαιώσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, προτείνεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα συμβουλευτικής γονέων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

2.1.3 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο σχολικής τάξης – συμμαθητών (στην τάξη του γενικού σχολείου)

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο τάξης του γενικού σχολείου, προτείνεται η αποτύπωση της δυναμικής της τάξης και της θέσης, την οποία κατέχουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σε αυτή. Η κατασκευή ενός κοινωνιογράμματος ή ενός κοινωνιομετρικού πίνακα θα διευκολύνει τη διαδικασία σύνθεσης των ομάδων εργασίας, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση του κοινωνικού περιβάλλοντος τάξης θα επιτρέψει την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την όλη διεργασία, με δεδομένα ωφέλιμα για μια πιθανή ανασύνθεση των ομάδων. Σε περιπτώσεις οργάνωσης μιας σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας, προτείνεται η συμπερίληψη ενός μαθητή με δυσκολίες μάθησης ανά ομάδα εργασίας, η ύπαρξη κοινού φυλλαδίου απαντήσεων σε κάθε ομάδα και η διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων σε συνεργατική μη παραδοσιακή μορφή. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1994: 4-6), οι συνεργατικές μη παραδοσιακές ομάδες εργασίας χαρακτηρίζονται από:

(α) Υψηλή θετική αλληλεξάρτηση. Τα μέλη είναι υπεύθυνα τόσο για τη μάθηση που αφορά τον εαυτό τους όσο και τους άλλους. Η εστίαση είναι στην κοινή επίδοση.

(β) Τα μέλη είναι υπόλογα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για την ομάδα, ως προς την εκτέλεση εργασιών υψηλής ποιότητας.

(γ) Τα μέλη προωθούν την επιτυχία των άλλων, με τη συνεργασία και την υποστήριξη της προσπάθειας των άλλων στη μάθηση.

(δ) Δίνεται έμφαση στις δεξιότητες της συνεργασίας σε επίπεδο ομάδας. Τα μέλη μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες και αναμένουμε από αυτά να τις χρησιμοποιούν. Η ηγεσία μοιράζεται σε όλα τα μέλη.

(ε) Η ομάδα επεξεργάζεται την ποιότητα της εργασίας της και συζητά την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των μελών. Δίνεται έμφαση στη διαρκή βελτίωση.

Συμπληρωματικά στη συνεργατική μάθηση, προτείνεται τόσο η εμπλοκή των μαθητών της τάξης του γενικού σχολείου σε καταστάσεις διδασκαλίας από συνομηλίκους (Byrd, 1990) όσο και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων συνεργατικής διδασκαλίας.

Η συνεργατική διδασκαλία αφορά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό και τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, από

κοινού. Στον κοινό σχεδιασμό το Α.Π.Ε. του μαθητή με δυσκολίες μάθησης αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς. Η συνεργατική διδασκαλία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μια παραλλαγή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης (Ημέλλου, 2003α: 88-89), στην οποία ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός σχεδιάζει και εφαρμόζει μαθήματα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης.

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο τάξης γενικού σχολείου, προτείνεται επιπλέον η υλοποίηση προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης, όπως το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ (Ημέλλου, 2002β: 171-194· Ημέλλου, 2003α: 117-153· Μ.Δ.Δ.Ε., 2006: 53· Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005β), ή προγραμμάτων γνωσιακής εκπαίδευσης (Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση). Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας, σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Ακόμα, προτείνεται η αυτόνομη χρήση υποστηρικτικού υλικού –αυτοσχέδιου ή του εμπορίου- από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης στην τάξη τους.

2.1.4 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο οικογένειας

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο οικογένειας, προτείνεται η συμβουλευτική των γονέων στα πλαίσια των τακτικών μηνιαίων συναντήσεων στο χώρο της σχολικής μονάδας, για ζητήματα που αφορούν την παρέμβασή τους στο σπίτι. Συγκεκριμένα, η συνεργασία ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού - γονέα μπορεί να αφορά θέματα όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου μελέτης, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Είναι σημαντικό οι γονείς να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως εμπειρογνώμονες και να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία του μαθητή με δυσκολίες μάθησης, ενδυναμώνοντας τη σχέση οικογένειας – σχολείου (Dale, 2000: 197-226).

Σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες μάθησης με μέσο-κανονικό ή ανώτερο νοητικό δυναμικό, προτείνεται η συμβουλευτική στους γονείς να συμπεριλαμβάνει θέματα μεταγνώσης. Σε αυτά έμφαση πρέπει να δίνεται στην καθοδήγηση των παιδιών σε στρατηγικές απόκτησης της γνώσης.

Γενικότερα, προτείνεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θετικής σχέσης γονέα – παιδιού μέσα από την εμπλοκή τους σε ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες μάθησης. Η ίδρυση σχολών γονέων, σύμφωνα με το νόμο 2621/Φ.Ε.Κ. 136Α/23-06-98, θα μπορούσε να διευκολύνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία ενδυνάμωσης των γονέων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της παιδείας όλων των παιδιών.

2.1.5 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., «...ουσιαστικό μέσο για την ειδική αγωγή είναι η πρόβλεψη για την ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του. Η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αποτελεί μέριμνα όλης της σχολικής κοινότητας και του συνόλου των εκπαιδευτικών και γονέων και όχι μέριμνα ενός μόνο εκπαιδευτικού» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002: 12). Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι υπόθεση όλων και για το λόγο αυτό προτείνεται η ενημέρωση του συλλόγου των διδασκόντων της σχολικής μονάδας για την πορεία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπως μία φορά το μήνα.

Σύμφωνα με την πολιτική του ολιστικού σχολείου (Roaf, 1989), η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης -είτε οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε μειονεξίες, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στη φυλή είτε αλλού-εντάσσεται στις υποχρεώσεις της σχολικής μονάδας φοίτησης του παιδιού. Το σχολείο μας, είναι ανάγκη, να μετατραπεί από σχολείο για τους 'μέσους-κανονικούς' μαθητές σε

σχολείο για ΟΛΟΥΣ τους μαθητές (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000). Είναι καιρός πια η παιδαγωγική να διεκδικήσει τη θέση της στη ηγεσία της σχολικής μονάδας και η διεύθυνση του σχολείου να μετατραπεί από γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση υποθέσεων σε ηγεσία με στόχο τη μάθηση (MacGilchrist & Buttress, 2005: 73-98), η οποία θα ενισχύει τόσο τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και τη διαδικασία αυτοδιαχείρισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

3. Περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου: Διαμορφώνοντας συνθήκες ισότιμης συνεκπαίδευσης για μαθητές με δυσκολίες μάθησης

3.1 Η οικολογία της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση οικολογικού πλαισίου και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Σε κάθε σχολική τάξη γενικού σχολείου όλοι οι μαθητές αναμένεται να έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, των οποίων η διασφάλιση θα αποτελεί βασική μέριμνα της πολιτικής του σχολείου στα πλαίσια του οποίου λειτουργεί. Με την εφαρμογή του ν. 3699/2008, και σε περιπτώσεις ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με δυσκολίες μάθησης, ο κάθε εκπαιδευτικός μιας σχολικής τάξης θα κληθεί να λειτουργήσει με τις συνθήκες που ήδη γνωρίζει, αλλά με την επιπρόσθετη μέριμνα για παροχή εκπαιδευτικού προγράμματος που να αντιστοιχεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών στο υπάρχον πλαίσιο. Για την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ικανότητες και δυσκολίες μάθησης κάθε παιδιού και να συνυπολογίζονται όλες οι μεταβλητές της σχολικής τάξης. Η αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, προτείνεται να γίνεται μέσα από προσαρμογές του μαθησιακού κλίματος και τροποποιήσεις συγκεκριμένων καθηκόντων και δραστηριοτήτων, ενώ για το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, η ισορροπία ανάμεσα στους κοινούς γενικούς στόχους και τους στόχους του Α.Π.Ε. μπορεί να διατηρηθεί είτε με επιπρόσθετη υποστήριξη του κάθε μαθητή είτε με μερική ή και ολική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος είτε με τη δημιουργία πλήρους ή μερικού ειδικού αναλυτικού προγράμματος (Beveridge, 1999: 70-75).

Κάθε σχολική τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν ποικίλες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάθε παιδί έχει ιδιαίτερη προσωπικότητα και διαφέρει από τα υπόλοιπα στα ενδιαφέροντα, στη σύνθεση των γνωστικών λειτουργιών, στο ρυθμό και στον τρόπο μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές του και για το λόγο αυτό η Περιγραφική Έκθεση Μαθητή (Π.Ε.Μ.) και η οικολογική αξιολόγηση του μαθητή σε επιμέρους περιοχές είναι σημαντικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ημέλλου, 2003β). Παράλληλα με την οικολογική αξιολόγηση του μαθητή, προτείνεται και η αξιολόγηση του οικολογικού πλαισίου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παρατήρηση και την καταγραφή στοιχείων που αφορούν: τους σταθερούς παράγοντες της σχολικής εργασίας, τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι καταγραφές αυτές -όταν πραγματοποιούνται σε επίπεδο αρχικής αξιολόγησης- συνδυαστικά με την οικολογική αξιολόγηση του μαθητή σχηματοποιούν μια γραμμή βάσης, η οποία προσδιορίζει πού βρισκόμαστε πριν την έναρξη κάθε παρέμβασης στο περιβάλλον ή/και στο μαθητή. Με την κατάρτιση του Α.Π.Ε. (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2009) -σε επίπεδο βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων ή/και μακροπρόθεσμων διδακτικών στόχων- αρχίζει και ο σχεδιασμός της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, η υλοποίηση της οποίας προτείνεται να έχει τη μορφή θεματικών ενοτήτων και να λαμβάνει χώρα σε φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον ειδικά προσαρμοσμένο για να διασφαλίσει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι τροποποιήσεις και οι προσαρμογές του οικολογικού πλαισίου

αφορούν το φυσικό χώρο της σχολικής τάξης, τη σύνθεση των ομάδων εργασίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού.

Με την έναρξη της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης αρχίζει η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή και του οικολογικού πλαισίου λειτουργίας του, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε επιπρόσθετες τροποποιήσεις/προσαρμογές, τόσο σε επίπεδο οικολογικού πλαισίου όσο και σε επίπεδο Α.Π.Ε. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την άμεση, συμμετοχική ή μη, παρατήρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προτείνεται να συμπεριλαμβάνει καταγραφές του τρόπου αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου ενός ή περισσότερων μαθημάτων/διδακτικών ωρών, των αλληλεπιδράσεων των μελών μιας ομάδας ή/και των παρατηρούμενων σφαλμάτων ενός μαθητή κατά την εκτέλεση μιας θεματικής δραστηριότητας. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται δυνατή η καταγραφή της πορείας κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης προτείνεται να πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση του οικολογικού πλαισίου και του μαθητή με τα αξιολογητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης μας βοηθά να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης που υλοποιήσαμε και την κατάκτηση, από το μαθητή με δυσκολίες μάθησης, των στόχων του Α.Π.Ε. στις επιμέρους περιοχές οικολογικής αξιολόγησης.

3.1.1 Το φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Σταθερών Παραγόντων Σχολικής Εργασίας (Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε.)

Η σχολική τάξη είναι ο πιο σημαντικός από τους φυσικούς χώρους στους οποίους παιδαγωγός και μαθητές εργάζονται τις περισσότερες ώρες της σχολικής ημέρας. Οι φυσικές μεταβλητές της σχολικής τάξης, όπως το μέγεθος, ο σχεδιασμός και ο φωτισμός, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης των συνθηκών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διεργασία διδασκαλίας-μάθησης (Χαρούπιας, 1993: 83· Συγκολλίτου και Κυρίδης, 1999· Ματσαγγούρας, 2000: 73) και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις παρεμβάσεις με σκοπό τη διευθέτηση της τάξης.

Σε περιπτώσεις ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης παιδιού ή παιδιών με δυσκολίες μάθησης, η καταγραφή των μεταβλητών αυτών της σχολικής τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντική εξαιτίας του ότι:

(α) τα δεδομένα αυτά μπορεί να χρησιμεύσουν στην αρχική μας εκτίμηση, με βάση την οποία θα σχεδιαστούν εναλλακτικές παρεμβάσεις στο φυσικό χώρο της τάξης, προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργικότητά της συνολικά,

(β) στο σχεδιασμό εναλλακτικών διευθετήσεων, προσαρμογών ή αναδιατάξεων θα πρέπει να συνεκτιμηθούν στοιχεία από το ατομικό προφίλ του παιδιού ή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στην τάξη και

(γ) οι καταγεγραμμένες διαφοροποιήσεις θα πρέπει να συσχετιστούν με τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές των μαθητών της σχολικής τάξης σε συγκεκριμένες περιοχές της οικολογικής αξιολόγησης ή με δεδομένα που προέκυψαν από άλλες παρατηρήσεις.

Η οργάνωση της σχολικής τάξης, εκτός από τη μετωπική και σε σειρές διευθέτηση των θρανίων, μπορεί να ακολουθήσει τρία διαφορετικά υποδείγματα οργανωσιακής διευθέτησης: την οργάνωση των θρανίων σε σχήμα πέταλου ή Π, την ομαδοκεντρική οργάνωση με ένωση των θρανίων ανά δύο ή τρία μαζί και τον ανοικτό σχεδιασμό (open-plan) (Meyer, 1987: 51· Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999: 47-52· Ματσαγγούρας, 2000: 90). Η διευθέτηση των θρανίων έχει συνδεθεί με σημαντικές

μεταβλητές μάθησης, όπως ο μαθησιακά παραγωγικός χρόνος, ενώ η θέση που κατέχει η έδρα του εκπαιδευτικού είναι ενδεικτική του παιδαγωγικού στυλ που υιοθετεί.

Με την Αξιολόγηση των Σταθερών ΠΑραγόντων Σχολικής Εργασίας (Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε.) (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα Ι), οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στοιχεία που έχουν σχέση με: το μέγεθος της σχολικής τάξης, την οργάνωση των καθισμάτων (με σχεδιασμό σχετικού διαγράμματος), τον αριθμό και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την τάξη (γενικά και ως προς τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα), τον αριθμό των μαθητών της τάξης (γενικά και ως προς τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα), τον τρόπο μετακίνησης των μαθητών από και προς το σχολείο, το είδος, την ποσότητα και τη θέση του διδακτικού υλικού που υπάρχει στην τάξη, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό που είναι διαθέσιμος στη σχολική τάξη, το φωτισμό της σχολικής αίθουσας και το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των σταθερών παραγόντων σχολικής εργασίας μπορεί να γίνει μετά από την ολοκλήρωση του μαθήματος, ενώ στο σχετικό έντυπο υπάρχει διαθέσιμος χώρος για παρατηρήσεις. Με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος που υλοποιείται σε μια σχολική τάξη, προτείνεται η συμπλήρωση του εντύπου σε κάθε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός της τάξης επιχειρεί αλλαγές.

Αν και οι περισσότεροι σταθεροί παράγοντες της σχολικής εργασίας -για κάθε δεδομένη κατάσταση- δεν είναι τροποποιήσιμοι, η καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση του διαθέσιμου χώρου και υλικών μέσων αποτελεί για τον κάθε παιδαγωγό μια σημαντική πρόκληση, στην οποία καλείται να απαντήσει πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει για την τάξη του και τους μαθητές του.

3.1.2 Το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η σύνθεση της σχολικής τάξης έχει αλλάξει ως συνέπεια τριών νέων δεδομένων: (α) της αυξανόμενης εγγραφής παιδιών που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την ελληνική και βιώνουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, (β) της παρατηρούμενης διαρκούς ανόδου του ποσοστού των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, ανεξάρτητα από αιτίες και (γ) της ψήφισης του ν. 3699/2008 για την αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η κάθε σχολική τάξη αποτελείται από μαθητές, το βασικό κοινό σημείο μεταξύ των οποίων είναι, συνήθως, η ίδια ή η σχεδόν ίδια χρονολογική ηλικία. Κάθε μαθητής διαφέρει, ωστόσο, από τους άλλους μαθητές τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, σύνθεσης γνωστικών λειτουργιών, μαθησιακού ρυθμού, γνωστικού στυλ, πολιτισμικού υπόβαθρου, όσο και σε επίπεδο βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Το κοινωνικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, στην οποία φοιτούν ένας ή περισσότεροι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, προσδιορίζεται, ακόμα, από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την τάξη και τις σχέσεις/αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Η μελέτη των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού – παιδιών έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικών ερευνών (Galton et al, 1999· Galton & Simon, 1980· Ματσαγγούρας, 1994α· Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985 στο Ημέλλου, 2003α: 174-176), ωστόσο, δεν θα επεκταθούμε περισσότερο σε αυτό το ζήτημα στα πλαίσια της εργασίας αυτής. Παρακάτω θα αναφερθούμε στους δύο σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

3.1.2.1 Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Κοινωνικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Κ.ΠΕ.ΤΑ.)

Η επιτυχημένη ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε κάθε σχολική τάξη απαιτεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας, στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης θα εμπλακούν σε θεματικές δραστηριότητες που τους κινητοποιούν, τους ενεργοποιούν και διευκολύνουν την υλοποίηση του Α.Π.Ε. καθενός από αυτούς (Ημέλλου, 2003β; Ημέλλου & Χαρούπιας, 2009). Ο σχηματισμός, ωστόσο, ομάδων εργασίας απαιτεί την προηγούμενη καταγραφή της δυναμικής των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές της σχολικής τάξης. Η δυναμική της τάξης μπορεί να αποτυπωθεί για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους με τη βοήθεια κοινωνιομετρικών μεθόδων (Ματσαγγούρας, 1995 & 1998; Τσιπλητάρης, 1996). Οι ερωτήσεις που θα αποτελέσουν τη βάση κοινωνιογραμμάτων ή κοινωνιομετρικών πινάκων μπορεί να είναι του τύπου: "Με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα προτιμούσες να καθίσεις;" ή "Με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις;" ή "Μαζί με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα προτιμούσες να γίνονται οι εργασίες μέσα στην τάξη;" Οι ομάδες που θα σχηματιστούν, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης είναι, τις περισσότερες φορές, ανομοιογενείς. Η σχηματοποίηση ανομοιογενών ομάδων θα μπορούσε να συνεισφέρει αποτελεσματικά σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό, αλλά και ατομικό επίπεδο, λειτουργώντας αποτρεπτικά σε καταστάσεις δυσμενούς επηρεασμού των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και της αυτοαντίληψης των μαθητών, οι οποίες συνυπάρχουν, συνήθως, σε περιπτώσεις ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών της τάξης (Ημέλλου, 2003α: 191).

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) είναι μια διδακτική στρατηγική, στην οποία οι μαθητές -ενταγμένοι σε μια ομάδα εργασίας- αλληλεπιδρούν και στηρίζονται περισσότερο στον εαυτό τους και ο ένας στον άλλο παρά στον εκπαιδευτικό, με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στόχος του οποίου είναι η διεύρυνση των γνώσεων τους (American Forum for Global Education, 2000; Ημέλλου, 2003α: 182-191).

Η παρατήρηση της λειτουργικότητας της ομάδας εργασίας στην οποία έχει ενταχθεί ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μιας ομαδικής δραστηριότητας μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του πρωτοκόλλου «Διάγραμμα Αλληλεπίδρασης Μελών Ομάδας (Δ.Α.Μ.Ο.)» (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα V). Στο Δ.Α.Μ.Ο. καταγράφονται τα μέλη της ομάδας, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης που ανήκουν στην ομάδα, οι ρόλοι των μελών, οι παρατηρούμενες συμπεριφορές τους, ο καταμερισμός του έργου της ομαδικής εργασίας, οι στόχοι του Α.Π.Ε. του μαθητή με δυσκολίες μάθησης, τα αποτελέσματα της υλοποίησής του και τυχόν σχόλια του παρατηρητή. Ακόμα, καταγράφονται: ο ρυθμός εκτέλεσης της ομαδικής εργασίας και ο υπεύθυνος καταμερισμού του έργου.

3.1.2.2 Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συγκροτείται από ένα σύνολο ενεργειών, οι οποίες αντανακλούν την προσωπική του άποψη, την προσωπική του θεωρία, για συγκεκριμένα πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, όπως τις έμφυτες δυνατότητες του παιδιού, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης, τα κίνητρα, την αποστολή του σχολείου, τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000: 18, 46). Η προσωπική αυτή άποψη ή θεωρία μπορεί να εκληφθεί ως ένα είδος νοητικού χάρτη που νοηματοδοτεί όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως προσωπική θεωρία (Elliott, 1993; Ματσαγγούρας,

2000: 45-48), υιοθετούμενη θεωρία (espoused theory) (Argyris, 1993 στο Herasymowych, 1997), θεωρία χρήσης (theory-in-use) ή θεωρία πρακτικής (theory-in-practice) (Argyris & Schon, 1974 στο Brotherton, 1999: 17), νοητικό μοντέλο (Senge et al στο Herasymowych, 1995) ή προσωπικά δομήματα (personal constructs) (Kelly, 1955 στο Cohen & Manion, 1997: 411-439). Είναι σημαντικό για κάθε εκπαιδευτικό να προσδιορίσει την προσωπική του θεωρία –τόσο την υιοθετούμενη όσο και τη θεωρία πρακτικής- να συνειδητοποιήσει την απόκλιση ανάμεσα στις δύο, αν υπάρχει, και να ενεργοποιηθεί κατάλληλα με σκοπό την εγκαθίδρυση μηχανισμών βελτίωσης της εκπαιδευτικής του πρακτικής.

Σε έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με δυσκολίες μάθησης, έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η ισότιμη συνεκπαίδευση προσθέτει υπευθυνότητες, χωρίς την απαραίτητη πρόβλεψη για τεχνική και διοικητική υποστήριξη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη γνώσεων για συγκεκριμένες γλωσσικές/μαθησιακές δυσκολίες, στην ανικανοποίητη ανάγκη τους για μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας στρατηγικών και συνεργασίας με τους δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και στην έλλειψη χρόνου προγραμματισμού και υποστήριξης από άλλο εξειδικευμένο προσωπικό (Ross & Wax, 1993· Cornoldi, Terreni & Mastropieri, 1998).

Σε άλλες έρευνες για τον προσδιορισμό των στάσεων, των δεξιοτήτων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό και την προσαρμογή του μαθησιακού υλικού σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, αναδείχθηκαν μεγάλες διαφορές, ακόμα και μεταξύ των πιο έμπειρων από αυτούς (Schumm et al., 1994). Οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν πιστεύουν ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες να λύσουν δύσκολα οργανωτικά προβλήματα μόνοι τους (Carter, 1991· Gersten, Walker & Darch, 1988· Landrum, 1992· Κόμπος, 1992: 168· Parrilla, Murillo & Hernandez, 1997· Avissar, 2000). Οι ανάγκες στο επίπεδο της εκπαίδευσής τους προσδιορίστηκαν στους ακόλουθους τομείς: στην ανάπτυξη παρεμβάσεων, στην αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη συλλογή δεδομένων και στη συνεργασία. Οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου, σύμφωνα με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, φαίνονται πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, ενώ είναι απρόθυμοι να τροποποιήσουν τις απαιτήσεις, τις διαδικασίες ελέγχου και την καθημερινή εργασία στην τάξη τους. Οι Cannon, Idol & West (1992) διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής – τόσο πανεπιστημιακούς όσο και εργαζόμενους σε σχολεία- σε θέματα πρακτικών διδασκαλίας. Ειδικότερα αναζήτησαν τις πρακτικές που θεωρούνται απαραίτητες για την εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Ένα ποσοστό 82% των πρακτικών αναγνωρίστηκαν και από τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ως σημαντικές, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία. Οι έξι υποκατηγορίες διδασκαλίας, στις οποίες καταγράφηκαν διαφορές στη σειρά προτίμησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες: παρατήρηση/εκτίμηση, αξιολόγηση/διάγνωση, περιεχόμενο διδασκαλίας, πρακτικές διδασκαλίας, διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών και σχεδιασμός/διαχείριση του διδακτικού/μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός μαθητών με δυσκολίες μάθησης αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών (Graves et al., 1992· Olson, Chalmers & Hoover, 1997). Σύμφωνα με την Graves και τους συνεργάτες της, προσδιορίστηκαν δέκα ευρείες περιοχές, στις οποίες εμπίπτουν 209 δεξιότητες. Οι δέκα αυτές περιοχές είναι: (1) φύση και ανάγκες μαθητών με δυσκολίες μάθησης, (2) περιοχές ακαδημαϊκής υποστήριξης: δεξιότητες μελέτης,

δεξιότητες καταναλωτή και επαγγελματικές δεξιότητες, (3) αναλυτικό πρόγραμμα για τις περιοχές υποστήριξης και τροποποίηση του πυρήνα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, (4) μέθοδοι αξιολόγησης, χρήση και ερμηνεία, (5) αξιολόγηση, διαχείριση και κινητοποίηση τάξης, (6) συνεργασία και συμβουλευτική, (7) εξειδικευμένες διδακτικές στρατηγικές, τεχνολογίες και υλικά, (8) ιστορικά και νομικά θέματα, (9) μη συμβατικές πρακτικές και διαδικασίες και (10) κλινικές εμπειρίες και εμπειρίες πεδίου. Οι 209 δεξιότητες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό μαθητών με δυσκολίες μάθησης εντός μίας ή περισσότερων ευρύτερων περιοχών, ανάλογα με τα ιδιαίτερα δεδομένα της ηλικίας του παιδιού και του επιπέδου δυσκολίας (Graves et al., 1992). Σύμφωνα με έρευνα των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν στα πλαίσια μιας γενικής επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, σε φθίνουσα διάταξη, είναι: οργάνωση συμπεριφοράς στην τάξη, διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης, διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, συνεργασία-συμβουλευτική γονέων, κίνητρα μάθησης, προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, εκπαιδευτική τεχνολογία, μοντέλα ένταξης, αξιολόγηση και διάγνωση, σχεδιασμός ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης, διδακτικές μέθοδοι, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, τεχνικές συνδιδασκαλίας, ερευνητική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή, μεταγνωστικές στρατηγικές, σεξουαλική αγωγή, διδασκαλία ακαδημαϊκών λειτουργικών δεξιοτήτων, διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση (Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, 2000: 88).

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης των στοιχείων της προσωπικότητας του επιτυχημένου στην ισότιμη συνεκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης, εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, η Olson και οι συνεργάτες της αναφέρουν την ανεκτικότητα και την ευελιξία, την υπευθυνότητα για όλους τους μαθητές της τάξης, τη συνεργατικότητα με τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, την αποδοχή όλων των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά, το αίσθημα της έλλειψης χρόνου για συνεργασία και την επιφύλαξη για την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Olson et al., 1997).

3.1.3 Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ.)

Ο πυρήνας της αποτελεσματικής σχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχολικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία βοηθούν τον κάθε μαθητή να επιτυγχάνει επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δεν είναι το είδος της σχολικής τάξης –τάξη γενικού σχολείου, διαχωρισμένη τάξη, τμήμα ένταξης- αλλά οι εκπαιδευτικές μεταβλητές εντός της σχολικής τάξης, οι οποίες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Ημέλλου, 2003α: 85). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης, από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, στόχο έχει τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που εφαρμόζονται, την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση σε επίπεδο μεταβλητών εκπαιδευτικής παραγωγικότητας (Ημέλλου, 2003α: 101-103).

Το έντυπο «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ.)» (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα II) αποτελείται από δύο μέρη. Στο Α' μέρος: 'Εκθεση στη Διδασκαλία', περιλαμβάνονται παράγοντες, όπως η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων, οι λόγοι συχνών απουσιών, αν υπάρχουν, και οι περιορισμοί λόγω προβλημάτων υγείας ή άλλων ειδικών αναγκών. Στο Β' μέρος: 'Στοιχεία Εφαρμοζόμενης Διδασκαλίας (Ποιότητα και Καταλληλότητα)', περιλαμβάνονται άλλοι παράγοντες, όπως: σαφήνεια οδηγιών, τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών της τάξης από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους (γενικά),

τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα, κίνητρα, τρόποι χειρισμού των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην τάξη, χρήση θετικών ενισχυτών, χρήση τιμωριών, χρήση αρνητικών ενισχυτών, ατμόσφαιρα τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καταγραφή της χρήσης ενισχυτών και τιμωριών. Καταγράφονται, επίσης, τα επίπεδα θορύβου και τα επίπεδα δραστηριοποίησης της τάξης. Οι παρατηρήσεις αυτές γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με δυνατότητα καταγραφής ανά δεκαπέντε λεπτά της ώρας, όπου κρίνεται απαραίτητο. Ακόμα, προβλέπεται χώρος για σχόλια. Το Α΄ μέρος του φυλλαδίου αυτού, συνήθως, συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της ημερήσιας αξιολογητικής διαδικασίας, ενώ το Β΄ μέρος μπορεί να συμπληρωθεί από έναν παρατηρητή κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας του μαθήματος. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 11 έως 17 του Β΄ μέρους συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

3.1.4 Η διαχείριση του χρόνου εργασίας στη σχολική τάξη

Σε μια μετα-ανάλυση 2500 μελετών, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Walberg (1984 στο Walberg & Wang, 1987: 114-118), αναγνωρίστηκαν εννιά παράγοντες εκπαιδευτικής παραγωγικότητας, ομαδοποιημένοι σε τρεις κατηγορίες: ικανότητες μαθητή, διδασκαλία και περιβάλλον. Οι τρεις αυτές ομάδες παραγόντων έχουν σημαντική επίδραση στη μάθηση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, επιπρόσθετα, επηρεάζονται από το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές. Στην κατηγορία ‘διδασκαλία’ συμπεριλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, ο παράγοντας ‘ακαδημαϊκά παραγωγικός χρόνος’, δηλαδή η ποσότητα χρόνου στη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ασχολούνται με τη μάθηση. Ο χρόνος, ο οποίος είναι ποσοτικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, διαδραματίζει ένα ρόλο, ο οποίος δεν είναι ο πλέον καθοριστικός στην παραγωγή της μάθησης. Είναι, θα λέγαμε, απαραίτητο συστατικό, αλλά δεν αρκεί από μόνος του να παράγει μάθηση.

Σε έρευνα των Muyskens & Ysseldyke (1998), στην οποία διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στο χρόνο ακαδημαϊκής εμπλοκής των μαθητών και την ώρα της ημέρας που διεξάγεται μια δραστηριότητα, τα συμπεράσματα συνοψίστηκαν στο ότι ο χρόνος αυτός σχετίζεται περισσότερο με την οικολογία της τάξης παρά με την ώρα που γίνεται η δραστηριότητα. Σχετικές έρευνες στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, έδειξαν ότι ο χρόνος είναι σημαντικός παράγοντας μάθησης (Ματσαγγούρας, 1987), ενώ ο χρόνος ενεργητικής συμμετοχής για τους αδύνατους μαθητές είναι ποιοτικά -αλλά και ποσοτικά- υποβαθμισμένος, αφού φτάνει στο χαμηλό ποσοστό το 54% του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 1987α & 1987β στο Ματσαγγούρας, 1994: 431). Δυο συγκεκριμένες μετρήσιμες ποσότητες χρόνου -ο διαθέσιμος από τον εκπαιδευτικό διδακτικός χρόνος και ο αξιοποιούμενος από το μαθητή χρόνος- οι οποίες σχετίζονται άμεσα τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000: 56), αποτελούν σημαντικά μέσα καταγραφής και αξιολόγησης της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Η ευρεία αποδοχή του αργότερου ρυθμού λειτουργικότητας των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, σε σχέση με το μέσο όρο των μαθητών μιας σχολικής τάξης καθιστά τη μελέτη του εκπαιδευτικού χρόνου τομέα μεγάλης σημασίας στην υλοποίηση πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης σε όλους τους τύπους σχολικών τάξεων. Η διαχείριση του χρόνου εργασίας στη σχολική τάξη, σε συνδυασμό με τη σωστή διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών μέσων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων και αναγκών όλων των μαθητών της σχολικής τάξης και στην ανάγκη για δημιουργία ενός θετικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβάλλοντος (Ημέλλου, 2003α: 180).

3.1.5. Διάγραμμα Ροής Χρόνου Μαθήματος (Δ.ΡΟ.Χ.Μ.)

Το Διάγραμμα Ροής Χρόνου Μαθήματος (Δ.ΡΟ.Χ.Μ.) (Ημέλλου, 2002β: 124-125 και Παράρτημα IV) είναι ένα πρωτόκολλο παρατήρησης του σχολικού μαθήματος και των διεργασιών αυτού. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο παράγοντας χρόνος είναι ο μόνος παράγοντας εκπαιδευτικής παραγωγικότητας που μπορεί να μετρηθεί έστω και αδρομερώς. Η μέτρηση γίνεται με την έναρξη της διδακτικής ώρας, η οποία σημειώνεται με το σημείο μηδέν, και συνεχίζεται με ισόχρονες καταγραφές ανά 5 λεπτά. Το πρωτόκολλο αυτό αποτελεί προσαρμογή του ‘Φυλλάδιου Καταγραφής της Γραμμής Χρόνου ενός Μαθήματος’ των Hancock & Settle (1990 στο Wallace, 1998: 60). Ο παρατηρητής καταγράφει στο έντυπο αυτό όλες τις δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προσδιορίζοντάς τις στο χρόνο (χρόνος έναρξης, χρόνος λήξης), στο είδος (είδος ενασχόλησης) και στη σύνθεση των εμπλεκόμενων μελών. Επιπλέον, αξιολογεί την υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη. Η εξέλιξη του μαθήματος, καθώς και η αξιολόγηση των επιμέρους δραστηριοτήτων αναπαριστώνται σε διάγραμμα στο πάνω μέρος της σελίδας, ενώ στο κάτω μέρος του εντύπου υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας του χρόνου και του είδους των δραστηριοτήτων. Η συμπλήρωση του Δ.ΡΟ.Χ.Μ. πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ, για τη διευκόλυνση του παρατηρητή, όλες οι καταγραφές γίνονται σε μία μόνο σελίδα.

Το Δ.ΡΟ.Χ.Μ. αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση στο ζήτημα της παρατήρησης της λειτουργίας της σχολικής τάξης και αποτελεί πηγή πολλών και σημαντικών δεδομένων, η ανάλυση των οποίων μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι δυνατές χρήσεις του Δ.ΡΟ.Χ.Μ. στη σχολική τάξη είναι πολλές. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα περαιτέρω διερεύνησης: ο τρόπος εξοικονόμησης χρόνου για δραστηριότητες διαφόρων τύπων, η παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας της τάξης και του δασκάλου σε συγκεκριμένο μάθημα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων διαφορετικών τρόπων οργάνωσης της τάξης, κ.λπ. Το Δ.ΡΟ.Χ.Μ. έχει χρησιμοποιηθεί για τη συμμετοχική παρατήρηση σχολικής τάξης γενικού σχολείου, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Ημέλλου, 2002α).

3.1.6 Διαμορφωτική αξιολόγηση μαθητή: Φυλλάδιο Ημερήσιων Καταγραφών (Φ.Η.Κ.)

Ο όρος ‘διαμορφωτική αξιολόγηση’ αναφέρεται σε έναν τύπο αξιολόγησης ο οποίος είναι σχεδιασμένος να βοηθά στη βελτίωση της εργασίας ενός μαθητή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, συνήθως, έχει τη μορφή μιας συνεχούς διαδικασίας ανατροφοδότησης στα πλαίσια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε επίπεδο μαθητή, ομάδας ή και τάξης (Williams, 1991: 171).

Σε περιπτώσεις ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε μία σχολική τάξη, η διαμορφωτική αξιολόγηση προβλέπεται –προκειμένου να επιτύχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα- να γίνεται σε επίπεδο ομάδας και στα πλαίσια θεματικών δραστηριοτήτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Για την παρατήρηση μιας παρόμοιας ανομοιογενούς ομάδας, μέλος της οποίας μπορεί να είναι μαθητής ή μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σχεδιάστηκε το έντυπο στο οποίο ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί τις καταγραφές του ανά δραστηριότητα. Το μονοσέλιδο αυτό έντυπο ονομάζεται «Φυλλάδιο Ημερήσιων Καταγραφών (Φ.Η.Κ.)» και σε αυτό υπάρχει πρόβλεψη για ανομοιογενή ομάδα, στην οποία για κάθε μέλος έχει καταρτιστεί ξεχωριστό Α.Π.Ε.

Ο παρατηρητής, ο οποίος τις περισσότερες φορές είναι ένας από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, καταγράφει τα γενικά στοιχεία που αφορούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως την ημερομηνία, το όνομα του εκπαιδευτικού, το

όνομα του παρατηρητή, το σύνολο των ημερήσιων δραστηριοτήτων, τη σειρά της συγκεκριμένης δραστηριότητας, τη διδακτική ώρα στην οποία υλοποιείται η δραστηριότητα, τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος τα οποία εμπεριέχονται στη δραστηριότητα (Γλώσσα, Μαθηματικά ή άλλο), τις δεξιότητες που η δραστηριότητα στοχεύει να καλλιεργήσει στους εμπλεκόμενους μαθητές (δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης αριθμών, επίλυσης προβλημάτων και μελέτης), το είδος της δραστηριότητας (εργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, θεματική ή μη θεματική δραστηριότητα) και τη σύνθεση της ομάδας των μαθητών. Η καταγραφή συνεχίζεται με μια αδρή περιγραφή της δραστηριότητας, την ανάλυση έργου αυτής και την ανάλυση των στόχων που θέτει η συγκεκριμένη δραστηριότητα για όλα τα μέλη της ομάδας (γενικοί στόχοι), οι οποίοι αντιστοιχούν στις ευρείες περιοχές οικολογικής αξιολόγησης, οι οποίες έχουν αναλυθεί στο πρώτο μέρος των πρακτικών των επιμορφωτικών σεμιναρίων (Ημέλλου, 2003β: 62-70). Το επόμενο τμήμα του εντύπου συμπληρώνεται με τους στόχους του Α.Π.Ε. κάθε μέλους (M1-M4) κωδικοποιημένους. Η κωδικοποίηση των στόχων γίνεται για πρακτικούς λόγους (οικονομία χρόνου και ενέργειας) και προϋποθέτει την ύπαρξη Α.Π.Ε. και την απόλυτη αντιστοίχιση των στόχων του Α.Π.Ε. με τους στόχους που καταγράφονται στο Φ.Η.Κ. Στις περιπτώσεις ύπαρξης μέλους ή μελών για τα οποία δεν έχει καταρτιστεί Α.Π.Ε., οι αντίστοιχες περιοχές του εντύπου δεν συμπληρώνονται. Η συμπλήρωση του εντύπου ολοκληρώνεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση της δραστηριότητας, σε δύο επίπεδα: (α) ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τους συγκεκριμένους μαθητές και (β) ως προς τα παρατηρούμενα λάθη των μαθητών. Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων γίνεται με τη βοήθεια της κλείδας: 1 (δεν επιτεύχθηκε ο στόχος), 2 (ο στόχος επιτεύχθηκε μερικώς) και 3 (ο στόχος επιτεύχθηκε πλήρως), ενώ τα λάθη των μαθητών καταγράφονται αταξινόμητα και κατηγοριοποιούνται αργότερα, κατά περιοχές οικολογικής αξιολόγησης, στο έντυπο Πρωτόκολλο Οικολογικής Αξιολόγησης (Π.Ο.Α.). Η ταξινόμηση των λαθών θα αποτελέσει, στη συνέχεια, σημείο έναρξης αλλαγών σε επίπεδο Α.Π.Ε. Ειδικότερα, τα σφάλματα των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε εμπλουτισμό του Α.Π.Ε. κάθε μαθητή με επιπλέον διδακτικούς στόχους, σε κατάτμηση των ήδη υπάρχοντων στόχων σε μικρότερους ή ακόμα σε κατάργηση στόχων, σε περιπτώσεις που η παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών υποδεικνύει την εμπέδωσή τους.

Οι καταγραφές στο έντυπο Φ.Η.Κ. -μέχρι και τους στόχους του Α.Π.Ε. κάθε μέλους, οι οποίοι έχουν συμπεριληφθεί στη δραστηριότητα- μπορεί να έχουν γίνει πριν την έναρξη της δραστηριότητας, μειώνοντας έτσι το άγχος της συμπλήρωσης και περιορίζοντας την παρατήρηση στις αποκρίσεις του κάθε μαθητή στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας, ως προς την επίτευξη ή μη των στόχων που έχουν τεθεί, γίνεται μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Στο τέλος της σχολικής ημέρας, μπορεί να συμπληρωθεί, στα γενικά στοιχεία του εντύπου, ο αριθμός που αντιπροσωπεύει το σύνολο των ημερήσιων δραστηριοτήτων.

Επίλογος

Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός παροχής εκπαίδευσης, στόχος της οποίας είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Νόμος 1566/85, άρθρα 1, 2 και 4). Το ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελεί μια μη αυτόνομη σχολική μονάδα γραφειοκρατικού τύπου (Ματσαγγούρας 2000: 11-12),

οι περισσότερες από τις λειτουργίες της οποίας ρυθμίζονται από το Υπ.ΠΔΒΜΘ. Φαίνεται να υπάρχει στενή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εξωτερική διάσταση της εκπαίδευσης -τη δομή και τη διοίκησή της- και την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, ανάμεσα στη λειτουργία της σχολικής τάξης και την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας (Κανάκης 1995: 7· Ματσαγγούρας 2000: 10).

Στα πλαίσια του νόμου 3699/2008, το γενικό σχολείο θα κληθεί να υιοθετήσει, για κάποιες περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την πολιτική του ολιστικού σχολείου (whole school policy), σύμφωνα με την οποία πρέπει να διασφαλίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα για τα παιδιά αυτά -είτε οι ανάγκες αυτές οφείλονται σε μειονεξίες, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στη φυλή ή αλλού (Roaf 1989: 54· Department for Education 1994: 8· Hornby, Gregan & Taylor, 1997: 20-24).

Η μετατροπή του σχολείου για τους κοινούς μαθητές σε σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί μια πρόκληση σε πολλά επίπεδα. Το σχολείο για όλα τα παιδιά είναι ένα σχολείο στο οποίο:

- (α) όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα,
- (β) οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού αντιμετωπίζονται στο χώρο λειτουργίας του εξατομικευμένα,
- (γ) η αυξημένη ευθύνη για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων ανήκει στο ίδιο το σχολείο,
- (δ) η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πιστοποιείται με συγκεκριμένους τρόπους παρουσίασης και αξιολόγησης, και
- (ε) οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1996: 4-7).

Επικεντρώνοντας στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, το σχολείο για όλα τα παιδιά όχι μόνο αποδέχεται την ένταξή τους σε αυτό, αλλά και προσαρμόζει τη δομή και λειτουργία του για την κάλυψη των αναγκών τους. Εξάλλου, αν οι παρατηρούμενες δυσκολίες μάθησης θεωρηθούν περισσότερο ως αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος παρά ως αποτέλεσμα των μειονεξιών που ενυπάρχουν στο παιδί (Hodgson & Trotter 1989: 166), τότε είναι υποχρέωση (α) του σχολικού πλαισίου ισότιμης συνεκπαίδευσης να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του παιδιού (entitlement curriculum) (Hornby et al., 1997: 130· Clark et al., 1996: 11) ή (β) της πολιτείας να επανασχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές στα πλαίσια ενός Καθολικού Σχεδιασμού με σκοπό τη Μάθηση (Rose & Meyer, 2002). Αυτή η ειδική μεταχείριση σε τομείς όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διαχείριση της τάξης και το διδακτικό υλικό προσδιορίζει τις πρακτικές ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο, η εφαρμογή των οποίων απαιτεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο διαθέσιμων μέσων. Η πρακτική άλλων χωρών έχει δείξει ότι οι αλλαγές αυτές είναι εφικτές με τρόπους, όπως ο σαφής προσδιορισμός μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, η διαχείριση των διαθέσιμων υλικών μέσων, η διαχείριση των ρόλων σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού και η συνεργασία του προσωπικού (Clark et al., 1996: 74· Committee on Special Educational Needs, 1991).

Αναφορικά σε θέματα αλλαγής του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σημαντικές προοπτικές φαίνεται να έχει η συμμετοχή όλων των συντελεστών της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001). Ακόμα, βοήθεια μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία μέσα από τη συνεργασία του προσωπικού του σχολείου, σε επίπεδο τοπικού ή διεθνούς δικτύου, με άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν σχετικές εμπειρίες. Ακόμα, σημαντικές πληροφορίες για θέματα κοινού ενδιαφέροντος μπορεί να ανακτηθούν με την αναζήτηση σε διεθνείς βάσεις

δεδομένων ή σε ηλεκτρονικούς τόπους (sites) του διαδικτύου (Lamoral, 1989· Χαρούπιας, 1997: 122-126).

Η διαχείριση των αναγκών των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, σε επίπεδο σχολείου, απαιτεί την πλήρη εμπλοκή του διευθυντή, ο οποίος -ως παράγοντας αλλαγής- θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: (α) δέσμευση στην παροχή ίσων ευκαιριών, στο σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του δικαιώματος κάθε παιδιού σε αναλυτικό πρόγραμμα που αντιστοιχεί στις εκπαιδευτικές του ανάγκες, (β) ικανότητα αντίληψης της εσωτερικής σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης και (γ) προθυμία συμπερίληψης του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού σε θέματα δυναμικής διαχείρισης των ειδικών αναγκών (Παπακωνσταντίνου, 2008· Ημέλλου, 2003α: 169).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, Mel (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In Daniels, Harry (ed). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* Chapter 6: 101-122. Falmer Press.
- American Forum for Global Education (The) (2000). *Cooperative learning. The teacher's guide*. <http://www.globaled.org/TeacherGuide/teacher1.html>.
- Avissar, G. (2000). Views of general education teachers about inclusion: An international perspective. In: Ainscow, M. & Mittler, P. (eds). *Including the excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress*, University of Manchester. CD-ROM published and distributed by Inclusive Technology Ltd in association with The University of Manchester.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000α). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 177-187. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000β). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 79-100. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Belmont, Brigitte & Vérillon, Alette (1999). Integration of disabled children in French schools: Partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1): 1-11.
- Beveridge, Sally (1999). *Special educational needs in schools*. 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education in collaboration with Centre for Educational Needs & Centre for Educational Research.
- Brotherton, Chris (1999). *Social psychology and management. Issues for a changing society*. Open University Press.
- Byrd, Donna E. (1990). Peer tutoring with the learning disabled: A critical review. *Journal of Educational Research*, 84(2): 115-118.
- Γενά, Αγγελική (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8(2): 221-248.
- Γενά, Αγγελική (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση - διάγνωση – αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Cannon, G., Idol, L. & West, J.F. (1992). Educating students with mild handicaps in general classrooms: Essential teaching practices for general and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 25(5), p. 300-317.

- Carter, J.F. (1991). REI: What regular educators are saying. In Rutherford, R.B. Jr, DiGangi, S.A. & Mathur, S.R. (eds). *Severe behavior disorders of children and youth*, 14, p. 11-17. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Clark, C. Dyson, A. Milward, A. and Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of Newcastle-upon-Tyne. Department for Education London: HMSO.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο – Εκδόσεις Έκφραση.
- Committee on Special Educational Needs (1991). *The Open School. Pupils with records of needs in mainstream schools. A paper for staff development*. Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Cornoldi, C., Terreni A., Scruggs T.E. & Mastropieri M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Dale, Naomi (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην'.
- Department for Education (1994). *Code of Practice on the identification and assessment of special educational needs*. U.K.: DfE.
- Drake, D.A. & Ehri, L.C. (1984). Spelling acquisition: Effects of pronouncing words on memory for their spellings. *Cognition and Instruction*, 1: 297-320.
- Elliott, John (ed) (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Englert, C.S., Hiebert, E.H. & Stewart, S.R. (1985, April). *Spelling unfamiliar words by an analogy strategy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. Routledge.
- Gersten, R., Walker, H. & Darch, C. (1988). Relationship between teacher's effectiveness and their tolerance of handicapped students. *Exceptional Children*, 54, p. 433-438.
- Gerber, Michael M. (1987). Application of cognitive-behavioral training methods to teaching basic skills to mildly handicapped elementary school students. In Wang M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive education*. Pergamon Press.
- Gildner, Jennifer and Zions, Laura (1997). Planning for inclusion in an elementary setting. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 5, pp. 101-115. U.S.A.: Pro-ed.
- Graves, A. et al. (1992). *The DLD competencies for teachers of students with learning disabilities*. Council for Exceptional Children, Reston, VA: Div. For Learning Disabilities.
- Ημέλλου, Όλγα (2002α). Η διαχείριση του χρόνου εργασίας ως παράγοντας βελτίωσης της διεργασίας διδασκαλίας/μάθησης. Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη χρήση του Διαγράμματος ΡΟής Χρόνου Μαθήματος. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, σ. 400-406. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ημέλλου, Όλγα (2002β). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το ΑθηνάΤεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

- Ημέλλου, Όλγα (2003α). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Όλγα (2003β). Από την οικολογική αξιολόγηση στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Στο Χαρούπιας, Α. (επιμ.). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων*. Ιωάννινα & Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & ΕΡ.Ε.Θ.Α. Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ημέλλου, Όλγα (2003γ). Υποστήριξη μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης. Ένα παράδειγμα χρήσης της θεματικής μεθόδου. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, 107:89-98.
- Ημέλλου, Όλγα (2004). Εναλλακτικές στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης στο γενικό σχολείο. «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες». *Περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26:71-78 & 27: 95.
- Ημέλλου, Όλγα (2007α). Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης. Στο Ορφανός Πέτρος (επιμ.). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, σ. 152-162. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ημέλλου, Όλγα (2007β). Εναλλακτικός σχεδιασμός προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αχρηστεύοντας το κρεβάτι του Προκρούστη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 37: 23-35.
- Ημέλλου, Όλγα (2007γ). Τα προγράμματα κοινωνικής προσαρμογής στο γενικό σχολείο ως προϋπόθεση ισότιμης συνεκπαίδευσης για παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς και/ή συναισθήματος. Μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: «Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των α.μ.ε.α.» (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.38: 74-86.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2005α). Ο ρόλος του παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στην ποιοτική αναβάθμιση των διαδικασιών ανίχνευσης/αναγνώρισης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου για τη «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Τομείς: Επιστημών Αγωγής & Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.). Τόμος Β΄: 372-380. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2005β). Ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής ειδίκευσης στην τροποποίηση της υιοθετούμενης προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 114: 34-42.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2006). Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2009). Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΑΠΕ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dipe-athin.att.sch.gr/3009_ATOMIKO_PROGRAMMA_EKP-yodeigma.pdf
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (υπό δημοσίευση). Γνωσιακή εκπαίδευση και παραμύθι: Μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με δυσλεξία. *Νέα Παιδεία*.

- Herasymowych, Marilyn (1995). Learning organizations Part 3: Mental models and developing critical thinkers. *InfoMine*, 2(1). MHA Institute Inc. Images.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93: 133-170.
- Hodgson, F. & Trotter, A. (1989). In service education and special needs. In Jones, N. & Southgate, T. (eds). *The management of special needs in ordinary schools*. Chapter 12: 166-176. Routledge.
- Hornby, G., Gregan, D. & Taylor, G. (1997). *The special educational needs co-ordinator's handbook*. Routledge.
- Imellou, Olga (2000). Individualized educational intervention in an inclusive classroom. In Ainscow M. & Mittler P. (eds). *Including the excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress*, University of Manchester. Inclusive Technology Ltd in association with The University of Manchester. (http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_i/imellou_1.htm)
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.
- Κανάκης, Ιωάννης Ν. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόμπος, Χ.Θ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Kosiewicz, M.M., Hallahan, D.P., Lloyd, J. & Graves, A.W. (1982). Effects of self-instruction and self-correction procedures on handwriting performance. *Learning Disability Quarterly*, 5: 71-77.
- Lamoral, P. (1989). Handynet database for educational software. In Struiksma Chris and Meijer Frans (eds). *Integration at work. The first European Community Conference on handicap and education*. The Netherlands: Commission of the European Communities, Ministry of education and Science of the Netherlands, Pedologisch Institut Rotterdam, Union of Organizations for the Handicapped in Rotterdam.
- Landrum, T.J. (1992). Teachers as victims: An international analysis of the teacher's role in educating atypical learners. *Behavioral Disorders*, 17, p. 188-193.
- Meyer, Ernest (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Ν. 17. Μετάφραση: Λευτέρη Κουτσούκη. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Muyskens, Paul & Ysseldyke, James E. (1998). Student academic responding time as a function of classroom ecology and time of day. *The Journal of Special Education*, 31(4): 411-424.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1987). Χρόνος είναι ... και μάθηση. Ερευνητική προσέγγιση του χρόνου ως παράγοντα μάθησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 37: 35-43.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1994). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος δεύτερος: Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.
- Μ.Δ.Δ.Ε. (2006). Οδηγός Σπουδών Μετεκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου Πανεπιστημιακού Έτους 2006-2007. Γενική και Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Μόσχος, Γ., Στρατιδάκη, Σ. & Μπαφέ, Ν. (2009). *Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πόρισμα (ν. 3094/03 «Συνήγορος του Πολίτη & άλλες διατάξεις» Άρ. 4 §6). Ανακτημένο από το δικτυακό τόπο: <http://www.0-18.gr/downloads/porisma-efarmogi-toy-thesmoy-tis-parallilis-stiriksis-mathiton-me-anapiria-i-me-eidikies-ekpaideytikes-anagkes> (03/07/2010)
- MacBeath, John (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B. & Buttress, M. (2005). *Transforming learning and teaching*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α΄/30-11-1985.
- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/Τ. Α΄/14-03-2000.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α΄/02-010-2008.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευδοξία (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηρικές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 101-123. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olson, M.R., Chalmers, L. & Hoover, J.H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *J. Remedial and Special Education*, 18(1), p. 28-35.
- Παντελιάδου, Σουζάνα & Πατσιοδήμου, Αντωνία (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη.
- Παπακωνσταντίνου, Γιώργος (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Στο: Παπαναούμ, Ζωή (επιμ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης*, σ. 231-240. Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90: 87-103.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann (1987). Advances in improving the cognitive performance of handicapped students. In Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive education* (pp.93-112). Pergamon Press.
- Parrilla, A., Murillo, P. & Hernandez, E. (1997). Developing a shared approach too support: A support group case study. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), p. 209-224.
- Roaf, Caroline (1989). Whole school policies: A question of rights. In Jones, Neville & Southgate, Tim (eds). *The management of special needs in ordinary schools*. Chapter 3, pp. 45-61. Routledge.
- Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ACSD.
- Ross, F.C. & Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. Illinois, U.S.
- Στασινός, Δημήτρης Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Συγκολλίτου, Έφη και Κυρίδης, Αργύρης (1999). Σχολικός χώρος. Η χρήση του ως μέσο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 48-49: 81-96.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8: 794-805.
- Schumm, J.S. et al. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreaming students with learning disabilities. *J. Teacher Education and Special Education*, 17(1), P. 22-37.
- Sideridis Georgios S. and Greenwood Charles R. (1998). Identification and validation of effective instructional practices for children from impoverished backgrounds and those with learning and developmental disabilities using ecobehavioural analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2): 145-154.
- Slavin, Robert E. (1983). *Cooperative learning*. Longman Inc.
- Τσιπλητάρης, Αθανάσιος Φ. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Tauber, Robert T. (1995). *Classroom management. Theory and practice*. Second edition. U.S.A.: Harcourt Brace College Publishers.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.
- Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.
- Χαρούπιας, Α. Π. (1993). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*. Φιλοσοφική Σχολή και Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Vaughn Sharon, Schumm Jeanne Shay (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *J. Remedial and Special Education (RASE)*, 15(3): 152-161.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (1993). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος 1: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2000). Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο. Στο Κυπριωτάκης, Αντώνης (επιμέλεια). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, σ. 252-268. 12-14 Μαΐου, Ρέθυμνο Κρήτης.
- Χαρούπιας, Α.Π. (2004). Η ακώλυτη προαγωγή και οι επιπτώσεις της στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 26: 89-98.
- Χαρούπιας, Α. (2007α). Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις, κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής

- με θέμα: Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των α.μ.ε.ε.α. (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 39: 54-67.
- Χαρούπιας, Α. (2007β). *Παράλληλη στήριξη μαθητή στη συνηθισμένη τάξη*. Εγκύκλιος με ΑΠ 216/23-07-2007 του σχολικού συμβούλου της 1^{ης} Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών.
- Χαρούπιας Α. & Ημέλλου, Ο. (2007). Ειδικά μαθησιακά προφίλ και καθολικός σχεδιασμός με σκοπό τη μάθηση στο γενικό σχολείο. Η περίπτωση ενός μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, δυσπραξία και γενικευμένη ψυχοκινητική καθυστέρηση. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα: *Γλωσσικές Δυσκολίες & Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*, σ. 483-495. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χαρούπιας, Αριστείδης και Περβανάς, Κυριάκος (2002). Ερευνητικές πρωτοβουλίες στο υπαρκτό σχολείο: Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, σ. 391-399. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο: Παπαναούμ, Ζωή (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης*, σ. 213-230. Θεσσαλονίκη.
- Walberg Herbert J. & Wang, Margaret C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive instruction*, pp. 113-130. Pergamon Press.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action research for language teachers*. U.K.: Cambridge University Press.
- Webber, Joe (1997). Responsible inclusion: Key components for success. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 2, pp. 27-55. U.S.A.: Pro-ed.
- Westling, D.L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Second edition. U.S.A.: Merrill, Prentice Hall.
- Williams, Phillip (1991). *The Special Education Handbook*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. U.S.A.: Pro-ed.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα πρωτόκολλα τα οποία αναφέρονται στην εργασία αυτή -Π.Ε.Μ., Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε., Α.Κ.ΠΕ.ΤΑ. (2 αρχεία), Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ., Δ.ΡΟ.Χ.Μ., Φ.Η.Κ., Π.Ο.Α. και Δ.Α.Μ.Ο.- υπάρχουν στον τόμο με το δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό εξειδικευμένης υποστήριξης του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΛΓΟΡΙΘΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ⁴ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ/Η ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΗ ΤΑΞΗ⁵

Αριστείδης Χαρούπιας PhD

Ορθοπαιδαγωγός,

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγικά

Το σχολείο αλλάζει και αλλάζει δραματικά. Η οικουμενικότητα των κοινωνικών αλλαγών παγκοσμίως έχει διαμορφώσει νέες συνθήκες και στα εθνικά συστήματα παιδείας. Ταυτόχρονα, οι μετακινήσεις πληθυσμών έχουν επιταχύνει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η πρόκληση της αναζήτησης νέων προσεγγίσεων στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσε να αποβεί προς όφελος των κρατών που είναι σε θέση να προβλέπουν το μέλλον συμμετέχοντας στο σχεδιασμό του. Με τους νέους προσανατολισμούς για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, το ζήτημα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών γίνεται όλο και πιο δύσκολο. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να αναζητήσουν και να εντάξουν στα πανεπιστημιακά προγράμματα νέους τρόπους για είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα να κατέχουν δεξιότητες μη γραμμικής σκέψης και τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πολλαπλές προοπτικές σε προβλήματα της πραγματικότητας. Επιβάλλεται, επίσης, να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία και στους τρόπους με τους οποίους θα γίνει η τεχνολογία διαθέσιμη σε όλους (Partnership for 21st Century Skills, 2002, 2006).

Συνοπτική εξελικτική πορεία της νεότερης ελληνικής ειδικής εκπαίδευσης

Η έλλειψη επιστημονικής παράδοσης και των απαραίτητων ερευνητικών δεδομένων, καθώς και η ύπαρξη αρνητικών συγκυριών οδήγησαν διαχρονικά την ελληνική ειδική εκπαίδευση σε αναποτελεσματικές προσεγγίσεις και σε ένα ατελέσφορο ενδιαφέρον, που περιορίστηκε κατά κύριο λόγο στην ποσοτική επέκταση του θεσμού. Οι θεσμικά υπεύθυνοι δεν έδωσαν τη δέουσα έμφαση στην εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, στη σχεδίαση εξειδικευμένων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και της σχολικής κοινότητας. Δεν δόθηκε έμφαση στη σχεδίαση ουσιαστικών προπτυχιακών, μεταπτυχιακών σπουδών και στη διά βίου επιμόρφωση/εξειδίκευση, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες παραγωγής 'επαγγελματιών' (με την έννοια του practitioner), σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές του πεδίου (Department for Education and Skills, 2001· Villegas-Reimers, 2003· Council for Exceptional Children, 2010· Ontario Ministry of Education, 2000). Οι θεσμοί, χωρίς την απαραίτητη στήριξη από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, δεν μπόρεσαν να σχεδιάσουν, να προτείνουν και να

⁴ Ο νόμος 3699/08 αναφέρεται στην υποστηρικτική αυτή υπηρεσία προτάσσοντας τον όρο 'παράλληλη'. Η πρόταξη της έννοιας συνεκπαίδευσης που ακολουθούμε στην παρούσα εργασία σχετίζεται με τη φιλοσοφία των ενταξιακών πρακτικών και δικαιολογείται επαρκώς στη συνέχεια της εργασίας.

⁵ Στην παρούσα εργασία σκόπιμα αναφερόμαστε και στις δύο διαθέσιμες στους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η συνεξέταση των δύο υπηρεσιών θεωρούμε ότι θα επιτρέψει στους ειδικευόμενους να προχωρήσουν σε συγκρίσεις προκειμένου να επωφεληθούν από τα θετικά χαρακτηριστικά κάθε υποστηρικτικής υπηρεσίας και να αποφύγουν πρακτικές που ενδεχομένως παραλλάσουν και εκτρέπουν το ρόλο της υποστήριξης την οποία αναλαμβάνουν να προσφέρουν.

στηρίζουν τη σταδιακή εξέλιξη των πολιτικών μέχρι την παραγωγή ενός ελληνικού 'παραδείγματος', που να συνεχίζει την προπολεμική πρόταση των Κώστα Καλατζή, Ρόζας Ιμβριώτη κα Λουκίας Πιστικίδου, όπως συγκροτήθηκε και υλοποιήθηκε, κατά ένα μέρος, στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (ΠΕΣΑ), στην Καισαριανή (Ιμβριώτη, 1939· Αναστασίου, Δ· Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α., 2010· Χρονοπούλου, 2004 & χ.χ.) και στο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής 'Το Στουπάθειο' (Γκονέλα, Ρηγοπούλου & Τράντου, 2006). Τις αδυναμίες των επιλογών προσπάθησε να θεραπεύσει ένα νομοθέτημα σύγχρονο, για τα δεδομένα της εποχής, το οποίο φιλοδοξούσε να περιγράψει και να υλοποιήσει τις νέες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ε.α.ε.) της χώρας, ο νόμος 1143/1981.

Με την ψήφιση του Νόμου 1143/1981 και του Π.Δ. 603/1982 η ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση προσπάθησε να προσδιορίσει την ταυτότητά της, να θέσει τα όριά της, να δρομολογήσει λύσεις στα διαπιστωμένα προβλήματα και να αρθρώσει σύγχρονο, για την εποχή, και επιστημονικό λόγο. Αν και κατά καιρούς έχει διατυπωθεί αρνητική κριτική (Στασινός, 1991· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005). Ο ν. 1143/1981 έφερε στην επικαιρότητα της εποχής σημαντικά θετικά στοιχεία και βελτίωσε την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η μετακίνηση στην ορολογία των 'αποκλινόντων' είναι μια εμφανής πρόοδος έναντι του πρότερου '*ανώμαλα και καθυστερημένα*' (Α.Ν. 453/1937 & Α.Ν 1049/1938). Στο άρθρο 6, παρ. 1β. εισάγει την υποχρέωση της πολιτείας να εξασφαλίζει τις δαπάνες για την ίδρυση, λειτουργία και εξοπλισμό των '*εκπαιδευτηρίων και ετέρων μονάδων ειδικής αγωγής*' και ορίζει αρμόδιο το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο άρθρο 7, παρ. 2γ προβλέπει τη λειτουργία κινητών διαγνωστικών ομάδων, μια υπηρεσία που παρά τη συμμόρφωση προς το κυρίαρχο για την εποχή '*ιατρικό μοντέλο*' (συγκροτείται εξ' ιατρού, ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού και ειδικού παιδαγωγού) ανταποκρίνεται στις ανάγκες της υπαίθρου και φέρνει τις υπηρεσίες κοντά στον πολίτη. Μια υπηρεσία με ανάλογο προσανατολισμό και σύγχρονες προδιαγραφές θεωρούμε ότι θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη και στις μέρες μας. Στο άρθρο 3, παραγρ 3γ προχωρεί στην ίδρυση των '*ειδικών παραλλήλων τάξεων*' και των '*ειδικών τάξεων ή τμημάτων παρατήρησης*' εντός των '*κανονικών σχολείων*', ενώ στην παραγρ. γ του άρθρου προβλέπει '*κατ' οίκον ειδική αγωγή και συγχρόνως διαφώτιση της οικογένειας*'. Δεν παραλείπει να επιδοθεί και στις οικείες ως τις μέρες μας '*έξομοιωτικές*' διατάξεις. Στο άρθρο 23, παραγρ. 6 αναφέρει ότι: '*Οι αποφοιτήσαντες εκ του μονοετούς Τμήματος Μετεκπαιδύσεως εις την ειδικήν αγωγήν διδασκάλοι και έχοντες πτυχίον μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας, εξομοιούνται προς τους έχοντες πτυχίον μετεκπαιδύσεως διετούς διάρκειας εις την ειδικήν αγωγήν.*' Αν συνυπολογίσουμε πως κατά την πρώτη λειτουργία του Τμήματος φοίτησαν σ' αυτό οι επιλαχόντες στις εισαγωγικές εξετάσεις της μετεκπαιδύσεως Μείζονος διάρκειας μπορούμε να διαμορφώσουμε εικόνα για την επιστημονική συγκρότηση του σώματος των πρώτων στελεχών της ειδικής εκπαίδευσης (επιθεωρητές ειδικής αγωγής, διευθυντές ειδικών σχολείων). Η επικρατούσα σήμερα κατάσταση στο πεδίο έχει τις βάσεις της στην πρώτη εκείνη πολιτική απόφαση.

Στην ουσία ο νόμος 1143/81 σε συνδυασμό με το Π.Δ. 603/1982 'στοιχειώνουν' μέχρι και σήμερα την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε επίπεδο ποιότητας υπηρεσιών έχουν αλλάξει πολλά στη σχολική πραγματικότητα. Τα περισσότερα σχετίζονται με την ποσότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, τις αλλαγές και το σχετικό εκσυγχρονισμό της ορολογίας, των διαδικασιών και των δομών. Οι περισσότερες, ωστόσο, αλλαγές έχουν συντελεστεί σε επίπεδο κειμένων, σε επίπεδο νομοθεσίας και διοικητικών πράξεων!

Ο νόμος 1566/85 για τη γενική εκπαίδευση προχώρησε σε μια πρώτη σημαντική καινοτομία: εμπεριείχε στο σώμα του τις διατάξεις για την ε.α.ε. Και πάλι η

αναποφασιστικότητα της πολιτικής ηγεσίας και η αναποτελεσματικότητα της κεντρικής διοίκησης ακύρωσαν τη θετική προσπάθεια. Ουδέποτε συγκροτήθηκε το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής που ως καθοδηγητικό όργανο θα διαχειριζόταν τα πάγια και διαρκώς αυξανόμενα προβλήματα του πεδίου. Ούτε προχώρησε ποτέ η επεξεργασία και ψήφιση των Προεδρικών Διαταγμάτων που απαιτούσε κάθε ειλικρινής προσπάθεια για την υλοποίηση των επιταγών του νόμου.

Με το νόμο 2817/2000, ένα νόμο με σύγχρονη φιλοσοφία και ευρωπαϊκό προσανατολισμό, στην πλειοψηφία των διατυπώσεων και των επιλογών του, αλλά και με σημαντικά μειονεκτήματα και αντιφάσεις, έγινε μια νέα προσπάθεια για την αναβάθμιση των υπηρεσιών και των διαδικασιών. Οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική έχουν νομοθετηθεί, για πρώτη φορά, με την ψήφιση του νόμου αυτού και με ονοματοδοσία ανεπιτυχή ως *‘παράλληλη στήριξη’*. Ο νόμος 3699/2008 προσέθεσε στη φρασεολογία του και τον όρο *‘συνεκπαίδευση’*. Η επιλογή, ωστόσο, όπως το κείμενο του νόμου αποκαλύπτει, δεν στηριζόταν σε αλλαγή φιλοσοφίας. Η αναλογία ένταξης τη ορολογίας (αναφέρεται 22 φορές ως *‘παράλληλη’* και μία μόνο φορά ως *παράλληλη-συνεκπαίδευση*) αναδεικνύει την έλλειψη σαφούς φιλοσοφίας του νομοθέτη σχετικά με το θεσμό της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τον κύκλο των αναποτελεσματικών -και σε ορισμένα σημεία αρνητικών επιλογών- ήρθε να συμπληρώσει ο τελευταίος νόμος (3699/2008). Στην προπαρασκευαστική περίοδο του νέου νόμου ασκήθηκε εκτενής κριτική στις διατάξεις του και τη δεοντολογία της διαβούλευσης (Λαμπροπούλου, 2008 Χαρούπιας, 2008β) η οποία ελάχιστα επηρέασε την τελική μορφή του νέου νόμου. Οι αστοχίες και οπισθοδρομήσεις του συγκεκριμένου νόμου έχουν επιδεινώσει σημαντικά την παρεχόμενη ποιότητα των υπηρεσιών. Ανάμεσα στα αρνητικά του νέου νόμου είναι: η περαιτέρω στήριξη της ανάπτυξης του υποσυστήματος της ειδικής εκπαίδευσης με βάση το θεσμό των ΚΔΑΥ (με τον νέο νόμο μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ, χωρίς επαρκείς βελτιώσεις και με περαιτέρω επιβάρυνση του συστήματος με αναίτια αύξηση της *‘στρατιάς’* του προσωπικού των ΚΕΔΔΥ και ενίσχυση του *‘ιατρικού μοντέλου’* (British Film Institute, χ.χ.). Στηριγμένοι σε ασαφή διάταξη του νόμου, πανεπιστημιακοί με τη συνεργασία επαγγελματιών ενώσεων, σωματείων και άλλων δημιούργησαν μηχανισμούς παραγωγής πιστοποιημένου ανειδίκευτου προσωπικού. Η *‘γενιά’* των ειδικευμένων 400 ωρών του ν. 3699/08 θα λειτουργεί για δεκαετίες ως επιβραδυντικός μηχανισμός, παρεμποδίζοντας την αναζήτηση της απαραίτητης ποιότητας των υπηρεσιών αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες & ε.ε.α.

Η πολιτεία σε πολλές περιπτώσεις απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους ζητά να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για περιορισμένο χρονικό διάστημα, αλλά σε καμία περίπτωση αυτό δεν έχει αποτελέσει *‘ευκαιρία πλουτισμού’*, ούτε έχει διασφαλίσει δικαιώματα επίκλησης εξειδίκευσης. Αν είναι αποδεκτό Πανεπιστημιακές Σχολές με αντικείμενο που ευρίσκεται μακράν των αντικειμένων της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών ε.α.ε., τότε ίσως τα Πανεπιστήμια Θεσσαλίας και Μακεδονίας μπορούν να κατευθυνθούν και σε άλλες ειδικεύσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στο καθ’ ύλην αντικείμενό τους. Στο πεδίο της Παιδαγωγικής, όπου η εκπαιδευτική πρακτική (*‘πράξις’*, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, *‘αυτό που θα ονομάζαμε ηθικά ενήμερη ή ηθικά δεσμευμένη δράση’*) έχει ως σκοπό... *‘να πραγματοποιεί κάποιο αξιόλογο ‘καλό’ ‘...το οποίο δεν μπορεί να ‘φτιαχτεί’, παρά μόνο να ‘πραγματοποιηθεί’... ‘μέσω της δράσης και να υπάρξει μόνο μέσα σ’ αυτήν’* αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη *‘επαναβεβαίωσης παραδοσιακών της δεσμεύσεων και ρόλων’* της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης προκειμένου να βρεθεί σε

καλύτερη θέση και να προωθήσει την ακεραιότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής' και να αντισταθεί στην υπονόμωσή της (Carr, 1999: 235-236).

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση της διαδρομής της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι σχετικά εύκολο να γίνει αντιληπτή η απουσία κεντρικής φιλοσοφίας ανάπτυξης του υποσυστήματος με όρους ποιότητας. Οι αποφάσεις οι οποίες έχουν διαμορφώσει την επαγγελματική ηθική και δεοντολογία του πεδίου, για λόγους που σχετίζονται με τη συγκρότηση της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας ως περιφερειακής οντότητας του διεθνούς επιστημονικού γίγνεσθαι του πεδίου, βασίζονται στην επικράτηση των απόψεων, κυρίως, των Ψυχολόγων, των Κοινωνιολόγων και των Ψυχιάτρων ως προνομιούχων συμβούλων των απληροφόρητων για το πεδίο Ελλήνων πολιτικών. Ανάλογη αντίθεση έχει προκύψει και στα συστήματα άλλων χωρών και είχαν εξέλξει διαφορετική. Ως τυπικό παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η Ολλανδία, όπου η διαμάχη μεταξύ Ψυχολογία και Παιδαγωγικής κατέληξε σε επικράτηση της Παιδαγωγικής και διαμόρφωσης της ειδίκευσης του ορθοπαιδαγωγού.

Σε μια κρίσιμη περίοδο για την παιδεία μας το υποσύστημα ε.α.ε μπορεί να συνδράμει το σύστημα εκπαίδευσης ενεργώντας ως αποπαιστικός μηχανισμός στις επείγουσες και δυσκολοδιαχειρίσιμες ανάγκες του. Κάθε υπεύθυνη πολιτική ηγεσία μπορεί να αντλήσει ιδέες και παραδείγματα από άλλα αποτελεσματικά συστήματα. Οι Έλληνες ερευνητές, προκειμένου για να στηρίζουν τις προτάσεις τους, χρησιμοποιούν ερευνητικά στοιχεία από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στις ΗΠΑ η υπόθεση της ειδικής εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα υποβαθμισμένη διαχρονικά.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, επί προεδρίας John F. Kennedy προκειμένου να ανασχεδιαστεί η εκπαιδευτική πολιτική του πεδίου, εστάλησαν αποστολές στη Ρωσία, Κάτω Χώρες και Σκανδιναβία. Το Panel of Mental Retardation συνεκτίμησε τα δεδομένα και προχώρησε στη συγγραφή εκτενούς αναφοράς, την οποία και παρέδωσε στον Πρόεδρο το 1962 (Winzer, 1993: 377). Ο John Kennedy θεωρείται δικαίως ο αναμορφωτής της ειδικής εκπαίδευσης της Αμερικής. Θεωρούμε ότι δεν θα είναι διόλου υποτιμητικό για τους πολιτικούς μας αν προσπαθήσουν να ακολουθήσουν, έστω και καθυστερημένα το παράδειγμα του μεγάλου Αμερικανού πολιτικού.

Ζητήματα ορολογίας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ελάχιστες περιπτώσεις, η νομοθεσία διευθετεί προβλήματα, τα οποία έχουν καταγραφεί από συστηματική έρευνα στις σχολικές μονάδες, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η χρήση της ορολογίας είναι αμφιλεγόμενη. Ένα παράδειγμα αναποτελεσματικής χρήσης της ορολογίας σε επίπεδο νομοθεσίας είναι και εκείνη του όρου *'παράλληλη στήριξη'* (sic). Η έννοια της *'παράλληλης στήριξης'* εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο νόμο 2817/2000. Η ορολογία προέρχεται από την αγγλική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε ως αντιδάνειο, δεδομένου του ότι ο όρος *'parallel'* προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά. Ο όρος *παράλληλος*, ωστόσο, έχει στην ελληνική γλώσσα άλλη έννοια από εκείνη την οποία έχει επενδυθεί στην Αγγλική γλώσσα. Στην ελληνική γλώσσα η έννοια της παραλληλίας σημαίνει διαφορετικές καταστάσεις. *Παράλληλες ευθείες*, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2004) είναι *'...οι ευθείες που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο και δεν έχουν κανένα κοινό σημείο.'* Στα μαθητικά μας χρόνια μαθαίναμε ότι παράλληλες είναι οι ευθείες που όσο και αν τις προεκτείνουμε δεν τέμνονται. Ατυχώς, κατά συνέπεια, η επιλογή του όρου *'παράλληλη'* για το χαρακτηρισμό μιας διαδικασίας δυναμικής που ξεκινά από την αναγνώριση του μαθητή, τη αξιολογητική του διάγνωση, και συνεχίζεται με τη σύνταξη και την υλοποίηση ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης, την υποστήριξη του μαθητή, ώστε σταδιακά να ενταχθεί στην ομάδα και να αποκτήσει κοινό *'βήμα'* με τους συμμαθητές του. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται αναγκαίο δεδομένου του ότι παρέχει εγγυήσεις πως ο τελικός σκοπός της διαδικασίας, η κοινωνική και εκπαιδευτική **ισότιμη**

συνεκπαίδευση (inclusion) του μαθητή στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του, θα πραγματοποιηθεί με ρητές εγγυήσεις ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος που υιοθετείται. Στο νόμο 3699/08 ο νομοθέτης σε μια προσπάθεια υπέρβασης των αναφορών της προηγούμενης νομοθεσίας αναγράφει και τον όρο 'συνεκπαίδευση'. Η προσπάθεια, ωστόσο, παραμένει ημιτελής, δεδομένου του ότι υιοθετεί την έννοια 'παράλληλη' ως κυρίαρχη και για το λόγο αυτό και την επαναλαμβάνει συνολικά 22 (!) φορές στο κυρίως σώμα του νόμου. Η ανεξήγητη αυτή προτίμηση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε διλήμματα και στην αδιαφοροποίητη χρήση των δύο εκδοχών της ορολογίας. Στην πραγματικότητα, όπως εξηγήσαμε και ανωτέρω η παράλληλη στήριξη είναι υποπερίπτωση της συνεκπαίδευσης, μία από τις έξι τουλάχιστον υποπεριπτώσεις της. Μάλιστα στα εκπαιδευτικά συστήματα όπου υπάρχει και χρησιμοποιείται, η έννοιά της είναι διαφορετική, όπως εξηγούμε στο μέρος όπου διευκρινίζονται οι υποπεριπτώσεις της συνδιδασκαλίας.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι υπηρεσίες συνεκπαίδευσης είναι υπηρεσίες περιορισμένης ή αναπόδεικτης αποτελεσματικότητας και περιορίζονται σε μη συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης της κοινωνικής συνύπαρξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Θεωρητικά η συνεκπαίδευση αποτελεί την κορύφωση μιας προσπάθειας της πολιτείας να διαμορφώσει υπεύθυνη αντισταθμιστική πολιτική έναντι της αναπηρίας και της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας. Θα ανέμενε κανείς μια τόσο σημαντική υπηρεσία εκπαίδευσης να έχει μελετηθεί εκτενώς από την ακαδημαϊκή κοινότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου. Με ελάχιστες φωτεινές εξαιρέσεις, η προσέγγιση του ζητήματος είναι ευκαιριακή και δεν σχετίζεται με την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Οι εργασίες αν και παρουσιάζονται ως ερευνητικές παραμένουν θεωρητικές και στηρίζονται αποκλειστικά σχεδόν σε ξενόγλωσσες ερευνητικές εργασίες, οι περισσότερες από τις οποίες ελάχιστα αντιστοιχούν με την ελληνική σχολική και πολιτιστική πραγματικότητα. Οι περισσότερες εξ αυτών, εξαιτίας προβλημάτων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στην περιοχή των βιβλιοθηκών, δεν είναι προσβάσιμες και μοιάζει να υπηρετούν ένα και μοναδικό σκοπό: την προαγωγή των συγγραφέων τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Ακόμα και η επιβαλλόμενη, από το νόμο-πλαίσιο, δημοσιότητα μέσω του διαδικτύου, παραμένει γράμμα κενό. Ελάχιστοι ακαδημαϊκοί δημοσιεύουν τις εργασίες τους στο διαδίκτυο. Ακόμα και εργασίες που έγιναν με οικονομική επιχορήγηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελληνικής Πολιτείας, με μικρές αλλαγές και διαφοροποιήσεις μετατρέπονται σε αντικείμενα 'πλουτισμού' και τεκμήρια επιστημονικότητας για την προαγωγή των συντελεστών τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Γνωρίζουμε βέβαια ότι οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι παράνομες, υπάρχει πάντα όμως η διάκριση του νομίμου από το ηθικό. Ηθικό είναι οι εργασίες που παράγονται με χρήματα κοινοτικά ή της πολιτείας να βρίσκονται δωρεάν διαθέσιμες στην εκπαιδευτική κοινότητα και σε κάθε φιλομαθή πολίτη.

Οι ως άνω διαπιστώσεις βασίζονται στην πολύχρονη θεσμική εμπλοκή μας από θέσεις ευθύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της ειδικής εκπαίδευσης. Θα ήταν ευχάριστη έκπληξη αν πρόσωπα από την ακαδημαϊκή κοινότητα προσκόμιζαν τεκμηριωμένες αποδείξεις που να προκύπτουν από εργασίες δημοσιευμένες σε επιστημονικά περιοδικά αναγνωρισμένου κύρους και οι οποίες θα χρησίμευαν στην διάψευση όσων εδώ υποστηρίζουμε.

Η ελληνική πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης: Αλγόριθμος παροχής υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης στη συνηθισμένη τάξη

Η αναγνώριση και αρχική αξιολόγηση μαθητή/μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), με στόχο την υποστήριξή του από εκπαιδευτικό ε.α.ε. στη συνηθισμένη τάξη (συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη), είναι μια διαδικασία ιδιαίτερης σημασίας για τον ίδιο το μαθητή, την οικογένειά του, αλλά και για τη σχολική κοινότητα. Είναι αναγκαίο, κατά συνέπεια, να τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους θεσμούς της κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, την εκπαιδευτική κοινότητα και να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να διασφαλιστούν όλες εκείνες οι εγγυήσεις, οι οποίες θα επιτρέψουν την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική του υποστήριξη, τη διασφάλιση της συναισθηματικής του ισορροπίας και την ανταπόκριση στις άλλες ανάγκες του μαθητή ή της μαθήτριας⁶ με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για λόγους τόσο τυπικούς όσο και ουσιαστικούς, προτείνεται μια διαδικασία, η οποία είναι δυνατό να διαχωριστεί σε τέσσερα επιμέρους βήματα, από το στάδιο της αρχικής αναγνώρισης του παιδιού από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης έως τη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαιδευτικής και κάθε άλλης υποστήριξής του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά βήματα της διαδικασίας αυτής προτείνεται να είναι τα εξής:

Βήμα 1 – Ο εκπαιδευτικός της τάξης:

1.1 Αναγνωρίζει τους/τους μαθητές/-τριες με ε.ε.α. στην τάξη.

1.2 Συντάσσει κατάλογο με τα ονόματά τους και προτείνει την υποστήριξή τους από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ε.α.ε.. Στο γενικό σχολείο οι διαθέσιμες υπηρεσίες ε.α.ε. είναι δύο (α) Το Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε) με εκπαιδευτικό ε.α.ε. και (β) η διαρκής ή προσδιορισμένη χρονικά υπηρεσία συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης από πρόσθετο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ε.α.ε. στην τάξη.

1.3 Υποβάλλει τον κατάλογο με τους προτεινόμενους προς υποστήριξη μαθητές στο/στη διευθυντή/-τρια τους σχολικής μονάδας. Η πρόταση εξασφάλισης υπηρεσίας συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης του μαθητή μπορεί να προέρχεται και από τους γονείς ή τους κηδεμόνες του.

⁶ Για λόγους συντομίας στην παρούσα εργασία όπου αναγράφεται μαθητής με ε.ε.α. θα εννοείται ο μαθητής ή/και η μαθήτρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΝΘΕΤΟ 1 - Η ελληνική νομοθεσία της εαε για τη συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη

- *Ειδικές συνθήκες που αναφέρονται και αφορούν την πρόταση συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης*

Τα μέλη κάθε σχολικής κοινότητας και οι γονείς των μαθητών με αναπηρία &/ή ε.ε.α. θα πρέπει να ενημερωθούν, ώστε να γνωρίζουν πως προκειμένου να προταθεί η έκκριση συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται πως:

(α) στο σχολείο το οποίο φοιτά ο συγκεκριμένος μαθητής δεν λειτουργεί Τμήμα Ένταξης (Παραγρ. Α.1.β στο ΦΕΚ 1319/10-10-2002).

(β) ελλείπει άλλο πλαίσιο ε.α.ε. (ειδικό σχολείο, ΤΕΕ, ΕΕΕΕΚ, ΕΠΑΣ & ΕΠΑΛ ε.α.ε.)

(γ) έχει προηγηθεί μέριμνα για την προσαρμογή της διδασκαλίας του μαθητή με βάση Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), σε συνεργασία με τους θεσμούς (Παραγρ. Α.2.α στο ΦΕΚ 1319/10-10-2002), και υπάρχει η δυνατότητα παροχής βοήθειας από εκπαιδευτικό ε.α.ε., σε συνεργασία με τους θεσμούς (Παραγρ. Α.2.β στο ΦΕΚ 1319/10-10-2002).

Κάθε μαθητής είναι μοναδικός (Unesco, 1994: 14) και έχει αναφαίρετο δικαίωμα να επωφελείται από ποιοτικά προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης σε ένα περιβάλλον ελάχιστα διαχωριστικό. Το δικαίωμά του αυτό εξασφαλίζεται με την ειλικρινή συνεργασία των σχολικών θεσμών και της οικογένειας και όχι με διοικητικού τύπου ενέργειες ‘τοποθέτησής’ του σε ‘πλαίσιο’ που θεωρείται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό! Η διεπιστημονική και, με τη βελτίωση των υπηρεσιών, η συνεπιστημονική (εγκάρσια διεπιστημονική) υποστήριξη του παιδιού με σύνθετες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση δεν μπορεί να υποκατασταθεί με υπηρεσίες ‘συνοδείας’, οι οποίες δεν εγγυώνται (και δεν θα ήταν δυνατό να εγγυηθούν) ποιοτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των άλλων ιδιαίτερων αναγκών του. Η έλλειψη θέσεων φοίτησης στα ειδικά σχολεία και τις άλλες σχολικές μονάδες ε.α.ε. ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εγγυηθεί την ποιότητα των υπηρεσιών εκπαίδευσης που παρέχει δεν είναι δυνατό να υποκατασταθεί από προτάσεις συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης! Στη διαδικασία ‘απενοχοποίησης’ των θεσμών από την ανεπάρκεια του υπαρκτού συστήματος ε.α.ε. ο μαθητής με ε.ε.α. δεν είναι ηθικά αποδεκτό να ‘θυματοποιείται’ με προτάσεις που οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σε ένα καθεστώς ‘υποεκπαίδευσης’ με αστήρικτες δηλώσεις περί ‘κοινωνικής ένταξης’. Η κοινωνική ένταξη για να πραγματοποιηθεί προϋποθέτει μια σειρά εγγυήσεων και προδιαγραφών (**Ζώνιου-Σιδέρη, 1993 & 1994**) και το υπαρκτό εκπαιδευτικό σύστημα σε πολύ λίγες περιπτώσεις δεσμεύεται να τις προσφέρει. Στις περιπτώσεις που τα δεδομένα οδηγούν στην αναγκαιότητα παροχής της υπηρεσίας, ενισχύονται και καλλιεργούνται οι συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας των θεσμών. Η συνεργασία αυτή είναι αναγκαίο να υποστηρίζεται με ενέργειες όπως η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων, των τεχνολογικών διευκολύνσεων και των απαιτητών καινοτομιών, θέματα και ζητήματα τα οποία, από τη δεκαετία του ‘80 και μετά, η επιστήμη και η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει στα πρόσωπα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βήμα 2 - Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

2.1 Συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, προκειμένου οι παραπομπές προς τις διαγνωστικές υπηρεσίες να είναι σύμφωνες με το ν. 3699/2008 και τις Υπουργικές Αποφάσεις που δημοσιεύτηκαν στα Φ.Ε.Κ. 1319/2002 & 449/2007. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα για να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις ως προς το είδος και την κατηγορία των ε.ε.α., τις οποίες είναι απαραίτητο να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες προκειμένου να μπορούν να επωφεληθούν από υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ε.α.ε.

2.2 Συντάσσει κατάλογο των προτεινόμενων μαθητών και μαθητριών για τις συγκεκριμένες υπηρεσίες. Η πρόταση είναι γενική και δεν αναφέρεται σε εξειδικεύσεις του τύπου της υποστήριξης που κρίνεται αναγκαία.

2.3 Συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό ε.α.ε. του Τ.Ε. (εφόσον υπάρχει διαθέσιμος στο συγκεκριμένο σχολείο), προκειμένου να διαμορφωθεί ο τελικός κατάλογος των προτεινόμενων μαθητών. Κατά τη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη: η σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, η ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η ηλικία και η τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι μαθητές και ο αριθμός των μαθητών που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. (απαιτείται σχετική τεκμηριωμένη εισήγησή του). Αν οι εκπαιδευτικές και οι άλλες ανάγκες του μαθητή απαιτούν προσωπική υποστήριξη από εκπαιδευτικό θα κριθεί από τις διαγνωστικές υπηρεσίες (τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αντιλήψεως).

2.4 Ενημερώνεται για τους εναλλακτικούς τρόπους και τις διαδικασίες ανίχνευσης και παραπομπής μαθητών με ε.ε.α. στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες⁷.

ΕΝΘΕΤΟ 2 - Πρακτικό παιδαγωγικής συνεδρίας

Προκειμένου να συνταχθεί το πρακτικό της παιδαγωγικής συνεδρίας, είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί η ενημέρωση του συνόλου του προσωπικού του σχολείου σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με αναπηρία και/ή ε.ε.α., οι οποίοι φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Η προϋπόθεση αυτή είναι ουσιαστική και σχετίζεται με τη φιλοσοφία λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας. Μέσα από ενέργειες που διέπονται από πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας είναι εφικτό να σχεδιαστούν και να προταθούν υλοποιήσιμες υποστηρικτικές παρεμβάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι καλό να ταιριάζουν στην οικολογία της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας και να αντιμάχονται τις οργανωσιακές ή άλλες ανεπάρκειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε επίπεδο προσώπων, η συνεργασία επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, βελτιώνει την ενσυναίσθηση και ενισχύει τη διατύπωση προσωπικής γνώμης ως προς τις στρατηγικές και τη μεθοδολογία αντιμετώπισης των δυσκολιών σε θέματα και ζητήματα καθημερινότητας. Η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και του άλλου προσωπικού της σχολικής μονάδας βελτιώνει τις διαθέσιμες υπηρεσίες, διευκολύνει τη διαδικασία καταγραφής δεδομένων και πληροφοριών που σχετίζονται με τη φοίτηση και την παρουσία του μαθητή στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας, ισχυροποιεί τη συνεργασία του προσωπικού και

⁷ Για τις σχετικές διαδικασίες δεξ: (α) Υπουργική Απόφαση 4494/Γ6/2001 στο Φ.Ε.Κ. 1503/Τ.Β'/08-11-2001, Άρθρο 5: Ανίχνευση – παραπομπή και (β) Υπουργική Απόφαση 28911/Γ6/2007 στο Φ.Ε.Κ. 449/Τ.Β'/03-04-2007, Άρθρο 2, παράγραφος στ: Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ.

επιτρέπει τη διαμόρφωση και πρόταση βραχυχρόνιου προγράμματος υποστηρικτικής παρέμβασης, υλοποιήσιμου στο συγκεκριμένο σχολείο. Η εφαρμογή του βραχυχρόνιου προγράμματος θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε περαιτέρω αποφάσεις για τις στρατηγικές και τη μεθοδολογία αντιμετώπισης των δυσκολιών του μαθητή (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η προσωπική εμπλοκή του προσωπικού μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά και στις περιπτώσεις που ζητείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. *‘περιγραφική παιδαγωγική έκθεση σχετική με τη μαθησιακή επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή’*.

Αν και η τελική έκθεση αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού που γνωρίζει καλύτερα το μαθητή ή τη μαθήτριά (συνήθως του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης), η συλλογή των δεδομένων και η ερμηνεία τους αποτελεί συνευθύνη περισσότερων προσώπων και, στην καλύτερη περίπτωση, όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση και τη γενικότερη υποστήριξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Είναι προφανές πως όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να είναι τυπικές ενέργειες, οι οποίες γίνονται από απλό υπηρεσιακό καθήκον. Αποτελούν ουσιαστικές **παιδαγωγικές** ενέργειες και παρεμβάσεις και η επάρκειά τους προδιαγράφει την επιτυχία ή την αποτυχία της ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης του μαθητή ή της μαθήτριάς στη συνηθισμένη τάξη. Η σημασία που έχει η αντιστοίχιση της περιγραφικής παιδαγωγικής έκθεσης με τα υπαρκτά προβλήματα και την καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας επιβάλλει την αποφυγή κάθε αδικαιολόγητου ετεροχρονισμού τόσο της άμεσης παρατήρησης, όσο και της απαραίτητης εκπαιδευτικής αξιολόγησης του μαθητή ή της μαθήτριάς. Τυχόν αιτιάσεις ότι οι προτεινόμενες από το νόμο ενέργειες προκαλούν καθυστερήσεις στην εξασφάλιση των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης, δεν αφορούν την ουσία της υποστηρικτικής αυτής υπηρεσίας, αλλά τους περιορισμούς του υπαρκτού μηχανισμού διοικητικής υποστήριξης των υπηρεσιών αγωγής και εκπαίδευσης. Η διοίκηση της εκπαίδευσης μπορεί να αναζητήσει τρόπους συντόμευσης των γραφειοκρατικών διατυπώσεων και του χρόνου που μεσολαβεί από την ολοκλήρωση της πρότασης μέχρι την τυπική έγκρισή της, αλλά δεν μπορεί να ακυρώνει την παιδαγωγική της επάρκεια επί της ουσίας, ούτε να αποφασίζει, ερήμην της σχολικής κοινότητας και των θεσμών που την υπηρετούν. Διοικητικές και παιδαγωγικές υπηρεσίες δικαιολογούν την ύπαρξή τους μόνο μέσα από την τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης.

Με όρους παιδαγωγικής, δεν μπορεί να υποβάλλεται και να γίνεται αποδεκτή από τη διοίκηση αίτηση εξασφάλισης συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης μαθητή ή μαθήτριάς στη συνηθισμένη τάξη, πριν ο μαθητής εγγραφεί και παρακολουθήσει για εύλογο χρονικό διάστημα τη συγκεκριμένη σχολική τάξη για την οποία αιτείται εξασφάλισης συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης. Η *‘παράλληλη στήριξη’* είναι υπηρεσία ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας, η οποία σύμφωνα με τη νομοθεσία, παρέχεται υπό όρους σε πρόσωπα που μπορούν να επωφεληθούν από αυτή (ΦΕΚ 1319/2002). Οι πρόσφατες αλλαγές στην υπηρεσία που επιφέρει ο ν. 3699/08 έχουν σχέση με τη διευκόλυνση της γραφειοκρατικής όψης της διάθεσης της υπηρεσίας και όχι με την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει η πολιτεία στο μαθητή με αναπηρία και/ή ε.ε.α. Επιπλέον εισάγει διακρίσεις εντός του σώματος των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν τεκμηριώνονται με όρους εμπειρογνωμοσύνης, αλλά ούτε και επιστήμης. Επιπρόσθετα, κάθε αναφορά σε δυσλειτουργίες διοικητικών υπηρεσιών ή σε ανεπάρκεια προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν αφορά την ουσία της υποστηρικτικής αυτής υπηρεσίας. Προτάσεις

αλλαγών στις διαδικασίες και βελτιώσεις του όλου συστήματος θα πρέπει να αντιστοιχούν στο είδος και το επίπεδο των προβλημάτων, και να μην εξελίσσονται σε προτάσεις ακύρωσης της πολύτιμης, για την παρούσα συγκυρία, υπηρεσίας της ε.α.ε. του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Με ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει, επίσης, να εξεταστούν και οι περιπτώσεις όπου προτείνονται προς έγκριση προτάσεις εξασφάλισης συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης μαθητών με ε.ε.α., οι οποίες συντάσσονται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή άλλες ανάλογες κρατικές υπηρεσίες (Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής ή Νοσηλευτικά Ιδρύματα) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αντίληψης, χωρίς να έχει προηγηθεί η απαραίτητη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα. Η συνεργασία με τη σχολική κοινότητα δεν είναι μια τυπική διαδικασία η οποία προβλέπεται από τη νομοθεσία προκειμένου να παρεμβάλλονται εμπόδια και να καθυστερούν οι εγκρίσεις συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης μαθητών! Η επιτόπια έρευνα με στόχο τη διακρίβωση της επάρκειας και της δυνατότητας της σχολικής κοινότητας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις -τόσο ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και την προσβασιμότητα των εγκαταστάσεων, όσο και ως προς την απαραίτητη επιστημονική γνώση και εμπειρία- καθώς και για την εξασφάλιση εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο θα στηρίζει τις 'ειδικές' εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των μαθητών, κατά περίπτωση, αποτελεί απαραίτητη και ουσιαστική ενέργεια και θα πρέπει να διασφαλίζεται χωρίς εκπτώσεις!

Βήμα 3 – Ο εκπαιδευτικός ε.α.ε.:

3.1 Αξιολογεί τις προτάσεις που του έχουν κοινοποιηθεί από το διευθυντή, λαμβάνοντας υπόψη:

- τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν αναγνωρισθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης,
- την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
- την ηλικία και την τάξη στην οποία βρίσκονται οι προτεινόμενοι για φοίτηση στο Τ.Ε. μαθητές,
- τον αριθμό των μαθητών που είναι εφικτό να υποστηρίξει αποτελεσματικά στα πλαίσια του προβλεπόμενου αριθμού που προβλέπεται να υποστηρίξει το Τ.Ε.

3.2 Καλεί, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς ή τους κηδεμόνες του μαθητή και τους ενημερώνει ως προς τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ζητά από τους γονείς υπεύθυνη δήλωση (Δες Υπόδειγμα) ότι συμφωνούν με τις διαδικασίες αυτές. Η υπεύθυνη δήλωση είναι απαραίτητη δεδομένου του μεγάλου χρονικού διαστήματος αναμονής των μαθητών προκειμένου να αξιολογηθούν από τα ΚΕΔΔΥ. Είναι αυτονόητο ότι το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός, οργανώνει υπηρεσίες υποστήριξης του μαθητή ανεξάρτητα από το χρόνο έκδοσης της αξιολογητικής έκθεσης από τα ΚΕΔΔΥ.

Για τη φοίτηση μαθητή/μαθήτριας με ε.ε.α. στο Τ.Ε. δεν είναι απαραίτητη η διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή άλλη διαγνωστική υπηρεσία, αλλά είναι αρκετή η υπεύθυνη δήλωση του γονέα και η έγκριση του σχολικού συμβούλου ε.α.ε. Η απουσία, ωστόσο, αξιολογητικής διάγνωσης από αρμόδια διαγνωστική υπηρεσία, δυσχεραίνει το έργο της σύνταξης εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και της εξασφάλισης εξειδικευμένης υποστηρικτικής παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. Το αρμόδιο προσωπικό του σχολείου και οι γονείς μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εξαιτίας ειδικών συνθηκών επιτρέπεται να ετεροχρονίζουν την παραπομπή του μαθητή σε

διαγνωστική υπηρεσία.. Σε κάθε περίπτωση, όσοι στηρίζουν το μαθητή έχουν ως γνώμονα το ατομικό συμφέρον του μαθητή με ε.ε.α. (εξασφάλιση των απαραίτητων δεδομένων χωρίς αναίτιο στιγματισμό). Σε περιπτώσεις αμφιβολιών ζητούνται οδηγίες/διευκρινήσεις ή και σχετική εισήγηση από το σχολικό σύμβουλο ε.α.ε.

Για να είναι σε θέση ο σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. να γνωματεύσει θετικά για τη φοίτηση του μαθητή με ε.ε.α. σε Τ.Ε., ακολουθείται η διαδικασία η οποία απαιτείται και για την παραπομπή του μαθητή στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες (υπεύθυνη δήλωση του γονέα, αντίγραφο πρακτικού της παιδαγωγικής συνεδρίας, με αναφορά του εκπαιδευτικού στις ενδείξεις που έχει καταγράψει για το συγκεκριμένο μαθητή, βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης). Μονοπρόσωπες υπηρεσίες υποστήριξης της σχολικής κοινότητας, όπως ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής, δεν είναι λειτουργικό, ούτε και εφικτό να υποκαθιστούν τους θεσμούς παιδαγωγικής και επιστημονικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και στη συγκεκριμένη περίπτωση το σύλλογο προσωπικού των σχολείων⁸.

Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών ο σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. συνεργάζεται και καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα σχετικά με τους τρόπους καταγραφής των ενδείξεων και προτείνει, εφόσον του ζητηθεί, τον τύπο και το είδος βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης.

Για την εξασφάλιση υπηρεσιών εκπαιδευτικού συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης απαιτείται απαραιτήτως γνωμάτευση του τοπικού ή άλλου ΚΕΔΔΥ. Δεν ισχύει η γνωμάτευση άλλης διαγνωστικής υπηρεσίας. Στα προγράμματα συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία η υποκατάσταση του μηχανισμού αξιολογητικής διάγνωσης από γνωμάτευση του σχολικού συμβούλου ε.α.ε.

3.3 Αξιολογεί εκπαιδευτικά τους μαθητές, ώστε να διακριβωθούν οι ισχυρές πλευρές του μαθησιακού τους προφίλ, κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως οι αδυναμίες τους.

3.4 Προτείνει τον τελικό κατάλογο των μαθητών με ε.ε.α, οι οποίοι κρίνονται, με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα και τις διαθέσιμες πληροφορίες, ότι θα πρέπει να υποστηριχθούν εξειδικευμένα λαμβάνοντας υπόψη: τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι και τον αριθμό των μαθητών/-τριών που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει στην τάξη και στο Τ.Ε. (υποβάλλει στο σχολικό σύμβουλο σχετική τεκμηριωμένη εισήγησή του μέσω του διευθυντή του σχολείου μαζί με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και τα άλλα ζητούμενα στοιχεία).

3.5 Ενημερώνει, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς του μαθητή, για την απαιτούμενη από το νόμο 3699/2008 'εξατομικευμένη έκθεση – πρόταση', την οποία και πρέπει να διαθέτει ο μαθητής για λόγους τόσο τυπικούς, όσο και ουσιαστικούς. Ενημερώνει τους γονείς για τις εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν διαθέσιμες, προκειμένου να αποκτηθεί η έκθεση αυτή (ΚΕΔΔΥ ή 'ιατροπαιδαγωγικές

⁸ Ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: (α) υποστηρίζει ΟΛΕΣ τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια), (β) υποστηρίζει τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (Τ.Ε., Ειδικά σχολεία, Τ.Ε.Ε., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. & ΕΠΑΣ, ΕΠΑΛ ε.α.ε, την κατ' οίκον εκπαίδευση και μια σειρά άλλων θεμάτων που σχετίζονται με τους διαγνωσμένους ή 'εν δυνάμει' μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές ε.α. σε ιδιαίτερα εκτεταμένες και πολυπρόσωπες εκπαιδευτικές περιφέρειες! Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει πως ο σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. συνεργάζεται και κατευθύνει θέματα και ζητήματα υποστήριξης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές ε.α. και στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Μια έμπρακτη αναγνώριση της προσφοράς του θεσμού θα μπορούσε να είναι ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής περιφέρειας του σχολικού συμβούλου ε.α.ε. με κριτήριο τους μαθητές και όχι τους εκπαιδευτικούς (για παράδειγμα ένας σχολικός σύμβουλος ε.α.ε. ανά 10.000 μαθητές σε συνδυασμό με ένα αλγόριθμο που θα αναφέρεται στις αποστάσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων της περιφέρειας).

υπηρεσίες' του ν. 3699/08), τις επισκέψεις, το χρόνο και τις διαδικασίες που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί η διαδικασία αξιολογητικής διάγνωσης. Καλό θα είναι οι γονείς να ενημερώνονται για τη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών αυτών, για την ενδεχόμενη καθυστέρηση έκδοσης των εκθέσεων, καθώς και για τη χρησιμότητα της έκθεσης αυτής. Για να αποφεύγεται η ταλαιπωρία των γονέων είναι αναγκαίο να ενημερώνονται ότι σε περίπτωση που ο/η μαθητής/-τρια έχει ανάγκη υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης η μόνη αρμόδια υπηρεσία έκδοσης της σχετικής έγκρισης είναι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

3.6 Ενημερώνει τους γονείς για την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 3699/2008 & Υ.Α. στο Φ.Ε.Κ. 1319/2002).

ΕΝΘΕΤΟ 3: Συνοπτικές πληροφορίες για την έκδοση έκθεσης - πρότασης φοίτησης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η έκδοση έκθεσης/πρότασης φοίτησης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι μια διαδικασία ουσιαστική και αναντικατάστατη στην παρούσα σχεδίαση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί, σύμφωνα με τη νομοθεσία, προϋπόθεση έναρξης της διαδικασίας έγκρισης της συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης. Με αυτή αναδεικνύονται τα δυνατά, κατά κύριο λόγο, αλλά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή ή της μαθήτριας και τίθενται οι βάσεις προκειμένου, στη συνέχεια, να γίνει εφικτή η σύνταξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.). Παράλληλη στήριξη χωρίς την ύπαρξη Ε.Ε.Π. δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία, ούτε και είναι εφικτό να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Η έλλειψη Ε.Ε.Π. μετατρέπει την παράλληλη στήριξη σε υπηρεσία 'συνοδείας' του παιδιού στο συνηθισμένο σχολείο, μια υπηρεσία σημαντική, η οποία, ωστόσο, δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία να παρέχεται σε πλαίσια εκπαίδευσης του γενικού σχολείου.

Με δεδομένα από τη διάγνωση/πρόταση σκοποθετείται και στοχοθετείται η υποστήριξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα και ενεργοποιείται το σύνολο των διαθέσιμων διοικητικών και εκπαιδευτικών μηχανισμών, με στόχο τη συγκρότηση ενός πλέγματος υπηρεσιών και δραστηριοτήτων που θα διασφαλίσει την ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) του μαθητή. Τελικός σκοπός του συνόλου των ενεργειών αυτών είναι η διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων από την ένταξη του παιδιού στη σχολική τάξη και η επιδίωξη, στη συνέχεια, της εξασφάλισης των καλύτερων δυνατών όρων ισότιμης συνεκπαίδευσης στο ελάχιστο περιοριστικό σχολικό περιβάλλον. Οι εγγυήσεις για τη συγκεκριμένη σκοποθεσία εξασφαλίζονται με δεσμεύσεις συμμετοχής και συνευθύνης:

(α) *Των γονέων.* Οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία αναζήτησης και εξασφάλισης δεδομένων και πληροφοριών που θα στηρίξουν την ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση του παιδιού τους στη σχολική κοινότητα. Στην προσπάθειά τους αυτή είναι χρήσιμο να εμπλέκουν κάθε πρόσωπο που σχετίζεται άμεσα με το μαθητή. Ιδιαίτερη εμφανίζεται να είναι η ανάγκη να απευθύνονται με αίτημα αρωγής προς τη σχολική κοινότητα (συνεργασία με το σχολείο προς αναζήτηση πληροφοριών, οι οποίες, στη συνέχεια, θα φανούν χρήσιμες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κατά τη διαδικασία συνεργασίας που θα καταλήξει στην πρόταση φοίτησης του μαθητή).

(β) *Του προσωπικού του σχολείου:* Συγκεκριμένα στη νομοθεσία αναφέρεται πως :

'Οι μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, καλό είναι να συνοδεύονται από: (α) αντίγραφο πρακτικού της παιδαγωγικής συνεδρίας, με αναφορά του εκπαιδευτικού για τις ενδείξεις που έχει καταγράψει για το

συγκεκριμένο μαθητή, (β) το βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης και (γ) αντίγραφο πρακτικού με την υπόδειξη του γονέα για την παραπομπή του μαθητή στο Κ.Δ. Α.Υ.' (Φ.Ε.Κ. 449/2007, παραγρ. ζ)

Αλλά και στις περιπτώσεις που ο γονέας ή ο κηδεμόνας προσέρχεται ο ίδιος στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είναι προφανής η ανάγκη συνεργασίας και της σχολικής κοινότητας στις διαδικασίες. Άλλωστε, σύμφωνα με το νόμο, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., προκειμένου να προχωρήσει στη διαδικασία, ζητά από τη σχολική μονάδα περιγραφική παιδαγωγική έκθεση σχετική με τη μαθησιακή επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή.' (Φ.Ε.Κ. 449/2007, παραγρ. ζ).

Βήμα 4 – Υποστήριξη του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ε.α.ε.

Από τη στιγμή που οι γονείς υπογράφουν τη σχετική υπεύθυνη δήλωση, με την οποία επιβεβαιώνουν την επιθυμία τους να εξασφαλιστούν υπηρεσίες ε.α.ε. στο παιδί τους και ο σχολικός σύμβουλος ε.α.ε εγκρίνει τη φοίτηση του μαθητή στο Τ.Ε. (ν. 3699/08, Άρθρο 6, παραγρ. 2α), ο εκπαιδευτικός ε.α.ε. υποδέχεται το μαθητή στο Τ.Ε. και προχωρεί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών του. Η υποκατάσταση των διαδικασιών εξασφάλισης αξιολογητικής διάγνωσης δεν ισχύει στην περίπτωση αιτήματος εξασφάλισης της υπηρεσίας συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης. Στην περίπτωση αυτή είναι απαραίτητο η παροχή να εγκριθεί από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης). Αλλά και στην περίπτωση αυτή η διαδικασία είναι ατελής εφόσον δεν εξασφαλιστεί εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο να διασφαλίζει το δικαίωμα εξασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας στο μαθητή με αναπηρία και /ή ε.ε.α. Στις περιπτώσεις που, για διάφορους λόγους, εξασφαλίζεται εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής αγωγής ή προσωπικό άλλων επαγγελματικών περιοχών τότε η υπηρεσία μετατρέπεται σε υπηρεσία συνοδείας. Αλλά και στις περιπτώσεις αυτές δε υπάρχουν εγγυήσεις για την ποιοτική παροχή υπηρεσιών συνοδείας, δεδομένου του ότι και οι επαγγελματίες στη συγκεκριμένη ειδικευση είναι απαραίτητο να έχουν πιστοποίηση από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚεΠΙς).

Στο σχολείο δημιουργείται ειδικός φάκελος με δεδομένα και πληροφορίες του μαθητή με ε.ε.α. Ο φάκελος αυτός είναι απόρρητος και φυλάσσεται σε ειδικό ασφαλισμένο ερμάριο. Στις περιπτώσεις που ο φάκελος έχει ψηφιακή μορφή, η πρόσβαση στο ηλεκτρονικό μέσο όπου φυλάσσεται προστατεύεται με ειδικό κωδικό πρόσβασης. Τον κωδικό πρόσβασης γνωρίζει μόνο ο εκπαιδευτικός ε.α.ε. (του Τ.Ε. ή της συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης) και ο διευθυντής του σχολείου.

Η τήρηση του φακέλου είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση και διατήρηση αξιόπιστων δεδομένων και την καταγραφή πληροφοριών προς διερεύνηση. Τα δεδομένα και οι πληροφορίες αποτελούν πολύτιμη πηγή κατά τη διαδικασία σχεδίασης και υλοποίησης του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και για τις περιπτώσεις αλλαγής προσωπικού ή αλλαγής πλαισίου του μαθητή. Στην περίπτωση αλλαγής πλαισίου, ο φάκελος αποστέλλεται στο νέο σχολείο με συστημένη επιστολή και με χρέωση στο εμπιστευτικό πρωτόκολλο του διευθυντή του σχολείου. .

ΕΝΘΕΤΟ 4- Περιεχόμενα του ατομικού φακέλου του μαθητή

- (α) Συνοπτικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή
- (β) Γνωμάτευση για το είδος και το βαθμό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών του /της μαθητή/τριας.
- (γ) Εισήγηση του ΚΕΔΔΥ ή της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας για την εγγραφή – κατάταξη ή μεταγραφή στην κατάλληλη σχολική μονάδα. Στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης, διατηρείται μόνο η εισήγηση του ΚΕΔΔΥ
- (δ) Αξιολογητική έκθεση που αφορά τη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή.
- (ε) Όλες οι δοκιμασίες που έχουν χορηγηθεί στο μαθητή από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης του.
- (στ) Περιγραφική αξιολόγηση όπου θα αναφέρονται οι λόγοι παραπομπής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό της τάξης του και η σχετική τεκμηρίωσή τους.
- (ζ) Την αλληλογραφία του σχολείου και των γονέων ή των εχόντων τη γονική μέριμνα του μαθητή με ε.ε.α. με το ΚΕΔΔΥ ή την ιατροπαιδαγωγική επιτροπή (αν είναι διαθέσιμη από τους γονείς ή τους έχοντες τη γονική μέριμνα).
- (η) Εισήγηση για την κατάρτιση του κατάλληλου υποστηρικτικού Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης.
- (θ) Τις περιοδικές αξιολογήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης από τους ειδικούς του ΚΕΔΔΥ (αν υπάρχουν).
- (ι) Τις περιοδικές αξιολογήσεις του παιδιού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. ή τον/την εκπαιδευτικό συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης και τους ειδικούς του ΚΕΔΔΥ, εάν υπάρχουν.
- (κ) Ο,τιδήποτε άλλο αφορά ή αναφέρεται στο μαθητή.

Ορισμένες απαραίτητες επισημάνσεις

Οι οδηγίες που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία, σε ορισμένες περιπτώσεις, έχουν ανάγκη προσαρμογής και τροποποίησης, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής κοινότητας. Προτείνεται όπως οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. και οι εκπαιδευτικοί της συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης τις μελετήσουν προσεκτικά και αφού ζητήσουν και τη γνώμη των διευθυντών των σχολείων στα οποία στεγάζονται τα Τ.Ε., αλλά και όσων υπηρετούν στα σχολεία των οποίων το μαθητικό πληθυσμό υποστηρίζουν, στη συνέχεια να υποβάλλουν στο σχολικό σύμβουλο ε.α.ε. γραπτώς τις παρατηρήσεις τους. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας των δυσκολιών και άλλων ιδιαιτεροτήτων, επιμέρους προβλήματα ή ζητήματα ίσως να μην έχουν εξεταστεί ή να μην έχουν, κατά τη γνώμη τους, εξεταστεί επαρκώς στα πλαίσια της παρούσης εργασίας παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Η ανάγνωση/αναγνώριση και παραπομπή των μαθητών με ε.ε.α. επιβάλλεται να παραμείνει μια λειτουργία όσο το δυνατό λιγότερο διαχωριστική και για το λόγο αυτό η διευκρίνιση των διαδικασιών που επιχειρούμε με την εργασία αυτή θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την αρμονική συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας. Οι σύγχρονες σημαντικά επιβαρυνόμενες κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με τη δραματική αύξηση των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν στο γενικό σχολείο, αναδεικνύουν τον υποστηρικτικό ρόλο του Τ.Ε. και των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης. Η άποψή μας είναι πως τα Τ.Ε. θα πρέπει να αυξηθούν αριθμητικά, ώστε να λειτουργεί ένα, τουλάχιστον, σε κάθε συγκρότημα συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων. Παράλληλα, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, είναι απαραίτητο να επιχορηγηθούν με πρόσθετους

οικονομικούς πόρους, ώστε να εξοπλιστούν με εξειδικευμένο διδακτικό/παιδαγωγικό υλικό και καινοτομίες. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη όπως η σχολική κοινότητα αναγνωρίσει και αυτή το ρόλο των λειτουργών των Τ.Ε. και να μην επιλέγει αντιπαραγωγικές αναθέσεις καθηκόντων, όταν μάλιστα δεν προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία και τις Υπουργικές Αποφάσεις (Φ.Ε.Κ. 449/2007), οι οποίες τις διερμηνεύουν. Ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. είναι απαραίτητο να συνεργάζεται: με τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίζει τους μαθητές με ε.ε.α. κατά προτεραιότητα στις τάξεις όπου φοιτούν, με τη συνεργασία των γονέων και των άλλων θεσμών. Ανάλογες θα πρέπει να είναι και οι ρυθμίσεις για τις υπηρεσίες συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης. Προκειμένου η συνεργασία των εμπλεκόμενων αυτών προσώπων και θεσμών να είναι αποδοτική, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός ε.ε.α. να ασχολείται αποκλειστικά με τα καθορισμένα από το νόμο καθήκοντά του. Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται κάθε ζήτημα που αφορά την ανίχνευση, αναγνώριση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, σχεδίαση ατομικού υποστηρικτικού προγράμματος του μαθητή με α &/ή ε.ε.α., καθώς και τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγησή του, τη διασύνδεση της σχολικής κοινότητας με τους άλλους θεσμούς και την τοπική κοινωνία, τη συμβουλευτική των μελών της σχολικής κοινότητας (και ιδιαίτερα των γονέων), την τήρηση των αρχείων του Τ.Ε. και κάθε τι που σχετίζεται με τα δικαιώματα των παιδιών με α &/ή ε.ε.α. Κάθε άλλη ερμηνεία και στάση παρεμβάλλει εμπόδια και δεν προάγει την ποιότητα της προσφοράς του Τ.Ε. στο μαθητή με ε.ε.α. και, τελικά, ούτε εξυπηρετεί τα συμφέροντα της σχολικής κοινότητας.⁹

Ο προσωπικός φάκελος πληροφοριών και δεδομένων του μαθητή

Από την πρώτη ημέρα παραπομπής του παιδιού με αίτημα την εξασφάλιση υπηρεσιών ε.ε.α. φροντίζουμε για τη συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων, τα οποία θα μας βοηθήσουν στο έργο της αξιολόγησης του προσώπου και της σύνταξης του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.). Η ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, η διάγνωση και τα αποτελέσματα άλλων αξιολογήσεων και άλλες πληροφορίες που θα συγκεντρώσουμε τοποθετούνται στον ειδικό προσωπικό φάκελο που φροντίζουμε να δημιουργήσουμε για κάθε παιδί ή νέο ξεχωριστά.

ΕΝΘΕΤΟ 5- Περιεχόμενα προσωπικού φακέλου μαθητή με ε.ε.α.

Ο προσωπικός φάκελος του κάθε μαθητή είναι αναγκαίο να περιέχει:

- οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή·
- γνωματεύσεις για το είδος και το βαθμό της ε.ε.α. του παιδιού ή του νέου·
- εισήγηση για την τοποθέτησή του σε κατάλληλη σχολική μονάδα·
- προτάσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην κατάρτιση του

⁹ **Σημείωση:** Σε Παράρτημα θα βρείτε χρήσιμα υποδείγματα
(Α) Έγγραφα που αφορούν τη λειτουργία του Τ.Ε. και συγκεκριμένα: (α) Το Υπόδειγμα Ορολογίου Προγράμματος Τ.Ε., (β) Ο Πίνακας Αριθμού Μαθητών που υποστηρίζονται από το Τ.Ε., (γ) Το Υπόδειγμα Υπεύθυνης Δήλωσης γονέα και (δ) Ο Αναλυτικός Πίνακας Στοιχείων Τ.Ε. και

(Β) Το Υπόδειγμα περιγραφικής έκθεσης μαθητή/μαθήτριας

(Γ) Αίτηση εξασφάλισης υπηρεσιών συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης.

Τα ως άνω έγγραφα βρίσκονται αναρτημένα σε ιστοσελίδα στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://dipe-a-athin.att.sch.gr> στην περιοχή: Σχολικός σύμβουλος ε.ε.α. (Άλλες εργασίες)

εκπαιδευτικού προγράμματος υποστηρικτικής παρέμβασης·

- αξιολογητικές εκθέσεις (από τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού)·
- δοκιμασίες στην τάξη, στις οποίες έχει πάρει μέρος ο μαθητής ή ο νέος·
- αξιολόγηση με την οποία παραπέμφθηκε στο Τ.Ε.·
- έγγραφα ή σημειώματα από την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας·
- περιοδικές αξιολογήσεις του μαθητή στην τάξη (φωτοαντίγραφα)·
- περιοδικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Τ.Ε.·
- πληροφορίες για την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και άλλους χρήσιμους 'ενισχυτές' της μάθησης και της αποδεκτής κοινωνικά συμπεριφοράς του μαθητή ·
- δείγματα ατομικών εργασιών του μαθητή ή συνεργατικών εργασιών με συμμαθητές του στην τάξη·
- δείγματα εργασιών του μαθητή από το σπίτι και από δραστηριότητές του στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του·
- άλλες χρήσιμες πληροφορίες και έγγραφα.

Ο προσωπικός φάκελος ενημερώνεται περιοδικά και συνοδεύει το μαθητή σε τυχόν μετακίνησή του σε άλλη σχολική μονάδα. Με προσεκτικό σχεδιασμό του περιεχομένου που θα επιλέξουμε να τοποθετείται στον προσωπικό φάκελο του κάθε μαθητή, μπορεί να προκύψει ένα άριστο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης (Portfolio) του μαθητή μας (Χαρούπιας, 2003β).

Προγραμματισμός και Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης του μαθητή

Οι δραστηριότητες που προγραμματίζουμε για κάθε παιδί φροντίζουμε να στηρίζονται στις αξιολογήσεις που έχουν προηγηθεί. Η άσκηση των λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων είναι περισσότερο παραγωγικό να συνδυάζονται με κοινωνικές δραστηριότητες και να συσχετίζονται με το πρόγραμμα του παιδιού στην τάξη. Οι δραστηριότητες μπορεί να σχεδιάζονται με τρόπο που να μας επιτρέπει να τις ολοκληρώνουμε τόσο εντός της τάξης, στην αυλή του σχολείου, στο γυμναστήριο (ή και στο χώρο του Τ.Ε. εφόσον υπάρχει). Σημαντικά δεν είναι μόνο ο χώρος, το πρόσωπο που αναλαμβάνει την έναρξη, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της δραστηριότητας, αλλά και η πρόβλεψη διδακτικών στόχων που να αφορούν το μαθητή προσωπικά ή στα πλαίσια της μικρο-ομάδας και γενικότερα της τάξης προέλευσής του.

Επειδή η εργασία μας με το μαθητή θα ήταν χρήσιμο να σχεδιάζεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, εκ των προτέρων και με ιδιαίτερη φροντίδα και επειδή θα πρέπει να συνεργάζονται για την ολοκλήρωσή της όσο το δυνατό περισσότερα πρόσωπα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ο προγραμματισμός της γίνεται σε τρία επίπεδα: εξαμηνιαίος, μηνιαίος και εβδομαδιαίος. Ο βασικός και κύριος σχεδιασμός, ο οποίος και αναμένεται να είναι όσο το δυνατό πιο λεπτομερής, θεωρούμε ότι είναι ο εβδομαδιαίος σχεδιασμός. Στον εβδομαδιαίο σχεδιασμό συνυπολογίζεται η ζωή του παιδιού στο σχολείο και το σπίτι και εμπλέκεται το σύνολο των προσώπων που το υποστηρίζει (εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας). Καθημερινά διαπιστώνουμε ότι πολλά από τα απρόοπτα της καθημερινής σχολικής ζωής και της ζωής του παιδιού εκτός σχολείου αναδιατάσσουν τον προγραμματισμό μας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τον ακυρώνουν. Ένας τρόπος θεραπείας της αναστάτωσης αυτής είναι ο σχεδιασμός επιπλέον δραστηριοτήτων, οι οποίες προετοιμάζονται προκειμένου να είναι διαθέσιμες στις περιπτώσεις αντιμετώπισης των απρόοπτων καταστάσεων ή ακόμη και για τις περιπτώσεις που έχουμε υποτιμήσει τις δυνατότητες του παιδιού (ή της ομάδας των

παιδιών) τα οποία υποστηρίζουμε. Τα πρώτα χρόνια της εργασίας μας στο πεδίο η προετοιμασία μας αυτή θα πρέπει να είναι λεπτομερής, με επεξηγήσεις και προτάσεις υλοποίησης. Όσο η εμπειρία μας αυξάνει και η συνεργασία μας με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με το άλλο προσωπικό του σχολείου, τους γονείς του παιδιού και σημαντικούς άλλους βελτιώνεται, τόσο και ο προγραμματισμός μας θα μπορεί να γίνεται περισσότερο αδρομερής και οι δραστηριότητες που παραθέτουμε σ' αυτόν αναφέρονται συνοπτικά. Αν στην ομάδα προστεθεί νέο προσωπικό, ο σχεδιασμός –για ένα εύλογο χρονικό διάστημα- επανέρχεται στην αρχική λεπτομερειακή του εκδοχή. Ο χρόνος συνεργασίας με το προσωπικό και τους γονείς του παιδιού που υποστηρίζουμε στο Τ.Ε. δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί, ούτε και είναι 'χαμένος χρόνος'. Είναι μια απαραίτητη, πολύτιμη ρουτίνα και για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να εντάσσεται στον αρχικό και το συνεχιζόμενο προγραμματισμό μας. Η έννοια του διδακτικού χρόνου και του τι μπορεί να περιέχεται σ' αυτόν δεν έχει γίνει, ως τώρα τουλάχιστον, επαρκώς κατανοητή στους γραφειοκράτες της εκπαίδευσης και στους 'παρατηρητές' της εκπαιδευτικής υποστηρικτικής παρέμβασης στο Τ.Ε. Θεωρούμε ότι κάθε άλλο παρά αποτελεί 'χάσιμο χρόνο' η ενασχόληση με διαδικασίες ενημέρωσης και κατεύθυνσης όλων των συντελεστών της παιδείας και όσων σχετίζονται με το μαθητή άμεσα, προκειμένου να βοηθηθούν στην αλλαγή νοοτροπίας. Η ακριβής σημασία της 'διδακτικής ώρας' θεωρούμε ότι χρειάζεται διευκρινήσεις, όπως διευκρινήσεις είναι αναγκαίο να γίνουν σχετικά με το περιεχόμενο και τον προγραμματισμό της.

Ο προγραμματισμός και η προαποφασισμένη ρουτίνα είναι, τις περισσότερες φορές, πολύτιμος σύμμαχος στη μάθηση, τόσο για μας και τους συνεργάτες μας, όσο και για το ίδιο το μαθητή. Μερικές φορές, ωστόσο, ακόμη και τις πρώτες ημέρες της επαφής μας με το μαθητή, θα διαπιστώσουμε ότι είναι απαραίτητο να επωφεληθούμε από τυχαίες καταστάσεις και καθημερινά επεισόδια, τα οποία θα εκμεταλλευτούμε, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών μας. Η ευελιξία την οποία απαιτεί η προσαρμογή μας αυτή δεν είναι πάντα αυτονόητη και θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο αν εξοπλισθούμε τόσο θεωρητικά για το γεγονός αυτό, όσο και με δεξιότητες χειρισμού απρόοπτων καταστάσεων. Αποδοτική παιδαγωγική είναι η προσωποκεντρική παιδαγωγική και η προσωποκεντρική παιδαγωγική είναι περισσότερο επιτυχημένη όταν εκμεταλλεύεται τις καταστάσεις ροής μάθησης του παιδιού και τα απρόοπτα της καθημερινής σχολικής και κοινωνικής του ζωής.

Μελετώντας τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι τα διαχωρισμένα σχολικά πλαίσια ε.α.ε. (ειδικά σχολεία, ΕΕΕΕΚ, ΤΕΕ, ΕΠΑΣ & ΕΠΑΛ ειδικής αγωγής) δεν προσφέρουν ισότιμη συνεκπαίδευση. Η ανταπόκρισή μας στα ερευνητικά δεδομένα και την εμπειρία μας καθοδηγούν να εξασφαλίσουμε στους μαθητές με ε.α.ε. ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, όσο το δυνατό πιο κοντά στον τόπο της κατοικίας τους, αν είναι εφικτό και στο σχολείο της γειτονιάς. Δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό ο θεσμός της 'παράλληλης στήριξης', αλλά επιλέξαμε ως ονομασία του θεσμού μια ορολογία που δηλώνει στην ουσία διαχωρισμό. Ταυτόχρονα δημιουργήσαμε θεσμούς που κινούνται αυτοπροσδιοριζόμενοι. Όταν προσφέρουμε υπηρεσίες αδιαβάθμητες και μη αξιολογούμενες σύντομα θα μετατραπούν σε υπηρεσίες 'συνοδείας'. Η σχολική πραγματικότητα μας καταδεικνύει ότι χρειάζεται να αναζητήσεις και να βρεις ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο προκειμένου να βρεις ανάμεσά τους μερικές συστηματικές προσεγγίσεις υλοποίησης προγράμματος συνεκπαίδευσης με ποιοτικές προδιαγραφές. Ο σχεδιασμός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, ο προσδιορισμός σκοπών και διδακτικών στόχων που προκύπτουν από την αξιολογητική διάγνωση σπανίζουν. Ο πατριωτισμός των Ελλήνων περισώζει την τιμή του συστήματος

παιδείας, αλλά δεν απαντά στο δικαίωμα ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Χρειάζεται επείγοντως αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων τόσο σε επίπεδο κεντρικού πολιτικού σχεδιασμού και διοίκησης, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διαφορετικά η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο θα μετατραπεί αναπότρεπτα σε υπηρεσία 'συνοδείας', ένας ακόμη τρόπος εξασφάλισης του δικαιώματος των εκπαιδευτικών να εργάζονται χωρίς να εξασφαλίζεται η απαραίτητη κοινωνική λογοδοσία που επιβάλλουν οικονομικά επαχθείς για το κοινωνικό σύνολο θεσμοί όπως αυτός.

Αναφορές

- Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α. (2010). Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. Πρακτικά Συνεδρίου: 'Η Ειδική Αγωγή αφηγηρία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη', Αθήνα.
- British Film Institute.(χ.χ.). 'Medical model' vs 'social model'. (Διαθέσιμο στο: <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/disability/thinking/medical.html>)
- Γκονέλα Ελένη, Ρηγοπούλου, Τερψιθέα & Τράντου, Κατερίνα (2006). Κώστας Καλαντζής: Ένας από τους μεγάλους ειδικούς παιδαγωγούς και η προσφορά του στην Ειδική Αγωγή. (Διαθέσιμο στο: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=48>)
- Carr, W. (1999). Τι είναι εκπαιδευτική πρακτική;. Στο: Hummersley. M. (επιμ). *Εκπαιδευτική Έρευνα Τρέχοντα Θέματα. Τόμος. Α*, σελ. 219-239. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Council for Exceptional Children (CEC) (2010). IDEA–Reauthorized Statute, Highly Qualified Teachers, (Διαθέσιμο στο: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CONTENTID=1807>).
- De Fever, Frank (1998). An orthopedagogical method for children with a depression. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 13, Issue 3 October 1998 , pages 262 - 274
- Department for Education and Skills (2001). Special educational needs. Code of Practice. U.K. In: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Υ.Α.Γ6/4494 (Φ.Ε.Κ. 1503 τ.Β' / 8-11-2001)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ 80/31-3-1981). Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Υπουργική Απόφαση Γ6/108474 (Φ.Ε.Κ. 1356 τ.Β' / 16-10-2002) Καθορισμός τρόπου παροχής εκπαίδευσης στο σπίτι.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Υ.Α. 28915/Γ6 (Φ.Ε.Κ. 449 τ.Β' / 3-4-2007). Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Υ.Α. Φ. 353.1/ 324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340 τ.Β' / 16-10-2002)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Υ.Α.102357/Γ6 (Φ.Ε.Κ. 1319/10-10-2002). Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές

- εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 3699/2008 (Φ.Ε.Κ199/Α'2-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 3848 (Φ.Ε.Κ. 71/19-5/2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*
- Φύλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως Α.Ν. 453, (Φ.Ε.Κ. 28/30-1-1937).. *Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών κ.λπ.*
- Φύλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως Α.Ν 1049, (Φ.Ε.Κ. 24/27 -1-1938). *Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937*
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). "Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future" in *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Friend, Marilyn (2008). Co-teaching: A Simple Solution That Isn't Simple. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI, July 2008, Vol.2, n.2.* <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/viewFile/164/173>
- Friend, Marilyn (2008). *Co-Teaching: Creating Successful and Sustainable Programs. Presentation for the National Association of State Directors of Special Education Satellite Conference March 5, 2008. (2-10-20100* <http://dese.mo.gov/divspced/EffectivePractices/documents/NASDSEHandoutMarch5.pdf>)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1993) «Προϋποθέσεις για την ένταξη στη βασική εκπαίδευση των παιδιών με σωματικές αναπηρίες», περ. *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 67, σελ. 69-76.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1994) «Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση», στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ.(επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Τόμο Β', σελ. 768-777.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access And Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 (Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του ΠΕΣΑ.*, Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου Σ. (2005). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση. <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=309>
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). Νομοσχέδιο Ειδικής Αγωγής: Αλήθειες και Ψέματα (Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=706&mode=thread&order=0&thold=0>)
- Μαραντίδου, Πολυχρονία Μπεζιργιάννη, Α.· Ξένου, Σ.· Τσικούρας, Κ. (2009). Η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη και το 'Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων παιδών'. *Ρόπτρο, Τεύχος 28, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος.* (Διαθέσιμο στο: http://www.didaskaleiodglinos.gr/TEYXH_ROPTROY_1-15/roptro28.pdf)
- Partnership for 21st Century Skills. (2002). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills.* Retrieved from http://www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/p21up_Report.pdf

- Μπαμπινιώτης. Γ. (2010). Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας Ιστορία των λέξεων: Με σχόλια και ένθετους πίνακες. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Ontario Ministry of Education (2000). *Standards for School Boards' Special Education Plans*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/iepstand/iepstand.pdf>)
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *Results that matter: 21st century skills and high school reform*. Retrieved from <http://www.21stcenturyskills.org/documents/RTM2006.pdf>
- Στασινός, Δ. Π. (1991) Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989), Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- Σχολικός σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας Ε.Α. (2003) Διαδικασία πρότασης και φοίτησης του παιδιού με ε.ε.α. στο Τμήμα Ένταξης. Εγκύκλιος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αρ. πρωτ. 92/10-10-2003.
- Σχολικός σύμβουλος 1^{ης} Περιφέρειας Ε.Α. (2004) Διευκρίνιση καθηκόντων των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης. Αναφορά στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., αρ. πρωτ. 189/19-10-2004.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2003β). Εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες*, Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων, Ιωάννινα 20/21 Σεπτεμβρίου και Θεσσαλονίκη 27/28 Σεπτεμβρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής.
- Χαρούπιας, Α. (2008α). Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο. Διαπιστώσεις, Κριτική και Προτάσεις για το Νέο Θεσμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 39: 54-67.
- Χαρούπιας, Α. (2008β). Από την Ειδική Αγωγή στην Ορθοπαιδαγωγική. Αναζητώντας ένα νοήμον σύστημα διασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας για τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες στο δημόσιο σχολείο *Παιδεία και Κοινωνία*, περιοδική έκδοση της 'ΑΥΓΗΣ', τ. 33, Απρίλιος 2008, σσ. 9-11.
- Χρονοπούλου, Χρυσάνθη (2002). *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, τμ. ΦΠΨ, Αθήνα
- Χρονοπούλου, Χρ. *Η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη: Μια προσωπογραφία*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/xronopoulou.htm>)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.cndwebzine.hcp.ma/cnd_sii/IMG/pdf/HTTP_~4.PDF (10/10/2010).
- Winzer, Margret A. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Gallaudet University Press, Washington, DC.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Αναστασία Βλάχου και Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας &
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Περίληψη. Κατά την τελευταία δεκαετία, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης έχει αποτελέσει στοιχείο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος, κυρίως για τη δημιουργία και προώθηση ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης. Ταυτοχρόνως, όμως, η συνεργασία αποτελεί μία εξαιρετικά πολυσήμαντη έννοια, στο βαθμό που διαφορετικές ομάδες της προσδίδουν διαφορετικό νόημα αλλά και διαφορετικές πρακτικές. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα των πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, και να αναλύσει συγκεκριμένα εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών που συμβάλλουν στη εφαρμογή της ένταξης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές της συνεργατικής εκπαιδευτικής συμβούλευσης αλλά και στις διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί των διαφορετικών μορφών συνεργασίας τόσο στο ερευνητικό όσο και στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική ένταξη, Εκπαιδευτική συμβούλευση, Συνδιδασκαλία/ Συνεργατική Διδασκαλία.

INCLUSIVE EDUCATION AND COLLABORATIVE PRACTICES BETWEEN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Anastasia Vlachou¹ and Athina Zoniou-Sideri²

¹University of Thessaly and ²National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Abstract: Collaboration between special and general education teachers has received increased attention over the past decades as part of the effort to create inclusive learning environments and to blur the boundaries between programs and students. Yet, collaboration can have multiple meanings to the extent that different groups ascribe to it different meanings and different practices. In light of the above, the aim of this paper is to highlight the importance of collaboration between the two types of teachers and to analyze specific applied models of collaborative practices which promote the inclusion of children with special educational needs. Emphasis is given on collaborative educational consultation and the different forms of co-teaching/co-operative teaching. Further, the advantages and limitations of the above-mentioned practices are presented at the level of research and at the level of everyday educational praxis.

Key words: Inclusive education, Collaborative educational consultation, Co-teaching/Co-operative teaching.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ¹⁰

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Ballard, 1999; Vislie, 2003). Στην πράξη, όμως, η ένταξη έχει αποδειχθεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο εγχείρημα διότι απαιτεί την μετακίνηση από προηγούμενες εδραιωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές (π.χ. ελλειμματική προσέγγιση των ειδικών αναγκών) σε μία γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση (π.χ. εκπαιδευτική οικολογία του σχολείου) (Benjamin, 2002; Carrington, 1999; Fuchs & Fuchs, 1992,1994,1995; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Kauffman & Hallahan, 1995; Nind, Rix, & Sheehy, 2005; Norwich, 2002; Παντελιάδου, 2005; Τζουριάδου, 2000; Vlachou, 2004).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί από τους παράγοντες που προωθούν –ή/και εμποδίζουν– την εφαρμογή της ένταξης συνδέονται άμεσα με την φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Thomas & Vaughan, 2003). Ειδικότερα, η εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει την ανάπτυξη ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian, 1998) ενώ η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002; Rainforth & England, 1997).

Παρά την σημαντικότητα των πρακτικών συνεργασίας και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στην προώθηση της ένταξης εντούτοις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η έννοια της συνεργασίας ως μορφή συνεργατικού σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν-αξιολόγησης δεν υπάρχει ως πρακτική ενώ το έργο των εκπαιδευτικών –γενικής και ειδικής αγωγής– χαρακτηρίζεται από περιορισμένα μοντέλα λειτουργικής επικοινωνίας και κοινών σχεδιασμών (Papadopoulos, 1997). Σε αρκετές δε περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι τόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν γνωρίζουν ποιος θα μπορούσε να είναι ο συνεργατικός τους ρόλος στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004). Ακόμη όμως και στο επίπεδο της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία των ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών ενώ από όσο γνωρίζουμε η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και ελλιπής.

Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει το παρόν κείμενο το οποίο έχει ως στόχο (α) να αναδείξει τη σημαντικότητα των πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, και (β) να αναλύσει βασικά εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών αναδυνάμυντας ταυτοχρόνως και τα σχετικά προβλήματα που έχουν προκύψει από την εφαρμογή τους.

Ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης: Η σημασία των εκπαιδευτικών συνεργατικών πρακτικών

Η διαδικασία της ένταξης οδήγησε αρκετούς μελετητές στην αναζήτηση των προϋποθέσεων αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών και δομών, που συμβάλλουν στην βελτίωση της λειτουργίας του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε πρακτικές που ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των

¹⁰ Το άρθρο αυτό έχει στο σύνολό του δημοσιευτεί στο Περιοδικό Hellenic Journal of Psychology, vol 6 (2009), pp.180-204

μαθητών με ε.ε.α (Johnson & Johnson, 2002; Karten, 2005; Lawrence-Brown, 2004; Lee et al., 2006; Roth & Tobin, 2004; Thousand, Villa, & Nevin, 2002; Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quioco, & Kelly, 2005; Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005; Wineburg & Grossman, 2000).

Η έρευνα όμως που σχετίζεται με τις μεταρρυθμιστικές κινήσεις στην εκπαίδευση καταδεικνύει ότι κάθε επιμέρους βελτιωτική προσπάθεια, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη μια πληθώρα παραγόντων (βλέπε Πίνακα 1) οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα τόσο την ανάπτυξη του δυναμικού του σχολείου (capacity building) όσο και τη δυνατότητα του σχολικού συστήματος να εφαρμόζει συγκεκριμένες πρακτικές και μεταρρυθμίσεις (Caron & McLaughlin, 2002).

Πίνακας 1

Στοιχεία Ανάπτυξης Δυναμικού του Σχολείου (Capacity Building)			
<i>Ανθρώπινο Δυναμικό</i>	<i>Κοινωνικό Δυναμικό</i>	<i>Φυσικό Δυναμικό</i>	<i>Δυναμικό Συστήματος/Σχολείου</i>
Στάσεις & Κίνητρα	Κοινωνικές Σχέσεις στο Σχολείο/Τάξη	Οικονομικοί Πόροι	Κοινοί Σχολικοί Στόχοι
Γνώσεις & Δεξιότητες	Κοινοτικές Σταθερές & Νόρμες	Χώροι & Εξοπλισμός	Σχολικό Κλίμα & Κουλτούρα
Προετοιμασία & Υπόβαθρο	Επαγγελματική Κοινότητα	Τεχνολογία	Δομική Έμφαση σε Προσπάθεια & Εξοπλισμό
Ηγετικές Δεξιότητες	Μοντέλα Συνεργασίας των Εκπαιδευτικών	Παιδαγωγικό Υλικό	Κοινοί Στόχοι Μάθησης
Συμμετοχή Γονέων	Δομές για Συλλογική Λήψη Αποφάσεων	Χρόνος & Εργασιακός Φόρτος	Κοινές Προσδοκίες

Caron & McLaughlin, 2002

Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία συνεργατικών δομών αναδείχθηκε καθοριστικής σημασίας τόσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου όσο και για την δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης (McLaughlin, 2002). Οι Morocco και Aguilar (2004) επισημαίνουν ότι η σύναψη συνεργασιών αποτελεί στοιχείο, το οποίο προβάλλεται έντονα και συστηματικά στην ερευνητική βιβλιογραφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων 20 ετών. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που ενίσχυσαν περαιτέρω την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δομών και πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προκύπτουν τόσο από τη «κοινωνία της γνώσης» όσο και από τις νέες τάσεις της παραγωγικής διαδικασίας (ευέλικτα συστήματα παραγωγής/ flexible

manufacturing systems)¹¹, τα οποία απαιτούν την αλληλοσυμπλήρωση και σύνθεση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Nelson, 2001). Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στα παραγόμενα από τις συνεργατικές πρακτικές οφέλη σε μαθησιακό, διδακτικό, επαγγελματικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005; Walther-Thomas, 1997).

Έτσι, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προώθησαν την δημιουργία διαφορετικών δομών συνεργασίας: (α) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας (π.χ. εκπαιδευτικοί με ειδικότητα στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων), (β) μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, (γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων, (δ) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και βοηθών μάθησης, (ε) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών σχολικής διοίκησης, (στ) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας (Beveridge & Beveridge, 2004; Dettmer et al., 2005; Fine & Simpson, 2000; Friend & Cook, 2003; Villa, Thousand, & Nevin, 2004; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). Άλλες δομές σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες πιο διευρυμένων συνεργασιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, ενώ αρκετά κράτη προχώρησαν στην εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικής υποστήριξης μέσα στο χώρο του σχολείου (Kaiser & Woodman, 1985).

Η ανάγκη για σύναψη συνεργασιών προέκυψε και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα αλλά και την πολυπλοκότητα πλέον των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Noell, 1999). Όπως αναφέρει ο Sinderal (1995) σήμερα, παρά ποτέ, υπάρχει στην γενική εκπαίδευση ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με περισσότερα και πιο πολύπλοκα προβλήματα, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (βλέπε επίσης Walther-Thomas et al., 2000). Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην έχουν διαγνωσμένες αναπηρίες, έχουν όμως σοβαρά προβλήματα μάθησης στο σχολείο και η συμπεριφορά τους δημιουργεί προβλήματα τόσο στους δασκάλους όσο και στους συμμαθητές τους. Ο αριθμός αυτών των μαθητών αυξάνεται ταχύτατα ενώ οι εκπαιδευτικοί συνήθως αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους και τα προβλήματα που εκδηλώνουν (Sinderal, 1995).

Τα αντίστοιχα πορίσματα στο χώρο των ειδικών αναγκών αναδεικνύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη σύναψης συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής (Creasey & Walther-Thomas, 1996; Giangreco, Cloninger, Dennis, & Edelman, 1994; Villa, Thousand, Nevin, & Malgeri, 1996). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. επιζητά από τους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες, όπου θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Roth και Tobin (2004), και ο McLaughlin (2002), η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με ε.ε.α. με στόχο να συνεχίζει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διαδικασία

¹¹ Τα ευέλικτα συστήματα παραγωγής επιτρέπουν την άμεση ανταπόκριση σε νέες σχεδιαστικές ή καταναλωτικές απαιτήσεις και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία επειδή απαιτούν διαρκώς ανανεούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Για παράδειγμα, η αλλαγή στον τρόπο και στα μέσα παραγωγής – από την φορντική στην ευέλικτη παραγωγή- απαιτεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό το οποίο θα είναι σε θέση να δομεί (skilled), να απο-δομεί (de-skilled) και να ανα-δομεί (re-skilled) καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες.

διδασκαλίας, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003).

Τα δεδομένα εμπειρικών μελετών σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας που αναφέρονταν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ε.ε.α, δείχνουν ότι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η αίσθηση της κοινής ευθύνης, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, η υποστήριξη του κοινού στόχου βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων όλων των μαθητών, καθώς και η αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούσαν κοινά και κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (Caron & McLaughlin, 2002; Levin & Lezotte, 1990). Επιπλέον, οι Villa και Thousand (2003) επεσήμαναν ότι η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης (Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συνεργάζονταν στο πλαίσιο της γενικής τάξης με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, εντονότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας αλλά και πιο άμεση εμπλοκή σε διαδικασίες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονταν σε παραδοσιακές τάξεις (Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995; Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996; Pugach & Johnson, 1995; Wolery, Werts, Caldwell, Snyder, & Lisowski, 1995).

Εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Παρά τη μεγάλη ποικιλία συνεργατικών μοντέλων που εφαρμόζονται, δύο φαίνεται να είναι τα κυρίαρχα: α) της *συνεργατικής εκπαιδευτικής συμβούλευσης* και β) της *συνδιδασκαλίας* (Coben, Thomas, Sattler, & Morsink, 1997; Friend & Cook, 2003; Johnson & Pugach, 1996; Vaughn, Bos, & Schumm, 1997; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997). Παρά τις σημαντικές διαφορές τους, και τα δύο μοντέλα εμπεριέχουν μια σειρά από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες και στηρίζονται στην αξιοποίηση εξειδικευμένης γνώσης για την προώθηση κοινών στόχων.

Συνεργατική Εκπαιδευτική Συμβούλευση¹²

Η εκπαιδευτική συμβούλευση αναφέρεται στη συνεργασία δύο ή περισσότερων επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων με στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, που αφορούν συγκεκριμένους μαθητές ή συγκεκριμένες καταστάσεις εντός της σχολικής τάξης/σχολείου (Coben et al., 1997). Όπως και τα περισσότερα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, έτσι και η εκπαιδευτική συμβούλευση εμπεριέχει συγκεκριμένες φάσεις, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι: (α) η αναγνώριση και η περιγραφή του προβλήματος, (β) ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης, (γ) η εφαρμογή και η αξιολόγηση των προτεινόμενων παρεμβάσεων (βλ. Noell, 1999; Walther-Thomas et al., 2000). Η εκπαιδευτική συμβούλευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε καταστάσεις κρίσης, παρέμβασης πρόληψης αλλά και για αναπτυξιακούς σκοπούς (Idol, Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1995).

¹² Στο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος συμβούλευση (consultation) έτσι ώστε να διαχωρίζεται από τον όρο συμβουλευτική (counseling). Η συμβούλευση αναφέρεται στην προσφυγή σε ειδικό για συμβουλή, και, ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής της, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως διάσκεψη, σύσκεψη ή διαβούλευση. Ο όρος συμβούλευση συνεπάγεται ώριμη σκέψη (εμβριθή διανοητική έρευνα) και σημαίνει 'σύναξη ατόμων προς ανταλλαγή γνώμων' (βλ. Λεονταρή & Ευκλείδη, 2003)

Αν και υπάρχουν δέκα περίπου διαφορετικές προσεγγίσεις συμβούλευσης (Idol & West, 1987), εντούτοις οι κυρίαρχοι θεωρητικοί προσανατολισμοί που επηρέασαν άμεσα τις εκπαιδευτικές πρακτικές προέρχονται από: α) τον χώρο της ψυχικής υγείας (mental health consultation), β) τις πρακτικές τροποποίησης της συμπεριφοράς (behavioral consultation), και γ) την ανάλυση διαδικασιών (process consultation), η οποία εστιάζεται στην αλλαγή των διαπροσωπικών και ομαδικών αλληλεπιδράσεων του πλαισίου ως μέσου επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων (για εκτενή ανάλυση των παραπάνω προσεγγίσεων βλέπε: Conoley & Conoley, 1992; Dettmer et al., 2005; Friend & Cook, 2003).

Με βάση τους παραπάνω προσανατολισμούς, η πρακτική της συμβούλευσης άρχισε να εφαρμόζεται στο χώρο του σχολείου από την δεκαετία του '60 ως μία έμμεση τριαδική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών η οποία, ως επί το πλείστον, περιλάμβανε τον σχολικό ψυχολόγο (ή/και άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας) τον/τους εκπαιδευτικό/ούς και τον/τους μαθητή/τές (Tharp, 1975). Στη συνέχεια, αυτό το τριαδικό μοντέλο συνεργασίας διευρύνθηκε, ώστε να συμπεριλάβει και άλλους ειδικούς, όπως σχολικούς συμβούλους, συμβούλους αναλυτικών προγραμμάτων, συμβούλους/ειδικούς συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων κ.λ.π. (Gutkin, 1996). Κατά τη δεκαετία του '80, η εφαρμογή της ένταξης των αναπήρων μαθητών στη γενική εκπαίδευση αλλά και οι προκλήσεις και τα προβλήματα που ανέκυψαν από αυτή τη διαδικασία οδήγησαν στην ανάπτυξη δομών εκπαιδευτικής συμβούλευσης ανάμεσα στον ειδικό παιδαγωγό και τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης (James, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα ο αναδυόμενος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού περιλάμβανε την ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συντονισμού, με ταυτόχρονη μείωση των εξατομικευμένων ή άλλων διδακτικών του καθηκόντων (Friend, 1984, 1988; Idol & Ritter, 1985; Klinger & Vaughn, 2002; Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1985).

Στα αρχικά στάδια εφαρμογής της συμβούλευσης στο σχολείο η κυρίαρχη πρακτική έδινε στον σύμβουλο κεντρικό ρόλο στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων (βλ. Walther-Thomas et al., 2000). Η παραπάνω πρακτική στηριζόταν στο μοντέλο του ειδικού, το οποίο έχει ήδη δεχτεί έντονη κριτική, κυρίως όσον αφορά τον ιεραρχικό του προσανατολισμό (Caplan, Caplan, & Erchul, 1995). Αρκετοί ερευνητές, με πρωτοπόρους την Idol και τους συνεργάτες της (1995), επεσήμαναν την ανάγκη δημιουργίας πιο συνεργατικών δομών εκπαιδευτικής συμβούλευσης (βλ. Caplan et al., 1995). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργατική διάσταση, έτσι ώστε, τόσο οι σύμβουλοι/ειδικοί όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν από κοινού και ισότιμα σε όλη τη διαδικασία επίλυσης των αναδυόμενων προβλημάτων (Coben & Thomas, 1997).

Αν και η δημιουργία πιο ισότιμων σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο αποτέλεσε σημείο αιχμής σε επίπεδο πρακτικής, εντούτοις ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την κατευθυντική από την συνεργατική συμβούλευση (Witt, Gresham, & Noell, 1996), ενώ θεωρούν πιο αποτελεσματικό τον σύμβουλο που ελέγχει τη διαδικασία της συμβούλευσης (Reeve & Hallahan, 1994). Μερικοί μάλιστα ερευνητές υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην διερεύνηση της διαπροσωπικής επιρροής που υπάρχει στη διαδικασία της συμβούλευσης και λιγότερη στην καταλληλότητα της προσέγγισης που χρησιμοποιεί ο σύμβουλος, συνεργατική ή κατευθυντική (Gutkin, 1999). Σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις και πρακτικές, ο σύμβουλος καλείται να διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία και τον συντονισμό, να συσκέπτεται και να συνεργάζεται με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, να υποστηρίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές και τους γονείς, στα πλαίσια μίας ή περισσότερων ομάδων, που έχουν ως απώτερο σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Dettmer et al., 2005).

Η υιοθέτηση αυτού του ρόλου και από τους ειδικούς παιδαγωγούς διεύρυνε τις αρμοδιότητές τους όπως και τις ήδη υπάρχουσες μορφές παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών. Ειδικότερα, ο σύμβουλος ειδικός παιδαγωγός, ως μέλος της υποστηρικτικής ομάδας, μπορεί να αναλάβει ποικίλες αρμοδιότητες, ανάλογα με τους στόχους της σχολικής κοινότητας και τις ανάγκες και τα προβλήματα που ανακύπτουν (James, 1999). Σε μερικές περιπτώσεις, ο ειδικός παιδαγωγός στηρίζει το σχολείο στη διαδικασία ανάπτυξης μιας συγκροτημένης σχολικής πολιτικής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. πώς το σχολείο αναγνωρίζει τα παιδιά με ε.ε.α., τι παροχές θα δώσει, πώς θα επικοινωνήσει με τους γονείς, τι προσαρμογές χρειάζονται να γίνουν και πώς το σχολείο θα συντονίσει και θα αξιολογήσει τις απαιτούμενες παρεμβάσεις). Σε άλλες περιπτώσεις ο ρόλος του συμβούλου ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και συμπεριλαμβάνει αρμοδιότητες όπως:

- Να συμβουλεύει και να στηρίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών (π.χ., ο ειδικός παιδαγωγός λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών/γνώσεων και στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος) (Noell, 1999).
- Να δημιουργεί και να συντονίζει δίκτυα εκπαιδευτικών (π.χ., δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες) (Conoley & Conoley, 1992; Dettmer et al., 2005).
- Να δημιουργεί εξειδικευμένες ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς (π.χ., δημιουργία εξειδικευμένων προγραμμάτων στη γλώσσα ή στα μαθηματικά για παιδιά με συγκεκριμένες ε.ε.α., δημιουργία προγραμμάτων για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικού τύπου προβλήματα) (Conoley & Conoley, 1992).
- Να διδάσκει μέσα στη γενική τάξη σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης (Bauwens & Hourcade, 1995).
- Να λειτουργεί ως κριτικός συνάδελφος με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη δυναμική της τάξης τους αλλά και τη δυναμική της διδασκαλίας-μάθησης (James, 1999)
- Να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και τις διαφορετικές υπηρεσίες στήριξης εντός και εκτός του σχολείου (James, 1999).

Η εφαρμογή υπηρεσιών μαθησιακής υποστήριξης έχει αρκετά οφέλη, κυρίως όσον αφορά την προώθηση συνεργασιών, την άμεση παρέμβαση και υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών, την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την δυνατότητα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων, την άμεση σύνδεση αναγκών και ενδοσχολικής επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεση σχολείου και υπηρεσιών και, κυρίως, την μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον μαθητή στο σχολικό πλαίσιο (Dettmer et al., 2005; Idol et al., 1995; Thomas, Correa, & Morsink, 1995).

Πέρα όμως από τα παραπάνω οφέλη, υπάρχουν και αρκετά προβλήματα, τόσο σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης όσο και σε επίπεδο έρευνας. Οι σχετικές ερευνητικές μελέτες είναι ως επί το πλείστον περιγραφικές (Gresham & Kendell, 1987), στηρίζονται σε αυτοαναφορές και υποκειμενικές παραμέτρους (Witt et al., 1996), ενώ οι μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμβούλευσης είναι ελάχιστες και έχουν δεχτεί κριτική ως προς τη μεθοδολογική τους προσέγγιση (Fuchs, Fuchs, Dulan, & Roberts, 1992; Noel & Witt, 1999). Επομένως, η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής συμβούλευσης θα πρέπει να εστιάσει στην διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στις τάξεις τους τις παρεμβάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συμβούλευσης. Αυτό προϋποθέτει την αξιοποίηση και εφαρμογή εθνογραφικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (συνδυασμός συστηματικής και συμμετοχικής παρατήρησης) οι οποίες επιτρέπουν την επιτόπια καταγραφή (on-line field research) των πρακτικών που εφαρμόζονται στο επίπεδο της τάξης αλλά και την ανάλυση του πλαισίου (context) και των παραγόντων που προωθούν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή των προτεινόμενων

παρεμβάσεων. Περεταίρω έρευνα απαιτείται και για την διερεύνηση τόσο της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που προκύπτουν από την εκπαιδευτική συμβούλευση όσο και των κριτηρίων αποτελεσματικότητας [π.χ. σχολική επίδοση των μαθητών με ε.ε.α., συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, επαγγελματική εξέλιξη (professional development) των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης].

Προβλήματα όμως υπάρχουν και στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές της εκπαιδευτικής συμβούλευσης προέρχονται κατεξοχήν από τους χώρους της σχολικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας και, παρόλο που χρησιμοποιούνται συχνά από τους ειδικούς παιδαγωγούς, εντούτοις εξακολουθούν να δημιουργούν αρκετά προβλήματα σχετικά με τις παραλλαγές της πρακτικής τους εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς (Dettmer et al., 2005). Για παράδειγμα, το μοντέλο της συμβούλευσης στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί κατέχουν τις απαραίτητες συμβουλευτικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς επίσης και την εξειδικευμένη γνώση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Η υπόθεση αυτή δεν ανταποκρίνεται κατ' ανάγκη στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να υπάρχει ουσιαστική αντίφαση ανάμεσα στο τι προσδοκάται από αυτούς να κάνουν και στο τι πραγματικά μπορούν να κάνουν (Coben et al., 1997). Επιπλέον, αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι, λόγω των υπόλοιπων απαιτήσεων του έργου τους, δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για συμβούλευση και, ως εκ τούτου, δημιουργείται σύγκρουση ανάμεσα στο τι θα ήθελαν να κάνουν και στο τι πραγματικά είναι εφικτό να γίνει (Dettmer et al., 2005). Το σημαντικότερο όμως πρόβλημα σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες συνεργατικές δομές συμβούλευσης δεν απαιτούν από τους συμβούλους να μουν για κάποιο χρονικό διάστημα στις τάξεις των εκπαιδευτικών, για τους οποίους ανέπτυξαν συγκεκριμένα σχέδια παρέμβασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δομές συμβούλευσης είτε λαμβάνουν αρκετές και καλές στρατηγικές παρέμβασης αλλά ελάχιστη άμεση υποστήριξη ως προς την εφαρμογή τους, είτε λαμβάνουν μια σειρά από καλές στρατηγικές, οι οποίες είναι αποτελεσματικές σε επίπεδο εξατομικευμένων παρεμβάσεων, αλλά ανέφικτες και ανεδάφικες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Coben et al., 1997; Friend & Cook, 2003; Walther-Thomas, 1997).

Οι περιορισμοί αυτοί μειώνονται με την εφαρμογή άλλων πρακτικών συνεργασίας, κυρίως ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και τον ειδικό παιδαγωγό. Μία πιο άμεση αλλά και πιο πολύπλοκη μορφή συνεργασίας είναι η συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία.

Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία

Η συνδιδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν την δουλειά τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Baumens & Hourcade, 1995). Σε μερικές περιπτώσεις η συνδιδασκαλία αποτελεί μορφή εκπαιδευτικής προσέγγισης (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989), ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με την ένταξη (Cook & Friend, 1995). Αν και η συνδιδασκαλία συμβάλλει άμεσα στην προώθηση πρακτικών ένταξης, εντούτοις δεν θα πρέπει να θεωρείται συνώνυμη της ένταξης. Η ένταξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, όπως ακριβώς και η συνδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων και διαφορετικών σκοπών. Συνήθως, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει

την ένταση και συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ε.ε.α., και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Cook & Friend, 1995).

Στην μελέτη τους για τις πρακτικές εφαρμογές της συνδιδασκαλίας στην ένταση, οι Rice και Zigmond (2000) κατέγραψαν τρία βασικά κριτήρια για τον καθορισμό πρακτικών συνδιδασκαλίας: (α) δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, βρίσκονται στην ίδια τάξη, (β) οι δύο εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., και (γ) οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα σημαντικό μέρος της διδακτέας ύλης. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι (συν)υπεύθυνοι για την άμεση διδασκαλία των μαθητών, την ανάπτυξη και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την δημιουργία δραστηριοτήτων επανάληψης και ενίσχυσης, την καταγραφή της προόδου των μαθητών αλλά και την επικοινωνία με τις οικογένειές τους. Στην πράξη, η συνδιδασκαλία παρέχει άμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων, ενώ συνταιριάζει και αξιοποιεί τις μοναδικές και συγκεκριμένες δεξιότητες τόσο του ειδικού όσο και του γενικού εκπαιδευτικού (Bauwens & Hourcade, 1995).

Σε αυτή τη δυναμική σχέση, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης γνωρίζει τους στόχους, τη λειτουργία, τη συνοχή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, γνωρίζει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και έχει σημαντική γνώση και εμπειρία στην οργάνωση και διαχείριση μεγάλων ομάδων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί, όταν χρειαστεί, να εξατομικεύει τη μάθηση, κατέχει δεξιότητες αξιολόγησης των ατομικών αναγκών και δυνατοτήτων, έχει εξειδικευμένη γνώση για συγκεκριμένες αναπηρίες, κατέχει συγκεκριμένες πρακτικές τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος καθώς επίσης και εφαρμοσμένες πρακτικές ανάλυσης της συμπεριφοράς (Klinger & Vaughn, 2002). Ο συνδυασμός αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει δυνατότητες για άμεση βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας (Roth & Tobin, 2004).

Επιπλέον, το μοντέλο της συνδιδασκαλίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον συνεργατικό σχεδιασμό. Ο Edgestrom (1994) βρήκε ότι ο συνεργατικός σχεδιασμός αποτελεί μία περιοδική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται αποτελεσματικά (α) εμπιστεύονται τις επαγγελματικές δεξιότητες των συνεργατών τους, (β) σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους, (γ) δημιουργούν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία η συνεισφορά κάθε προσώπου εκτιμάται ισάξια, έτσι ώστε να είναι δύσκολο κάποιος να καταλάβει ποιος είναι ο ειδικός και ποιος ο γενικός εκπαιδευτικός, αλλά και ποιοι είναι οι μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., και (δ) δημιουργούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ρουτίνες, για να διευκολύνουν τον προγραμματισμό τους. Με την απόκτηση εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εργασιακές συνήθειες των συναδέλφων τους και η εξοικείωση αυτή συμβάλλει με τη σειρά της στην δημιουργία πιο αποτελεσματικών πρακτικών συνδιδασκαλίας.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά μερικές από τις συνηθέστερες μορφές συνδιδασκαλίας που εμπεριέχονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Morocco & Aguilar, 2002; Rainforth & England, 1997; Reeve & Hallahan, 1994; Walther-Thomas, 1997; Walther-Thomas et al., 2000). Σε όλες αυτές τις δομές οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικούς αλλά ισότιμους ρόλους, ενώ και οι δύο εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών και της πρόσβασής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Morocco & Aguilar, 2002).

Πίνακας 2
Διαφορετικές Μορφές/Δομές Συνδιδασκαλίας*

<i>Δομή</i>	<i>Ορισμός</i>
Διδασκαλία & Υποστήριξη	Ο Γ.Ε.** διδάσκει ενώ ο Ε.Π.** παρατηρεί, εντοπίζει και υποστηρίζει τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες και προλαμβάνει την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ρόλοι πρέπει να εναλλάσσονται.
Παράλληλη Διδασκαλία	Ο Γ.Ε. & Ε.Π. σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα. Χωρίζουν την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες και διδάσκουν το ίδιο μάθημα, χρησιμοποιώντας όμως διαφορετικές προσεγγίσεις.
Σταθμοί Διδασκαλίας	Οι εκπαιδευτικοί (Γ.Ε. & Ε.Π.) προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία/γωνίες της τάξης. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές διαστάσεις/τιμήματα ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνίες της τάξης.
Εναλλακτική Διδασκαλία	Ο ένας εκπαιδευτικός [είτε ο Γ.Ε. είτε ο Ε.Π.] διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες & δεξιότητες ή κάνει επαναληπτικό μάθημα σε μία μικρότερη ομάδα μαθητών.
Συμπληρωματική Διδασκαλία	Ο Γ.Ε. διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο Ε.Π. υποστηρίζει τη διδασκαλία (π.χ. παρέχει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαφοροποιεί δραστηριότητες, τροποποιεί το Α.Π., παρέχει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εφαρμόζει στρατηγικές ανάλυσης της συμπεριφοράς) αλλά και τους μαθητές, που έχουν ανάγκη να αναπτύξουν σημαντικές και προ-απαιτούμενες δεξιότητες για την περεταίρω κατάκτηση της γνώσης (π.χ. άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επισήμανση, σύνοψη και ξανα-διδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος κ.λ.π.). Η Σ.Δ. γίνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Οι ρόλοι του Γ.Ε. & Ε.Π. πρέπει να εναλλάσσονται.
Ομαδική Διδασκαλία	Οι δύο εκπαιδευτικοί [Γ.Ε. & Ε.Π.] συνδιδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, όταν ο άλλος συζητά με τους μαθητές, έτσι ώστε να εξηγήσει, να διευρύνει ή να επεξεργαστεί περεταίρω το

υπό ανάλυση θέμα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση και όχι τη διάλεξη, για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών. Και οι δύο εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο χειρισμό του μαθήματος και στην επιβολή της πειθαρχίας.

Ευέλικτη Ομαδοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπό-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες.

* Morocco & Aguilar, 2002; Rainforth & England, 1997; Reeve & Hallahan, 1994; Walther-Thomas, 1997.

**Γ.Ε.: εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, *Ε.Π.: ειδικός παιδαγωγός

Οι παραπάνω μορφές συνδιδασκαλίας διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας, την ένταση και το είδος συνεργασίας, τις απαιτούμενες οργανωτικές διευθετήσεις και τους τρόπους οργάνωσης της τάξης. Τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν τόσα εφαρμοσμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας όσα και τα ζεύγη ή οι ομάδες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2003; McLaughlin, 2002; Sindelar, 1995). Η ποικιλία και η μεταβλητότητα των εφαρμοσμένων πρακτικών συνδιδασκαλίας σχετίζονται άμεσα με την ποικιλία και τη μεταβλητότητα των καταστάσεων, αναγκών και δυναμικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ώρας, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τους στόχους της διδασκαλίας, και τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002; Villa et al., 2004; Walther-Thomas, 1997).

Ταυτοχρόνως, γνωρίζουν ότι κάθε μορφή συνδιδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, σε μία οργανωτική δομή, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκει και ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει τους μαθητές, οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρα ατομική βοήθεια, παραμένουν προσηλωμένοι στο έργο τους λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, και εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος. Την ίδια στιγμή, αυτή η δομή έχει και βασικά μειονεκτήματα, καθώς ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει περισσότερο έλεγχο/εξουσία σε αυτή τη σχέση συνεργασίας και έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ένα πρόσωπο ως δάσκαλο και το άλλο ως βοηθό δασκάλου. Επιπλέον οι μαθητές, λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, προσδοκούν άμεση ατομική υποστήριξη, όταν συναντούν κάποια δυσκολία, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια από μόνοι τους. Η εναλλαγή ρόλων και μορφών συνδιδασκαλίας μπορεί να μειώσει τα συνεπαγόμενα μειονεκτήματα εφόσον, όπως είναι φανερό, καμία μορφή συνδιδασκαλίας από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια (Cook & Friend, 1995).

Επιπλέον, παρά τη μακρόχρονη εφαρμογή πρακτικών συνδιδασκαλίας, γνωρίζουμε περισσότερα για τη διαδικασία και πολύ λιγότερα για το ποια μορφή συνδιδασκαλίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως την πλέον εφικτή (feasible), επιθυμητή (desirable) και αποτελεσματική (effective). Το θέμα αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω όπως περαιτέρω μελέτη απαιτείται και για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου προϊόντος. Η τελευταία διαπίστωση οδήγησε τους μελετητές της ένταξης να διερευνήσουν την επίδραση της συνδιδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bauwens, Hourcade, & Fried, 1989; Cook & Friend, 1995; Dieker, 2001; Fennick, 2001; Rice & Zigmond, 2000; Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997; Zigmond & Magiera, 2001).

Σε μία εκτενή ερευνητική μελέτη, η Walther-Thomas (1997) βρήκε ότι η χαμηλότερη αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικού που δημιουργείται από την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Οι Murawski & Swanson (2001), σε μετα-ανάλυση έξι σχετικών ερευνών, βρήκαν ότι η επίδραση της συνδιδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ήταν μέτρια, με μεγαλύτερη την επίδραση στο μάθημα της γλώσσας.

Η πλειοψηφία όμως των παραπάνω μελετών εστιάζεται αποκλειστικά στην επίδραση της συνδιδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατά την εφαρμογή διαφορετικών μορφών συνδιδασκαλίας. Δεδομένης της σημαντικότητας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών στην δημιουργία ενταξιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Johnson & Johnson, 2002; Karten, 2005; Thousand et al., 2002; Udvari-Solner et al., 2005), η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί στην αναζήτηση πιο πολύπλοκων μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας στα πλαίσια εφαρμογής διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών όπως είναι για παράδειγμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαμαθητική διδακτική, η συνεργατική μάθηση, η θεματική η/και η πολυεπίπεδη διδασκαλία.

Παραταύτα, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών συνδιδασκαλίας αυξάνεται, όταν αυτές οι πρακτικές ενισχύονται από άλλες, πιο διευρυμένες, συνεργασίες σε επίπεδο σχολείου, όπως η συνεργατική διεπιστημονική αξιολόγηση, οι ομάδες σχεδιασμού και τροποποίησης αναλυτικών προγραμμάτων, τα οργανωμένα συστήματα καταγραφής και παρακολούθησης της πορείας των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς κ.λ.π. (Coben et al., 1997; Janney et al., 1995; Swiderek, 1997; Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). Το σημαντικότερο ίσως εύρημα σχετίζεται με το γεγονός ότι τόσο η συνεργατική διδασκαλία όσο και οι υπόλοιπες μορφές συνεργασίας, δεν επιβάλλονται ούτε επιτυγχάνουν σε σχολικά συστήματα στα οποία δεν υπάρχει η αίσθηση της συνεργατικής κουλτούρας (Walther-Thomas, 1997). Όπως επισημαίνουν οι Caron και McLaughlin (2002), δεν έχει τόση σημασία το ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνδιδασκαλίας χρησιμοποιείται όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η συνυπευθυνότητα προϋποθέτει την αντιμετώπιση μιας βαθιά ριζωμένης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ε.ε.α. ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Αντίθετα, η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην *παραδοχή* της κοινής ευθύνης ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ε.ε.α.

Η παραπάνω διαπίστωση έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα σύστημα που τους διαχωρίζει κατά τον ίδιο τρόπο που κατηγοριοποιεί και διαχωρίζει και τους μαθητές (Vlachou, 2006). Ένα τέτοιο σύστημα - το οποίο βασίζεται στο διαχωρισμό ρόλων, προτεραιοτήτων και αρμοδιοτήτων για συγκεκριμένες ομάδες/κατηγορίες παιδιών - συμβάλλει στην εργασιακή απομόνωση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη ατομικών αντί συλλογικών παρεμβάσεων (Vlachou, 2006). Επιπλέον, καλλιεργεί την αντίληψη ότι οι μαθητές με ε.ε.α. αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν, ούτε μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, διαιωνίζοντας έτσι τις πρακτικές της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Επιπλέον, από την ανάλυση που έγινε παραπάνω αναδύκνεται ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής και η έννοια της συνυπευθυνότητας, που κάθε συνεργασία μπορεί να εμπεριέχει, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής

διαδικασίας αλλά και για την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. Κατ' επέκταση πιστεύουμε ότι η έλλειψη ουσιαστικών δομών και πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικότερα και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ειδικότερα αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στην προώθηση και τη δημιουργία πιο ενταξιακών μαθησιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Δεν είναι τυχαίο, ότι παρα τις διατάξεις των Νόμων (1566/1985; 2817/2000) περί ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο εντούτοις σήμερα εξακολουθούμε να αναφερόμαστε μόνο στα Τμήματα Ένταξης χωρίς καν να γνωρίζουμε εάν και κατά πόσο η συνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Στις περιπτώσεις που η συνεργατική διδασκαλία/συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμόζεται δεν γνωρίζουμε ούτε το πώς εφαρμόζεται ούτε το ποια είναι η επίδρασή της στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ε.ε.α. Σημαντική είναι επίσης και η έλλειψη ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένων συνεργατικών πρακτικών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα σε μία πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Βλάχου, Διδασκάλου, και Μπέλιου, 2004), οι Έλληνες ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης σχετίζονται με: 1. την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για τη διεξαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων, 2. την ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών, 3. την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, 4. την έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό, 5. τις ανεπαρκείς δεξιότητες συνεργατικής συμβούλευσης, 6. την αύξηση του φόρτου εργασίας, 7. τις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις, 8. τις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί, 9. την διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με ε.ε.α., 10. την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γενικών παιδαγωγών σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις διαδικασίες της ένταξης, και 11. την παγιωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών.

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι τα περισσότερα προβλήματα εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών σχετίζονται κυρίως με τη δομή του σχολείου, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και με ζητήματα πρακτικής και λειτουργικής φύσης. Τα ζητήματα αυτά - αν και μπορεί να διαφέρουν ως προς τον βαθμό και την έντασή τους- δεν χαρακτηρίζουν αποκλειστικά και μόνον την ελληνική πραγματικότητα. Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα άλλων ερευνών σε διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και επίπεδα ανάπτυξης της ένταξης (βλ. Klinger & Vauhhn, 2002; Noell, 1999; Reeve & Hallahan, 1994; Wakther-Thomas, 1997). Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα ακόμα και στις χώρες εκείνες, όπου η προώθηση της ένταξης και η ανάπτυξη συνεργασιών υποστηρίχθηκαν τόσο θεσμικά όσο και σε επίπεδο δομών.

Τα παραπάνω δεδομένα δεν μειώνουν τη σημασία των συνεργασιών, αναδεικνύουν όμως ότι, όπως και η ένταξη, έτσι και η σύναψη πρακτικών συνεργασίας εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να αποτελούν το ζητούμενο όχι μόνον στον ελληνικό αλλά και στο διεθνές χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education: An ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Beveridge, S., & Beveridge, S. (2004). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. London: Routledge-Falmer Press.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Caplan, G., Caplan, R.B., & Erchul, W.P. (1995). A contemporary view of mental health consultation: Comments on "Types of Mental Health Consultation". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(1), 23-30.
- Caron, E. A., & McLaughlin, M. J. (2002). Indicators of Beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4) 285-313.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (2), 257-268.
- Coben, S. S., Thomas, C. C., Sattler, R. O., & Morsink, (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 427-433.
- Conoley, J. C., & Conoley, C.W. (1992). *School consultation. Practice and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-17.
- Creasey, M. S., & Walther-Thomas, C.S. (1996). Using planning teams to implement inclusive education effectively. *Preventing School Failure*, 41(1), 39-43.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-23.
- Edgestrom, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 43-61). London: Falmer Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fennick, E. (2001). Coteaching: An inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 60-67.
- Fine, M. J., & Simpson, R. L. (2000). *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.

- Friend, M. (1984). Consultation skills for resource teachers. *Learning Disability Quarterly*, 7(3), 246-250.
- Friend, M. (1988). Putting consultation into context: Historical and contemporary perspectives. *Remedial and Special Education*, 9(6), 7-13.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1995). Inclusive school movement. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (pp. 213-243). Austin, TX: Pro-Ed.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1992). Limitations of a feel-good approach to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(2), 93-98.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Dulan, J., & Roberts, H. (1992). Where is the research on consultation effectiveness? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(2), 151-174.
- Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E., & Edelman, S. W. (1994). Problem-solving methods to facilitate inclusive education. In J.S. Thousand, R.E. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 321-346). Baltimore: Brookes.
- Gresham, F. M., & Kendell, G. K. (1987). School consultation research: Methodological critique and future research directions. *School Psychology Review*, 16(3), 306-316.
- Gutkin, T.B. (1996). Core elements of consultation service delivery for special service personnel. *Remedial and Special Education*, 17(6), 333-340.
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37(2), 167-189.
- Idol, L., & West, J.F. (1987). Consultation in special education: Training and practice (Part II). *Journal of Learning Disabilities*, 20(8), 474-497.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, Ph, & Nevin, A. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(4), 329-346.
- Idol, L., & Ritter, S. (1985). A follow-up study of resource/consulting teachers: Factors that facilitate and inhibit teacher consultation. *Exceptional Children*, 48, 121-131.
- James, F. (1999). Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, & Α. Αγγελάκος (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education issues. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (2002). Ensuring diversity is positive. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed.) (pp. 197-208). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. In W.C. Stainback, & B. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 197-204). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kaiser, S. M., & Woodman, R. W. (1985). Multidisciplinary teams and group decision-making techniques: Possible solutions to decision-making problems. *School Psychology Review*, 14(4), 457-470.

- Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. Thousand Oak, CA: California.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D.P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, T. R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Λεονταρή, Α., & Ευκλείδη, Α. (2003). *Ευρετήριο 2000-2003, Ψυχολογία*, 10(4), 192.
- Levin, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-187.
- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 315-347.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of coteaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Nelson, M.G. (2001, September). Capitalizing on collaboration. *Information Week Bulletin*, 855, 109-111.
- Nind, M., Rix, J., & Sheehy, K. (2005). *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: David Fulton Press.
- Noell, W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 10(2), 173-185.
- Noell, G. H., & Witt, J. C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation. *Journal of Special Education*, 33(1), 29-36.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. Έκδ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1985). Preparing consulting teachers through a collaborative approach between university faculty and field-based consulting teachers. *Teacher Education and Special Education*, 8(3), 132-143.
- Papadopoulos, A. (1997) *An analysis of support room provision in Greek primary schools*. Unpublished Ph.D Thesis, Manchester: University of Manchester.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62(2), 101-110.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 85-105.

- Reeve, P., & Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26(7), 1-12.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Coteaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 190-197.
- Roth, W., M. & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 161-180.
- Sinderal, P. T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29(2), 234-244.
- Swiderek, B. (1997). Full inclusion—making it work. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(3), 234-235.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ. Έκδ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής (σ. 120-136). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Tharp, R. (1975). The triadic model of consultation. In C. Parker (Ed.), *Psychological consultation in the schools: Helping teachers meet special needs* (pp. 344-362). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (1995). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2003). *Inclusive education: A reader*. Buckingham: Open University Press.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes
- Udvari-Solner, A., Thousand, J. S., Villa, R. A., Quiocho, A., & Kelly, M. (2005). Promising practices that foster inclusion. In R. A. Villa, & J. S. Thousand, (Eds.), *Creating an inclusive school* (2nd ed.) (pp. 97-123). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S. R., Bos, C. S., & Scumm, J. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S. R., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of coteaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 1-10.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education*, 17, 169-181.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), 19-23.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

- Walther-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective coteaching. *Remedial and Special Education, 17*, 255-264.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Witt, J. C., Gresham, F. M., & Noell, G. H. (1996). What's behavioral about behavioral consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*(3), 327-344.
- Wolery, M., Werts, M. G., Caldwell, N.K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and support for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*, 1526-1564.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1993). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on coteaching: Use caution. *Current Practice Alerts, 5*. <http://www.didcec.org/alerts/>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*Ευαγγελία Μαγαλιού,
Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 70
&
Καλλιόπη Τσακπίνη,
Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 60*

Η δομημένη διδασκαλία (Structured Teaching) είναι η κύρια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται από το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children: Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό και με Αναπηρία στην Επικοινωνία). Αυτή η προσέγγιση είναι μία από τις επικρατέστερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον χώρο του αυτισμού, η οποία βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και αξιοποιεί τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας για τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005). Είναι μία στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του. Συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με βασική μέθοδο την οπτική οργάνωση, η οποία έχει αναδειχθεί ως κατάλληλη προσέγγιση για την κοινωνική και διδακτική ένταξη των παιδιών με αυτισμό (Hodgdon, 1995· Mesibov & Howley, 2003· Quill, 1995).

Η δομημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση ειδικά σχεδιασμένη για μαθητές με αυτισμό και μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με τις κύριες διδακτικές προσεγγίσεις της ειδικής αγωγής, όπως την άμεση διδασκαλία, την ανάλυση έργου, κ.ά. (Μαυροπούλου, υπό έκδοση). Ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος T.E.A.C.C.H. αφορά τη διδασκαλία δεξιοτήτων για αυτόνομη εργασία μέσω της οπτικής οργάνωσης του περιβάλλοντος (Schopler & Mesibov, 1995). Ο μαθητής μαθαίνει να έχει την ευθύνη της χρήσης του ωρολογίου προγράμματός του, το οποίο είναι σε τέτοια μορφή, έτσι ώστε να του δείχνει τον χώρο που θα εκτελέσει κάθε δραστηριότητα και με πόση επιτήρηση ή βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει βέβαια πάντα η ανάγκη να διδαχθούν στο μαθητή με αυτισμό τρόποι κατανόησης που θα τον καταστήσουν ικανό να λειτουργεί και σε καταστάσεις που δεν έχουν τόσο σαφή δομή. Η δομημένη διδασκαλία εφαρμόζεται και για την οπτική οργάνωση της ενήλικης ζωής των ατόμων τόσο στην καθημερινότητα όσο και στην επαγγελματική τους απασχόληση (Faherty, 2003).

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Οι αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας είναι:

- Η σφαιρική αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών με αυτισμό και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Η σημασία της αξιολόγησης για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλους τους διδακτικούς τομείς είναι πλέον καθολικά αναγνωρισμένη και τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία ως το πρώτο και θεμελιώδες βήμα κάθε αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης (Peeters, 2000· Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989). Με την αξιολόγηση προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες. Η τυπική και η άτυπη αξιολόγηση καταδεικνύουν με μοναδικό τρόπο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους (Faherty, 2003). Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιόμορφα επίπεδα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης: σε κάποιους τομείς έχουν υψηλές επιδόσεις ενώ σε άλλους χαμηλές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη τόσο η τυπική αξιολόγηση που γίνεται με σταθμισμένα εργαλεία όσο και η άτυπη αξιολόγηση. Η άτυπη

αξιολόγηση στηρίζεται στην προσεκτική παρατήρηση και δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις αναδυόμενες δεξιότητες των μαθητών, οι οποίες θα αποτελέσουν την βάση για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.

- Η εξατομίκευση του ημερησίου προγράμματος, του συστήματος εργασίας και των δραστηριοτήτων και των υλικών είναι απαραίτητη επειδή «όσα είναι τα παιδιά με αυτισμό τόσο και οι αυτισμοί τους» (Frith, 1999). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και στηρίζεται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό (Faherty, 2003). Είναι οπτικοποιημένο και συγχρόνως προσαρμόζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και μαθαίνει ο κάθε μαθητής.
- Η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα των γεγονότων. Η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει εντυπωσιακά στη συμπεριφορά του μαθητή με αυτισμό και φυσικά προς όφελός του (Peeters, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος μιας τάξης στην οποία ακολουθείται η Δομημένη Διδασκαλία είναι η συνέπεια, η σταθερότητα και η προβλεψιμότητα όλων όσων διαδραματίζονται μέσα σ' αυτήν. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την βοήθεια της επανάληψης και της ρουτίνας του εξατομικευμένου καθημερινού προγράμματος – όποια μορφή και αν έχει - ώστε να μειωθεί η αβεβαιότητα και το άγχος του μαθητή (Peeters, 2000; Faherty, 2003).
- Η διευκρίνιση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή με έμφαση στην κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία του. Τούτο θα επιτευχθεί με σαφή οπτικό τρόπο κυρίως γραπτά, με εικόνες ή με αντικείμενα που λειτουργούν σαν υπενθύμιση, ώστε ο μαθητής να κατανοεί με σαφήνεια τι αναμένεται να κάνει και να το εκτελέσει με τη λιγότερη δυνατή βοήθεια.
- Η καλλιέργεια και πλήρης αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η λεπτομερής αξιολόγηση μας βοηθάει να μάθουμε τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Έτσι, οι περισσότερες δραστηριότητες που του δίνονται βασίζονται στα δικά του ενδιαφέροντα και με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες να κινητοποιηθεί για να τις εκτελέσει (Peeters, 2000).
- Η ανάγκη να έχουν νόημα για τους μαθητές τόσο τα προγράμματα εργασίας όσο και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Συνήθως οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να καταλάβουν, να μάθουν και να θυμούνται ό,τι διαβάζουν και είναι σχετικό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και έχει νόημα για τους ίδιους. Χρειάζεται να δοκιμασθούν από τον εκπαιδευτικό πολλές διαφορετικές μορφές προγράμματος και δραστηριοτήτων μέχρι να βρεθούν οι αποτελεσματικότερες για κάθε μαθητή (Faherty, 2003).

Οι στόχοι της Δομημένης Διδασκαλίας

Η Δομημένη Διδασκαλία είναι μία μέθοδος που έχει κύριο στόχο να βοηθήσει τους μαθητές με αυτισμό να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτόν με μεγαλύτερο έλεγχο του περιβάλλοντος. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού που διευκολύνει τη μάθηση και προωθεί την αυτονομία των μαθητών. Αξιοποιεί τις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών με αυτισμό και είναι χρήσιμη στην τάξη, στο σπίτι, στον ελεύθερο χρόνο αλλά και στον επαγγελματικό χώρο. Επιπλέον, βοηθά το παιδί με αυτισμό να είναι ήρεμο, να εστιάσει σε ό,τι είναι πιο σημαντικό και να γενικεύσει τις κατάλληλες συμπεριφορές (Faherty, 2003).

Συνοπτικά, η δομημένη διδασκαλία μπορεί να προσφέρει στο μαθητή με αυτισμό:

- *Συνέπεια και προβλεψιμότητα* των γεγονότων έτσι ώστε το περιβάλλον να γίνει πιο κατανοητό και να το αντιμετωπίσει με λιγότερη αβεβαιότητα και άγχος.
- *Μείωση των δυσκολιών οργάνωσης της συμπεριφοράς και του χρόνου* ώστε ο μαθητής με αυτισμό να κατανοεί τι κάνει και να μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τον χρόνο του.
- *Εδραίωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών*. Ως «κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές» ορίζονται εκείνες οι οποίες δεν προκαλούν την προσοχή των άλλων με αρνητική ή και κριτική διάθεση και δεν καθιστούν το παιδί με αυτισμό αντικείμενο διακωμώδησης, φόβου ή οίκτου.
- *Σταθερότητα και απλοποίηση καταστάσεων*. Βοηθά το παιδί με αυτισμό να καταλάβει, να επικεντρωθεί στο βασικό νόημα μιας κατάστασης και να μη «χαθεί» στις λεπτομέρειες.
- *Κινητοποίηση*, ώστε να προσδοκά συγκεκριμένα αποτελέσματα από τις δικές του ενέργειες.
- *Αύξηση της αυτονομίας*. Η κατανόηση του περιβάλλοντος αυξάνει την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του.

Είναι θετικό η δόμηση του περιβάλλοντος να παραμείνει ακόμη κι όταν το παιδί την έχει κατανοήσει. Καθώς μεγαλώνει, η δόμηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του - το πρόγραμμά του, π.χ. μπορεί να είναι σημειώσεις σε ένα ημερολόγιο όπως αυτά που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εργαζόμενοι. Σε κάθε περίπτωση η στοιχειώδης δόμηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζει, εκπαιδεύεται ή/και εργάζεται θα του είναι πάντοτε απαραίτητη, όπως ένα άτομο που έχει προβλήματα όρασης πρέπει πάντα να φορά τα γυαλιά του για να είναι αυτόνομο.

Τα βασικά στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας

Η Δομημένη Διδασκαλία έχει τέσσερις σημαντικές παραμέτρους: α) τη δόμηση του χώρου, β) τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, γ) τη δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας και δ) τη δόμηση των δραστηριοτήτων (Schopler, Mesibon & Hearsey, 1995). Πιο αναλυτικά:

1. Δόμηση του χώρου: Ο όρος αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται στο χώρο τα έπιπλα και τα εκπαιδευτικά υλικά στο σχολείο, στο σπίτι ή σε όποιο περιβάλλον ζει και εργάζεται το παιδί ή ο ενήλικος με αυτισμό. Ουσιαστικό στοιχείο είναι η μείωση και ο περιορισμός, κατά το δυνατόν, των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων όταν αυτά τα ερεθίσματα αναστατώνουν το άτομο με αυτισμό (Faherty, 2003). Οι κύριοι χώροι διδασκαλίας σε μία τάξη μαθητών με αυτισμό είναι:

- α) ο χώρος αυτόνομης εργασίας («Δουλεύω μόνος/η»)
- β) ο χώρος για διδασκαλία «έναν-προς-έναν»
- γ) ο χώρος για ομαδικές δραστηριότητες
- δ) ο χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ψυχαγωγία και
- ε) ο χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη.

Με τη χρήση διαχωριστικών - που μπορεί να είναι ράφια, φοριαμοί, ταμπλό ή και απλά χαρτόνια - οι χώροι αυτοί γίνονται άμεσα διακριτοί από το μαθητή με αυτισμό. Επιπλέον σηματοδοτούνται ο καθένας χωριστά με εικόνες ή λέξεις έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης σαφήνεια για τη χρήση τους. Με την σηματοδότηση αυτή οι χώροι της τάξης, πέρα από τη λειτουργικότητά τους, συντελούν και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό που προκαλούνται από το «χαώδες» περιβάλλον.

2. Δόμηση του εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος: Ο βασικός στόχος του ημερήσιου προγράμματος είναι να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό να κατανοήσει την

οργάνωση της σχολικής ζωής και να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν. Το ημερήσιο πρόγραμμα προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα πολύ καλό εργαλείο για την διδασκαλία δεξιοτήτων σκέψης στο μαθητή. Ουσιαστικά αυτό που διδάσκεται ο μαθητής μέσα από το πρόγραμμα είναι ένας τρόπος εργασίας, έκφρασης επιλογών και οργάνωσης της ζωής του. Επιπλέον, όταν ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με τη χρήση του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σηματοδοτήσει με κατάλληλο τρόπο τις αιφνίδιες αλλαγές στο πρόγραμμα του και με αυτό τον τρόπο να μειώσει την αναστάτωση που προκαλούν στα παιδιά με αυτισμό.

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την εξής διαδικασία:

α. *Αξιολογεί* το γνωστικό επίπεδο του μαθητή με σκοπό την κατάρτιση ενός προγράμματος τα στοιχεία του οποίου κατανοεί ο μαθητής με αυτισμό.

β. *Επιλέγει τη μορφή του προγράμματος*, το οποίο μπορεί να αποτελείται: από αντικείμενα, από φωτογραφίες, από εικόνες και σύμβολα, από εικόνες και λέξεις, μόνο από λέξεις ή και συνδυασμό των παραπάνω.

Οποιαδήποτε μορφή του ημερήσιου προγράμματος και αν χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, αυτή θα πρέπει να απεικονίζει τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω στοιχεία: το χώρο της δραστηριότητας, το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, το πρόσωπο με το οποίο θα συνεργαστεί ο μαθητής.

γ. *Προσδιορίζει τον αριθμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος*: Βασισμένος στην αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει αν το πρόγραμμα του μαθητή θα είναι ημερήσιο ή ωριαίο ή αν θα αφορά μόνο τις δραστηριότητες που ακολουθούν (μια ή δύο). Σε κάποιες περιπτώσεις είναι σκόπιμο ο μαθητής να μην βλέπει την αγαπημένη του δραστηριότητα γιατί αγωνιά ιδιαίτερα και ζητάει μόνο αυτή. Συνήθως όμως οι αγαπημένες δραστηριότητες ή ρουτίνες του μαθητή τοποθετούνται στο πρόγραμμα σαν ανταμοιβή.

δ. *Αποφασίζει για τη χρήση προγράμματος*: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής θα χρησιμοποιεί το πρόγραμμα του και του διδάσκει πώς να το κάνει. Για παράδειγμα, μπορεί να τσεκάρει απλώς τις δραστηριότητες που έκανε, αν το πρόγραμμά του είναι γραμμένο σε ένα φύλλο χαρτί ή σε ένα ημερολόγιο. Ένας άλλος τρόπος είναι να βάζει σε ένα φάκελο τις κάρτες εκείνες του προγράμματος που δείχνουν δραστηριότητες που έχει ήδη εκτελέσει.

ε. *Αποφασίζει για τη μετάβαση στο πρόγραμμα*: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει έναν τρόπο μετάβασης στο πρόγραμμα με βάση το επίπεδο κατανόησης του μαθητή για τη μετάβαση του από τον ένα χώρο στον άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με «φυσική καθοδήγηση», είτε χρησιμοποιώντας μια κάρτα «μετάβασης» την οποία ο μαθητής θα χρησιμοποιεί μόνο για να πάει να συμβουλευτεί το πρόγραμμά του, είτε με λεκτική προτροπή του εκπαιδευτικού.

3. Δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας: Το σύστημα εργασίας βρίσκεται πάντα στον χώρο της αυτόνομης εργασίας και όταν το κρίνει ο εκπαιδευτικός και στους υπόλοιπους χώρους τάξης. Με το σύστημα εργασίας ο μαθητής «χτίζει» μία μέθοδο εργασίας που βασίζεται στην αυτονομία. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας πρέπει να δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες στο μαθητή:

- α) πόσες δραστηριότητες έχει να κάνει
- β) ποιες δραστηριότητες θα κάνει
- γ) πως θα γνωρίζει ότι τελείωσε, και
- γ) τι θα κάνει μετά.

Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου συστήματος εργασίας, ο εκπαιδευτικός επιλέγει:

- τη θέση του συστήματος εργασίας
- την μορφή του συστήματος εργασίας και
- την μορφή σηματοδότησης της έννοιας του «τέλους».

Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών υπάρχουν και διαφορετικά συστήματα εργασίας. Τα πιο απλά συστήματα εργασίας αποτελούνται από αντικείμενα που ο εκπαιδευτικός τοποθετεί σε μία συγκεκριμένη διάταξη (από πάνω προς τα κάτω ή από τα αριστερά προς τα δεξιά) πάνω σε μία επιφάνεια στο χώρο της ατομικής εργασίας. Άλλα συστήματα εργασίας βασίζονται στις ταυτίσεις χρωμάτων, σχημάτων, αριθμών ή γραμμμάτων. Τέλος, σε κάποια πιο σύνθετα συστήματα εργασίας, οι δραστηριότητες απεικονίζονται με σκίτσα και λέξεις ή μόνο με λέξεις ή προτάσεις ή και έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω.

4. Δόμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: Η δόμηση μιας δραστηριότητας στηρίζεται:

- α. Στην *οπτική οργάνωση* του υλικού που σκοπό έχει να περιορίσει τα αισθητηριακά ερεθίσματα που προέρχονται από τα υλικά της δραστηριότητας.
- β. Στις *οπτικές οδηγίες* που δίνουν στον μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες για να γνωρίζει τον τρόπο που θα εκτελέσει μια δραστηριότητα.
- γ. Στην *οπτική σαφήνεια* που αναφέρεται στην σηματοδότηση του σκοπού της δραστηριότητας, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να κατανοήσει το νόημά της και τον τρόπο που θα ασχοληθεί με τα υλικά της δραστηριότητας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Γενικής Αγωγής στην εφαρμογή της Δομημένης Διδασκαλίας για τους μαθητές με αυτισμό

Ο εκπαιδευτικός της τάξης παίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών. Είναι δική του ευθύνη να εξασφαλίσει την εκπαίδευση όλων των παιδιών στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αξία του ατόμου και θα αναγνωρίζει τον διαφορετικό τρόπο μάθησης του καθενός. Η ικανότητα αυτή στηρίζεται στη γνώση των αναγκών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αυτισμό (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει στην τάξη του ένα μαθητή με αυτισμό οφείλει:

- Να προσαρμόζει το περιβάλλον του σχολείου ώστε να διευκολύνει την εκπαίδευση του μαθητή με αυτισμό.
- Να σέβεται και να κατανοεί την ιδιαιτερότητα του μαθητή με αυτισμό προσπαθώντας να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια. Να κατανοεί όχι μόνο σε ποια σημεία μπορεί ο μαθητής του να συναντήσει δυσκολίες, αλλά και γιατί οι δυσκολίες μάθησης που έχει αναπτύσσονται με τον τρόπο που αναπτύσσονται (Jordan & Powell, 2001).
- Να αξιολογεί τον μαθητή με αυτισμό και να αρχίζει πάντα από το επίπεδό του. Οι Jordan & Powell (2001) υποστηρίζουν ότι πρωταρχικά ο δάσκαλος χρειάζεται να ξεκινήσει να δουλεύει με το παιδί από εκεί «όπου το παιδί είναι» με όρους συναισθηματικούς και γνωστικούς, ώστε η κατάσταση του παιδιού να αναγνωριστεί και να γίνει κατανοητή.

- Να αναδομεί το χώρο, το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό. Ουσιαστικά προσθέτει δόμηση όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητη για τον μαθητή ώστε το περιβάλλον να είναι απλό και σαφές.
- Να διδάσκει στο μαθητή με αυτισμό πώς να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τις οπτικές πληροφορίες στο χώρο, στο πρόγραμμα και στο υλικό.
- Να διδάσκει ένα τρόπο σκέψης, μία μεταγνωστική δεξιότητα (ένα τρόπο για να μαθαίνει).
- Να διαθέτει ένα υψηλό επίπεδο ευελιξίας στην εφαρμογή των στρατηγικών και στην παροχή των υλικών.

Θα ήταν χρήσιμο επίσης να αναφερθούν εδώ οι παράμετροι που θα πρέπει να ελέγξει ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος για να υποστηρίξει ένα μαθητή με αυτισμό.

- Αποσαφήνιση των προσδοκιών. Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος βοηθά να διευκρινιστούν οι κοινωνικές προσδοκίες για τον μαθητή με αυτισμό, δηλαδή να κατανοήσει τι περιμένουν οι άλλοι από τον ίδιο.
- Αύξηση της αυτονομίας του μαθητή χρησιμοποιώντας δόμηση στο πρόγραμμα, στο σύστημα εργασίας και στις δραστηριότητες.
- Προσέλκυση της προσοχής του μαθητή σε πληροφορίες σχετικές με την εκπαιδευτική δραστηριότητα χρησιμοποιώντας υλικά και οπτικές οδηγίες που τον ενδιαφέρουν και μπορεί να τα κατανοήσει.
- Αύξηση της σκόπιμης δραστηριότητας του μαθητή: Με την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος ο εκπαιδευτικός περιορίζει την άσκοπη περιφορά του μαθητή στο χώρο της τάξης και ενισχύει τον χρόνο απασχόλησής του με συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Προτροπή για κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με την επιλογή των ατόμων με τα οποία θέλει να παίξει, μέσα από φωτογραφίες: Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τον μαθητή με αυτισμό να επιλέξει έναν μικρό αριθμό (1-3) συνομιλήκων για να εκτελέσουν μαζί μια δραστηριότητα. Η επιλογή μπορεί να γίνει από έναν πίνακα επιλογών με φωτογραφίες των συνομιλήκων ή των συμμαθητών του μαθητή με αυτισμό.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται συνοπτικά οι θετικές συνέπειες της δόμησης στην εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή με αυτισμό (Quill, 1995 σελ.125):

Οργανώνω	Βοηθώ το παιδί να καταλάβει
• Χώρο	Πού θα είναι
• Επιλογές	Τι παιχνίδια ή υλικά θα χρησιμοποιήσει
• Ιδιοκτησία	Τι είναι δικό του και τι μοιράζεται
• Προσδοκίες	Τι να κάνει
• Κοινωνικό περιβάλλον	Με ποιον
• Χρόνο	Για πόση ώρα
• Συμπεριφορά	Πώς να μείνει ήρεμο και συγκεντρωμένο
• Μετάβαση	Πότε έχει ολοκληρωθεί η δραστηριότητα

Στρατηγικές για την επιτυχημένη ένταξη του μαθητή με αυτισμό στην τάξη του γενικού σχολείου

Σε μια τάξη γενικού σχολείου ο μαθητής με αυτισμό θα λειτουργήσει καλύτερα αν γίνουν κάποιες αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και αν δοθεί έμφαση στην κατάρτιση του προγράμματος αλλά και του συστήματος εργασίας του. Σημαντικό είναι επίσης να οργανωθεί το παιχνίδι αφού ο μαθητής με αυτισμό χρειάζεται και εκεί την κατάλληλη δόμηση. Πιο συγκεκριμένα:

- *Οργάνωση του φυσικού και αισθητηριακού περιβάλλοντος*: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιβάλλον μια τυπικής τάξης ή ενός σχολείου γενικής αγωγής, ώστε να λειτουργεί θετικά για τον μαθητή με αυτισμό. Η σταθερή θέση στην τάξη, ένα θρανίο μακριά από την πόρτα και προσανατολισμένο μακριά από αισθητηριακά ερεθίσματα, που μπορεί να αποσπών το μαθητή με αυτισμό, δημιουργεί ένα καλύτερο χώρο για αυτόνομη εργασία, αν και μερικά παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν είναι μέσα σε μια ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση θα προσδιορίσει την κατάλληλη θέση μέσα στη γενική τάξη για κάθε μαθητή με αυτισμό. Βέβαια ο μαθητής μπορεί να μετακινείται σε άλλους χώρους μέσα στην τάξη αλλά θα πρέπει πάντα να συνδέει τον χώρο με την δραστηριότητα. Η σταθερότητα όμως θα τον βοηθήσει να κατανοήσει τις προσδοκίες των άλλων για την δική του συμπεριφορά, έτσι ώστε να καταστούν αυτοί προβλέψιμοι.
- *Πρόγραμμα*: Το πρόγραμμα θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να γνωρίζει την σειρά των δραστηριοτήτων. Πιθανόν στην αρχή το πρόγραμμα να είναι πολύ αναλυτικό και να περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που θα κάνει κατά την διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο. Σταδιακά όμως μπορεί να είναι πιο σύντομο και να σηματοδοτεί μόνο τις βασικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμά του - αν δεν το μεταφέρει μαζί του - θα πρέπει να είναι τοποθετημένο σε συγκεκριμένο σημείο κοντά του για να αποφευχθεί η διάσπαση προσοχής (π.χ. αριστερά στο θρανίο του ή μέσα σε ένα ντοσιέ ή φάκελο ή κολλημένο σε κάποιο σημείο του τοίχου).
- *Σύστημα εργασίας*: Το σύστημα εργασίας, το οποίο θα υπάρχει μπροστά στο θρανίο του για κάθε διδακτική ώρα ξεχωριστά, θα βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό να ξέρει ποιες εργασίες θα κάνει, πόσες εργασίες, πότε τελειώνει και τι θα κάνει όταν τελειώσει. Το σύστημα εργασίας μπορεί να είναι σε ένα κοντινό στο θρανίο του κουτί, ράφι ή τραπέζι με όλα τα απαραίτητα υλικά, βιβλία και μολύβια για τις δραστηριότητες (Faherty, 2003).

Σε ό,τι αφορά το παιχνίδι, το φυσικό περιβάλλον μπορεί να οργανωθεί ώστε να αυξηθεί το μοναχικό παιχνίδι του μαθητή με αυτισμό, ή να προαχθεί το κοινωνικό παιχνίδι και η συμμετοχή του σε ομάδες συνομηλίκων. Η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι και εδώ καθοριστική γιατί είναι εκείνος που πρέπει να οργανώσει επιλογές για τα παιχνίδια και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής με αυτισμό. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τις παρακάτω πρακτικές (Quill, 1995):

- Να επιλέξει παιχνίδια και δραστηριότητες τα οποία είναι οικεία στον μαθητή
- Να περιορίσει τον αριθμό των παιχνιδιών σε μία περιοχή της τάξης
- Να παρέχει μόνο τα συγκεκριμένα υλικά που χρειάζονται για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα
- Να τοποθετήσει τμήματα παιχνιδιών ή υλικών που ταιριάζουν μεταξύ τους σε ξεχωριστά κουτιά δραστηριοτήτων ή σε διαφανή δοχεία.
- Να βάλει ταμπέλες σε παιχνίδια και υλικά και να τα τοποθετήσει σε ράφια ή σε διαφανή δοχεία.

- Να του δώσει ένα κουτί με αντικείμενα που καθορίζουν λεπτομερώς τις επιλεγμένες δραστηριότητες και τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα (π.χ. ένα κουτί που περιέχει 3 πινέλα για 3 παιδιά για να επιλέξουν το καβαλέτο της ζωγραφικής, 4 μικρούς κύβους για 4 παιδιά για να επιλέξουν ένα παιχνίδι με κύβους, 3 σελιδοδείκτες για 3 παιδιά για να επιλέξουν από τη βιβλιοθήκη τα βιβλία τους, κ.ά.).
- Να επιλέξει δραστηριότητες που έχουν ίσο αριθμό παιχνιδιών ή διαθέσιμων υλικών για κάθε μαθητή για να τα χρησιμοποιήσει στο συντροφικό παιχνίδι.
- Να δοθεί έμφαση σε κινητικές δραστηριότητες, δομημένο παιχνίδι ή δραστηριότητες που επιτρέπουν παράλληλη συμμετοχή.
- Να επιλέξει δραστηριότητες που είναι οργανωμένες και προβλέψιμες (π.χ. project ή παιχνίδια με σαφές αποτέλεσμα).
- Να βοηθήσει το μαθητή με αυτισμό και τους συνομήλικους του να αποφασίσουν εκ των προτέρων τι υλικά θα χρησιμοποιήσουν σε μια κοινή και γνωστή σε όλους δραστηριότητα

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τις αρχές της Δομημένης Διδασκαλίας

Η κοινωνική συμπεριφορά συνίσταται στην ικανότητα να μοιραζόμαστε την ευχαρίστησή μας με τους άλλους και να ανταποκρινόμαστε ή να αρχίζουμε εμείς μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα πλαίσιο που συνεχώς αλλάζει. Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων καθιστούν δυσχερή την κοινωνική αλληλεπίδραση και επιδρούν αρνητικά σε όλες τις πλευρές της μάθησης (Jordan, 2000). Για το λόγο αυτό απαιτείται απ' ευθείας διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς υπάρχουν πολλές πλευρές της κοινωνικής ανάπτυξης που δεν θα εμφανιστούν αυθόρμητα. Ο αυτισμός είναι ειδική περίπτωση από την άποψη ότι τα παιδιά με αυτισμό που μαθαίνουν την κοινωνική συναλλαγή το πετυχαίνουν με μεθόδους διαφορετικές από εκείνες που εφαρμόζουν τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη δηλαδή όχι σαν μέρος της διαδικασίας ωρίμανσης αλλά με μηχανικό τρόπο, μέσω επαναλήψεων (παπαγαλίστικα). Γι' αυτό δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αν και μερικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας με αυτισμό δίνουν στην αρχή την εντύπωση του «συνηθισμένου, κοινού ατόμου» κάνουν προφανή λάθη σε καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις οι οποίες όμως είναι για εκείνα περισσότερο πολύπλοκες και χαοτικές (Peeters, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Therese Jolliffe, που έχει σύνδρομο Asperger:

«Η ζωή είναι πολύπλοκη, μια μπερδεμένη μάζα ανθρώπων, συμβάντων, χώρων που αλληλεπιδρούν δίχως όρια. Η κοινωνική ζωή είναι δύσκολη, επειδή δεν φαίνεται να ακολουθεί ένα καθορισμένο πρότυπο. ... Συναντώ τεράστια δυσκολία να συλλάβω τα κοινωνικά πράγματα και στις περισσότερες φορές τα καταφέρνω μόνον όταν το κάθε βήμα, κανόνας και πρότυπο καταγράφεται και αριθμείται το ένα μετά το άλλο, σε μια στήλη. Τότε πρέπει να τα ξαναδιαβάσω τόσες πολλές φορές για να μαθαίνω όλους αυτούς τους κανόνες. Αλλά ακόμα και αυτό δεν είναι εγγύηση ότι ξέρεις πάντα πώς τότε και πού θα εφαρμόζεις τα πράγματα, καθώς οι συνθήκες που είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετικές από το πώς έμαθες τους κανόνες θα σου φέρουν σύγχυση. Φοβάμαι ότι δεν έχω καλές προτάσεις για το πώς μπορούν να μαθευτούν τα κοινωνικά πράγματα. Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι προτιμώ να τα έχω γραμμένα σε μια στήλη και αριθμημένα, αλλά αυτό μάλλον δεν θα είναι ιδιαίτερο χρήσιμο εκτός αν το αυτιστικό άτομο μπορεί να διαβάσει – αν και υποθέτω ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες που απεικονίζουν το κάθε βηματάκι, αλλά ακόμα και αυτές μπορεί να είναι δύσκολο για ένα αυτιστικό άτομο να τις καταλάβει» (στο Peeters, 2000, σελ. 140-143).

Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται αφενός στην κατανόηση της φύσης της διαταραχής και αφετέρου σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και εξατομικευμένα προγράμματα. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη που θα ενισχύουν την αξία του ατόμου, θα σέβονται το διαφορετικό τρόπο μάθησης και θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής με αυτισμό ενδιαφέρεται να συμμετέχει. Για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις όταν:

- Δημιουργεί ένα ήρεμο περιβάλλον εργασίας ελέγχοντας διαρκώς το επίπεδο της οπτικής και της ακουστικής διέγερσης μέσα στην τάξη.
- Βεβαιωθεί ότι η δόμηση της τάξης και των χώρων που χρησιμοποιεί ο μαθητής είναι ξεκάθαρα.
- Γνωρίζει τις κοινωνικές δεξιότητες που ήδη κατέχει ο μαθητής με αυτισμό καθώς και αυτές που αναπτύσσονται ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητές του.
- Γνωρίζει το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή
- Χρησιμοποιεί ρουτίνες για να βοηθήσει το παιδί να οικοδομήσει ακολουθίες (π.χ. «φοράμε ποδιά κάθε φορά που ζωγραφίζουμε σε καβαλέτο»).
- Αναπτύσσει στο μαθητή με αυτισμό τη δεξιότητα της επιλογής και εισάγει σταδιακά αυτή τη δυνατότητα ενισχύοντας την λήψη αποφάσεων για υλικά και παιχνίδια που θα χρησιμοποιηθούν.
- Τροποποιεί τις δραστηριότητες με βάση τις δυνατότητες του μαθητή.
- Διαβαθμίζει τις δραστηριότητες και αυξάνει σταδιακά τις απαιτήσεις.
- Κατευθύνει την προσοχή του μαθητή.
- Βεβαιωθεί ότι ο μαθητής κατανοεί τι πρέπει να κάνει (Cumine et al, 2000).

Όπως και σε άλλους τομείς της ανάπτυξης του μαθητή, η επιτυχής κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να αρχίσει με αντικειμενική και ρεαλιστική αξιολόγηση των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν αλλά κυρίως εκείνων που αναδύονται και αποτελούν σταθερό στόχο για κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση (Jordan & Powell, 2000). Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει ποιες κοινωνικές δεξιότητες δεν έχει ο μαθητής και θα χρειαστεί να τις διδαχθεί και ποιες αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές έχει ήδη ο μαθητής αλλά σε χαμηλή συχνότητα και θα πρέπει να τις αυξήσει. Η καλύτερη πηγή πληροφοριών για τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή είναι οι ενήλικες που ασχολούνται μαζί του και κυρίως οι γονείς του.

Κάθε παρέμβαση στους τομείς των δυσκολιών των μαθητών με αυτισμό είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους. Ο κύριος στόχος είναι η υποστήριξη του μαθητή με αυτισμό μέσω της διδασκαλίας αντισταθμιστικών στρατηγικών που θα αποτελέσουν τις «κοινωνικές γέφυρες» του μαθητή προς τους άλλους και θα αυξήσουν τις ευκαιρίες για επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ο εκπαιδευτικός, μετά την αξιολόγηση και αφού έχει συζητήσει με τους γονείς για τις κοινωνικές ανάγκες του παιδιού στο σπίτι, θέτει κάποιες προτεραιότητες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή. Ο προσδιορισμός ρεαλιστικών στόχων βοηθά πολύ τον εκπαιδευτικό στη σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, και εφόσον γνωρίζει τι ευχαριστεί τον μαθητή και ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ή επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθορίζει τη δόμηση και τα υλικά που χρειάζεται για την δραστηριότητα που έχει επιλέξει. Η δόμηση θα έχει άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση όπως αυτή αναδύεται μέσα από τα μάτια του

μαθητή, ώστε να ξέρει τι θα κάνει, που θα το κάνει, πότε θα αρχίσει, πόσο θα κρατήσει, πότε θα τελειώσει και τι μπορεί να περιμένει από τον άλλον. Το δομημένο πλαίσιο επιτυγχάνεται με την οργάνωση του χώρου, την οπτική οργάνωση των δραστηριοτήτων και το εξατομικευμένο πρόγραμμα. Επομένως, για να διδάξουμε αποτελεσματικά κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού θα πρέπει να τους παρέχουμε συγκεκριμένη δόμηση.

Οι διδακτικές στρατηγικές που συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από τους μαθητές με αυτισμό είναι:

- Η *διδασκαλία κατά περίπτωση*. Αυτές οι ευκαιρίες/περιστάσεις θα πρέπει να ποικίλουν ως προς τη φύση και τη στιγμή εμφάνισής τους, έτσι ώστε να μην είναι εντελώς προβλέψιμες από τους μαθητές με αυτισμό. Ακόμη, θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε νέα πλαίσια.
- Η *προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος*. Με την χρήση αυτής της στρατηγικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να «εφεύρει» συνθήκες στο περιβάλλον που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να δημιουργούν ψυχική ένταση. Για παράδειγμα, στο χώρο του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει το αγαπημένο παιχνίδι του μαθητή με αυτισμό σε δύο συμμαθητές του, με τους οποίους έχει αναπτυχθεί κάποια οικειότητα, ώστε να παρακινηθεί να τους πλησιάσει για να παίξουν όλοι μαζί.
- Το *δομημένο πλαίσιο για κοινωνική αλληλεπίδραση* αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια κοινωνική δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή πως να επιδιώκει να είναι κοντά σε άλλους φροντίζει να οργανώσει μια δραστηριότητα με τους υπόλοιπους μαθητές, με υλικά που να ενδιαφέρουν και τον συγκεκριμένο μαθητή, ώστε να τον προσελκύσει να πλησιάσει και να παραμείνει κοντά στους συμμαθητές του (Watson, 1989). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι για μια επιτυχή κοινωνική εμπειρία χρειάζεται να γνωρίζουμε τι είναι ευχάριστο για το μαθητή καθώς και το επίπεδο λειτουργικότητας στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στη συνέχεια, η κατάλληλη δόμηση θα βοηθήσει ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Παραδείγματα εφαρμογής της Δομημένης Διδασκαλίας στο γενικό σχολείο

Τα παρακάτω παραδείγματα, που περιγράφονται με συντομία, είναι διαφωτιστικά και αφορούν στο πώς οργανώνεται το περιβάλλον του σχολείου για ένα μαθητή με αυτισμό έτσι ώστε να διευκολύνεται η κοινωνική του αλληλεπίδραση με συμμαθητές.

Πρώτο παράδειγμα

Ο δεκάχρονος Μιχάλης την ώρα του διαλείμματος τριγυρνά άσκοπα στην αυλή στριφογυρίζοντας ένα ξυλάκι. Για να οργανωθεί ο χρόνος του διαλείμματος δημιουργικά επιλέχθηκε το μπάσκετ. Ο Μιχάλης ήξερε να πετά την μπάλα στο καλάθι μόνος του, αλλά όχι να μοιράζεται το παιχνίδι με άλλους. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον Μιχάλη, οργάνωσε πρώτα τον χώρο εκτέλεσης της δραστηριότητας. Έκανε μπροστά από την μπασκέτα τρεις κύκλους (ένα για κάθε παιδί) με χρωματιστή ταινία που σηματοδοτούσαν τον χώρο που έπρεπε να περιμένει τη σειρά του κάθε παιδί και σχεδίασε τόξα που έδειχναν ότι έπρεπε να προχωρήσει μπροστά όταν ο μπροστινός κύκλος άδειαζε. Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στα οργανωτικά στοιχεία του παιχνιδιού: τι θα κάνει, πόσες φορές, με ποιους, πότε θα τελειώσει. Για να βοηθηθεί ο Μιχάλης να καταλάβει ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Ο Μιχάλης,

- Είδε κάποιες φορές ένα βίντεο με άλλους μαθητές που παίζανε μπάσκετ.

- Επέλεξε από πίνακα επιλογών με φωτογραφίες τους συμμαθητές με τους οποίους ήθελε να παίξει.
- Επέλεξε τον συμμαθητή με τον οποίο θα έκανε την μετάβαση από και προς την τάξη.
- Επέλεξε την μπάλα την οποία θα χρησιμοποιούσαν για το παιχνίδι.
- Τραβούσε με κιμωλία μια γραμμή κάτω στο δάπεδο κάθε φορά που πετούσε την μπάλα (με όριο τις 10 γραμμές).

Έτσι την πρώτη και δεύτερη φορά που παίζανε το παιχνίδι χρειάστηκε μικρή φυσική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και εκδηλώθηκε κάποιο άγχος από το Μιχάλη μέχρι τη στιγμή που πήρε την μπάλα στα χέρια του για να την βάλει στη θέση της σηματοδοτώντας το τέλος του παιχνιδιού. Στη συνέχεια έπαιζε με ευχαρίστηση και μάλιστα άρχισε να επιλέγει και διαφορετικούς φίλους κάθε φορά.

Δεύτερο παράδειγμα

Ο οκτάχρονος Γιάννης είχε όλες τις κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα αλλά δεν ήταν ικανός να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες αυτές σε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονταν παιδιά που δεν γνώριζε καλά. Ο χώρος στο τμήμα ένταξης ήταν δομημένος. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες και ο Γιάννης σε ένα θρανίο μπροστά δούλευε εξατομικευμένα. Σύμφωνα με το πρόγραμμά του μετά την εξατομικευμένη δουλειά που έπρεπε να ολοκληρώσει θα συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα που ήταν κολλάζ με χρωματιστά χαρτιά. Στην ομάδα θα συμμετείχαν παιδιά που δεν γνώριζε αρκετά καλά και αυτό του δημιουργούσε κάποιο άγχος. Για να βοηθηθεί ο Γιάννης οργανώθηκε πολύ καλά η δραστηριότητα. Τοποθετήθηκαν πάνω στο τραπέζι ένα κουτί με χρωματιστά χαρτιά (τόσα όσα χρειαζόταν), μια κόλλα στικ και ένα μεγάλο χαρτόνι πάνω στο οποίο θα τα κολλούσαν. Ένα μικρό πρότυπο για να το συμβουλευόνταν ήταν τοποθετημένο πάνω αριστερά στο χαρτόνι. Η κόλλα, που άλλαζε χέρια από δεξιά προς τα αριστερά σηματοδοτούσε την σειρά του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι υπόλοιποι παράγοντες: με ποιους θα δουλέψει, για πόσο χρόνο, πότε θα τελειώσει και πώς θα παραμείνει ήρεμος.

Το σχέδιο διδασκαλίας επικεντρώθηκε στα παρακάτω σημεία:

- Επιλογή από τον Γιάννη της ομάδας με την οποία θα δούλευε καθώς και των κομματιών που ήθελε να κολλήσει. Στην επιλογή της ομάδας ο εκπαιδευτικός βοήθησε τον Γιάννη να «επιλέξει» εκείνους τους συμμαθητές που κατά την κρίση του εκπαιδευτικού θα συνεργαζόταν καλύτερα.
- Χρήση μαγνητοφώνου όση ώρα ο Γιάννης περίμενε την σειρά του για να ακούει με ακουστικά μια κασέτα με την αγαπημένη του μουσική ώστε να μειωθεί το άγχος, όταν αυτό υπήρχε. Το μαγνητόφωνο λειτουργούσε σαν «δικλείδα ασφαλείας» για τον Γιάννη. Το χρησιμοποιούσε μόνο όταν αγχωνόταν και με παρότρυνση του εκπαιδευτικού έβγαζε τα ακουστικά όταν ήταν ήρεμος.
- Το άδειο κουτί που περιείχε τα χρωματιστά χαρτιά θα σηματοδοτούσε το τέλος της δραστηριότητας.

Με όλη αυτή την προετοιμασία η δραστηριότητα τελείωσε με επιτυχία για τον Γιάννη.

Στην εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού η Δομημένη Διδασκαλία κατέχει σημαντική θέση: σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο τόσο της Ειδικής όσο και της Γενικής Αγωγής είναι μία προσέγγιση που μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στους όρους και τα δεδομένα της σχολικής ζωής. Αλλά και στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας εκτός σχολικού πλαισίου, οι γονείς μπορούν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας και να

ενισχύσουν την ανταπόκριση του παιδιού στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος τόσο στο σπίτι όσο και στους άλλους χώρους που επισκέπτεται το παιδί με αυτισμό. Η ευελιξία, η σαφήνεια, το νόημα των δραστηριοτήτων και ο προγραμματισμός - που παρέχει προβλεψιμότητα γεγονότων και καταστάσεων - είναι οι σημαντικοί παράγοντες που καθιστούν τη Δομημένη Διδασκαλία πολύτιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και γονέων. Σε κάθε περίπτωση, η δυνατότητα συνδυασμού της Δομημένης Διδασκαλίας με άλλες προσεγγίσεις την αναγάγει σε μια μέθοδο απαραίτητη για την πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πρακτικός οδηγός για δασκάλους*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Faherty, C. (2003). *Αυτισμός. Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hodgdon, L. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Michigan: Quirk Roberts.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων στον αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Μαυροπούλου, Σ. (υπό έκδοση). Μία αναζήτηση των συγκλίσεων και αποκλίσεων ανάμεσα στη Δομημένη Προσέγγιση και την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς στον Αυτισμό. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chartier (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στην Κλινική Σχολική Ψυχολογία και Ειδική Αγωγή* (σελ. 409-424). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mesibov, G. B., & Howley, M. (2003). *Assessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders. Using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton Publishers.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Plenum Press.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Powell, S., & Jordan, R. (2000). *Αυτισμός και μάθηση. Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Quill, C. (ed.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Schopler, E., & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin, TX: Pro-Ed.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

*Πολυχρονοπούλου Παρασκευή
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Αθηνών*

1. Εισαγωγή: Φύση και έννοια της νοητικής υστέρησης.

1.1. Ορισμός του προβλήματος

Ο ορισμός της νοητικής υστέρησης που δέχονται σήμερα οι περισσότεροι ειδικοί, αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που είναι:

- α. Κάτω από το μέσο όρο,
- β. χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και
- γ. εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης.

Τι σημαίνουν τα παραπάνω;

α. Νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο σημαίνει ότι η βαθμολογία που επιτυγχάνει ένα άτομο σ' ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη απ' αυτή που αποκτά το 97με 98% των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Σημειώνεται ότι η συχνότητα της νοητικής υστέρησης (N.Y.) που δέχονται οι περισσότεροι ειδικοί σήμερα είναι 2- 3% του γενικού πληθυσμού.

β. Η προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα σύμφωνα με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει.

Τα προβλήματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς αντανακλώνται κυρίως στο **ρυθμό ωρίμανσης**, στη **μάθηση** και στην **κοινωνική προσαρμογή**. Μια ανιχνευτική εξέταση του παιδιού στην προσχολική ηλικία αποκαλύπτει τον αργό ρυθμό ωρίμανσης και την ύπαρξη αναπτυξιακών προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης, όπως είναι η κινητική ανάπτυξη (κάθισμα, περπάτημα), η αυτοεξυπηρέτηση (ντύσιμο, βούρτσισμα δοντιών) η ομιλία κλπ.

Στη σχολική ηλικία, τα ελλείμματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς του μαθητή με N.Y. εκτιμώνται κυρίως με βάση τη δυσκολία του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και να κατανοήσει το καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας, ενώ στην ενηλικίωση, η κοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί καλές σχέσεις με τους γύρω του, να εργάζεται και να ζει ανεξάρτητα μέσα στην κοινωνία.

γ. Η περίοδος της ανάπτυξης αρχίζει από την ημέρα της γέννησης και τελειώνει στην ηλικία των 18 ετών. Τα παιδιά με N.Y. παρουσιάζουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις που είναι το αποτέλεσμα βλάβης ή διαταραχής που εμφανίστηκε πριν από την ηλικία των 18 ετών ενόσω δηλαδή ο εγκέφαλος συνέχιζε να αναπτύσσεται.

Σήμερα, ο όρος νοητική υστέρηση ή *νοητική καθυστέρηση* όπως είναι γνωστός στο ευρύ κοινό, εξακολουθεί να είναι ένας όρος με ασαφές νόημα που δημιουργεί απαισιοδοξία και απελπισία. Για ένα μεγάλο μέρος του κοινού, η νοητική καθυστέρηση είναι μια αρρώστια, μια παθολογική κατάσταση, μια τραυματική εμπειρία που αποκτά το παιδί λίγο πριν ή λίγο μετά τη γέννησή του ή κατά τη διάρκεια του τοκετού. Στην

πραγματικότητα όμως, η νοητική υστέρηση δεν είναι τίποτα περισσότερο ή λιγότερο από ένα σύμπτωμα, μια μορφή συμπεριφοράς που απορρέει από μία ή περισσότερες από τις πολυποίκιλες αιτίες που την προκαλούν.

Πόσα άτομα έχουν νοητική υστέρηση; Κατά τους Thomas και Woods είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με αριθμητικά δεδομένα τα άτομα με Ν.Υ. δεδομένου ότι και η ταξινόμηση αποτελεί δύσκολη και πολύπλοκη υπόθεση. «Ενδεχομένως θα μπορούσαμε να ελέγξουμε τον ακριβή αριθμό των ατόμων σύμφωνα με τα στοιχεία των κοινωνικών και των υγειονομικών υπηρεσιών κάθε χώρας. Ωστόσο και πάλι δεν θα είχαμε σαφή εικόνα, καθώς πολλά άτομα δεν κάνουν χρήση των υπηρεσιών. (2008, σ. 30). Σήμερα οι περισσότερες χώρες δέχονται ποσοστά που κυμαίνονται από 2 έως 3%.

1.2. Αιτιολογικοί παράγοντες νοητικής υστέρησης

Οι αιτίες της νοητικής υστέρησης διακρίνονται συνήθως σε γενετικές ή βιολογικές και περιβαλλοντικές που αλληλεπιδρούν συχνά με τρόπο περίπλοκο δημιουργώντας πολυάριθμα και ποικίλα συμπτώματα νοητικής καθυστέρησης. Ωστόσο ένα μεγάλος αριθμός αιτιολογικών παραγόντων παραμένει άγνωστος. Οι γενετικοί παράγοντες οφείλονται κυρίως σε διαταραχές του μεταβολισμού (φαινυλκετονουρία, γαλακτοζαμία) και των χρωμοσώμων (σύνδρομο Ντάουν, σύνδρομο του εύθραστου Χ) (βλ. Αλευριάδου, & Γκιαούρη, 2009). Οι περιβαλλοντικοί περιλαμβάνουν επιπλοκές κατά τον τοκετό, τραυματισμούς στο κεφάλι, μολυσματικές αρρώστιες (μηνιγγίτιδα, παρωτίτιδα κ.ά), υποσιτισμό ή κακή διατροφή της εγκύου ή του παιδιού, μολυσματικές ασθένειες της μητέρας, χρόνιες μολύνσεις και δηλητηριάσεις των γονέων (π.χ. φυματίωση, σύφιλη, αλκοολισμός), λήψη φαρμάκων, ακτινοβολίες, ταραγμένη συναισθηματική ζωή της μέλλουσας μητέρας, κ.ά.

2. Χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των παιδιών με νοητική υστέρηση

Ο όρος νοητική υστέρηση καλύπτει μια *ανομοιογενή ομάδα* ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας, τα παιδιά με τη Ν.Υ. διακρίνονται ως εξής:

α. Παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση: Αποτελούν τουλάχιστον το 85% του παιδικού πληθυσμού με Ν.Υ. Αναπτύσσονται ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς κι έχουν την ικανότητα:

- Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού.
- Να προσαρμοστούν κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα και
- να εκπαιδευθούν σ' ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό τους ή/και την οικογένειά τους.

Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται ως «καθυστερημένα» μετά την είσοδό τους στο σχολείο, όταν οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αποκαλύπτουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, την περιορισμένη ικανότητα κριτικής σκέψης ή τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Τα περισσότερα «φαίνονται φυσιολογικά». Οι νοητικές τους

δυσκολίες οφείλονται συχνά σε αρνητικές περιβαλλοντικές καταστάσεις ή είναι το αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

β. Παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση: Αποτελούν το 7-10% του πληθυσμού των παιδιών με Ν.Υ. Οι αιτίες του προβλήματος αναφέρονται σε πολλές και διαφορετικές διαταραχές νευρολογικής, ενδοκρινολογικής ή μεταβολικής φύσης, γι' αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν «ξεχωριστά» φυσικά χαρακτηριστικά. Εμφανίζουν σοβαρή καθυστέρηση στην πραγματοποίηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων κι αναγνωρίζονται στη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Ως μαθητές, χρειάζονται σημαντικές τροποποιήσεις και προσαρμογές του σχολικού προγράμματος και έχουν ιδιαίτερη ανάγκη εκπαίδευσης σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν βοηθηθούν, είναι ικανοί ν' αποκτήσουν τις βασικές σχολικές γνώσεις και τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες. Ως ενήλικες, μπορούν με ειδική βοήθεια και εκπαίδευση να προσαρμοστούν κοινωνικά, αλλά και να εργαστούν σε προστατευμένο ή ημιπροστατευμένο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, έχουν τη δυνατότητα:

- Να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, ν' αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να προστατεύουν τον εαυτό τους από τους συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται.
- Ν' αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση και γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων και να μάθουν απλές αριθμητικές έννοιες. Μπορούν έτσι να διαβάζουν οδηγίες, πινακίδες, απλογραμμένα φυλλάδια, να μετρούν ή να κάνουν απλές προσθέσεις, πράγμα που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά, διάφορα μικροπροβλήματα της καθημερινής ζωής.
- Να ασκηθούν σε ένα απλό επάγγελμα ή να κάνουν κάποια απλή αμειβόμενη δουλειά με εποπτεία.

γ. Παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση: Αποτελούν το 3-5% του συγκεκριμένου πληθυσμού. Φαίνονται συνήθως διαφορετικά από τα άλλα παιδιά και παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό πολλαπλές αναπηρίες (εγκεφαλική παράλυση, προβλήματα όρασης ή ακοής, συναισθηματική διαταραχή κ.ά). Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας κι αυτοεξυπηρέτησης.

δ. Παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση: Αποτελούν το 1% ή ακόμα μικρότερο ποσοστό των παιδιών με Ν.Υ. Η ειδική βοήθεια σε ειδικό περιβάλλον είναι συνήθως αυτή που προτείνεται για την ανάπτυξη και αξιοποίηση του χαμηλού δυναμικού αυτών των παιδιών.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αποτελούν όπως προαναφέρθηκε, μια ετερογενή ομάδα, γι' αυτό τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανεπάρκειές τους, τα ψυχολογικά και τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά τους πρέπει να γενικεύονται με ιδιαίτερη προσοχή. Τούτο συνεπάγεται πως κάθε παιδί με Ν.Υ. πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες. Το κοινό βέβαια χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Έχουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας, ενώ η ανάπτυξή τους ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνη των παιδιών φυσιολογικής νοημοσύνης και συμπληρώνεται όπως σε όλα τα παιδιά, στην ηλικία των 16 ετών. Ο ρυθμός όμως είναι βραδύτερος, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μη φτάνουν τελικά τα ανώτατα πνευματικά στάδια. Η επιβράδυνση του ρυθμού είναι ευθέως ανάλογη

της αύξησης του βαθμού της νοητικής υστέρησης. Υπάρχουν παιδιά που αναπτύσσονται με το 1/3 του ρυθμού των συνηθισμένων παιδιών κι άλλα με το 1/2 του ρυθμού των τελευταίων.

Η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών με μέτρια Ν.Υ. τερματίζει συνήθως στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών, ενώ στα παιδιά με σοβαρό πρόβλημα δεν ξεπερνά το προεννοιακό στάδιο. Το προφίλ όμως ανάπτυξης ενός παιδιού με ελαφρά υστέρηση καθώς προχωρεί στο σχολικό πρόγραμμα, είναι συνήθως ομαλό, και αντιστοιχεί προς το προφίλ ενός συνηθισμένου παιδιού της ίδιας περίπου πνευματικής ηλικίας. Αντίθετα, το προφίλ ενός παιδιού με σοβαρή καθυστέρηση, συγκρινόμενο με το προφίλ παιδιού της ίδιας πνευματικής ηλικίας χωρίς Ν.Υ., μπορεί να παρουσιάσει σοβαρές διακυμάνσεις που αποκαλύπτουν τις ποιοτικές τους διαφορές. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με ελαφρά Ν.Υ. αναπτύσσονται ομαλά, περνώντας τα ίδια αναπτυξιακά στάδια που διέρχεται ένα συνηθισμένο παιδί, με τη διαφορά ότι τα περνούν σε μεγαλύτερη ηλικία, ενώ αυτά με τη σοβαρή καθυστέρηση παρουσιάζουν προφίλ ανάπτυξης που επηρεάζεται από την οργανική αιτία της νοητικής τους υστέρησης (εγκεφαλικό τραύμα, χρωμοσωμική ανωμαλία, κ.ά.). Επί πλέον, συγκρινόμενο με το παιδί φυσιολογικής νοημοσύνης, το παιδί με την καθυστέρηση αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό στους επιμέρους τομείς της ψυχοβιολογικής του ανάπτυξης. Έτσι, μπορεί για παράδειγμα να υστερεί σημαντικά στον τομέα της οργάνωσης του χώρου και στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Ειδικότερα, τα παιδιά με τη Ν.Υ. παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη και την επικοινωνία, αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της συγκεκριμένης γνώσης, αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης, περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών και αδύνατη μακροπρόθεσμη μνήμη, ελλιπή και βραχύχρονη συγκέντρωση προσοχής. Έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να εφαρμόσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων αν και δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά τους ίδιους γνωστικούς περιορισμούς (Dermitzaki, Stavroussi, Bandi & Nisiotou, 2008).

Συναισθηματικά χαρακτηριστικά και προβλήματα συμπεριφοράς: Τα άτομα με Ν.Υ. θεωρούνται άτομα «υψηλής επικινδυνότητας» όσον αφορά στην εμφάνιση ποικίλων ψυχολογικών και ψυχιατρικών διαταραχών. Τούτο δε σημαίνει ότι η νοητική υστέρηση και η προβληματική συμπεριφορά ταυτίζονται. «...Βιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με το ίδιο το γεγονός της μειωμένης νοητικής δυνατότητας και συχνά δυσμενείς ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, μέσα από ποικίλους συνδυασμούς και αλληλεπιδράσεις, καθιστούν τα καθυστερημένα άτομα πιο ευάλωτα στις ψυχιατρικές διαταραχές». (Καρανάνος, 1992). Έχει όμως αποδειχθεί ότι η συστηματική παρακολούθηση και υποστήριξη της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής τους εξέλιξης μπορεί να μειώσει ή να αποτρέψει πολλές ψυχιατρικές επιπλοκές. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με Ν.Υ. παρουσιάζει το πρόβλημα σε ελαφρό βαθμό, κι ότι τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά προέρχονται από στερητικό περιβάλλον χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Παιδιά με μειωμένες δεξιότητες που αδυνατούν ν' ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας, πράγμα που εντείνει τη σύγκρουση με το περιβάλλον τους. Παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής στο περιβάλλον και ακατάλληλα ή «παράνομα» μέσα άμυνας, (ψέμα, κλοπή, επιθετικότητα ή φοβίες, παθητικότητα κ.ά.). Παιδιά αγχώδη, παρορμητικά και ευερέθιστα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό βαθμό ανεκτικότητας στη ματαίωση. (Πολυχρονοπούλου, 2010. Δελλασούδας, 2006).

Στα παιδιά με τη σοβαρή νοητική υστέρηση τα παραπάνω χαρακτηριστικά οφείλονται κυρίως στο χαμηλό βαθμό νοημοσύνης τους, αφού συχνά, αδυνατούν ν' αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν σωστά τα εξωτερικά ερεθίσματα. Την εμφάνιση για

παράδειγμα ενός άγνωστου προσώπου, μπορεί να την εκλάβουν ως απειλή και να εκδηλώσουν έτσι συμπτώματα φοβίας ή επιθετικότητας.

Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση: Πολλά παιδιά με νοητική υστέρηση δείχνουν απροθυμία ν' ασχοληθούν με θέματα που η εκμάθησή τους απαιτεί μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους τους. Το ν' αποδώσουμε αυτή την αδιαφορία και άρνηση στη νοητική τους ανεπάρκεια θα μας απομάκρυνε από την πραγματική αιτία του προβλήματος. Άλλωστε είναι γνωστό πως όλοι μαθαίνουμε με τη βοήθεια του έμφυτου δυναμικού μας, αλλά και των εμπειριών μας. Έχοντας υπόψη τις μαθησιακές αδυναμίες των ατόμων με Ν.Υ. και τη δυναμική σχέση μεταξύ μάθησης κι ενδιαφέροντος για μάθηση, είναι εύκολο να συμπεράνουμε πως ο μαθητής με τη νοητική υστέρηση έχει επανειλημμένα γευτεί μικρές και μεγάλες αποτυχίες πριν ακόμα έρθει στο σχολείο. Αποτυχίες που αρχίζουν από την πολύ μικρή ηλικία, π.χ. καθυστέρηση στην απόκτηση αναπτυξιακών επιτευγμάτων, όπως είναι το βάδισμα, η ομιλία κλπ. Οι αποτυχίες του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον του για μάθηση. Επιθυμεί κι αυτό όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του την έγκριση και τον έπαινο από γονείς και εκπαιδευτικούς. Το ιστορικό όμως των αποτυχιών του συμβάλλει στο ν' αποφεύγει με κάθε τρόπο την αποτυχία, παρά ν' αγωνίζεται για την επιτυχία. Επί πλέον μαθαίνει:

- Να περιμένει πως θ' αποτύχει,
- ν' αντιδρά παθητικά (δεν ξέρω, δεν μπορώ),
- ν' αποφεύγει με κάθε τρόπο καταστάσεις που υποψιάζεται πως είναι δύσκολες,
- να γίνεται αμυντικό και να επινοεί κάθε είδους δικαιολογία για να τις αποφύγει (έχω πονοκέφαλο, κλπ),
- ν' αντιδρά επιθετικά γιατί η όλη κατάσταση εκλαμβάνεται ως απειλητική και επικίνδυνη.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα περισσότερα παιδιά με Ν.Υ. έχουν ελάχιστη ή καθόλου εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, κι ότι τείνουν να ζητούν τη βοήθεια των άλλων ακόμα και σε θέματα που μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους. Έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση και πτωχή ικανότητα αυτό-ρύθμισης (Stavroussi, Papalexopoulos & Vanougiou, 2010).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι δεν είναι πάντοτε εύκολο να προβλέψουμε το βαθμό εξέλιξης της νοητικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης του παιδιού με νοητική υστέρηση αφού αυτό δεν εξαρτάται μόνο από το βαθμό του προβλήματος, αλλά και από άλλους πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι ευκαιρίες που έχει το παιδί για εκπαίδευση, η στήριξη από τους γονείς και την οικογένεια γενικότερα, τα συνοδά προβλήματα, η στάση της κοινωνίας μέσα στην οποία έχει ενταχθεί κ.ά.

3. Αξιολόγηση νοητικής υστέρησης και παιδαγωγική αντιμετώπιση

Σύμφωνα με τον ορισμό της νοητικής υστέρησης προκειμένου να διαγνωστεί ένα άτομο ως νοητικά καθυστερημένο, πρέπει να εκτιμηθεί η νοημοσύνη και η προσαρμοστική συμπεριφορά του. Το πρώτο επιτυγχάνεται με τον νοομετρικό έλεγχο που περιλαμβάνει τη χορήγηση κριτηρίων μέτρησης της νοημοσύνης όπως είναι οι κλίμακες Wechsler (Πολυχρονοπούλου, 2010. Χατζηχρήστου, 2004. Μόττη Στεφανίδη, 1999). Η προσαρμοστική συμπεριφορά εκτιμάται με κριτήρια που περιλαμβάνουν κυρίως δεξιότητες καθημερινής ζωής απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, όπως είναι οι ικανότητες γλωσσικής ανάπτυξης, η υπευθυνότητα και η

αυτονομία, καθώς και δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές, όπως είναι η επιθετικότητα, η απόσυρση, οι κοινωνικά μη αποδεκτές συνήθειες κ.ά. Ένα τέτοιο κριτήριο είναι οι Κλίμακες Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς (Α.Α.Μ.Δ).

Στην περίπτωση του μαθητή με νοητική υστέρηση, η ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής αξιολογείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό ή/και τα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού που έχουν άμεση επαφή με το παιδί.

3.1. Αξιολόγηση του παιδιού με Ν.Υ. από τον εκπαιδευτικό – Σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

3.1.1. Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό: Ο εκπαιδευτικός του παιδιού με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει συχνά δυσκολίες και προβλήματα διδακτικής φύσης. Συνήθως αναρωτιέται: Τι πρέπει να διδάξω για να δημιουργήσω ένα πρόγραμμα χρήσιμο για τους μαθητές μου;

Οποιοδήποτε κι αν είναι το θέμα που θέλουμε να διδάξουμε, ένα χρήσιμο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιαστεί με βάση τα αποτελέσματα μιας πλήρους ανάλυσης των ικανοτήτων, των ανεπαρκειών και της προσωπικότητας του μαθητή μας. Έτσι μόνο το πρόγραμμα θα προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.

Ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με νοητική υστέρηση πρέπει να αρχίζει αμέσως μετά την παραπομπή του παιδιού για διάγνωση. Σύμφωνα με την ελληνική έρευνα, στη χώρα μας, η πλειοψηφία των παιδιών με ελαφρά, ακόμα και μέτρια νοητική υστέρηση παραπέμπονται συνήθως για εξέταση μετά την είσοδό τους στο σχολείο (Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου 2000). Επί πλέον, η διαγνωστική έκθεση δεν επικεντρώνεται σε πληροφορίες που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το συγκεκριμένο μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συχνά να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τα εξής:

α. Τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες του παιδιού.

β. Το ακριβές επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων του. (Τι ακριβώς γνωρίζει ο μαθητής; Τι πρέπει λογικά να περιμένει απ' αυτόν έχοντας υπόψη τις ικανότητες και τις δυσκολίες του; Ποιο είναι το σημείο που πρέπει ν' αρχίσει η διδασκαλία προκειμένου ν' αποκτήσει ο μαθητής περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες απ' όσες ήδη κατέχει;)

γ. Τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του, καθώς και

δ. τη στάση του απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της UNESCO για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με νοητική υστέρηση προϋποθέτει τη συγκέντρωση πληροφοριών που περιλαμβάνει: (1993, σ. 104).

1. Το οικογενειακό ιστορικό του παιδιού.
2. Το ιατρικό ιστορικό.
3. Τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των γονέων.
4. Την παρούσα κατάσταση δυσκολιών, γνώσεων και δεξιοτήτων.
5. Τα σχόλια των προηγούμενων ή των άλλων εκπαιδευτικών του παιδιού.
6. Τα σχόλια και τις προτάσεις του ίδιου του παιδιού.
7. Τη σχολική του επίδοση σύμφωνα με τα αρχεία του σχολείου.
8. Δείγματα εργασίας του.
9. Τα αποτελέσματα των τεστ ανάγνωσης και αριθμητικής.
10. Τη συστηματική παρατήρηση του παιδιού μέσα στην τάξη.

Από τα παραπάνω, εκτιμάται ότι οι σημαντικότερες πέντε πληροφορίες είναι αριθμητικά, οι 3,4,6,8 και 10. Οι περισσότερες απ' αυτές συγκεντρώνονται με τεχνικές όπως είναι η συνέντευξη, οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων, τα ανεπίσημα τεστ και οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη συστηματική παρατήρηση.

Η παρατήρηση ως επιστημονική τεχνική αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και βασική δεξιότητα του εκπαιδευτικού για τη συνεργασία του με τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση ν' αναγνωρίσει και ν' αξιολογήσει πολλά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, παρατηρώντας τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του μέσα στο χώρο του σχολείου. Να εντοπίσει για παράδειγμα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών όπως τα εξής:

Στον κινητικό τομέα: Υπερκινητικότητα, αδεξιότητα στην κίνηση συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών κινητικού συντονισμού, σωματική ακαμψία κ.ά. (π.χ. Πέφτει διαρκώς πάνω σε έπιπλα, έχει ασταθές βάδισμα, λανθασμένη και κακή στάση σώματος όταν γράφει κλπ. Κρατάει λανθασμένα το μολύβι, ξεφεύγει από το περίγραμμα όταν χρωματίζει, δυσκολεύεται να κουμπώσει τα κουμπιά του, κλπ). Στον αισθητηριακό τομέα: Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο για περισσότερο από πέντε λεπτά. Η προσοχή του διασπάται εύκολα μέσα ή έξω από την τάξη, κ.ά. Στο συναισθηματικό τομέα: Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά λόγω ευμετάβλητης διάθεσης, επιθετικότητα, παρορμητικότητα, απόσυρση, υπερβολικό άγχος, αναίτιο κλάμα. Κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά, αποδιοργανώνεται σε καινούργιες για αυτόν καταστάσεις, εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια, κλπ. Στο γλωσσικό τομέα: Έχει νηπιακή ομιλία, πτωχό λεξιλόγιο, κακή σύνταξη, δυσκολίες άρθρωσης, μιλάει κομπιαστά, χρησιμοποιεί ημιτελείς προτάσεις, κάνει λάθη σε ρήματα και αντωνυμίες κλπ.

Κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς: Οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει και να καταγράψει τις παρατηρήσεις, τις κρίσεις και τις εντυπώσεις του για τη συμπεριφορά του μαθητή, με τρόπο που να μπορούν να μετρηθούν. Η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι οι πληροφορίες που μπορούν να συγκεντρωθούν μ' αυτό τον τρόπο για την συμπεριφορά των παιδιών είναι περισσότερες και πιο αξιόπιστες απ' αυτές που συγκεντρώνονται μέσω νευρολογικών και ψυχολογικών εξετάσεων (βλ πίνακα1).

Κατάλογοι (λίστες) ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς: Στις λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, απαντώνται συνήθως με ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ μια σειρά ερωτήσεων που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 1: Κλίμακα αξιολόγησης συμπεριφοράς παιδιών (ΚΑΣ)
(μικρό τμήμα της προσαρμοσμένης στα ελληνικά ΚΑΣ του Myklebust)

1 (πολύ πτωχά)	2 (πτωχά)	3 (μέτρια)	4 (πολύ καλά)	5 (άριστα)
II. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ				
1. Ικανότητα να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις με σωστή σύνταξη				
Χρησιμοποιεί πάντοτε ημιτελείς προτάσεις με πολλά συντακτικά λάθη. (Ανάφερε παραδείγματα).	Συχνά εκφράζεται με ελλιπείς προτάσεις και συντακτικά σφάλματα. (Παραδείγματα).	Χρησιμοποιεί σωστή σύνταξη, λίγα λάθη στη χρησιμοποίηση ρηματικών χρόνων, αντωνυμιών και προθέσεων (δώσε παραδείγματα).	Ικανότητα προφορικού λόγου πάνω από μέτρια. Σπάνια κάνει συντακτικά λάθη.	Άριστη κατανόηση ομιλίας.
2. Χρήση Λεξιλογίου				
Χρησιμοποιεί όταν εκφράζεται ακατάλληλο και φτωχό λεξιλόγιο. (Παραδείγματα).	Έχει περιορισμένο λεξιλόγιο. Χρησιμοποιεί κυρίως απλά ουσιαστικά και λίγες σαφείς περιγραφικές λέξεις. (Παραδείγματα).	Έχει επαρκές λεξιλόγιο για την τάξη και την ηλικία του. (Παραδείγματα).	Επίπεδο λεξιλογίου πάνω από μέτριο. Έχει κάποιες δυσκολίες με ορισμένες λέξεις αφηρημένης έννοιας. (Δώσε παραδείγματα).	Υψηλό επίπεδο λεξιλογίου. Χρησιμοποιεί σωστά λέξεις με συγκεκριμένη και αφηρημένη έννοια για τη μετάδοση νοημάτων.
3. Ικανότητα να				

Πίνακας 2: Κατάλογος ελέγχου μαθησιακών δυσκολιών (ΚΕΜΑΔ)
(μικρό τμήμα του ΚΕΜΑΔ της Σ.. Πολυχρονοπούλου 1987).

ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ				
1	Κινείται αδέξια;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
2	Σκοντάφτει εύκολα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
3	Μπορεί να πηδήσει στο ένα πόδι;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
4	Πιάνει την μπάλα όταν την πετά στον αέρα ή όταν του την πετούν;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
5	Χοροπηδά την μπάλα χτυπώντας την με το χέρι στο έδαφος για 4 συνεχείς φορές;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ

Ανεπίσημα κριτήρια (informal tests): Πολύτιμα είναι τα κριτήρια που μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός για την αναγνώριση και την αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς και των δυσκολιών μάθησης. Τέτοιου είδους ανιχνευτικά τεστ βοηθούν συνήθως όχι μόνο στην αξιολόγηση του προβλήματος, αλλά και στον καταρτισμό του διδακτικοθεραπευτικού προγράμματος.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία για κάθε μαθητή με ή χωρίς αναπηρία και ειδικές ανάγκες. Για τους μαθητές όμως με νοητική υστέρηση απαιτούνται συχνά μεταβολές στη διαδικασία και στα κριτήρια αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει προσαρμογές στην αξιολόγηση ως προς τον αριθμό και τη μορφή των ερωτήσεων, την παρουσίαση των θεμάτων, τη μορφή των απαντήσεων, το χώρο και το χρόνο, και ειδικότερα μπορεί: (ΑΠΣ για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση, 2004, σ. 124).

- Να μεταβάλει τις απαιτήσεις μιας εργασίας.
- Να αντικαταστήσει κάποια δραστηριότητα με παρόμοια αλλά ευκολότερη.
- Να επιτρέψει την εκτέλεση λιγότερων εργασιών.
- Να δώσει περισσότερο χρόνο για επεξηγήσεις και συμπλήρωση εργασιών.
- Να δώσει τη δυνατότητα για μικρά διαλείμματα κατά την προσπάθεια.
- Να αλλάξει την παρουσίαση ή τη διαμόρφωση ερωτήσεων και δοκιμασιών (π.χ. προφορική διατύπωση, χρήση εικονογράφησης, απλούστερη τυπολογία ασκήσεων).
- Να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, εξέταση φακέλου, πληροφορίες από προσωπικό και οικογένεια) και επίδοσης (π.χ. προφορικές ή μαγνητοφωνημένες παρουσιάσεις, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή).

Η αξιολόγηση του μαθητή με Ν.Υ. πρέπει να περιλαμβάνει επίσης και ποιοτικά κριτήρια όπως είναι η προσαρμογή του (συμμετοχή, απόσυρση κλπ), αλλά και η συναισθηματική του διάθεση (άγχος, χαρά, κλπ) (ΑΠΣ 2004, σ. 18).

Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π)

Η παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή.

Το ΕΕΠ περιλαμβάνει συνήθως τις εξής βασικές πληροφορίες:

- Την παρούσα κατάσταση του παιδιού (τις ικανότητες και τις δυσκολίες του, τις θετικές και τις αρνητικές πλευρές του στον τομέα της μάθησης και της συμπεριφοράς).
- Τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσής του.
- Το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας και υποστήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί (π.χ. παράλληλη στήριξη, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία κλπ).
- Τη διάρκεια παροχής των υποστηρικτικών υπηρεσιών.
- Τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης της προόδου του μαθητή (με ποια κριτήρια και από ποιους θα αξιολογηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων;) και
- τα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος στα οποία μπορεί να περιλαμβάνονται και οι γονείς, ο συνήγορος του παιδιού και το ίδιο το παιδί. Όπως τονίζει ο Steve Rayner (2007) η ευκαιρία

που δίνεται στο μαθητή να «ακουστεί η φωνή του» στη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος λειτουργεί για τον ίδιο ως ισχυρό κίνητρο, ενώ έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική του ενδυνάμωση (σ. 183). (βλ. Πολυχρονοπούλου, 2010, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο «Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Αθήνα: Υπ.ΠΔΒΜΘ).

3.2. Παιδαγωγική αντιμετώπιση

Η μάθηση πρέπει να παρέχει προσωπική ικανοποίηση στο μαθητή. Αυτό το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος προσπαθεί με κάθε τρόπο να δώσει στο μαθητή του να καταλάβει το σκοπό των διδακτικών στόχων και προγραμμάτων. Αποδεχόμενος τις ιδιαίτερες διαφορές των μαθητών, ο «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά ένα πλήθος μεθόδων και τρόπων για να τονίσει το νόημα του συγκεκριμένου έργου που διδάσκει. Τέτοιοι τρόποι περιλαμβάνουν:

α. Ποικιλία μαθησιακών εμπειριών σε σχέση με το τι και πώς θα διδαχθεί μια δεξιότητα. Τούτο βοηθάει τον εκπαιδευτικό να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και την επιθυμία των μαθητών του για μάθηση κατευθύνοντας την περιέργειά τους σε θέματα που αξίζουν την προσοχή τους.

β. Ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με κύριο στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνικές σχέσεις, τη βελτίωση της αυτοεικόνας και τη διευκόλυνση της μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στο να ενθαρρύνει τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά επί πλέον:

- στο να οργανώνει διδακτικές δραστηριότητες η εκτέλεση των οποίων προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ των μαθητών,
- να βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν ότι η επιτυχία τους στο συγκεκριμένο έργο εξαρτάται σε κάποιο βαθμό κι από την επιτυχία των άλλων μελών της ομάδας,
- να αποφασίζει για το μέγεθος και τη σύσταση της ομάδας λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του και
- να σχεδιάζει δραστηριότητες που βελτιώνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναφέρονται στην επικοινωνία, στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλίας κ.ά.

γ. Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών: Η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο σχολείο, θεωρείται πως είναι μια από τις σημαντικότερες ικανότητες του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού. Με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός κατορθώνει να αξιολογεί σωστά όχι μόνο την πρόοδο των μαθητών του, αλλά και το ίδιο το διδακτικό πρόγραμμα. Η καταγραφή για παράδειγμα της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, του επιτρέπει να σχηματίζει πίνακες, διαγράμματα, ιστογράμματα και άλλα σχήματα που τον βοηθούν να αντιληφθεί έγκαιρα ακόμα και την παραμικρή βελτίωση του μαθητή του, η οποία στην περίπτωση του παιδιού με Ν.Υ. είναι συχνά αργή και «μη αντιληπτή» για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

δ. Έλεγχο μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας του εκπαιδευτικού: Το χρώμα της φωνής, η έκφραση των ματιών και του προσώπου γενικότερα, οι κινήσεις των χεριών και του σώματός μας μπορούν να ελκύσουν ή ν' απωθήσουν το μαθητή μας. Είναι δυνατόν να τον φοβίσουν ενισχύοντας την τάση για απόσυρση ή να τον ηρεμήσουν ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του στο μάθημα. Έχοντας υπόψη τα ψυχολογικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του παιδιού με Ν.Υ. καταλαβαίνουμε πόσο σημαντικό είναι να ελέγχει ο εκπαιδευτικός τη μη λεκτική συμπεριφορά του, προκειμένου να προσεγγίσει σωστά τους μαθητές του και να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στην τάξη.

ε. Καλή οργάνωση της τάξης: Ο τρόπος και ο χώρος τακτοποίησης του υλικού που χρησιμοποιούν οι μαθητές πρέπει να τους επιτρέπει να το εντοπίζουν γρήγορα και εύκολα. Επί πλέον, μια τέτοια οργάνωση θα μειώσει την εξάρτηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό όσον αφορά στην αναζήτηση υλικού, θα βελτιώσει την ικανότητά τους για λήψη αποφάσεων, σωστής χρησιμοποίησης του χρόνου, οργάνωσης και πειθαρχίας και θα ελευθερώσει τον εκπαιδευτικό από κάποια θέματα ρουτίνας που του «κλέβουν» πολύτιμο χρόνο.

Όσον αφορά στη διάταξη των θρανίων και στη θέση του μαθητή μέσα στην τάξη, η εμπειρία μας αποδεικνύει ότι οι μαθητές με Ν.Υ. συγκεντρώνονται καλύτερα, αλλά κι απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσά τους. «Οι στάσεις και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και των μαθητών διαμορφώνονται (και) από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους...» (Βρεττός, 1994, σ. 46). Η μετωπική λοιπόν διάταξη των θρανίων δεν φαίνεται να εξασφαλίζει την απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών.

Στρατηγικές για να αποκτήσει η διδακτική πράξη μεγαλύτερο νόημα και ενδιαφέρον για το μαθητή με νοητική υστέρηση

Όταν ο εκπαιδευτικός καταρτίζει ένα πρόγραμμα, οφείλει να προσέχει ώστε οι δραστηριότητες που σχεδιάζει να έχουν νόημα και σημασία για το μαθητή, έτσι ώστε να καταλαβαίνει γιατί κάνει αυτό που κάνει ή γιατί του ζητείται να μάθει αυτό που διδάσκεται. Όταν επιτυγχάνεται αυτό, τότε ο μαθητής όχι μόνο παρακινείται να μάθει, αλλά απολαμβάνει την όλη διαδικασία της μάθησης. Ορισμένες από τις στρατηγικές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει «δραστηριότητες με νόημα και σημασία» είναι οι εξής:

1. Σχεδιασμός καινούργιων δραστηριοτήτων που κτίζονται πάνω στην προηγούμενη γνώση του παιδιού: Όλοι οι μαθητές με Ν.Υ. έρχονται στο σχολείο έχοντας αποκτήσει άλλοι λιγότερες κι άλλοι περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις για λίγα, αρκετά ή για πολλά θέματα της καθημερινής τους ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει το επίπεδο της συγκεκριμένης γνώσης, δίνοντας συγχρόνως την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να συνεισφέρει στον καταρτισμό του διδακτικού προγράμματος.

2. Χρησιμοποίηση των καθημερινών εμπειριών του παιδιού: Η διδασκαλία μιας καινούργιας έννοιας πρέπει να περιλαμβάνει παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών. Τούτο θα βοηθήσει τα παιδιά να «δουν» τη σχέση μεταξύ αυτού που διδάσκονται και της χρησιμότητάς του στην καθημερινή ζωή. Συσκευές και όργανα μπορεί να χρησιμοποιηθούν (ακόμα και να κατασκευαστούν) από τον εκπαιδευτικό για «ν' αντιγράψει» μια συνηθισμένη κατάσταση της καθημερινής ζωής και να την μεταφέρει μέσα στην τάξη.

3. Πρακτική εφαρμογή των εννοιών στην καθημερινή ζωή: Όταν ο μαθητής «κάνει πράξη» αυτό που έμαθε στο σχολείο, είναι σε θέση να το θυμάται καλύτερα. Συγχρόνως,

αυξάνεται το ενδιαφέρον και η επιθυμία του να μάθει περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα. Έχοντας υπόψη τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ν.Υ. είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί η στρατηγική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαίδευσή τους (Stavroussi, Papalexopoulos & Vavougiος 2010).

4. Αύξηση του ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του μαθήματος με τη χρησιμοποίηση ιστοριών: Οι ιστορίες κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών κάθε ηλικίας. Η ιστορία για παράδειγμα του μήλου του Νεύτωνα, το Εύρηκα του Αρχιμήδη ή οι ιστορίες για τους εξερευνητές διαφόρων χωρών και ηπείρων, αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για περισσότερες πληροφορίες πάνω στα συγκεκριμένα θέματα. (UNESCO, 1993). Επί πλέον, οι ιστορίες σε εικόνες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού. Τούτο ισχύει ιδιαίτερα με τις εύθυμες εικονοϊστορίες που προκαλούν γέλιο και βοηθούν το παιδί να συγκρατήσει ευκολότερα στη μνήμη του αυτά που διδάσκεται.

5. Συσχετισμός καινούργιων εννοιών και δραστηριοτήτων με άλλα μαθήματα: Ο εκπαιδευτικός συχνά, διδάσκει τους μαθητές του πολλά μαθήματα που φαίνονται διαφορετικά το ένα από το άλλο. Για να μην αποκτήσει ο μαθητής μεμονωμένες ιδέες και γνώσεις, ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει και παρουσιάζει όσο το δυνατόν περισσότερες ομοιότητες μεταξύ της «καινούργιας μάθησης» και εκείνης που είναι ήδη γνωστή στο μαθητή. Το παιδί για παράδειγμα, μπορεί να βοηθηθεί να «δει» την εφαρμογή των γεωμετρικών σχημάτων στο χώρο της τέχνης και της διακόσμησης. Να βρει τα γεωμετρικά σχήματα στην ταπετσαρία ενός καναπέ, ενός μοντέρνου πίνακα ή ενός γλυπτού.

6. Εκδρομές και projects: Οι εκδρομές και τα projects πρέπει ν' αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με νοητική υστέρηση. Τα projects συνδυάζονται με οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα και δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να εφαρμόσει αυτά που έμαθε με ένα τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό (βλ. Ματσαγγούρας, 2003 «Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση», Χιουρέα, 2005 «Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων»). Οι εκδρομές, όταν σχεδιάζονται προσεκτικά βοηθούν το παιδί να καταλάβει πώς εφαρμόζονται αυτά που μαθαίνει στην πραγματική καθημερινή ζωή. Οι εκδρομές δεν χρειάζεται να είναι μακρινές και πολύωρες για να έχουν ιδιαίτερη αξία. Κάθε κοινότητα έχει πάρα πολλά αξιόλογα μέρη για να γνωρίσει ο μαθητής. Ανεξάρτητα από το πόσο σύντομη μπορεί να είναι η εκπαιδευτική επίσκεψη ή η εκδρομή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τη σχεδιάσει με λεπτομέρεια. Πριν από την αναχώρηση της ομάδας (ή ακόμα και την προηγούμενη ημέρα) συζητάει προσεκτικά με τους μαθητές του θέματα όπως: Το σκοπό της επίσκεψης ή της εκδρομής, τα πράγματα που θα δουν, το είδος της κατάλληλης ένδυσης, ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν, τα χρήματα που μπορούν να ξοδέψουν, τρόπους καλής συμπεριφοράς και θέματα ασφαλείας.

7. Χρήση τεχνολογικών μέσων: Σήμερα ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια μεγάλη ποικιλία τεχνολογικών μέσων που του επιτρέπουν να παρουσιάσει και να διδάξει ένα θέμα με διαφορετικούς τρόπους, διευκολύνοντας έτσι την εμπέδωση και τη γενίκευση της γνώσης. Βοηθούν επίσης το μαθητή να συγκεντρώσει καλύτερα την προσοχή του στο ερέθισμα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον του για μάθηση. Ορισμένα απ' αυτά διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών που παρουσιάζουν κοινωνική αναστολή, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης.

Διδακτικοί στόχοι και μέθοδοι διδασκαλίας για παιδιά με νοητική υστέρηση

Οι διδακτικοί στόχοι είναι απαραίτητοι στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων διότι βοηθούν στο σχεδιασμό της διδακτικής ύλης, διευκολύνουν την αξιολόγηση της μάθησης επιτρέποντας την ακριβή σύγκριση στόχων και αποτελέσματος και συμβάλλουν σημαντικά στην οργάνωση των δραστηριοτήτων των μαθητών με σκοπό την επίτευξη των διδακτικών επιδιώξεων. «Αν ξέρεις πού πας, έχεις μεγαλύτερη πιθανότητα να φθάσεις στον προορισμό σου». (Πολυχρονοπούλου 2010, σ. 164).

Ένας επιστημονικά διατυπωμένος διδακτικός στόχος παρουσιάζεται με τρόπο σαφή και ξεκάθαρο που δεν αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες. Τι εννοεί για παράδειγμα ο δάσκαλος της Β΄ τάξης όταν λέει πως ο Γιάννης είναι ένα πολύ δύσκολο παιδί; Είναι μήπως ένα παιδί που τριγυρίζει συνέχεια μέσα στην αίθουσα, δεν ξέρει να διαβάξει το βιβλίο της Γλώσσας, δεν έχει μάθει ακόμα την αφαίρεση, δεν συνεργάζεται μέσα στην ομάδα ή δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα; Ποια ακριβώς είναι η συμπεριφορά του Γιάννη που τον κάνει να είναι «ένα δύσκολο παιδί»; Κι αν στόχος μας είναι «να συγκεντρώνεται ο Γιάννης στο μάθημα», πώς θα αξιολογήσουμε τη συμπεριφορά του;

Μια σαφής απάντηση προϋποθέτει την επαναδιατύπωση του συγκεκριμένου στόχου με όρους σαφείς που επιτρέπουν τη μέτρηση και εκτίμηση της συμπεριφοράς. Ο στόχος μπορεί έτσι να διατυπωθεί ως εξής: «Να μπορεί ο Γιάννης να κάθεται στο θρανίο του για δέκα λεπτά και να λύνει ασκήσεις αριθμητικής χωρίς την εποπτεία του εκπαιδευτικού». Ο διδακτικός λοιπόν στόχος πρέπει να δηλώνει με σαφήνεια τι πρέπει να κάνει ο μαθητής μετά το τέλος της διδασκαλίας. Επί πλέον, πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής βασικές πληροφορίες: (α) Το είδος της συμπεριφοράς που ζητείται να εκδηλώσει ο μαθητής, (β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη συμπεριφορά και (γ) τα κριτήρια επιτυχίας. Ο στόχος δηλαδή έχει τρία βασικά μέρη: συμπεριφορά, συνθήκες και κριτήριο/α. (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Βασικά μέρη του στόχου

Συμπεριφορά	Συνθήκες	Κριτήριο
α. Δείχνει τα γεωμετρικά σχήματα: κύκλος τρίγωνο, τετράγωνο	Όταν του ζητείται	5/5 (χωρίς λάθος)
β. Γράφει ορθογραφημένα δέκα λέξεις	Καθ' υπαγόρευση	7/10 σωστές
γ. Κάνει δέκα διψήφιες αφαιρέσεις	Σε μισή ώρα	9/10 σωστές

Ο περιγραφικός προσδιορισμός των διδακτικών στόχων σαν μαθητικές συμπεριφορές, είναι μια πολύ χρήσιμη προσέγγιση για την ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας. Μια σημαντική συνεισφορά αυτής της προσέγγισης στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με Ν.Υ. είναι ότι βοηθάει το διδάσκοντα (α) να διατυπώσει τους διδακτικούς στόχους με όρους μετρήσιμης συμπεριφοράς, έτσι ώστε μαθητής και εκπαιδευτικός να γνωρίζουν ποια ακριβώς συμπεριφορά θα αναπτυχθεί και (β) να αναλύσει τους μακροπρόθεσμους στόχους σε βραχυπρόθεσμους χρησιμοποιώντας τις λεγόμενες τεχνικές ανάλυσης έργου (task analysis).

Τεχνικές ανάλυσης έργου: Είναι φορές που και η πιο απλή μορφή συμπεριφοράς αποδεικνύεται σύνθετη και πολύπλοκη για ορισμένα παιδιά με νοητική υστέρηση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ή να αδυνατούν να τη μάθουν. Σε μια τέτοια περίπτωση η συμπεριφορά, ο τελικός δηλαδή στόχος (είτε πρόκειται για γνώσεις είτε για δεξιότητες και στάσεις) αναλύεται σε απλά βήματα, τα οποία το παιδί θα επιδιώξει να κατακτήσει σταδιακά. Η διδακτική αυτή τεχνική είναι γνωστή ως ανάλυση έργου.

Όταν λοιπόν διδάσκουμε το παιδί να δένει τα κορδόνια του, οι πιθανότητες επιτυχίας αυξάνονται αν αναλύσουμε το συγκεκριμένο έργο σε μικρά βήματα τα οποία ο μαθητής μας θα κατακτήσει εύκολα. Καμία μορφή ενθάρρυνσης δεν θα μας βοηθήσει να διδάξουμε το δέσιμο των παπουτσιών σε ένα και μόνο στάδιο. Είναι απαραίτητο να χωρίσουμε την περίπλοκη αυτή συμπεριφορά σε εύκολα κομμάτια και στη συνέχεια να διδάξουμε κάθε ένα απ' αυτά χωριστά, ενθαρρύνοντας θετικά κάθε προσπάθεια του παιδιού ή την κατάκτηση του κάθε βήματος. (Σούλης, 2000. Χρηστάκης, 2006. Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007. Ζαχαρόγεωργα, 2009).

Το σύνολο των βημάτων ή των σταδίων που απαρτίζουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, παρουσιάζεται κατά σειρά δυσκολίας κι αποτελεί τον τελικό στόχο ή **το διδακτικό πρόγραμμα**. Οι στόχοι εκείνοι που ο μαθητής δυσκολεύεται να κατακτήσει μέσα στο ζητούμενο χρονικό διάστημα καταγράφονται ως μακροπρόθεσμοι στόχοι και αναλύονται σε μια σειρά βημάτων που ονομάζονται βραχυπρόθεσμοι στόχοι.

Έστω λοιπόν η διδακτική ενότητα «**Ηλεκτρισμός και Μαγνητισμός**» για παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Μεγάλης Βρετανίας, 1994) και οι παρακάτω μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Τα παιδιά θα μάθουν τις βασικές χρήσεις του ηλεκτρισμού στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς και τους κινδύνους της κακής χρήσης του. Θα αποκτήσουν εμπειρίες παίζοντας με μια ποικιλία μαγνητών και υλικών διερευνώντας έτσι τα αποτελέσματα της χρήσης τους. Θα μελετήσουν το μαγνητικό πεδίο της γης χρησιμοποιώντας μία πυξίδα και θ' αποκτήσουν εμπειρίες συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση λαμπτήρων, βομβητών, μπαταριών και καλωδίων.

Οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι μπορούν να αναλυθούν σε πολύ μικρότερα και απλούστερα βήματα, αποτελώντας έτσι τους βραχυπρόθεσμους στόχους. (Παρακάτω παρουσιάζονται 9 από τους 30 διδακτικούς στόχους του μαθήματος, ξεκινώντας με το στόχο 5).

5. Το παιδί παρατηρεί στο σχολείο και συζητά για τα ηλεκτρικά αντικείμενα και μηχανήματα όπως είναι: το μαγνητόφωνο, η τηλεόραση, ο υπολογιστής κ.ά.

6. Το παιδί παρατηρεί και δείχνει τις πηγές τροφοδοσίας του ηλεκτρισμού (μπαταρίες, πρίζες κλπ).

8. Το παιδί περιγράφει με τη βοήθεια εικόνων, (αφίσες, εικόνες από ενημερωτικά φυλλάδια) τους κινδύνους που διατρέχουμε από την κακή χρήση του ηλεκτρισμού.

9. Το παιδί κατασκευάζει με το υλικό που του δίνουμε ένα κολάζ ή μια αφίσα με θέμα την ασφαλή χρήση του ηλεκτρισμού. (Η εργασία μπορεί να είναι ομαδική).

11. Το παιδί χρησιμοποιεί μαγνήτες για να ελέγξει αν έλκονται από αυτούς αντικείμενα όπως: πρόκες, πέτρες, χαρτιά, μολύβια, βίδες, τσιμπιδάκια κλπ.

16. Το παιδί αναφέρει τις διάφορες χρήσεις του μαγνήτη (α) στο χώρο του σχολείου και (β) στο χώρο του σπιτιού.

19. Το παιδί αναγνωρίζει τα μέρη ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος: λαμπτήρες, βομβητές, καλώδια, μπαταρίες, κλπ.

20. Το παιδί χρησιμοποιεί τα παραπάνω μέρη για να φτιάξει ένα κύκλωμα.

22. Το παιδί εντοπίζει το λάθος σ' ένα απλό κύκλωμα.

Οι πιο γνωστές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση έργου είναι οι εξής: Τεμαχισμός της ύλης (slicing), βαθμιαία μείωση του ερεθίσματος (fading), σχηματοποίηση (shaping), αλυσιδωτή ακολουθία (chaining), χωρίς λάθος διάκριση (errorless discrimination) (βλ. «*Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό*»).

Μελέτη περίπτωσης: Αντιμετώπιση προβλημάτων γραφής με τη μέθοδο ανάλυσης της συμπεριφοράς και την τεχνική ανάλυσης διδακτικού στόχου.

Η διδασκαλία της γραφής περιλαμβάνει συνήθως δύο βασικούς στόχους, την καθαρότητα του κειμένου και το περιεχόμενο αυτού. Κάθε ένα από αυτά αναλύεται σε υποστόχους, στους οποίους ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τη διδασκαλία ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων και τη δυσκολία του μαθητή του.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί, (μελέτη περίπτωσης) παρουσιάζεται η πρόοδος της Ζαχαρούλας Β. στην καθαρότητα της γραφής. Παρότι η συγκεκριμένη μαθήτρια γνώριζε να διαβάζει και να γράφει, οι γονείς της είχαν πάψει να ελπίζουν πως θα μπορούσε να βελτιώσει τη δυσανάγνωστη γραφή της. Η καινούργια δασκάλα μελέτησε ένα δείγμα γραφής του παιδιού και ανέλυσε τη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών της. Στη συνέχεια αποφάσισε ν' αλλάξει τη συμπεριφορά (καθαρότητα γραφής) παρεμβαίνοντας σε τέσσερις περιοχές, με βάση τις οποίες έθεσε τους παρακάτω στόχους:

α. Να αφήνει κανονικά διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις.

β. Να «καθίζει» τα γράμματα πάνω στη βασική γραμμή.

γ. Να γράφει τα γράμματα σε ομοιόμορφο μέγεθος.

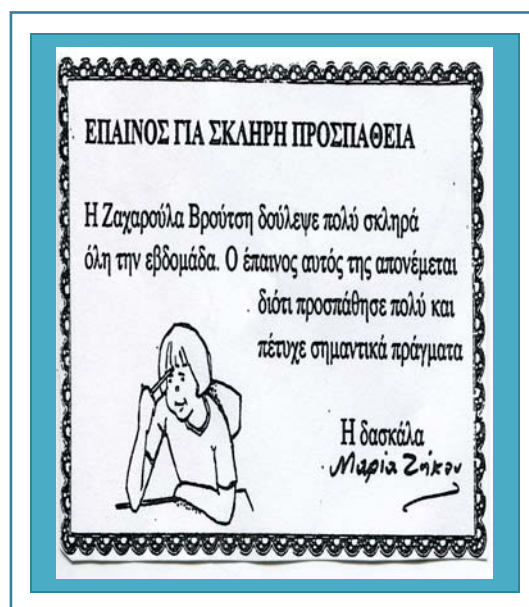
δ. Να μειώσει το μέγεθος των γραμμάτων.

Στις 15 Σεπτεμβρίου, η δασκάλα ξεκίνησε τις προσπάθειές της συζητώντας το πρόβλημα με τη Ζαχαρούλα, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη της, αλλά και την έγκρισή της για την εφαρμογή του προγράμματος. Στη συνέχεια ανέλυσε τους παραπάνω στόχους σε πιο μικρά και πιο απλά βήματα (βλ. Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Γραφής) και κατέγραψε τους ενισχυτές που συμφωνήθηκαν με τη μαθήτρια για την επίτευξη των στόχων. Συγκεκριμένα, η δασκάλα έδινε μία μάρκα στη μαθήτρια κάθε φορά που ολοκλήρωνε τη γραπτή εργασία της και δύο μάρκες για τη σταδιακή βελτίωση της ικανότητάς της ν' αφήνει κανονικά διαστήματα μεταξύ των λέξεων. Ενημέρωνε τακτικά το διευθυντή και τους γονείς για την πρόοδο της Ζαχαρούλας και για τους επαίνους που κέρδιζε (βλ σχήματα στις επόμενες σελίδες). Επί πλέον, οι γονείς την επιβράβευαν κάθε φορά που επιτύγχανε το διδακτικό στόχο, όπως ακριβώς είχαν συμφωνήσει μαζί της. Στο σχολείο, η μαθήτρια «εξαργύρωνε» με ικανοποίηση τις μάρκες τηρώντας τη συμφωνία που είχε κάνει με τη δασκάλα της.

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΡΑΦΗΣ						
Όνομα μαθήτριας: Ζαχαρούλα Βρούτση						
Υλικά: Μαγνητικός πίνακας, μαγνητικές κάρτες με λέξεις, κάρτες με τρύπες στο σχήμα των αλφαβητικών συμβόλων, πλαστικοποιημένες κάρτες με λέξεις, μαρκαδόροι, ριζόχαρτο, μολύβι.						
Στόχος # 3	Υλικά	Συμπεριφορά μαθήτριας	Κριτήρια	Διδάχτη κε	Εμπεδώθηκε	Ελέγχτη κε
Να γράφει τα γράμματα σε ομοιόμορφο μέγεθος.	πλαστικοποιημένες κάρτες με λέξεις, μαρκαδόροι, ριζόχαρτο, φύλλα εργασίας, κάρτες με τρύπες.	Ιχνογραφεί ή γράφει απλές προτάσεις όταν της ζητείται.	3/3 σε τρεις διαδοχικές δοκιμές.			
Ανάλυση στόχου και διαδικασία διδασκαλίας: (7 Βήματα)						
<p>3^α. Γράφει απλές δυσύλλαβες προτάσεις με γράμματα τριπλάσια σε μέγεθος από το βιβλίο της Γλώσσας της Α΄ τάξης, ιχνογραφώντας τα κενά (τρύπες) που έχουν οι τρεις καρτέλες: έλα εδώ, σε αγαπώ, που πήγες.</p> <p>3^β. Γράφει απλές δυσύλλαβες προτάσεις που περιέχουν όλα τα γράμματα της αλφαβήτας, όπως παραπάνω.</p> <p>3^γ. Γράφει απλές δυσύλλαβες προτάσεις όπως παραπάνω, με γράμματα διπλάσια σε μέγεθος από το βιβλίο της Γλώσσας της Α΄ τάξης.</p> <p>3^δ. Ιχνογραφεί με τη βοήθεια ριζόχαρτου απλές τρισύλλαβες προτάσεις γραμμένες σε φύλλα εργασίας και με γράμματα διπλάσια σε μέγεθος από το βιβλίο της Γλώσσας της Α΄ τάξης.</p> <p>3^ε. Ιχνογραφεί προτάσεις γραμμένες αχνά με γράμματα συνηθισμένου μεγέθους.</p> <p>3^{στ}. Αντιγράφει απλές τρισύλλαβες προτάσεις σε χαρτί όπου υπάρχει το σημείο εκκίνησης κάθε γράμματος.</p> <p>3^ζ. Γράφει απλές προτάσεις με όλα τα γράμματα της αλφαβήτας ομοιόμορφα χωρίς βοήθεια.</p>						

Η Ζαχαρούλα συνέχισε να ενθαρρύνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα για τον πρώτο στόχο, ενώ η δασκάλα ξεκίνησε το πρόγραμμα συνεχούς ενθάρρυνσης για το δεύτερο στόχο. Μέσα σε ένα μήνα (μέχρι τις 30 Νοεμβρίου) σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην καθαρότητα της γραφής και το πρόγραμμα συνεχίστηκε για τέσσερις ακόμα μήνες. Στο διάστημα αυτό (30 Νοεμβρίου έως 30 Μαρτίου), η μαθήτρια είχε αραιή ενθάρρυνση για τους δύο αρχικούς στόχους και συνεχή παρότρυνση και ενθάρρυνση για την ομοιομορφία του μεγέθους των γραμμάτων.

Στους επόμενους τρεις μήνες η μία μάρκα δινόταν μόνο αν η γραφή ικανοποιούσε τους πρώτους τρεις στόχους, ενώ οι άλλες δύο μάρκες δίνονταν στα πλαίσια της συνεχούς ενθάρρυνσης για τη μείωση του μεγέθους των γραμμάτων. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η γραφή της Ζ.Β. είχε βελτιωθεί σημαντικά.



ΦΥΛΛΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Όνομα: Ζαχαρούλα Βρούτση

Στόχοι	Υλικά	Οδηγίες	Συμπεριφορά μαθ	Κριτήρια	Παρατηρήσεις-										
3	Πλαστικοποιημένες κάρτες, ριζόχαρτο, μολύβι, φύλλα εργασίας, κάρτες με τρύπες, μαρκαδόροι	Γράψε ή αντίγραψε τις λέξεις	Γράφει, αντιγράφει ή ιχνογραφεί	3/3 φορές σε τρεις διαδοχικές δοκιμές											
Υπο-στόχοι	Ημέρες														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
20															
19															
18															
17															
16															✓
15															✓
14														✓	✓
13														✓	✓
12												✓	✓	✓	✓
11											✓	✓	✓	✓	✓
10										✓	✓	✓	✓	✓	✓
9										✓	✓	✓	✓	✓	✓
8										✓	✓	✓	✓	✓	✓
7										✓	✓	✓	✓	✓	✓
6										✓	✓	✓	✓	✓	✓
5										✓	✓	✓	✓	✓	✓
4										✓	✓	✓	✓	✓	✓
3										✓	✓	✓	✓	✓	✓
2										✓	✓	✓	✓	✓	✓
1										✓	✓	✓	✓	✓	✓
Σύνολο															

Διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος

Κλειδί για την επιτυχία της σχολικής ενσωμάτωσης του μαθητή με τη νοητική υστέρηση αποτελεί η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής πρακτικής μέσα στην τάξη. Παρότι αυτό σημαίνει ότι μαθητής μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να δουλεύει σε διαφορετικό επίπεδο, εν τούτοις δεν σημαίνει ότι το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο δουλεύει είναι διαφορετικό από των συμμαθητών του. (βλ. Διδακτικοί στόχοι για παιδιά με Ν.Υ. στη σελ. 18).

Κάποιοι μαθητές με νοητική υστέρηση δεν ανταποκρίνονται πάντοτε με επιτυχία στις συνηθισμένες πρακτικές της τάξης όπως είναι η κατευθυνόμενη διδασκαλία, (από έδρας), η μάθηση μέσω της ακοής, ή η αξιολόγηση με βάση τα κριτήρια που ορίζει το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις διδακτικές πρακτικές του και το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, προσαρμόζοντάς τα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Άλλωστε, οι ικανότητες των μαθητών έχουν συχνά, πολύ μικρότερη σημασία και σπουδαιότητα από το μαθησιακό τους στυλ, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί για παράδειγμα να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας ή/και την οργάνωση της τάξης. Μπορεί έτσι να χρησιμοποιήσει διαφορετικά βιβλία και εποπτικό υλικό για να διδάξει το μαθητή, να εφαρμόσει πολυαισθητηριακές μεθόδους παρουσιάζοντας μια έννοια ακουστικά, οπτικά, και απτικά, να δημιουργήσει ανομοιογενείς ομάδες μαθητών που εργάζονται συνεργατικά κ.ά. (βλ. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο *Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ελάχιστης διαφοροποίησης, μέτριας έκτασης διαφοροποίησης και σοβαρής διαφοροποίησης της Θεματικής Ενότητας «Πολυκύτταροι οργανισμοί» από το μάθημα Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση 2004, σ.σ.135, 136).

Θεματικές Ενότητες Στόχοι Θεματικής Ενότητας	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Ελάχιστη διαφοροποίηση	Μέτρια διαφοροποίηση	Σημαντική διαφοροποίηση
	Οι μαθητές:	Ενδεικτική τροποποίηση προσέγγισης	Ενδεικτική τροποποίηση δραστηριοτήτων & υλικού	Ενδεικτική τροποποίηση στόχων
Ασπόνδυλα-σπονδυλωτά σπονδυλωτά Να διακρίνουν τα σπονδυλωτά και τα ασπόνδυλα.	Παρατηρούν φωτογραφίες σπονδυλωτών και ασπόνδυλα και τις ταξινομούν στις δύο κατηγορίες.	Πριν την έναρξη του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις έννοιες με τη βοήθεια προπλασμάτων ή και ζώων. Επισημαίνονται βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τους σπόνδυλους, όπως κίνηση, σχήμα σώματος κλπ. Κατασκευές συναρμολόγησης.	Χρωματισμός εικόνων και κατασκευή άλμπουμ με εικόνες ζώων από τις δύο κατηγορίες	Να γνωρίζει ότι μερικά ζώα έχουν σπόνδυλους και ορισμένα δεν έχουν. Να αναγνωρίζει μερικά ζώα της κάθε κατηγορίας.
Ομάδες σπονδυλωτών. Να ταξινομούν τα σπονδυλωτά σε επιμέρους ομάδες (θηλαστικά, πτηνά, αμφίβια, ψάρια, ερπετά).	Ομαδοποιούν τα σπονδυλωτά των παραπάνω φωτογραφιών σε επιμέρους κατηγορίες (θηλαστικά, πτηνά, αμφίβια, ψάρια, ερπετά)	Πριν τη διδασκαλία, ο εκ/ός εξηγεί στο μαθητή τις έννοιες με τη χρήση εικόνων. Ο μαθητής φτιάχνει ένα ντοσιέ με εικόνες και την αντίστοιχη λέξη από το βασικό λεξιλόγιο.	Σε συνεργασία με τον εκπ/ό ή συμμαθητή φτιάχνει το ταμπλό της τάξης για κάθε κατηγορία ζώων. Μαθαίνει τα ονόματα των κυριότερων σπονδυλωτών ζώων και τα αντιστοιχεί στην κάθε φωτογραφία.	Να αναγνωρίζει τα ζώα της κάθε κατηγορίας και να γνωρίζει τον τρόπο ή τον τόπο όπου ζουν και κινούνται (θάλασσα, αέρα ή κολυμπάει, πετάει)

<p>Θηλαστικά Να ομαδοποιούν τα θηλαστικά με κριτήριο το είδος της τροφής τους (φυτοφάγα-σαρκοφάγα) και να διακρίνουν χαρακτηριστικά τους που σχετίζονται με αυτό.</p>	<p>Συγκεντρώνουν εικόνες θηλαστικών και τις τοποθετούν σε στήλες ανάλογα με το είδος της τροφής τους.</p>	<p>Με κεντρικό παράδειγμα την αγελάδα ή το πρόβατο εξηγεί ο εκπ/ός την έννοια θηλαστικά. Για την ομαδοποίηση, χρησιμοποιούνται φωτογραφίες που δείχνουν το ζώο μαζί με την τροφή του ή την ώρα που τρέφεται.</p>	<p>Αντί της ομαδοποίησης να κάνει αντιστοίχιση ζώου και τροφής, με τη χρήση των εικόνων του προηγούμενου επιπέδου.</p>	<p>Να γνωρίζει τα κύρια ζώα της κάθε κατηγορίας (φυτοφάγα-σαρκοφάγα).</p>
<p>Χαρακτηριστικά μεγάλων θηλαστικών, προσαρμογές στο περιβάλλον που ζουν Να διακρίνουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεγάλων θηλαστικών (ελέφαντας, λιοντάρι, καμήλα, φάλαινα) και να τα συσχετίζουν με την ανάγκη επιβίωσής τους στο περιβάλλον που ζουν (τροφή, κλίμα, εχθροί).</p>	<p>Καταγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας και εξηγούν το ρόλο τους (π.χ. Τα σαρκοφάγα ζώα είναι επιθετικά, έχουν μυτερά δόντια και σουβλερά νύχια για να συλλαμβάνουν την τροφή τους.)</p>	<p>Εμπειρική προσέγγιση του μαθήματος με παραδείγματα από τη φύση, από ντοκυμαντέρ ή με παντομίμα και τη χρήση ομοιομάτων.</p>	<p>Να ζωγραφίσει ή να ιχνηλατήσει τα κύρια μέρη ορισμένων ζώων (χαυλιόδοντες, ουρές, νύχια)</p>	<p>Να αναγνωρίζει και να ονομάζει βασικά χαρακτηριστικά των θηλαστικών (τρίχωμα, ουρές, νύχια, κλπ).</p>

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, α. & Γκιαούρη, Σ. (2009). Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Cohen, W., Nadel, L. & Madnick, M. (Eds) (2002) Down syndrome. New York: WILEY-LISS.
- Δελλασούδας Λ., (2006). Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία: από την αναπηρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation and Research in Education*, 21 (2), 96-110.
- Ζαχαρόγεωργα, Τ (2009). Η χρήση της τακτικής των μικρών βημάτων στη σύνταξη προγράμματος αντιμετώπισης προβλημάτων γραφής σε μαθητές με ειδική εξελικτική διαταραχή του γραπτού λόγου. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική Έρευνα (2009)* Επιμ. Τριλιανός Α., Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σσ. 61-71.

- Hodapp, Robert (2005) Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Επιμ. Αθηνά Ζώνιου Σιδέρη, Ηλέκτρα Σπανδάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραντάνος, Γ. (1992). Σημειώσεις ψυχοπαθολογίας. Αθήνα, ΜΔΔΕ.
- Κρουσταλάκης, Γιώργος (2000). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). Σχολείο και μάθηση: Μια αποκλίνουσα σχέση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Πολυζώη Ε. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους ειδικούς σταθμούς της Ελλάδας. ΜΕΝΤΟΡΑΣ, (2) 2, 3-31.
- Π.Ι. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: Π.Ι.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Ενδυνάμωση γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία και ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Λυχνία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ryner, Steve (2007). Managing special and inclusive education. Los Angeles: SAGE Publications.
- Σαλβαράς, Ι. και Σαλβαρά, Μ. (2007): Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Ατραπός
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: GUTENBERG.
- Σταυρούση, Π. (2002). Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής προτάσεων και μνήμη ιστοριών σε νοητικά καθυστερημένα και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης.
- Stavroussi, P., Papalexopoulos, P. F., & Vavougiou, D. (2010). Science education and students with intellectual disability: Teaching approaches and implications. *Problems of Education in the 21st Century*, 19, 103-112.
- Τζουριάδου, Μ. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Thomas, David & Woods, Honor (2008). Νοητική καθυστέρηση. Επιμ. Αθηνά Ζώνιου Σιδέρη και Ευδοξία Ντεροπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χιουρέα, Ρ. (2005). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος ΑΕ.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Αθήνα: Ατραπός.
- Woolfolk, Anita (2004). Educational Psychology 9th ed. Boston: PEARSON

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Α. Γενά & Π. Γαλάνης
Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου
Αθηνών

Το φάσμα του αυτισμού εμπίπτει στην ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες θεωρούνται χρόνιες και απαιτούν πρόωμη, εντατική και συστηματική θεραπευτική παρέμβαση. Η χρονιότητα και η οξύτητα των συμπτωμάτων των διαταραχών αυτών οδηγεί συχνά τα μέλη της οικογένειας του ατόμου που πλήττεται από μια τέτοια διαταραχή σε απόγνωση, οπότε καθίστανται ευάλωτα σε πολλά υποσχόμενες «θαυματουργικές» παρεμβάσεις, οι οποίες ευδοκιμούν, ιδιαίτερα σήμερα που ο επιπολασμός του αυτισμού έχει αυξηθεί, σε επιδημικά επίπεδα, όπως έχει χαρακτηριστεί το εύρος αυτής της αύξησης (Baird et al., 2006). Οι «θαυματουργικές» αυτές παρεμβάσεις, δεν έχουν ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα, ούτε βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο ή θεωρίες μάθησης. Είναι συνήθως βραχείας διάρκειας και υπόσχονται άμεση ίαση. Καίτοι αναπόδεικτες, και σαφέστατα μη-αποτελεσματικές, προκαλούν το ενδιαφέρον των ανυποψίαστων και ευάλωτων γονέων των παιδιών με αυτισμό (Green, 1996, 2010). Κάποιες από αυτές τις παρεμβάσεις έχουν χαρακτηριστεί, όχι μόνο αναποτελεσματικές, αλλά και επισφαλείς για τα παιδιά με αυτισμό (Smith, 1993). Είναι δε επισφαλείς και υπό την έννοια ότι αποσπούν πολύτιμο χρόνο και πόρους από ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις των οποίων η αποτελεσματικότητα είναι σαφώς τεκμηριωμένη.

Πολλές παρεμβάσεις ξεκινούν από τυχαίες παρατηρήσεις ή άτυπες αναφορές, οι οποίες ακολουθώντας την επιστημονική οδό, μετατρέπονται σε υποθέσεις, που στη συνέχεια, τίθενται υπό πειραματική διερεύνηση. Μόνο εφόσον τα αντικειμενικά ερευνητικά δεδομένα καταδείξουν την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων, θα πρέπει να αρχίσουν να υιοθετούνται στην κλινική πράξη. Οι εμπειριστατωμένες παρεμβάσεις (evidence-based treatments) και μόνο θεωρούνται, πλέον, ως ενδεδειγμένες για τον αυτισμό (Schreibman & Ingersoll, 2005...άρθρο από JADD) και το κόστος τους μερικώς ή πλήρως το αναλαμβάνει η πολιτεία. **Η επιλογή εμπειριστατωμένων παρεμβάσεων δηλώνει, όχι μόνο την ανάγκη επιστημονοποίησης της ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής, αλλά και το σεβασμό μας για τα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους.**

Από τη διερεύνηση των πειραματικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων για τον αυτισμό προκύπτει πως η πλειονότητα των θεραπευτικών προγραμμάτων που πληρούσαν το συγκεκριμένο κριτήριο ήταν παρεμβάσεις της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) (Kasari, 2002. Rogers, 1998. Smith, 1999). Για παράδειγμα, η Kasari (2002) εντόπισε 10 ερευνητικά τεκμηριωμένα θεραπευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του αυτισμού, εκ των οποίων τα 6 ήταν συμπεριφορικής - αναλυτικής προέλευσης, ενώ τα δύο ήταν εκλεκτικιστικά συνδυάζοντας στοιχεία συμπεριφορικών και αναπτυξιακών παρεμβάσεων, και τα άλλα δύο βασίζονταν αποκλειστικά στην αναπτυξιακή προσέγγιση. Από τις συγκεκριμένες ανασκοπήσεις προκύπτει ότι **τα μόνα προγράμματα, τα οποία έχουν αξιολογηθεί εκτενώς και με αξιόπιστα κριτήρια είναι αυτά που βασίζονται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς.**

Από πρόσφατη έρευνα στην πατρίδα μας, προκύπτει ότι και στην Ελλάδα οι εφαρμογές των προγραμμάτων που βασίζονται στις αρχές της ΕΑΣ έχουν σαφή πλεονεκτήματα ως προς την εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό, ανάλογα με αυτά των

προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Makrygianni, Gena, & Reed, in press).

Βασικές αρχές για τη θεραπεία και την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό

Το National Research Council (2001) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, λόγω της ιδιαίτερα αυξημένης εμφάνισης των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό, καθώς και της σοβαρότητάς τους, έχει εξαγγείλει κάποιες βασικές αρχές, βάσει των οποίων θα πρέπει να λειτουργεί κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα για άτομα με αυτισμό, ανεξάρτητα από το θεωρητικό του υπόβαθρο. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Η θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να βασίζεται σε εξατομικευμένα και εξειδικευμένα προγράμματα με επιμέρους διδακτικούς στόχους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Κατά τη σύσταση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Individualized Educational Program) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του.
2. Η παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινά αμέσως μετά τη διάγνωση της διαταραχής του αυτισμού, χωρίς να χάνεται χρόνος, εφόσον η πρώτη παρέμβαση αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την εξέλιξη και πρόγνωση του ατόμου με αυτισμό.
3. Η αποτελεσματικότητα των εξατομικευμένων προγραμμάτων δεν έγκειται μόνο στην ποιότητά τους, αλλά και στην εντατικότητά τους. Συγκεκριμένα, οι 25 ώρες παρέμβασης εβδομαδιαίως και σε όλη τη διάρκεια του ωρολογιακού και όχι μόνο του σχολικού έτους θεωρείται ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για τη διασφάλιση ενός βέλτιστου θεραπευτικού αποτελέσματος.
4. Στο ξεκίνημα της θεραπείας, ειδικά για πολύ μικρά παιδιά, θα πρέπει να δίνονται επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες διδασκαλίας, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ενώ η κάθε θεραπευτική συνεδρία θα πρέπει, αρχικά, να είναι σχετικά σύντομη (διάρκειας 15'-20').
5. Η εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται ατομικά ή σε πολύ μικρές ομάδες παιδιών με συναφές αναπτυξιακό επίπεδο. Στην ιδανική περίπτωση, η αναλογία θεραπευτή – παιδιών θα πρέπει να είναι 1:1 και οπωσδήποτε να μην υπερβαίνει την αναλογία του 1:2.
6. Θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη θεραπευτική πράξη όλα τα μέλη της οικογένειας, με τους γονείς σε ρόλο συνθεραπευτικό. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα συμβουλευτικής και στήριξης της οικογένειας, προκειμένου να λάβει τη βοήθεια που χρειάζεται, ώστε να αντεπεξέλθει ικανοποιητικά στις δυσκολίες που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού.
7. Θα πρέπει να γίνεται συχνή και ανά τακτά διαστήματα αξιολόγηση της προόδου του παιδιού, με σκοπό την αναδιαμόρφωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και κατά συνέπεια της διδασκαλίας του παιδιού με αυτισμό, ανάλογα με τις διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενες ανάγκες του. Η έλλειψη προόδου για μακρά χρονικά διαστήματα (3 μηνών και άνω) σηματοδοτεί την ανάγκη εντατικότερης παρέμβασης, η οποία επιτυγχάνεται είτε μέσω της μείωσης της αναλογίας θεραπευτή / μαθητών, είτε με την αύξηση των ωρών που παρέχεται ειδική αγωγή και θεραπεία.
8. Θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και εποπτεία του προσωπικού, με κύριο γνώμονα την πρόοδο του παιδιού. Το προσωπικό θα πρέπει να είναι άριστα

εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο στη χρήση ψυχοεκπαιδευτικών μεθόδων που ενδείκνυνται ειδικά για παιδιά με αυτισμό.

9. Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να δέχονται στήριξη από κατάλληλα εκπαιδευμένους συνοδούς, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, όπου οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με αυτούς είναι πολλές. Οι στόχοι της ένταξης, βέβαια, δε θα πρέπει να καταργούν, αλλά να είναι συμβατοί με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του παιδιού.
10. Κατά την παρέμβαση, θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεξιοτήτων παιχνιδιού (ιδιαίτερα με συνομηλίκους), καθώς και γνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, πρέπει να εφαρμόζονται στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα, η στρατηγική της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς. Γενικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η πρόσκτηση νέων δεξιοτήτων συντελεί καθοριστικά στην υποχώρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, θα πρέπει να γίνει διδασκαλία σχολικών δεξιοτήτων, οι οποίες, όπως θα είναι συμβατές και με τις λειτουργικές ανάγκες του παιδιού. Έμφαση πρέπει να δίνεται στη γενίκευση και διατήρηση κεκτημένων δεξιοτήτων στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο).

Τα συμπεριφορικά – αναλυτικά προγράμματα συμβαδίζουν με όλες τις αρχές που προαναφέρθηκαν σχετικά με τη θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό και, επιπλέον, τονίζουν τη βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και να προαχθούν γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αρκεί να μεθοδεύεται σωστά η διδασκαλία και η θεραπεία τους. Η έλλειψη προόδου αναλύεται ως μη-κατάλληλη αντιμετώπιση και όχι ως αδυναμία του παιδιού και εφόσον η θεραπεία τους είναι εντατική και κατάλληλη αναμένεται να σημειώνουν άμεση και εμφανή βελτίωση. Το εύρος της βελτίωσης, όμως, εξαρτάται και από το δυναμικό του παιδιού. Επίσης, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς υποστηρίζει πως υπάρχουν βασικές αρχές που διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά όχι «συνταγές» για την τροποποίησή της. Συνεπώς, η έννοια της παρέμβασης είναι συνυφασμένη με την έννοια της ανάλυσης, δηλαδή, αξιολόγηση αναγκών και προσαρμογή θεραπευτικού προγράμματος με βάση τις τεκμηριωμένα αποτελεσματικές μορφές παρέμβασης ή διδακτικής μεθοδολογίας. Η συμπεριφορά ως ένα μεγάλο βαθμό ορίζεται από τα επακόλουθα ή τις συνέπειές της. Οι προβληματικές αντιδράσεις, θεωρούνται επίκτητες και όχι ιδιοσυγκρασιακές, συνεπώς και αναστρέψιμες όταν γίνονται οι ενδεδειγμένες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και οι κατάλληλοι χειρισμοί. Προτείνεται η χρήση εξατομικευμένων συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών, ο προσανατολισμός και σχεδιασμός της παρέμβασης με γνώμονα τη γενίκευση και διατήρηση των δεξιοτήτων, καθώς και η εφαρμογή της θεραπευτικής παρέμβασης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Γενά, 2002).

Εκτός από τις αρχές που προαναφέρθηκαν, η πολιτεία της Νέας Υερσέης των Η.Π.Α. έχει θεσπίσει κάποια πιο συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με την ορθή λειτουργία των κέντρων παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό (Γενά, 2002). Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά: 1) τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να μετέχουν σε εποικοδομητικές δραστηριότητες, καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στα ειδικά κέντρα 2) όλες οι στερεοτυπικές αντιδράσεις διακόπτονται εν τη γενέσει τους και το παιδί κατευθύνεται σε δραστηριότητες που τις αντικαθιστούν 3) οι διασπαστικές αντιδράσεις διακόπτονται με ήρεμο τρόπο και χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ή έμφαση σ' αυτή τη συμπεριφορά 4) η διδασκαλία γίνεται βάσει προκαθορισμένου προγράμματος, το οποίο τηρείται

αυστηρά και είναι λεπτομερώς καταγεγραμμένο, προκειμένου να υπάρχει συνέπεια στα βήματα και στη μεθοδολογία που ακολουθείται· 5) η ανεξαρτησία του παιδιού προωθείται μέσω της σταδιακής απόσυρσης της τμηματικής βοήθειας· 6) οι πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές δίνονται σε συνάφεια με σωστές αντιδράσεις, που συνοδεύονται από κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά· 7) εάν ο μαθητής, κατά τη διάρκεια μιας σωστής αντίδρασης, στερεοτυπήσει ή καταφύγει σε άλλου είδους διασπαστική συμπεριφορά, δεν παρέχεται ενίσχυση· 8) προτείνεται η συχνή εναλλαγή των ενισχυτών, προκειμένου να αποφευχθεί ο κορεσμός των ενισχυτικών επακόλουθων· 9) η θεραπεία πρέπει να συνοδεύεται από θετική και ενθουσιώδη διάθεση εκ μέρους των θεραπευτών, καθώς και από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές θα σημειώσουν πρόοδο· 10) προγραμματίζεται η επικοινωνία και αλληλεπίδραση των παιδιών με αντισμό με τους ενήλικες και με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους· 11) η έλλειψη προόδου πρέπει να εντοπίζεται αμέσως και να αναλύεται προσεκτικά, προκειμένου να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες προγραμματικές τροποποιήσεις.

Η συμπεριφορική – αναλυτική προσέγγιση

Η ανάλυση της συμπεριφοράς στοχεύει τόσο στην ανάδειξη θεωρητικών σχημάτων, που άπτονται της συμπεριφοράς και της μάθησης, όσο και πρακτικών εφαρμογών που αφορούν στη βελτίωση συνολικά της ζωής του ανθρώπου. Σε αδρές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η *Βασική Ανάλυση της Συμπεριφοράς* θέτει ως πρωταρχικό της στόχο την ανάδειξη νέων θεωρητικών σχημάτων, ενώ η *Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς* (ΕΑΣ) στοχεύει πρωτίστως στις εφαρμογές των ευρημάτων της βασικής έρευνας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Η ΕΑΣ ορίζεται ως η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους που προκύπτουν από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της ΕΑΣ είναι να βελτιώσει της συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί, καθώς και να καταδεικνύεται με εμπειριστατωμένη θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Baer, Wolf, & Risley, 1968. Γενά, 2002). Η ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στους τρόπους τροποποίησης μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες στο παρελθόν θεωρούνταν πάγιες και αμετάβλητες, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της προσαρμογής του ανθρώπου, όσο διαταραγμένη και αν είναι η συμπεριφορά του, στην κοινωνική πραγματικότητα. Υπ' αυτό το πρίσμα, η ανάλυση της συμπεριφοράς προσέδωσε νέες εναλλακτικές σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, τα οποία λόγω των εγγενών ή επίκτητων προβλημάτων τους θεωρούνταν ανίκανα να ενταχθούν και να λειτουργήσουν επαρκώς στην κοινωνία. Επιπλέον, όμως, αναγνωρίζοντας ότι οι βασικές αρχές που διέπουν τη συμπεριφορά είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους, οι εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς δεν περιορίστηκαν σε θεραπευτικές παρεμβάσεις για άτομα με ιδιαιτερότητες, αλλά γενικεύτηκαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον τομέα της διαπαιδαγώγησης ή της συμβουλευτικής γονέων (Γενά, 2007).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, θεωρείτο ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιδέχονταν βελτίωση σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο. Ο Ivar Lovaas και οι συνεργάτες του ήταν από τους πρώτους που αντέκρουσε αυτή την άποψη αναπτύσσοντας ένα συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε συμπεριφορικές - αναλυτικές τεχνικές, οι οποίες κρίθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την πρόσκτηση ενός μεγάλου αριθμού επιθυμητών αντιδράσεων (Olley, 2005). Τα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα, τα οποία αναπτύχθηκαν στη συνέχεια είναι κατεξοχήν επηρεασμένα από την ερευνητική και κλινική δραστηριότητα που ανέπτυξαν ο Lovaas, καθώς και άλλοι αναλυτές της συμπεριφοράς, που αποφοίτησαν από το διδακτορικό πρόγραμμα του

Kansas University, όπως η Patricia Krantz, η Lynn McClannahan και άλλοι. Επόπτες αυτών των σήμερα διάσημων πρωτοπόρων στον αυτισμό ήταν ο Baer, ο Risley, ο Wolf, καθώς και άλλοι καθηγητές που πρωτοστάτησαν στη θεμελίωση της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς.

Οι συμπεριφορικές - αναλυτικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στη συστηματική διδασκαλία μικρών, μετρήσιμων μονάδων συμπεριφοράς. Κάθε συμπεριφορά αναλύεται σε μικρότερα βήματα, τα οποία διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο παρέχοντας ποικίλες μορφές τμηματικής βοήθειας, όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις συνήθεις διδακτικές προσεγγίσεις. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις αλληπάλληλες επαναλήψεις διδακτικών επεισοδίων (mass trials), έως ότου το παιδί εκδηλώσει την αντίδραση-στόχο ανεξάρτητα, δηλαδή, χωρίς τη βοήθεια του θεραπευτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιταχύνεται η πρόσκτηση νέων αντιδράσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, η συνέπεια της καθοδήγησης, του πλαισίου, του χρόνου και των θεραπειών που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, συμβάλλει στην καλύτερη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Green, 1996. Lovaas, 2003). Η κάθε αντίδραση του παιδιού ακολουθείται από συνέπειες, οι οποίες, όταν εκλαμβάνονται ως ενίσχυση, τείνουν να αυξάνουν την πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισης της ενισχυόμενης αντίδρασης, ενώ μειώνουν τη συχνότητα οι συνέπειες που είναι ανεπιθύμητες για το μαθητή.

Κυρίαρχη θέση στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα κατέχουν: ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας, ο οποίος περιλαμβάνει πέντε βήματα: α) τη συγκέντρωση της προσοχής του παιδιού, β) την παρουσίαση του διακριτικού ερεθίσματος από το θεραπευτή, γ) την αντίδραση του παιδιού, δ) την απόδοση θετικών ή αρνητικών επακόλουθων ανάλογα με την αντίδραση και τέλος, ε) το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ των προσπαθειών συστηματικής διδασκαλίας. Χρησιμοποιείται κυρίως στο ξεκίνημα της θεραπείας, επειδή εφαρμόζεται με ακρίβεια και συστηματικότητα, αλλά και ταυτόχρονα επιτρέπει αλληπάλληλες επαναλήψεις, χωρίς χρονοτριβές (Γενά, 2002. Lovaas, 1987). Ωστόσο, ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας δεν αποτελεί τη μοναδική συμπεριφοριστική διδακτική τεχνική. Αντιθέτως, διδακτικές τεχνικές όπως η τμηματική βοήθεια, η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς και η διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων, αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν μέσω εκτεταμένων ερευνητικών προσπαθειών και πλέον θεωρούνται έγκυρες και αποτελεσματικές όχι μόνο για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, αλλά και ευρύτερα στην ειδική και γενική αγωγή (Cooper, Heron & Heward, 2007). Αξιοσημείωτο είναι δε το γεγονός πως παρότι οι συγκεκριμένες τεχνικές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ανάλυσης της συμπεριφοράς, αποτελούν βασικά διδακτικά εργαλεία όλων των εμπεριστατωμένων παρεμβάσεων, ανεξάρτητα από το θεωρητικό τους πλαίσιο. Παράλληλα, άλλες συμπεριφορικές τεχνικές, όπως, για παράδειγμα, τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης (activity schedules) (π.χ. McClannahan & Krantz, 1999), η παρατήρηση προτύπου προς μίμηση μέσω της τεχνολογίας του βίντεο (π.χ. Gena, Couloura, & Kymissis, 2005), οι κοινωνικές ιστορίες (π.χ. Gray & White, 2003), το εναλλακτικό πρόγραμμα επικοινωνίας μέσω εικόνων, PECS, (Frost & Bondy, 1994), τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης (π.χ. Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992) έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση του αυτισμού.

Όλα τα συμπεριφορικά - αναλυτικά προγράμματα αποσκοπούν, από την έναρξη ακόμη της παρέμβασης, στον περιορισμό της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς, στην ανάδειξη των μιμητικών ικανοτήτων του παιδιού, στη συμμόρφωση προς τις εντολές του θεραπευτή και στη διακριτική μάθηση, δηλαδή στην προσεκτική παρατήρηση και διαφοροποίηση ποικίλων ερεθισμάτων, που σκοπό έχει την αντιμετώπιση της υπερεπιλεκτικότητας και ποικίλων άλλων προβλημάτων, που δυσχεραίνουν την αναπτυξιακή πορεία των ατόμων με αυτισμό. Μετά την κατάκτηση βασικών στόχων,

διδάσκονται πιο προχωρημένες δεξιότητες στην αναπτυξιακή κλίμακα, όπως το παιχνίδι, η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο προφορικός λόγος, η δυνατότητα μάθησης μέσω παρατήρησης, η αυτονομία, καθώς, επίσης, και κινητικές, προσχολικές, σχολικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες αυτοϋπηρέτησης και ψυχαγωγίας (Lovaas, 2003. Maurice, Green, & Luce, 1996. Olley, 2005). Επίσης, κάποιες υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες, οι οποίες μέχρι πριν από λίγα χρόνια δεν είχαν διερευνηθεί υπό το πρίσμα της ανάλυσης της συμπεριφοράς, αλλά αποτελούσαν ερευνητικό πεδίο αποκλειστικά της γνωστικής ψυχολογίας, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων, η θεωρία του νου κ.ά. αντιμετωπίζονται πλέον από τη σκοπιά της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (π.χ. Gena, Krantz, McClannahan, & Poulson, 1996. Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999. Schreibman & Ingersoll, 2005).

Οι νατουραλιστικές συμπεριφορικές - αναλυτικές προσεγγίσεις

Το γεγονός ότι η αυστηρά δομημένη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση κατευθύνεται εξ ολοκλήρου από τον ενήλικα και το γεγονός ότι η συμπεριφορά-στόχος βρίσκεται κάτω από το στενό έλεγχο του διακριτικού ερεθίσματος, έχουν δείξει πως περιορίζουν την αυθόρμητη εκδήλωση της συμπεριφοράς, ενώ το ιδιαίτερα δομημένο περιβάλλον διδασκαλίας και η χρήση ενισχυτών, που δε σχετίζονται με την αντίδραση, μειώνουν τη δυνατότητα γενίκευσης στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (Schreibman & Ingersoll, 2005). Ταυτόχρονα, η στροφή του ενδιαφέροντος των αναλυτών της συμπεριφοράς σε δεξιότητες, οι οποίες δεν αφορούν στην επίδοση του παιδιού σε σχολικές-γνωστικές δοκιμασίες, αλλά άπτονται της επικοινωνίας και της κοινωνικής συναλλαγής, ανέδειξε την ανάγκη για παρεμβάσεις, οι οποίες είναι ελαστικότερες, αξιοποιούν καλύτερα τις φυσικές περιβαλλοντικές συνθήκες και αναδεικνύουν τις ικανότητες του παιδιού για επικοινωνία και κοινωνική συναλλαγή.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αυστηρά δομημένης και ιδιαίτερα παρεμβατικής διδασκαλίας, αναπτύχθηκαν οι νατουραλιστικές συμπεριφορικές - αναλυτικές τεχνικές, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της παρέμβασης το ίδιο το παιδί (child-centered approaches), υπό την έννοια ότι το βάρος της παρέμβασης μετατίθεται στις αυθόρμητες πρωτοβουλίες του παιδιού και όχι στην κατευθυντική παρέμβαση του θεραπευτή. Από τις πρώτες τεχνικές που αναπτύχθηκαν με αυτό το στόχο ήταν η κατ'ευκαιρία διδασκαλία, η οποία υπαγορεύει ότι το μάθημα διδασκαλίας ξεκινά με πρωτοβουλία του παιδιού και όχι του δασκάλου. Ο ρόλος δε, του θεραπευτή έγκειται στο να αξιοποιεί αυτές τις πρωτοβουλίες, προκειμένου να διδάξει νέες δεξιότητες λόγου και επικοινωνίας (Hart & Risley, 1968. McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff, & Feldman, 1992). Η κατ'ευκαιρία διδασκαλία αποτελεί βασικό μέσο εκπαίδευσης στο κέντρο προσχολικής αγωγής "Walden", του οποίου κεντρική μέριμνα είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς του παιδιού (McGee, Daly & Jacobs, 1994). Κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εποικοδομητικής ενασχόλησης, της ανοχής και ευχαρίστησης κατά την επικοινωνία με τους δασκάλους, καθώς, επίσης, και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, του παιχνιδιού και της αυτοϋπηρέτησης. Το δεύτερο χρόνο, η διδασκαλία συχνά βασίζεται στην τεχνική της μάθησης μέσω της παρατήρησης άλλων παιδιών, ενώ αναπτύσσεται περαιτέρω ο προφορικός λόγος και οι κοινωνικές δεξιότητες, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (π.χ. η αναμονή της σειράς στα ομαδικά παιχνίδια, η καλή βλεμματική επαφή, οι πρωτοβουλίες για επικοινωνία). Παράλληλα, γίνεται προετοιμασία για το Νηπιαγωγείο και εκπαίδευση σε προσχολικές δεξιότητες (π.χ. ζωγραφική, ονομασία γραμμάτων, χαρτοκοπτική, κ.λ.π.).

Ένα δεύτερο παράδειγμα νατουραλιστικής συμπεριφορικής - αναλυτικής μεθόδευσης αποτελεί η διδασκαλία καιρίων δεξιοτήτων. Ως «καιρίες» θεωρούνται οι

μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε ευρύ φάσμα λειτουργικότητας. Η βασική ιδέα, στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων, αφορά στις πολλαπλές και πολυδιάστατες ανάγκες του παιδιού, που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Εάν, λοιπόν, προσπαθήσουμε να καλύψουμε αυτές τις ανάγκες, κάθε μια χωριστά, είναι πιθανό ότι θα οδηγηθούμε σε αδιέξοδο. Αντίθετα, εάν ομαδοποιήσουμε τις ανάγκες του παιδιού και τις σχετίσουμε με καίριες δεξιότητες, οι οποίες θα στοχεύουν στην κάλυψη κάθε ομάδας αναγκών, τότε θα είναι εφικτή η ταυτόχρονη κάλυψη ολόκληρης ομάδας αναγκών και όχι της κάθε ανάγκης του παιδιού μεμονωμένα (Koegel et al., 1989). Η πρόσκτηση, λοιπόν, καίριων δεξιοτήτων έχει την ιδιότητα να θεραπεύει πλήθος αναγκών του παιδιού και να το καθιστά ικανότερο συνολικά και όχι σε κάποια μεμονωμένη δεξιότητα. Οι Koegel, Koegel και McNermey (2001) θεωρούν ότι ως καίριες δεξιότητες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις ακόλουθες: (α) ανάπτυξη κινήτρων (μέσω της δυνατότητας που δίνεται στο παιδί να κάνει μόνο του τις επιλογές του, της εναλλαγής προγραμμάτων, που περιλαμβάνουν νέες δεξιότητες, με προγράμματα που περιλαμβάνουν κεκτημένες δεξιότητες, της χρήσης φυσικών ενισχυτών και της ενίσχυσης των προσπαθειών και όχι μόνο των επιτυχιών του), (β) η αντίδραση σε ερεθίσματα, τα οποία το παιδί θα πρέπει να αναλύει, βάσει περισσότερων από ενός χαρακτηριστικού τους, ώστε να καταπολεμάται η τάση για υπερεπιλεκτικότητα, (γ) η ανάπτυξη της τάσης να παίρνει το παιδί πρωτοβουλίες, (δ) η αυτοδιαχείριση και η τάση για αυτονομία και (ε) οι δεξιότητες που προάγουν τη γενίκευση και τη διατήρηση κεκτημένων δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου (Koegel, Koegel, & Carter, 1999. Koegel, Koegel, & McNermey, 2001). Εκτός από τα ευεργετικά αποτελέσματα των καίριων δεξιοτήτων στην πρόσκτηση ενός πλουσιότερου ρεπερτορίου επιθυμητών αντιδράσεων στο παιδί με αυτισμό, έχουν το πρόσθετο πλεονέκτημα του να λειτουργούν αντισταθμιστικά στις προβληματικές αντιδράσεις του παιδιού.

Σύγκριση αυστηρά δομημένων ή άμεσων και νατουραλιστικών συμπεριφορικών - αναλυτικών παρεμβάσεων

Στον Πίνακα 1 αντιπαρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά των αυστηρά δομημένων και των νατουραλιστικών παρεμβάσεων της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Delprato, 2001).

Αυστηρά δομημένα προγράμματα	Νατουραλιστικά προγράμματα
<i>Συνεδρίες και διδακτικά επεισόδια</i>	
Αυστηρά δομημένες συνεδρίες, που κατευθύνονται από το δάσκαλο, ο οποίος ξεκινά κάθε διδακτικό επεισόδιο, ενώ στη συνέχεια δίνει πολλές και αλληπάλληλες ευκαιρίες στο παιδί για μάθηση.	Λιγότερο δομημένες συνεδρίες, στις οποίες το παιδί αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για κάθε διδακτικό επεισόδιο. Απαιτείται ιδιαίτερη μέριμνα για τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών συνθηκών, ώστε να εγείρεται το ενδιαφέρον του μαθητή για πρωτοβουλίες επικοινωνίας.
<i>Άμεσότητα της καθοδήγησης και των συνθηκών διδασκαλίας</i>	
Άμεση καθοδήγηση του παιδιού από το θεραπευτή, εγγύτητα παιδιού και θεραπευτή και περιορισμός των ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή του παιδιού.	Διδακτικά επεισόδια, στα οποία η συμμετοχή του θεραπευτή είναι έμμεση, ο θεραπευτής τηρεί όσο το δυνατό μεγαλύτερη απόσταση από το παιδί και η διδασκαλία πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.
<i>Προγενόμενα ή διακριτικά ερεθίσματα</i>	
Τα προγενόμενα ή διακριτικά ερεθίσματα επιλέγονται από το θεραπευτή και παρέχονται κατ'εξακολούθηση, μέχρι το παιδί να	Το παιδί παίρνει πρωτοβουλία επιλογής των ερεθισμάτων που θα αξιοποιηθούν για διδακτικές σκοπιμότητες, οπότε είναι απρόβλεπτα και

ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους.	ποικίλλουν.
Αντιδράσεις-στόχοι	
Ο θεραπευτής επιλέγει τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι διδάσκονται για όσα διδακτικά επεισόδια χρειαστεί και με τη σειρά που επιλέγει ο θεραπευτής.	Παρ'ό,τι οι στόχοι της κάθε συνεδρίας είναι σαφείς, η σειρά και ο τρόπος που θα διδαχθούν έγκειται άμεσα στο παιδί και έμμεσα στο θεραπευτή.
Στρατηγικές τμηματικής καθοδήγησης	
Καθορίζονται από το θεραπευτή και χρησιμοποιούνται κατ'εξακολούθηση για την ίδια αντίδραση.	Ποικίλλουν ανάλογα με τις πρωτοβουλίες που παίρνει το παιδί
Ενισχυτές	
Συνήθως δε συνδέονται λειτουργικά με τη συμπεριφορά-στόχο και δε διαφοροποιούνται από το ένα διδακτικό επεισόδιο στο επόμενο.	Έχουν λειτουργική σχέση με τη ζητούμενη αντίδραση, εφόσον η ενίσχυση σε κάθε διδακτικό επεισόδιο ορίζεται από την πρωτοβουλία του παιδιού και διαφοροποιούνται για κάθε διδακτικό επεισόδιο.
Κριτήρια εμφάνισης της ενίσχυσης	
Η ενίσχυση παρέχεται σε συνάφεια με την εκδήλωση της συμπεριφοράς-στόχου αυτής καθαυτής, ή με προοδευτικά πλησιέστερες σε αυτήν αντιδράσεις.	Μπορεί να παρέχεται ενίσχυση ακόμη και για τις προσπάθειες του παιδιού, χωρίς απαραίτητα να πληρούνται τα κριτήρια για επιτυχείς αντιδράσεις.

Πίνακας 1: Αντιπαράθεση χαρακτηριστικών των προγραμμάτων άμεσης διδασκαλίας και των νατουραλιστικών προσεγγίσεων

Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι, είτε πρόκειται για προσεγγίσεις που αξιοποιούν πρωτίστως άμεσες μορφές διδασκαλίας, είτε γι' αυτές που αξιοποιούν νατουραλιστικές προσεγγίσεις, οι βασικές αρχές, όπως η σημασία της ενίσχυσης, είναι κοινές και αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο της ΕΑΣ. Οι διαφορές τους έγκεινται πρωτίστως στο βαθμό παρεμβατικότητας του θεραπευτή, αλλά και στους βασικούς στόχους της θεραπείας για το κάθε παιδί ανά συνεδρία. Στο ξεκίνημα της θεραπείας και για καινούργιες δεξιότητες, είναι συχνά προτιμητέες οι άμεσες μορφές διδασκαλίας, ενώ οι νατουραλιστικές προσεγγίσεις, και ειδικότερα η κατ' ευκαιρία διδασκαλία, προσφέρονται για τη διδασκαλία συνθετότερων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η χρήση σύνθετου προφορικού λόγου (Olley, 2005). Δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία αμφότερον των μορφών διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση νατουραλιστικών μορφών συμπεριφορικής - αναλυτικής διδασκαλίας καταδεικνύουν ότι αυτές οι μορφές διδασκαλίας οδηγούν σε καλύτερη γενίκευση και σε αυθόρμητη χρήση των νέων δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας, ενώ οι γονείς και τα παιδιά εκφράζονται θετικότερα γι' αυτές τις μορφές διδασκαλίας απ' ό,τι για τις κλασικές, πιο δομημένες μορφές συμπεριφορικής - αναλυτικής διδασκαλίας (π.χ. Delprato, 2001. Charlop-Christy & Carpenter, 2000). Ωστόσο, δεν έχει ακόμη διερευνηθεί αν οι νατουραλιστικές προσεγγίσεις επαρκούν για τη διδασκαλία όλων των παιδιών με αυτισμό, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της διαταραχής τους, αν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία όλων των δεξιοτήτων και αν, μέσω αυτών, τα θεραπευτικά αποτελέσματα είναι εξίσου θετικά και γρήγορα, όπως με τη χρήση των άμεσων μορφών διδασκαλίας (Schreibman & Ingersoll, 2005). Είναι, όμως, βέβαιο, ότι ο συνδυασμός άμεσων και νατουραλιστικών μορφών διδασκαλίας πλουτίζει τη θεραπευτική πράξη και την καθιστά πιο ενδιαφέρουσα τόσο για το παιδί και την οικογένειά του, όσο και για το θεραπευτή.

Η αποτελεσματικότητα των συμπεριφορικών – αναλυτικών προσεγγίσεων

Η συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση προσέλυσε το ενδιαφέρον ερευνητών και επαγγελματιών που ασχολούνταν με τον αυτισμό, ιδίως μετά τα εντυπωσιακά αποτελέσματα της μακροχρόνιας έρευνας του Lovaas, η οποία δημοσιεύτηκε το 1987. Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι μετά από εντατική συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση (40 περίπου ωρών εβδομαδιαίως) για τουλάχιστον 2 χρόνια, τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας κατά μέσο όρο 34 μηνών, σημείωσαν θεαματική βελτίωση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, υπήρξε σημαντική βελτίωση στο γνωστικό τομέα, εφόσον ο δείκτης νοημοσύνης των συμμετεχόντων αυξήθηκε 20 μονάδες κατά μέσο όρο, βελτίωση που έθεσε το 47% των παιδιών του δείγματος στα πλαίσια της φυσιολογικής νοημοσύνης. Τα παιδιά αυτά εντάχθηκαν, ανεξαιρέτως στο γενικό σχολείο, χωρίς μάλιστα να έχουν την ανάγκη υποστήριξης σε αυτό, και χωρίς να ξεχωρίζουν, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων και των συμμαθητών τους, από το σύνολο της τάξης. Παρόμοια ποσοστά βελτίωσης στις γνωστικές δεξιότητες σημειώθηκαν και σε άλλες συμπεριφορικές - αναλυτικές έρευνες που ακολούθησαν (Smith, 1999). Συγκεκριμένα, στο σύνολο των ερευνών που διεξήχθησαν από το 1980 έως το 1998, η διακύμανση που σημειώθηκε στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών με αυτισμό που δέχτηκαν συμπεριφορική - αναλυτική θεραπεία ήταν από 7-28 μονάδες. Ανάλογα δε, ήταν και τα οφέλη που διαπιστώθηκαν και στην ένταξη σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Δηλαδή, μετά την παρέμβαση τα παιδιά εντάχθηκαν σε λιγότερο περιοριστικά πλαίσια από αυτά στα οποία συνήθως φοιτούν τα παιδιά με αυτισμό.

Ωστόσο, οι πρώτες αυτές έρευνες είχαν επανειλημμένα δεχτεί κριτική για μια σειρά μεθοδολογικών προβλημάτων (π.χ. Gresham & MacMillan, 1998). Παράλληλα, νέες συμπεριφορικές τεχνικές έχουν αναδειχθεί και τεκμηριωθεί τα τελευταία χρόνια και περισσότερα εγχειρίδια της συμπεριφορικής - αναλυτικής παρέμβασης στον αυτισμό είναι διαθέσιμα στους επαγγελματίες. Προκειμένου να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της εφαρμοσμένης, αναλυτικής συμπεριφορικής παρέμβασης στον αυτισμό, λαμβάνοντας υπόψη τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, αναζητήσαμε και εξετάσαμε τις έρευνες των τελευταίων ετών (1997-2009) που αξιολογούν αυτού του τύπου την παρέμβαση. Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας έγινε μέσω των ηλεκτρονικών βιβλιογραφικών βάσεων δεδομένων του Πανεπιστημίου Αθηνών και από αυτή προέκυψαν 16 έρευνες που αξιολογούν σφαιρικά και μακροπρόθεσμα τη συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό.

Συνολικά, στις έρευνες που εξετάσαμε, 380 παιδιά με διάγνωση αυτισμού ή διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών μετείχαν στις πειραματικές ομάδες, δηλαδή στις ομάδες που έλαβαν συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 30 έως 66 μηνών και ο δείκτης νοημοσύνης τους, κατά μέσο όρο ανά έρευνα, κυμαινόταν από 28 έως 62 μονάδες. Στις έρευνες αυτές η παρέμβαση, είχε διάρκεια περίπου 30 ώρες την εβδομάδα, με διακύμανση από 12 έως 40 ώρες. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν από 1 έως 4 χρόνια, κατά προσέγγιση, με πιο συνηθισμένη διάρκεια τα 2 έτη. Ως πλαίσια παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν ημερήσια προγράμματα πρώιμης παρέμβασης και/ ή το σπίτι των παιδιών. Σε αρκετές περιπτώσεις την ευθύνη για την οργάνωση και διαχείριση της παρέμβασης την είχαν οι ίδιοι οι γονείς (π.χ. Hayward, Eikeseth, Gale, & Morgan, 2009). Η παρέμβαση ήταν βασισμένη σε εγχειρίδια όπως αυτά του Lovaas (Lovaas et al., 1981, 2003) και των Maurice, Green και Luce (1996), τα οποία κάνουν χρήση πειραματικά τεκμηριωμένων διδακτικών τεχνικών, όπως η τμηματική βοήθεια, η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, η ανάλυση έργου, η διακριτική μάθηση, καθώς και πλήθος άλλων τεχνικών, που βασίζονται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης.

Ο Πίνακας 2 περιλαμβάνει μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων των ερευνών που εξετάστηκαν. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα, ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών, όπως βέβαια μετρήθηκε από διαφορετικά διαγνωστικά εργαλεία στις έρευνες που τον εξέτασαν, αυξήθηκε κατά μέσο όρο 18 μονάδες, περίπου, με διακύμανση από 5 (Bibby et al., 2002) έως 30 μονάδες (Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005) στο μέσο όρο των παιδιών ανά έρευνα. Σημαντικά οφέλη, επιπλέον, έχουν αναφερθεί σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Η πιο συχνή αξιολόγηση, μετά από αυτή του δείκτη νοημοσύνης, στις έρευνες που εξετάσαμε, αφορούσε το επίπεδο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου. Εννέα έρευνες διαπίστωσαν σημαντικά κλινικά και συχνά στατιστικά οφέλη στο επίπεδο του λόγου. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Smith και των συνεργατών του (1997), 10 από τα 11 παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας του δείγματος, που πριν την παρέμβαση δεν είχαν προφορικό λόγο, μετά από αυτή ανέπτυξαν λόγο και επικοινωνία έστω και σε επίπεδο χρήσης μονολεκτικών προτάσεων. Οκτώ έρευνες χρησιμοποίησαν το Reynell Developmental Language Scale (Reynell, 1990) για την αξιολόγηση της κατανόησης και εκφοράς του λόγου. Η διακύμανση της βελτίωσης στην κατανόηση λόγου κυμάνθηκε από 7 έως 29 μονάδες και στην εκφορά μεταξύ 5 και 29 μονάδων στο μέσο όρο των παιδιών. Επίσης, δέκα έρευνες αξιολόγησαν την προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκτιμάται με την κλίμακα Vineland (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). Έξι από αυτές ανέφεραν βελτίωση από 6 έως 88 μονάδες μετά την παρέμβαση (π.χ. Remington et al., 2007), ενώ οι υπόλοιπες δεν αναφέρουν βελτίωση.

Εκτός από τους τομείς του λόγου και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, οφέλη έχουν καταγραφεί και σχετικά με τον περιορισμό των αυτιστικών συμπτωμάτων (π.χ. Sheinkopf & Siegal, 1998), της σοβαρότητας του αυτισμού (Weiss, 1999). Επιπλέον, σημειώθηκε βελτίωση σε τομείς όπως οι οπτικοχωρικές δεξιότητες (π.χ. Howard et al., 2005), η μίμηση, η λεπτή και αδρή κινητικότητα, η αυτοϋπηρέτηση, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (π.χ. Luiselli, O'Malley-Cannon, Ellis & Sison, 2000).

Μια πολύ σημαντική παράμετρος, η οποία εξετάζεται από τις μισές μόνο έρευνες, αφορά στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Σε αρκετές από τις έρευνες που εξετάστηκαν το 11 με 35% των παιδιών με αυτισμό, μετά τη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση ήταν πλήρως ενταγμένα στο γενικό σχολείο, χωρίς την ανάγκη υποστήριξης στην τάξη ή στο σπίτι (π.χ. Sallows & Graupner, 2005. Weiss, 1999). Ένα σημαντικό ποσοστό (13-83%) παιδιών εντάχθηκε μεν, αλλά εξακολούθησε να έχει την ανάγκη θεραπευτικής υποστήριξης ή/ και συνοδείας στο σχολείο (π.χ. Smith, Buch et al., 2000), ενώ τα υπόλοιπα παιδιά (17-82%) συνέχισαν να έχουν ανάγκη την εκπαίδευση που παρέχεται σε ειδικά πλαίσια.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα αποτελέσματα της παρούσας ανασκόπησης επιβεβαιώνονται και από πρόσφατες μετα-αναλυτικές ανασκοπήσεις, οι οποίες κάνοντας χρήση στατιστικών αναλύσεων κατέδειξαν, επίσης, την αποτελεσματικότητα των συμπεριφορικών - αναλυτικών παρεμβάσεων στον αυτισμό (Makrygianni & Reed, 2010. Reichow & Wolery, 2009). Μια επιπρόσθετη και πολύ σημαντική παράμετρος, η οποία εξετάστηκε σε σχέση με την αποδοτικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης της ΕΑΣ για τον αυτισμό, αφορά στο βαθμό ικανοποίησης και στα επίπεδα άγχους των γονέων. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ικανοποιημένη, τόσο από τον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης, όσο και από τα αποτελέσματά της. Συγκεκριμένα, το 70% των γονέων δήλωσε ικανοποίηση σε σχετική έρευνα των Boyd & Corley (2001). Μάλιστα, θεωρώντας ότι τα παιδιά τους είχαν βελτιωθεί σημαντικά σε αρκετούς τομείς, την έκριναν επαρκή για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών τους. Επίσης, έκριναν πως οι απαιτήσεις της παρέμβασης από τους ίδιους και τα παιδιά τους δεν ήταν

υπερβολικές, ενώ αξιολόγησαν θετικά την ποιότητα του προγράμματος και την επίδρασή του στην οικογένεια, όπως, επίσης, και τη σχέση τους με τους θεραπευτές. Επιπλέον, θεώρησαν την παρέμβαση περισσότερο βοηθητική απ'ό,τι αγχογόνο. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες μητέρες δήλωσαν πως η παρέμβαση του παιδιού τους τούς είχε προκαλέσει μόνο ήπιο άγχος. Τόνισαν δε, ότι βίωναν, πλέον, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη αισιοδοξία για την πορεία των παιδιών τους, καθώς και περισσότερη αυτοπεποίθηση για το πώς να διαχειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, όλοι σχεδόν οι γονείς δήλωσαν πως θα πρότειναν την παρέμβαση και σε άλλους γονείς (Boyd & Corley, 2001. Smith, Buch, et al., 2000. Smith, Groen et al., 2000).

Πίνακας 2. Ανασκόπηση συμπεριφορικών – αναλυτικών παρεμβάσεων

ΕΡΕΥΝΑ	ΔΕΙΓΜΑ		ΕΝΤΑΤΙΚΟΤ. & ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ		ΆΛΛΕΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ
	N	Ηλικία (μήνες)		Πριν	Μετά	
Smith, Eikeseth, Klevstrand & Lovaas (1997)	11	36	30 ώρες, 2 έτη	28	38	10/11 παιδιά ανέπτυξαν λόγο επιπέδου 1 λέξης.
Sheinkopf & Siegal (1998)	11	34	19 ώρες, 16 μήνες	63	90	Μείωση του αριθμού και της έντασης των αυτιστικών συμπτωμάτων
Weiss (1999)	20	42	40 ώρες, 2 έτη	-	-	Μείωση της σοβαρότητας του αυτισμού, όπως μετρήθηκε με το CARS και βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. 10 παιδιά εντάχθηκαν πλήρως και 5 με υποστήριξη.
Harris & Handleman (2000)	27	49	35-45 ώρες, 4-6 έτη	59	78	11 παιδιά εντάχθηκαν πλήρως.
Luiselli, O'Malley-Cannon, Ellis & Sisson (2000)	16	39	12-16 ώρες, 7-12 μήνες	-	-	Βελτίωση στους τομείς: επικοινωνία, λεπτή & αδρή κινητικότητα, αυτοϋπηρέτηση, γνωστικές & κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες.
Smith, Buch & Gamby (2000)	6	36	26 ώρες, 2-3 έτη	<25 - 43	58	Βελτίωση στο λόγο (κατανόηση) και στη μίμηση. 5 παιδιά εντάχθηκαν με υποστήριξη.
Smith, Groen & Wynn (2000)	15	36	24 ώρες, 33 μήνες	50	66	Βελτίωση στο λόγο, στις οπτικοχωρικές δεξιότητες. 4 παιδιά εντάχθηκαν πλήρως
Boyd & Corley (2001)	22	41	30-40 ώρες, 23 μήνες	-	-	4 παιδιά εντάχθηκαν με υποστήριξη.
Bibby, Eikeseth, Martin, Mudford & Reeves (2002)	60	45	30 ώρες, 1-2 έτη	51	56	Βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και μείωση των αυτιστικών συμπτωμάτων. 25 παιδιά εντάχθηκαν με υποστήριξη.
Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik (2002)	13	66	28 ώρες, 1 έτος	62	79	Βελτίωση στο λόγο, και στην προσαρμοστική συμπεριφορά
Beglinger & Smith (2005)	37	65	40 ώρες, 2 έτη	54	73	-
Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw (2005)	29	31	25-40 ώρες, 14 μήνες	59	90	Βελτίωση στο λόγο, στις οπτικοχωρικές δεξιότητες, στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Τα παιδιά είχαν φυσιολογικό ρυθμό μάθησης.
Sallows & Graupner (2005)	23	36	32-38 ώρες, 2-4 έτη	51	76	Βελτίωση στο λόγο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά. 8 παιδιά εντάχθηκαν πλήρως και 3 με υποστήριξη.
Eldevik, Eikeseth, Jahr & Smith (2006)	13	53	12 ώρες, 2 έτη	Λεκτικός= 41 Πρακτικός=68	Λεκτικός=49 Πρακτικός=77	Βελτίωση στο λόγο και στην επικοινωνία. Μείωση των αυτιστικών συμπτωμάτων.
Remington et al. (2007)	23	30-42	25 ώρες, 2 έτη	61	73	Βελτίωση στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στη συνδυασμένη προσοχή, στο λόγο
Hayward, Eikeseth, Gale, & Morgan (2009)	44	35	36 ώρες, 1 έτος	54	70	Βελτίωση στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στο λόγο και στη μίμηση.

Αν και τα αποτελέσματα των ερευνών, όπως φάνηκε από την παρούσα ανασκόπηση, ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακά, ωστόσο, δεν πλησιάζουν αυτά της έρευνας του Lonaas, γεγονός που πιθανώς οφείλεται σε μεθοδολογικές διαφορές που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και την ποιότητα και εντατικότητα της παρέμβασης. Η έρευνα του Lonaas απευθύνονταν σε παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης και επίπεδο λόγου από ότι οι μεταγενέστερες μελέτες, ενώ η παρέμβαση γίνονταν στο UCLA από θεραπευτές και υπό την εποπτεία άριστα εκπαιδευμένων επαγγελματιών στην ανάλυση της συμπεριφοράς.

Οι μισές από τις έρευνες που εξετάσαμε συνέκριναν την εντατική συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση με παρεμβάσεις, που παραδοσιακά εφαρμόζονται στα ειδικά σχολεία, παρεμβάσεις που οι γονείς είχαν το ρόλο του θεραπευτή ή είχαν την ευθύνη για την οργάνωση και διαχείριση του προγράμματος, με εκλεκτικιστικού τύπου παρεμβάσεις και τέλος παρεμβάσεις λιγότερο εντατικές. Τέσσερις έρευνες εξέτασαν τη διαφορά στην αποτελεσματικότητα μεταξύ συμπεριφορικών - αναλυτικών παρεμβάσεων και παραδοσιακών προσεγγίσεων, οι οποίες ήταν λιγότερο εντατικές και εφαρμόζονταν σε μη-εξειδικευμένα για τον αυτισμό πλαίσια, δηλαδή, ειδικά σχολεία και άλλα πλαίσια για άτομα με ειδικές ανάγκες γενικά. Η σύγκριση αυτή κατέδειξε ότι υπάρχει σαφής υπεροχή των εντατικών συμπεριφορικών προσεγγίσεων, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση στο δείκτη νοημοσύνης των παιδιών με αυτισμό κατά 20 μονάδες ή και περισσότερο απ' ότι οι παρεμβάσεις σε μη-εξειδικευμένα πλαίσια. Συναφή ήταν τα οφέλη από τις συμπεριφορικές παρεμβάσεις συγκριτικά με τις άλλες και στους υπόλοιπους τομείς της ανάπτυξης (Howard et al., 2005. Remington et al., 2007).

Τρεις έρευνες συνέκριναν τη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση με ένα εκλεκτικιστικό μοντέλο το οποίο συνδύαζε στοιχεία διαφορετικών προσεγγίσεων, όπως συμπεριφορικών, αισθητηριακής ολοκλήρωσης, TEACCH κ.ά. (Eikeseth et al., 2002. Eldevik et al., 2006. Howard et al., 2005). Οι δύο ομάδες ήταν συναφείς ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο ομάδες εξίσου εντατικές. Η πειραματική ομάδα, η οποία δέχτηκε συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση, καθ' όλα συναφή με την παρέμβαση που χρησιμοποίησε στην έρευνά του ο Lonaas, υπερετερούσε σε όλους τους τομείς (π.χ. στην κατανόηση και έκφραση του λόγου, στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στις οπτικοχωρικές δεξιότητες), έναντι της ομάδας που δέχτηκε εκλεκτικιστική παρέμβαση. Είναι δε, αξιοσημείωτη και η βελτίωση που επιτεύχθηκε ως προς το δείκτη νοημοσύνης, η οποία ήταν από 10 έως 28 μονάδες υψηλότερη στις ομάδες που δέχτηκαν συμπεριφορικοαναλυτική παρέμβαση από ότι σε αυτές που δέχτηκαν την εκλεκτικιστική παρέμβαση. Η ανωτερότητα των συμπεριφορικών - αναλυτικών παρεμβάσεων επιβεβαιώθηκε και από τη στατιστική ανάλυση των σχετικών ερευνών που διεξήγαγαν οι Makrygianni και Reed (2010). Υπήρξαν δε, και έρευνες στις οποίες οι επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν εκλεκτικιστικού τύπου παρέμβαση όχι μόνο δε βελτιώθηκαν αλλά παρουσίασαν και κάμψη. Στην πρόσφατη έρευνα των Eldevik, Eikeseth, Jahr και Smith (2006), το 38% των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε συμπεριφορικοαναλυτική θεραπεία είχε τόσο σημαντική βελτίωση ως προς το δείκτη νοημοσύνης ώστε να αλλάξει η κατηγοριοποίησή του. Για παράδειγμα, παιδιά που είχαν διάγνωση ήπιας νοητικής υστέρησης στη συνέχεια ο δείκτης νοημοσύνης τους ήταν στα πλαίσια του φυσιολογικού, ενώ παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση μετά την παρέμβαση είχαν πλέον ήπια νοητική υστέρηση. Αντίθετα, μόλις το 7% των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε εκλεκτικιστική θεραπεία είχαν ανάλογη βελτίωση, ενώ το 40% παρουσίασε κάμψη ως προς το δείκτη νοημοσύνης, μετά την παρέμβαση. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα έρευνας που διεξήχθη στη χώρα μας,

σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα που βασίζονται στις αρχές της ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι σαφώς αποτελεσματικότερα των εκλεκτικιστικών προγραμμάτων (Makrygianni, Gena, & Reed, in press).

Από την ανασκόπηση των ερευνών ως προς την αποτελεσματικότητα των ποικίλων θεραπευτικών παρεμβάσεων για τον αυτισμό, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι, **οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς, όπως αυτή του Ivar Lovaas, είναι οι πλέον αποτελεσματικές και μάλιστα τα οφέλη τους είναι μεγαλύτερα όταν η θεραπεία του παιδιού είναι πολύωρη.** Είναι, βέβαια παρήγορο το ότι και με ολιγόωρες θεραπείες συμπεριφορικού - αναλυτικού τύπου εξακολουθεί να σημειώνεται βελτίωση, αλλά δεν παύει να είναι αναγκαία η πολύωρη παρέμβαση προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί με αυτισμό να αξιοποιήσει πλήρως το δυναμικό του. Η εντατικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας, βάσει του οποίου μπορούμε να ερμηνεύσουμε την αποτελεσματικότητά τους, αλλά το είδος της παρέμβασης, δηλαδή οι τεχνικές που αξιοποιεί (π.χ. ενίσχυση, κύκλο συστηματικής διδασκαλίας, σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, κ.ά.), είναι αυτές που καθιστούν τη συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση αποτελεσματικότερη όλων των άλλων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του αυτισμού (Eikeseth et al., 2002. Howard et al., 2005).

Γενίκευση της αποτελεσματικότητας

Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο αφορά στην αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε παρέμβασης, αλλά και της συμπεριφορικής - αναλυτικής παρέμβασης για τον αυτισμό, ειδικότερα, σχετίζεται με το κατά πόσο είναι γενικευμένη σε όλο το φάσμα των παιδιών με αυτισμό. Όπως κατέδειξαν οι πολύ πρόσφατες έρευνες, εκτός από τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση στα παιδιά με αυτισμό, είναι εξίσου αποτελεσματική τόσο για τα παιδιά που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (Smith, Groen et al., 2000), όσο και για παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση (Smith, Eikeseth, Klevstrand & Lovaas, 1997).

Όπως επίσης διαφαίνεται από πρόσφατες έρευνες, σημαντικά οφέλη από τη συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση προκύπτουν, τόσο για παιδιά υψηλού λειτουργικού επιπέδου, όσο και για παιδιά χαμηλότερου (Eldevik et al., 2006. Harris & Handleman, 2000). Μάλιστα στην έρευνα του Smith και των συνεργατών του (1997), ακόμη και παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση (δείκτη νοημοσύνης 28 κατά μέσο όρο) σημείωσαν σημαντική βελτίωση (περίπου 8 μονάδες κατά μέσο όρο).

Ένας άλλος παράγοντας, που αφορά το κατά πόσο γενικευμένη είναι η συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση, σχετίζεται με την ηλικία έναρξης της παρέμβασης. Η πλειονότητα των ερευνών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της ανάλυσης της συμπεριφοράς περιλαμβάνουν δείγματα πολύ νεαρών παιδιών (ηλικίας περίπου 2-4 ετών), όμως και μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας 4-7 ετών κατά την έναρξη της παρέμβασης), όπως πλέον γνωρίζουμε, αποκομίζουν πολύ σημαντικά οφέλη από τη συμπεριφορική - αναλυτική παρέμβαση (Eikeseth et al., 2002).

Τέλος, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, που βασίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς, γενικεύεται και ως προς την παράμετρο των ατόμων που την εφαρμόζουν και των χώρων διεξαγωγής της παρέμβασης. Στην περίπτωση της θεραπείας και εκπαίδευσης παιδιών με αυτισμό, **οι γονείς μπορούν, με την κατάλληλη εκπαίδευση και εποπτεία να γίνουν ικανοί θεραπευτές και να συντελέσουν σημαντικά στην πρόοδο του παιδιού τους** (Luiselli et al., 2000.

Sheinkopf & Siegal, 1998), αλλά ακόμη και να λειτουργήσουν ως κύριοι υπεύθυνοι και επόπτες κατά τη διεξαγωγή συμπεριφοριοαναλυτικών παρεμβάσεων (Bibby et al., 2002. Smith, Buch et al., 2000). Επιπλέον, η παρέμβαση αυτή είναι εξίσου αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται και εκτός των αυστηρά δομημένων θεραπευτικών κέντρων, σε πλαίσια όπως το κανονικό και το ειδικό σχολείο ή ακόμη και στο σπίτι του παιδιού με αυτισμό (π.χ. Eikeseth et al., 2002. Gena, 2006).

Προβλεπτικοί παράγοντες της θεραπευτικής έκβασης στον αυτισμό

Ως ειδικοί που εργαζόμαστε θεραπευτικά με παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη, θα κληθούμε να εκτιμήσουμε όχι μόνο τις δυνατότητες ενός παιδιού σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά και την εξέλιξή του σε βάθος χρόνου. Η πρόγνωση και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη θετική πρόγνωση είναι θέμα που έχει απασχολήσει τους αναλυτές της συμπεριφοράς και έχει διερευνηθεί εκτενώς. Από τις σχετικές έρευνες μπορούμε να κατατάξουμε τους προβλεπτικούς παράγοντες σε τρεις κατηγορίες. Παράγοντες που σχετίζονται με: (α) το ίδιο το παιδί, (β) με τη θεραπευτική παρέμβαση και (γ) με την οικογένεια.

Παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το παιδί

- **Δείκτης νοημοσύνης.** Τα παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, πριν από την παρέμβαση, είναι αυτά που έχουν και την καλύτερη πορεία και πρόγνωση (π.χ. Harris & Handleman, 2000). Βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι κλίμακες νοημοσύνης αδικούν τις δυνατότητες του παιδιού με αυτισμό, εφόσον δεν έχουμε κλίμακες σταθμισμένες με δείγμα παιδιών με αυτισμό. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην πρακτική απ' ότι στη λεκτική νοημοσύνη κατά την εκτίμηση, εφόσον οι καθυστέρηση στο λόγο και την επικοινωνία είναι πολύ μεγάλη στον αυτισμό.
- **Δεξιότητες του παιδιού πριν την παρέμβαση.** Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, καίτοι εμφανίζουν καθυστέρηση και αποκλίσεις σε όλους τους τομείς της μάθησης, εντούτοις, έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι σημαντικότεροι τομείς προς αξιολόγηση είναι οι ακόλουθοι: λόγος και επικοινωνία, μιμητικές ικανότητες, κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, το παιχνίδι και η αυτοϋπηρέτηση. Οι δεξιότητες λόγου θεωρούνται ως καθοριστικής σημασίας (Sallows & Graupner, 2005) και μάλιστα η πρόγνωση θεωρείται πολύ καλύτερη εφόσον ο προφορικός λόγος έχει αρχίσει να αναπτύσσεται πριν την ηλικία των 5 ετών (Γενά, 2002), γεγονός που επιβεβαίωσε και πρόσφατη έρευνα, η οποία εντόπισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και εκφοράς του λόγου πριν, αλλά και μετά, την παρέμβαση (Eldevik et al., 2006). Όμως και η κοινωνική τους συμπεριφορά, όπως έχει καταδειχθεί, αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα. Οι Beglinger και Smith (2005), βασιζόμενοι στην κατηγοριοποίηση της Wing, που κατατάσσει τα παιδιά με αυτισμό σε αποστασιοποιημένα, παθητικά και ενεργητικά αλλά ιδιόρρυθμα, διαπίστωσαν ότι η πρώτη κατηγορία είχε χειρότερη θεραπευτική πορεία απ' ότι η δεύτερη και η τρίτη, καθώς και μικρότερα οφέλη ως προς τη βελτίωση στο δείκτη νοημοσύνης. Η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί, σύμφωνα με τους συγγραφείς, ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από ότι ο δείκτης νοημοσύνης.
- **Οι ρυθμοί μάθησης του παιδιού.** Όπως και σε όλους τους άλλους παράγοντες, έτσι και στους ρυθμούς μάθησης, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν μεγάλες διακυμάνσεις. Βέβαια, ο δείκτης

νοημοσύνης του παιδιού σχετίζεται άμεσα με τους ρυθμούς μάθησης, αλλά αναλύεται ως ξεχωριστή παράμετρος, γιατί οι 3 πρώτοι μήνες εντατικής παρέμβασης φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας για τη συνολική πρόβλεψη της πορείας του παιδιού (π.χ. Sallows & Graupner, 2005).

Παράγοντες που αφορούν στην παρέμβαση

- **Έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση.** Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας για την πορεία και πρόγνωση του αυτισμού και μάλιστα υπάρχουν και έρευνες που ορίζουν ότι θα πρέπει να γίνεται κατά προτίμηση μεταξύ 2 και 4 ετών, ενώ οπωσδήποτε πριν την ηλικία των 5 (π.χ. Fenske, Zalenski, Krantz, & McClannahan, 1985).
- **Η εντατικότητα και η διάρκεια της παρέμβασης.** Λόγω της σοβαρότητας και του πλήθους των συμπτωμάτων που εμφανίζει ένα παιδί με αυτισμό, αλλά και της δυσκαμψίας του στο να αλλάζει τρόπους συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, η παρέμβαση θα πρέπει να είναι πολύωρη και εντατική (π.χ. Lovaas, 1987). Η εντατικότητα σχετίζεται με την αναλογία θεραπευτή παιδιού, η οποία στο ξεκίνημα της θεραπείας ενδείκνυται να είναι 1:1, ενώ παράλληλα χρειάζεται να είναι και πολύωρη, να έχει δηλαδή διάρκεια τουλάχιστον 25-30 ώρες εβδομαδιαίως (Green, 1996). Επιπλέον, προκειμένου τα οφέλη της παρέμβασης να είναι μακροπρόθεσμα, θα πρέπει η θεραπεία να έχει διάρκεια τουλάχιστον 2-3 χρόνια (Green, 1996), εφόσον η εξέλιξη του παιδιού είναι πολύ καλή, ενώ σε περιπτώσεις που ο αυτισμός συνοδεύεται από νοητική υστέρηση, θα χρειαστεί δια βίου στήριξη.
- **Το είδος της παρέμβασης.** Όλες οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν πολύ ευεργετικά αποτελέσματα στον αυτισμό, όμως, όταν πρόκειται για παιδιά, τα οποία δεν έχουν νοητική υστέρηση, και παράλληλα έχουν υψηλές πιθανότητες ένταξης στο κανονικό σχολείο, τότε αδιαμφισβήτητα η παρέμβαση επιλογής είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ), εφόσον είναι η μόνη παρέμβαση η οποία έχει τεκμηριωμένα βοηθήσει σημαντικό αριθμό παιδιών με αυτισμό να ξεπεράσουν σε ένα μεγάλο βαθμό τα συμπτώματά τους και να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, όπου και παραμένουν επιτυχώς και μετά τη διακοπή της παρέμβασης (Lovaas, 1987. McEachin, Smith, & Lovaas, 1993). Αν και η ΕΑΣ βοηθά σημαντικά ακόμη και τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση, τα παιδιά αυτά εξακολουθούν να παραμένουν βαριά διαταραγμένα ακόμη και μετά την παρέμβαση. Σαφώς, βέβαια, η βελτίωση και αυτών των παιδιών ήταν σαφώς μεγαλύτερη από αυτή που θα αναμενόταν από παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση (Smith, et al., 1997). Επιπλέον, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκλεκτικιστικές παρεμβάσεις, αντίθετα με τη συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση, κρίθηκαν ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση του αυτισμού (Eldevik et al., 2006).
- **Οι τεχνικές παρέμβασης.** Η επιλογή τεχνικών παρέμβασης και η χρήση τους ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ανάλογα με τις δεξιότητες που διδάσκονται, καθώς και άλλες διδακτικές παραμέτρους, αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με τη θεραπευτική έκβαση. Η θεραπευτική εξέλιξη του παιδιού επισπεύδεται με την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών. Για παράδειγμα, ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας προσφέρεται για ταχύτερη, συνεπή και συστηματική διδασκαλία όλων των παιδιών με αυτισμό, αλλά κυρίως για αρχάρια παιδιά (Γενά, 2002. Lovaas, 2003. Schreibman & Winter, 2003). Δεν παύει όμως να είναι μια δασκαλο-κεντρική προσέγγιση. Κατάλληλες παρεμβάσεις για αυτονόμηση του παιδιού είναι η χρήση

προγραμμάτων αυτόνομης διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου (activity schedules) (Krantz, MacDuff, & McClannahan, 1993) ή γραπτά σενάρια (scripts), που υποδεικνύουν στο παιδί τι πρέπει να πει ή να κάνει, ώστε να μη χρειάζεται τη συνεχή συμβολή των θεραπευτών (Krantz & McClannahan, 1998. McClannahan & Krantz, 2005).

- **Άλλα χαρακτηριστικά της παρέμβασης.** Εκτέλεση του θεραπευτικού πλάνου με συνέπεια και ακρίβεια. Συνεχείς εκτιμήσεις της προόδου του παιδιού και αναπροσαρμογή των θεραπευτικών στόχων ή της διδακτικής και θεραπευτικής μεθοδολογίας σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού. Παροχή και απόσυρση της τμηματικής βοήθειας σύμφωνα με τις επιδώσεις του παιδιού. Έγκαιρη ένταξη σε πλαίσια προσχολικής αγωγής, τα οποία προσφέρονται για κοινωνική συναλλαγή και αλληλεπίδραση του παιδιού με ομηλίκους του.
- **Χαρακτηριστικά των θεραπευτών.** Οι θεραπευτές θα πρέπει να έχουν άρτια γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς και πλούσια πρακτική άσκηση υπό εποπτεία, προκειμένου να αναλαμβάνουν καθήκοντα θεραπευτή. Να αναπτύσσουν πολύ καλή σχέση με την οικογένεια του παιδιού, καθώς και να μπορούν να εργαστούν συνεργατικά με τους συναδέλφους τους, εφόσον η θεραπεία του παιδιού με αυτισμό έγκειται σε μια θεραπευτική ομάδα και όχι σε ένα μεμονωμένο θεραπευτή. Η συστηματική εποπτεία παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς εξέλιξης του θεραπευτή και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Παράγοντες σχετικοί με το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού

- **Πρακτικοί παράγοντες.** Στους πρακτικούς παράγοντες εμπίπτει κάθε μορφή θεραπευτικής ή παιδαγωγικής παρέμβασης των γονέων, που στοχεύει στη βελτίωση του παιδιού τους. Η συστηματική εκπαίδευση γονέων, όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες, τους καθιστά ικανούς να τελέσουν συνθεραπευτικό έργο καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του παιδιού τους (Harris, Handleman, & Jennett, 2005. McClannahan, Krantz, & McGee 1982). Οι γονείς θα παίξουν καθοριστικό ρόλο, ιδιαίτερα σε κάποιους τομείς, όπως η αυτοϋπηρετήση, η αυτοδιαχείριση και αυτονομία των παιδιών τους (Schreibman & Ingersoll, 2005. Schreibman & Winter, 2003). Βέβαια η συμβολή των γονέων είναι αποδοτικότερη όταν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς, και όχι όταν αναλαμβάνουν εξολοκλήρου τη θεραπεία του παιδιού τους (Schreibman & Ingersoll, 2005. Smith, Groen et al., 2000).
- **Ψυχολογικοί παράγοντες.** Υπάρχει πλήθος μελετών που διερευνά την επιβάρυνση που υφίστανται οι γονείς από την έλευση ενός παιδιού με αυτισμό. Το σοκ, το στρες, η κατάθλιψη και πλήθος ψυχολογικών προβλημάτων αποτελούν τις συνηθέστερες ψυχολογικές αντιδράσεις που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Bristol, 1984. King Gerlach, 2002. Weiss, 2002. Whitaker, 2002). Όπως είναι αναμενόμενο, οι αντιδράσεις αυτές επιβαρύνουν το οικογενειακό κλίμα με δυσμενείς συνέπειες σε όλα τα μέλη της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό. Όμως, υπάρχει πλήθος παραγόντων και παρεμβάσεων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή των γονέων και στην συν τω χρόνω αποδοχή του παιδιού τους με αυτισμό (π.χ. Williams, Barclay, Schmied, 2004).

Εν κατακλείδι, η επιτυχία των προσεγγίσεων της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορεί να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους. Κατ' αρχήν, οι

προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε σαφέστατα και αδιαμφισβήτητα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν τις πλέον αποτελεσματικές τεχνικές, ανάλογα με το είδος των δεξιοτήτων, που πρόκειται να διδαχθούν, αλλά και το είδος των αναγκών του παιδιού που δέχεται τη θεραπεία (π.χ. National Autism Center, 2009). Επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του θεραπευτικού προγράμματος λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες εκείνους που αποδεδειγμένα μεγιστοποιούν τα οφέλη της παρέμβασης (π.χ. National Research Council, 2001). Επιπλέον, η συνεχής και σαφής αξιολόγηση, την οποία προϋποθέτει η χρήση της συμπεριφορική - αναλυτικής μεθοδολογίας, συμβάλλει στις έγκαιρες τροποποιήσεις και αναμορφώσεις του θεραπευτικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει ταύτιση αναγκών του παιδιού και παρέμβασης. Η αξιολόγηση δε, δεν αφορά μόνο τις επιδόσεις του παιδιού, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του θεραπευτή (treatment fidelity). Η συμπεριφορική - αναλυτική, λοιπόν, προσέγγιση επιτρέπει τη συστηματική και αξιόπιστη διερεύνηση της θεραπευτικής πορείας του παιδιού με αυτισμό. Αντίθετα, η έμφαση αυτή στη χρήση τεκμηριωμένα αποτελεσματικών τεχνικών και συστηματικής αξιολόγησης δεν υφίσταται στην πλειονότητα των μη-συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων. Είναι, όμως, σημαντικό το ότι και άλλες προσεγγίσεις, πλέον, όπως η προσέγγιση TEACCH (π.χ. Ozonoff & Cathcart, 1998), καθώς και η προσέγγιση που αξιοποιεί τις κοινωνικές ιστορίες (π.χ. Crozier & Tincani, 2005), έχουν βρεθεί στο μικροσκόπιο της έρευνας, ενώ οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις και η αισθητηριακή ολοκλήρωση δεν έχουν ακόμη φτάσει στο σημείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους με αξιόπιστους τρόπους μέτρησης (Schreibman & Ingersoll, 2005). Δυστυχώς, **η αξία της εμπειριστατωμένης τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας των θεραπευτικών παρεμβάσεων δεν έχει επαρκώς αναγνωριστεί, αλλά ούτε και συμβαδίζει με τη δημοτικότητα που κερδίζει μια παρέμβαση** (Olley, 2005).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., et al. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The special needs and autism project (SNAP). *Lancet, 368*, 210-215.
- Beglinger, L., & Smith, T. (2005). Concurrent validity of social subtype and IQ after Early Intensive Behavioral Intervention in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 295-303.
- Bibby, P., Eikeseth, S., Martin, N. T., Mudford, O. C., & Reeves, D. (2002). Progress and outcome for children with autism receiving parent- managed intensive interventions. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 81-104.
- Boyd, R. D., & Corley, M. J. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism, 5*, 430-441.
- Bristol, M. M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. In E. Schopler & G. B. Mesibov (eds). *The effects of autism on the family* (pp. 289-310). New York: Plenum.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 98-112.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behaviour of a child with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 20*, 150-157.
- Delprato, D. J. (2001). Comparison of discrete- trial and normalized behavioural language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 315-325.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioural treatment at school for 4- to 7- year – old children with autism: A 1- year comparison controlled study. *Behavior Modification, 26*, 49-68.
- Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E., & Smith, T. (2006). Effects of low-intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 211-224.
- Fenske, E. C., Zalenski, S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 49-58.
- Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *PECS: The picture exchange communication system- Training Manual*. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση- διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41* (6), 1-14.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in- vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*, 545 – 556.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 291-304.
- Gray, C., & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή: Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά em σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Σαββάλας
- Green, G. (1996). Early behavioural intervention for autism: What does research tell us? In C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce (Eds), *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals* (pp. 29-44). Austin: Pro-Ed.
- Green, G. (2010). Can behavior analysts change the world? Ομιλία στο: *5th Conference of the European Association for Behaviour Analysis*. Ρέθυμνο: Κρήτη, 21-24 Σεπτεμβρίου.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1998). Early intervention project: Can its claims be substantiated and its effects replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 5-13.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six- year follow- up. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 137-142.
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennett, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: home, center, and school-based

- programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior* (pp. 1043-1054). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 109-120.
- Hayward, D., Eikeseth, S., Gale, C., & Morgan, S. (2009). Assessing progress during treatment for young children with autism receiving intensive behavioural interventions. *Autism, 13*, 613-633.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism, *Research in Developmental Disabilities, 26*, 359-383.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide*. New York:Wiley
- Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 447-461.
- King Gerlach, E. (2002, June). Part 1. The beginning: How parents move forward and make choices after diagnosis. *Exceptional Parent Magazine*, New York: www.discovery.org-www.thecenterfordiscovery.org.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., Frea W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 341-353.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review, 28*, 576-594.
- Koegel, R. L., Koegel L. K., & McNermey, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 19-32.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. & Koegel, L. K. (1989). *How to teach pivotal behaviours to children with autism: A training manual*. Santa Barbara: University of California.
- Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 191-202.
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parent's use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis 26*, 137-138.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.
- Lovaas, O. I., Ackerman, A. B., Alexander, D., Firestone, P., Perkins, J., & Young, D. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The ME book*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: basic intervention techniques*. Austin: pro-ed.
- Luiselli, J. K., O'Malley- Cannon, B., Ellis, J. T., & Sison, R. W. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/ pervasive developmental disorder: A preliminary evaluation of outcome in relation to child age and intensity of service delivery. *Autism, 4*, 426-438.

- Makrygianni, M.K., Gena, A., & Reed, P. (in press). The effectiveness of behavioral and eclectic intervention programs for 6.5-14 years old children with Autistic Spectrum Disorders: A cross-cultural study. In F. Columbus (ed.), *Teaching Effectiveness*. New York: Nova Science Publishers.
- Makrygianni, M. & Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with autistic spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 577-593.
- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals*. Autism: pro-ed.
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- McClannahan, L. E., Krantz, P. J., & McGee, G. (1982). Parents as therapists for autistic children: A model for effective parent training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 223-252.
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal of Mental Retardation*, 97, 359-372.
- McGee, G. G., Almeida, C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 117-126.
- McGee, G. G., Daly, T. & Jacobs, H. A. (1994). The Walden preschool. In S. L. Harris & J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism*. Austin, TX: Pro-Ed.
- National Autism Center. (2009). *National standards report: The national standards project – Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. Randolph MA: National Autism Center.
- National Research Council (2001). *Educating Children with Autism (Committee on Education Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education)*. Washington, DC: National Academy Press.
- Olley, G. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior* (pp. 863-881). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioural interventions for young children with autism based on the UCLA Young Autism Project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 23-41.
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., et al. (2007). Early intensive behavioural intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 418-438.
- Reynell, J. K. (1990). *Reynell Developmental Language Scales*. Los Angeles: Western Psychological Association.
- Rogers, S. J. (1998). Empirically supported comprehensive treatments for young children with autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 168-179.

- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 6, 417-438.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior* (pp. 882-896). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schreibman, L., & Winter, J. (2003). Behavioral intervention therapies. *Exceptional Parent*, 64-71.
- Sheinkopf, S. J. & Siegal, B. (1998). Home- based behavioural treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23.
- Smith, T. (1993). Autism. In T. R. Giles (Ed.), *Handbook of Effective Psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- Smith, T. (1999). Outcome of early intervention for children with autism. *American Psychological Association*, 6, 33-49.
- Smith, T., Buch, G. A., & Gamby, T. E. (2000). Parent- directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 297-309.
- Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M., & Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal of Mental Retardation*, 102, 238-249.
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.
- Sparrow, S. S., Bella, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle River, MN: American Guidance Service.
- Weiss, M. J. (1999). Differential rates of skill acquisition and outcome of early intensive behavioral intervention for autism. *Behavioral Interventions*, 14, 3-22.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6 (1), 115-130.
- Whitaker, P. (2002). Supporting families of preschool children with autism. *AUTISM*, 6 (4), 411-426.
- Williams, P., Barclay, L. & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention and practice. *Qualitative Health Research*, 14 (7), 942-960.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

*Γ. Καραντάνος
Παιδοψυχίατρος
ΕΠΕΑΕΚ 2*

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

Ο αυτισμός αριθμεί 50 περίπου χρόνια επίσημης επιστημονικής ζωής αν πάρουμε ως ορόσημο τεκμηριωμένης αναγνώρισής του την παρουσίαση από τον Kanner των 11 πρώτων περιπτώσεων – γνήσιων αυτιστικών παιδιών, το 1943. Ή και αυτήν του Asperger, που όπως έχει τονιστεί δεν πρέπει να την ξεχνάμε γιατί και σημαντική είναι και επίκαιρη, που έγινε ανεξάρτητα και σχεδόν ταυτόχρονα, το 1944.

Εικόνες βέβαια από τον αυτισμό δεν ήταν τελείως άγνωστες και παλαιότερα. Μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που αναδρομικά θα μπορούσαν – να χαρακτηριστούν αυτιστικά αναφέρονταν από το τέλος του περασμένου αιώνα-σημαντικότερη θεωρείται του Maudsley το 1876.

Αυτό όμως που κυριαρχεί σ' όλη την πρώτη φάση είναι το ότι έβλεπαν την κλινική εικόνα των παιδιών κατά κάποιο τρόπο από μακριά, με αναφορά σε ψυχιατρικές εικόνες ενηλίκων, που από μακριά πάλι μπορεί να παρουσίαζαν αναλογίες. Έτσι η έννοια της ψύχωσης ήταν η πιο προσιτή και η πιο διαθέσιμη.

Γρήγορα κάλυψε όλες τις περιπτώσεις παιδιών που έδειχναν σοβαρές δυσκολίες και αποκλίσεις στην εξέλιξή τους, ιδίως μάλιστα αν αυτό δεν μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιο είδος εγκεφαλοπάθειας. Γρήγορα επίσης η σκέψη στράφηκε και στην ιδέα της σχιζοφρένειας και τέτοιες περιπτώσεις παιδιών άρχισαν να χαρακτηρίζονται σαν παιδικές σχιζοφρένεις.

Η διαφορά που έχει η εργασία του Kanner είναι ότι κοίταξε από κοντά την ίδια την κλινική εικόνα των παιδιών και, βέβαια, ότι εστίασε σωστά. Έδωσε έτσι μια πραγματικά ακατάλυτη περιγραφή σε πολλά σημεία.

Ωστόσο και ο Kanner τη λέξη «αυτισμός» την πήρε από το λεξιλόγιο της σχιζοφρένειας, όπου ήταν τότε ένα από τα παθολογικά της συμπτώματα. (Εαυτός – Εαυτισμός = αποσύνδεση από το περιβάλλον και τους άλλους, στροφή αναδίπλωση, κλείσιμο, απορρόφηση στον εαυτό.) Ο ίδιος βέβαια σε λίγο, καθώς συγκέντρωνε περισσότερες περιπτώσεις και τα παιδιά μεγάλωναν, υποστήριξε ότι ο αυτισμός είναι ανεξάρτητη οντότητα και διαμαρτυρόταν που τον ταύτιζαν ή τον συνέχεαν με τη σχιζοφρένεια.

Η υπόθεση της σχιζοφρένειας πάντως επρόκειτο να κρατήσει για καιρό. Ένα ρεύμα μάλιστα επιστημονικής σκέψης με επιρροή τότε προώθησε σειρές μελετών και μαραθώνιες παρακολουθήσεις της πορείας των παιδιών μέχρι την πρώτη ενηλικίωση. Η υπόθεση ήταν ότι, μεγαλώνοντας τα παιδιά, θα ανέπτυσσαν και τα πιο εμφανή συμπτώματα της νόσου, δηλαδή παραλήρημα και ψευδαισθήσεις ή ότι πάντως η εικόνα θα ήταν αξεχώριστη από τη σχιζοφρένεια. Με κάποιο τρόπο το ισχυρίστηκαν ότι έγινε, αλλά μάλλον κοιτάζοντας πάλι από μακριά: με προσφυγή στα ισοδύναμα και στην απάθεια.

Την αποσύνδεση του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια τεκμηρίωνε στο μεταξύ σειρά άλλων μελετών (Kolvin και συν. 1971, Rutter 1972). Όπως και ο Kanner, δεν ξεκίνησαν από μια υποτιθέμενη αιτιολογία, αλλά πάλι από την κλινική εικόνα. Με τη μεθοδολογία που ακολούθησαν έδειξαν αξιόπιστα ότι τα παιδιά στα οποία μια διάγνωση «ψύχωσης» μπορούσε να δοθεί με βεβαιότητα ήδη ανάμεσα στα 2 με 3

πρώτα χρόνια της ζωής διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά που αυτό μπορούσε να συμβεί αργότερα, μετά τα 5- 6 χρόνια. Τα πρώτα, ουσιαστικά παρουσίαζαν μια εικόνα αυτισμού όπως την ξέρουμε σήμερα, ενώ τα δεύτερα παρουσίαζαν ήδη βασικά σχιζοφρενικού τύπου συμπτώματα (π.χ. ακουστικές ψευδαισθήσεις) περίπου όπως εμφανίζονται και στους ενήλικες, και ήταν πολύ λιγότερα. Η συστηματική σύγκριση έδειξε ότι, πέρα από τα συμπτώματα και τη συχνότητα, σημαντικές διαφορές υπήρχαν και σε άλλες παραμέτρους, όπως στην προηγούμενη και μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία καθώς και στο ιστορικό οικογενειακής επιβάρυνσης. Το κυριότερο, τα αυτιστικά παιδιά που μιλούσαν, μεγαλώνοντας, σχεδόν ποτέ δεν ανέπτυσαν παραλήρημα ή ψευδαισθήσεις.

Άλλες μελέτες δεν έδειξαν επίσης γενετική συνέχεια από τον αυτισμό στη σχιζοφρένεια. Για παράδειγμα, κανένας γονιός δεν νοσηλευόταν για σχιζοφρένεια στο υλικό του Kanner, όταν είχε συγκεντρώσει 100 περιπτώσεις, δηλαδή 200 γονείς. Το μεθοδολογικό κλειδί αυτών των εργασιών, η ηλικία που οι σοβαρές αυτές διαταραχές παίρνουν κλινικά τη μορφή τους, παραμένει πάντα μια πολύ χρήσιμη διάσταση στην αξιολόγηση της αναπτυξιακής πορείας και στη διαφοροδιάγνωση, παρ' όλο που τα πράγματα έχουν γίνει πιο περίπλοκα με την αναγνώριση άτυπων μορφών.

Οι εργασίες αυτές αποτελούν ορόσημα στη βιβλιογραφία. Είχαν αποφασιστική συμβολή στον διαχωρισμό του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια, αλλά και στη χειραφέτηση της μελέτης του αυτισμού καθαυτού. Και μερικές άλλες εργασίες, σποραδικά πια αργότερα, επιβεβαίωσαν αυτές τις διαπιστώσεις.

Μέχρι σήμερα δεν έχει αποδειχθεί συνέχεια από τον αυτισμό στη σχιζοφρένεια και δε φαίνεται ότι αυτό μπορεί να αλλάξει. Για τη σχιζοφρένεια γίνεται δεκτό ότι μπορεί να αρχίσει από την παιδική ηλικία, αλλά αυτό είναι αρκετά σπάνιο. Θεωρητικά, μπορεί να εμφανιστεί σε οποδήποτε μικρή ηλικία, αλλά είναι πολύ απίθανο πριν από τα 5- 6 χρόνια ζωής. Για να είναι σχιζοφρένεια, θα πρέπει να συμπληρώνονται τα διαγνωστικά κριτήρια της νόσου όπως πάγια γίνονται δεκτά, ανεξαρτήτως ηλικίας. Το ότι σημεία αναπτυξιακής δυσλειτουργίας μπορεί να υπεισέρχονται στην παθογένεση και της σχιζοφρένειας είναι ένα άλλο ζήτημα, πολύ σημαντικό και ιδιαίτερα σήμερα ανοιχτό στην παραπέρα έρευνα. Το ότι τέλος ένα αυτιστικό άτομο (και μάλλον με άτυπο αυτισμό) μπορεί σε κάποιο σημείο της πορείας να παρουσιάσει μια ψυχωτική συνδρομή ή και μια σχιζοφρενικού τύπου συμπτωματολογία, αυτό κι αν δεν είναι συμπτωματικό είναι πάντως η εξαίρεση και όχι ο κανόνας (για πληρέστερη ανάλυση σε σχέση με τα θέματα αυτά, Καραντάνος 1984).

Ένα άλλο ρεύμα, με ανάπτυξη κυρίως στη δεκαετία του ' 60, αλλά με επιρροή και πολύ αργότερα, φάνηκε να περιπλέκει από άλλη σκοπιά τα πράγματα. Η έννοια της ψύχωσης γενικά γινόταν δεκτή και εδώ, αλλά η αναζήτηση είχε τώρα να κάνει με τις πρώιμες αλληλεπιδράσεις. Ότι ένα είδος πρώιμου ψυχοτραυματισμού ή κυρίως μια πολύ αντίξοχη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μια ψυχρή μητέρα κι ένα ίσως ευάλωτο παιδί θα μπορούσε να οδηγήσει σ' αυτή την αινιγματική κατάσταση.

Είναι αλήθεια ότι ο ίδιος ο Kanner τροφοδότησε αρκετά αυτούς τους προσανατολισμούς με την αναφορά του σε «ψυχρούς ορθολογιστές» γονείς και σε ανώτερη κοινωνική τάξη, σε συνδυασμό και με τον ισχυρισμό του ότι τα αυτιστικά παιδιά διατηρούν δυναμικά υψηλή νοημοσύνη. Χρειάζεται μια σύντομη αναφορά σ' αυτά τα ζητήματα γιατί εμπλέκονται στον ορισμό του αυτισμού με ποικίλους τρόπους: α) είναι τα σημεία που κυρίως αναιρέθηκαν στην πορεία από την αρχική παρουσίαση του Kanner, β) τα δεδομένα πάνω σ' αυτά απαντούν έμμεσα και στην υπόθεση για έναν ψυχογενή ορισμό του αυτισμού, ουσιαστικά αποκλείοντάς τον και γ) από εδώ προχώρησε παραπέρα η έρευνα, που ήδη επικεντρωνόταν στις

ιδιαιτερότητες του αυτισμού, οδηγώντας έτσι στις σύγχρονες αντιλήψεις γι' αυτή τη διαταραχή αλλά και στην ανάδειξη της συνθετότητάς της.

Ο Kanner κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά πρέπει να διατηρούν φυσιολογική νοημοσύνη, έμμεσα: από τις νησίδες δυνατοτήτων που διαπίστωσε ότι διατηρούν ανάμεσα στις δυσκολίες τους, όπως είναι η «εξαιρετική» τους μνήμη. Με πολλές μελέτες δείχθηκε στη συνέχεια ότι τα αυτιστικά παιδιά στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν πράγματι και κάποιου βαθμού νοητική καθυστέρηση, που συνήθως δεν είναι βαριά. Αυτή μάλιστα παραμένει και εξακολουθεί να διαπιστώνεται και αργότερα, ακόμη και αν βελτιώνεται η κοινωνική τους απόδοση καθώς μεγαλώνουν. Το άλλο που είναι σαφές εδώ και έχει σημασία για τον ορισμό του αυτισμού είναι ότι, παρ' όλο που νοητική καθυστέρηση και αυτισμός συχνά συνπάρχουν, όμως δεν ταυτίζονται. Μερικά σημεία που προκύπτουν από αξιόπιστες μελέτες μπορούν να δείξουν ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις:

- Αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με νοσήματα και καταστάσεις που συνήθως προκαλούν και νοητική καθυστέρηση όμως η συσχέτιση δεν φαίνεται να είναι το ίδιο ισχυρή:

φαίνεται να πηγαίνει ιδιαίτερα με ηβώδη σκλήρυνση, που είναι μια σπάνια κατάσταση, αλλά πολύ λιγότερο με σύνδρομο Down ή με εγκεφαλική παράλυση, που αποτελούν πολύ πιο συχνές αιτίες νοητικής καθυστέρησης.

- Οι επιληπτικές κρίσεις, συχνές στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αλλά με έναρξη συνήθως στη διάρκεια της πρώτης και μέσης παιδικής τους ηλικίας, χαρακτηριστικά πρωτοεμφανίζονται στον αυτισμό (στο ¼ περίπου των περιπτώσεων) γύρω στην εφηβεία ή προς το τέλος της, ή και αργότερα.

- Χαρακτηριστικές διαφορές παρουσιάζονται από τα καθυστερημένα παιδιά και σε ιδιαίτερες πτυχές της γνωσιακής συναισθηματικής και κοινωνικής λειτουργίας. Όπως στην άμεση αναγνώριση του φύλλου, στην αναγνώριση συναισθημάτων όπως εμφανίζονται στα ανθρώπινα πρόσωπα και στη συναισθηματική κατανόηση (π.χ. Hobson 1986/87)

Τα παραπάνω, στο συνδυασμό τους, μαζί και με πολλά άλλα δεδομένα (θα ακολουθήσουν ειδικές ομιλίες πάνω σ' αυτά) έχουν ρίξει αποφασιστικά το βάρος στην πλατιά αναγνώριση σήμερα μιας βιολογικής βάσης ως προϋπόθεσης για την ανάπτυξη του αυτισμού, αλλά και στην αναζήτηση της οντογενετικής του ιδιαιτερότητας. Οι νησίδες διατηρούμενων δεξιοτήτων παραμένουν εξαιρετικά επίκαιρες ακριβώς σε σχέση μ' αυτό το τελευταίο: αρκετές από τις πιο

σύγχρονες και πιο συναρπαστικές μελέτες, θεωρώντας ότι οι δυσκολίες στον αυτισμό δεν αφορούν όλη την έκταση των βασικών τομέων εξέλιξης, προσπαθούν να αναδείξουν τις ιδιαίτερες περιοχές κοινωνικο-γνωσιακής και κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας που αποτυγχάνουν στον αυτισμό (π.χ. Frith 1989, Morton και Frith 1994) Οι νησίδες δεξιοτήτων επομένως, αντί να αποφαίνονται εκ προοιμίου για το νοητικό δυναμικό, μάλλον παραπέμπουν με τον τρόπο τους στην ιδιαίτερη φύση αυτής της διαταραχής. Προεκτείνοντας αυτή την οπτική, η πολύ καλή μνήμη μπορεί τελικά να ιδωθεί ως ένα είδος υπερ- λειτουργίας (αυτόνομη και υποχρεωτική , χωρίς να υποτάσσεται σε σκόπιμη δράση), μέρος επομένως της δυσ-λειτουργίας που συνεπάγεται ο αυτισμός.

Τελικά, η μελέτη έδειξε, ότι ο αυτισμός μπορεί να πηγαίνει με όλα τα επίπεδα νοητικής δυνατότητας, και ασφαλώς υπάρχει ένα ποσοστό αυτιστικών παιδιών που διατηρούν φυσιολογική ή κοντά στο φυσιολογικό νοημοσύνη: είναι ίσα ίσα αυτές οι περιπτώσεις που επιτρέπουν να αναδειχθούν σαφέστερα, οι ιδιαιτερότητες της κατάστασης.

Όπως με τη νοητική καθυστέρηση, που μολονότι συχνά συνυπάρχει όμως δεν αρκεί για να εξηγήσει το σύνδρομο, ανάλογες διαπιστώσεις έχουν γίνει και για τις γλωσσικές δυσκολίες: αποτελούν μεν καίρια διάσταση της διαταραχής, δεν μπορεί όμως πάλι ο αυτισμός να εξηγηθεί απλώς ως περίπτωση γλωσσικής διαταραχής (Rutter 1986)

Γυρίζοντας στους γονείς, είναι σαφές ότι ο Kanner δεν έδινε ψυχογενή έννοια στο σύνδρομο που περιέγραψε, παρά την αναφορά του σ' αυτούς με τον γνωστό τρόπο. Στα συμπεράσματα της πρώτης του κιάλας δημοσίευσης, η έμφαση βρίσκεται στο ότι «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με εγγενή αδυναμία να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή. Μελέτες που διερεύνησαν την συναισθηματική και επικοινωνιακή κατάσταση των γονιών έδειξαν ότι δεν διέφεραν από γονείς παιδιών με άλλες δυσκολίες, π. χ. με αναπτυξιακή δυσφασία, πολλές φορές μάλιστα ήταν περισσότερο δοτικοί προς τα αυτιστικά παιδιά τους (Cantwell και συν. 1977). Η δυνατότητα των γονιών να κάνουν μια καλή εκτίμηση της κατάστασης των παιδιών τους και η θετική τους στάση παρά την επίγνωση της μεγάλης ψυχικής ταλαιπωρίας τους έχουν επίσης έγκυρα και κατ' επανάληψη ελεγχθεί (De Myer και συν. 1981). Εξάλλου, έχει καλά διαπιστωθεί η μεγάλη ανομοιογένεια που υπάρχει ως προς παραμέτρους που μπορεί και αιτιολογικά να σχετίζονται με τον αυτισμό (π.χ. κλινική εικόνα αυτισμού μπορεί να συνυπάρχει με ποικίλες ιατρικές καταστάσεις, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί οικογενής συσσωρευση γνωσιακού τύπου δυσκολιών ή δυσκολιών στην κοινωνική συναλλαγή, ενώ σε άλλες όχι) που δεν επιτρέπουν τόσο γενικούς συσχετισμούς. Μελέτες επίσης σε αντιπροσωπευτικά δείγματα πληθυσμού ή σε πλήρεις γεωγραφικές περιοχές έδειξαν ότι δεν υπάρχει αξιόλογη διαφορά στην κατανομή του αυτισμού στις διάφορες κοινωνικές τάξεις (π.χ. Schopler και συν. 1979, Cillberg 1984).

Το συμπέρασμα είναι ότι ψυχολογικοί παράγοντες και ιδιαίτερα οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις μπορούν να επηρεάσουν με πολλούς τρόπους την ψυχολογική πορεία ενός παιδιού άμεσα και αργότερα, δε φαίνεται όμως να μπορούν να προκαλέσουν αυτήν ειδικά την εικόνα, μ' αυτήν την ιδιάζουσα συνθετότητα που τόσα δεδομένα δείχνουν να είναι ο αυτισμός. Η τοποθέτηση αυτή τείνει να αποβεί κοινή πια πεποίθηση.

Κάνοντας μια πρώτη σύνθεση, πρέπει να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες που για καιρό συνάντησε η επιστημονική μελέτη του αυτισμού, σε μεγάλο βαθμό σχετίζονταν με την έλλειψη διαγνωστικών κριτηρίων πλατιάς αποδοχής. Στη συνέχεια, όχι μόνο πολυπαραγοντικές έννοιες όπως «ψυχικό τραύμα» ή «ευαλωτότητα» (ή «ψυχοτοξική μητέρα»), αλλά και κλινικές έννοιες όπως η ψύχωση και η σχιζοφρένεια ορίζονταν χαλαρά, πράγμα που όπως έχει τονιστεί, ιδίως για την τελευταία, σχεδόν δεν έχει νόημα. Σε σχέση τώρα με την κατανόηση της πραγματικής κατάστασης των παιδιών που μας ενδιαφέρει, διαμορφώνονταν και απλώνονταν συνέπειες, πέρα από τη σύγχυση που δημιουργούσε η μείξη των ρευμάτων με επιρροή. Η έμφαση στην ψύχωση και στη σχιζοφρένεια ψυχιατροποιούσε έντονα το πρόβλημα, ενώ στην καθημερινή πράξη προσανατόλιζε την κλινική σκέψη σε όσα ήταν γνωστά από αυτές τις διαταραχές στους ενήλικες. Η έμφαση σ' ένα είδος συναισθηματικής προσβολής ή αντίδρασης οδηγούσε την προσοχή στο να βλέπει τις εκδηλώσεις των παιδιών κυρίως ως παράδοξες ή και τη συνολική εικόνα του παιδιού ως μια παραδοξότητα και όχι στο πώς να ήταν πράγματι η συγκρότησή του στο νοητικό, γλωσσικο- επικοινωνιακό και γνωσιακό επίπεδο. Μια παραπέρα συνέπεια ήταν οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν για χρόνια τις κάθε είδους δυσκολίες που παρουσίαζε το παιδί στον εκπαιδευτικό χώρο, απλώς ως δευτερογενείς, απλώς δηλαδή ως συνέπειες της συναισθηματικής» του διαταραχής. Φυσικό ήταν, κάτω από αυτές τις οπτικές, ή έμφαση να δίνεται στους

ψυχιατρικούς χειρισμούς και στην ψυχοθεραπεία και όχι, εξίσου, στις τακτικές που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους και θα βελτιώναν τις δυσκολίες τους. Και όσο για τους γονείς, ασφαλώς δεν προωθούνταν να αναπτύξουν και να ασκήσουν τους ποικίλους ρόλους που θα μπορούσαν, όπως γίνεται σήμερα: άμεσα ή έμμεσα, το μήνυμα ήταν ότι κάπου «φταίνει γι' αυτό που συμβαίνει στο παιδί, συνεπώς αντιμετωπίζονταν χωριστά και πάντως η τάση ήταν μάλλον να κρατιούνται μακριά από όσα συνέβαιναν στη θεραπεία με το παιδί.

Σε σχέση μ' αυτό το παρελθόν οι μεταβολές που επήλθαν και έφτασαν να διέπουν τις σημερινές πρακτικές σχετικά με τις διαγνωστικές διαδικασίες και την εξατομικευμένη αξιολόγηση, την εκπαίδευση και την ευρύτερη αντιμετώπιση των παιδιών, τους ρόλους που υποστηρίζονταν να ασκήσουν οι γονείς και τις προσπάθειες για οργάνωση υπηρεσιών και παροχών σε μία κοινοτική και εφ' όρου ζωής βάση μπορούν να χαρακτηριστούν ριζικές. Αποφασιστικό ρόλο σ' αυτά έπαιξε η σταδιακή αναγνώριση του αυτισμού ως μιας αναπτυξιακής και με ιδιαίτερο νόημα διαταραχής.

Η Αναπτυξιακή βάση του Αυτισμού

Τυπικά η επισημοποίηση αυτής της θέσης πρωτοεμφανίζεται το 1980, όταν η ταξινόμηση της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας αναθεωρήθηκε για τρίτη φορά. Σημαντικό βήμα που μόλις είχε προηγηθεί, ήταν η επεξεργασία διαγνωστικών κριτηρίων από το Rutter, το 1978. Τα κριτήρια, σε τρεις ομάδες χαρακτηριστικών συμπεριφορών, απέδιδαν στο συνδυασμό τους αρκετά καλά την ιδιαιτερότητα της διαταραχής. Η προοπτική φυσικά ήταν να εξειδικευτούν περισσότερο στις προσεχείς αναθεωρήσεις, αποδίδοντας όσο γίνεται πιο ποιοτικά αυτά που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών, όπως και έγινε, με βάση ιδίως τα πορίσματα των εργασιών της Wing.

Το άλλο σημαντικό τότε ήταν ότι μαζί με τον αυτισμό αναγνωρίζονταν και μερικές άλλες πιο άτυπες αλλά συναφείς εικόνες, συναφείς μάλλον με τον αυτισμό. Όλες τις κάλυπτε ο γενικός τίτλος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ανάμεσα στις οποίες ο τυπικός αυτισμός απέβαινε έτσι η πιο χαρακτηριστική περίπτωση. Οι προοπτικές για αναθεώρηση σε σχέση με τις πιο άτυπες μορφές ήταν ασφαλώς πολύ περισσότερες, πάντως η έννοια της ψύχωσης είχε αποχωρήσει και έμπαινε σε δοκιμασία αυτή της αναπτυξιακής διαταραχής.

Η αναγνώριση αυτή ωστόσο δε σήμαινε αμέσως και αποδοχή. Η υποδοχή ήταν θερμή ή ψυχρή, ανάλογα με το ρεύμα σκέψης και πράξης που ακόμα ακολουθούσαν οι διάφοροι χώροι. Άλλωστε το άλλο πλατιάς επιρροής ταξινομικό σύστημα που το ακολουθούσε πολύ καις στην Ευρώπη, αυτό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, εξακολουθούσε να διατηρεί τον αυτισμό κάτω από τον τίτλο «Ψυχώσεις που ειδικά εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία». Διευκρίνιζε, βέβαια σαφώς ότι στις ειδικές διαταραχές δεν περιλαμβανόταν η σχιζοφρένεια, αν τύχει να εμφανιστεί από την παιδική ηλικία, και η περιγραφή του αυτισμού πλησίαζε τα κριτήρια του άλλου συστήματος. Ωστόσο, η έννοια της ψύχωσης διετηρείτο, ενώ και αυτό το σύστημα είχε τότε μόλις αναθεωρηθεί (1978) και επρόκειτο επομένως να ισχύσει έτσι για τα επόμενα περίπου 10 χρόνια.

Μετά από όλα αυτά δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί σημαντικό το γεγονός ότι και τα δύο επίσημα όργανα, στις πολύ πολύ πρόσφατες αναθεωρήσεις τους (10η αναθεώρηση Π.Ο.Υ. 1992/4 η Α.Ψ.Ε. 1994) συμπίπτουν πια σε μεγάλο βαθμό και σε τίτλους και σε περιεχόμενο, τουλάχιστον ως προς τον τυπικό αυτισμό. Επικυρώνεται κυρίως, μια αναπτυξιακή βάση ως αφετηρία για την κατανόησή του. Τόσο ο τυπικός

αυτισμός όσο και μια σειρά από πιο άτυπες, αλλά συναφείς κλινικά καταστάσεις προσδιορίζονται τώρα και στις δύο ταξινομήσεις ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders). Οι όροι αυτοί έχουν ήδη περάσει στο επιστημονικό λεξιλόγιο και για τα επόμενα χρόνια προβλέπεται να παίξουν σημαντικό ρόλο στην προς τα έξω επικοινωνία, ακόμα και στα δικαιώματα κάλυψης των ατόμων από υπηρεσίες και προγράμματα. Η εντατική έρευνα και οι εμπειρίες της τελευταίας 15 ετίας αύξησαν τη συμφωνία σε πολλά ουσιαστικά σημεία, η εννοιολογική όμως απόδοση σύνθετων διαταραχών αυτού του είδους, δεν είναι εύκολη, και από αυτήν την άποψη ο όρος «Διάχυτη» μπορεί και να μην ικανοποιεί απόλυτα (θα γίνουν γι' αυτό ένα – δύο σχόλια σε άλλο σημείο παρακάτω). Προς το παρόν αυτό που έχει σημασία είναι να είμαστε συνεννοημένοι για το περιεχόμενο αυτών των εννοιών, αφού μάλιστα η συμφωνία πάνω στις πρακτικές σημασίες που υποδεικνύουν εμφανίζεται σήμερα πολύ μεγάλη.

Ο αυτισμός διαφοροποιείται σημαντικά από άλλες αναπτυξιακές (π.χ. λόγου μάθησης), αλλά η διαφορά δεν είναι μόνο θέμα βαρύτητας ή ποσότητας. Η προσπάθεια τα τελευταία χρόνια, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν ακριβώς στα διαγνωστικά κριτήρια να περιληφθούν εκείνες οι εκδηλώσεις που ποιοτικά χαρακτηρίζουν την αυτιστική κατάσταση . Χρειαζόταν στη συνέχεια μία έννοια κατάλληλη να στεγάσει τυπικές και άτυπες περιπτώσεις, που να υποδηλώνει ταυτόχρονα και τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητες. Το επίθετο «διάχυτη» σκοπεύει λοιπόν σε μία σειρά από επισημάνσεις και διακρίσεις.

Σημαίνει κατ' αρχήν ότι οι δυσκολίες τείνουν να διαπερνούν όλους σχεδόν τους βασικούς τομείς της εξέλιξης: τον γνωσιακό , τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό, μη θίγοντας συνήθως ιδιαίτερα τον κινητικό. Γίνεται έτσι μια πρώτη αντιδιαστολή από τις εξειδικευμένες δυσκολίες λόγου και μάθησης όπου οι δυσκολίες εντοπίζονται σε περιοχές του γνωσιακού κυρίως τομέα, παρ' όλο που και αυτές μπορεί να συνοδεύονται από επιπτώσεις στη συμπεριφορά και στην ψυχοκοινωνική λειτουργία. Με τον ίδιο τρόπο γίνεται μια αντιδιαστολή, σε κάποιο βαθμό και από τη νοητική καθυστέρηση, αφού η συμπεριφορά εξακολουθεί να παρεκκλίνει είτε είναι καθυστερημένο το αυτιστικό παιδί είτε όχι.

Διάχυτη σημαίνει επίσης ότι, όσο ποιοτικά και να δούμε τα συμπεριφερσιολογικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, οι επιπτώσεις της κατάστασης στη λειτουργικότητα δεν είναι περιθωριακές ούτε περιστασιακές, αλλά την περιορίζουν σημαντικά και σε οποιαδήποτε συνθήκη. Η βαρύτητα βέβαια μπορεί να διαφέρει.

Αυτό που δεν ξεκαθαρίζει άμεσα η έννοια είναι την παραπέρα αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα του αυτισμού ή, αλλιώς, πως μια τόσο χαρακτηριστική εικόνα ταιριάζει να φέρεται σαν αναπτυξιακή διαταραχή.

Θα επιχειρήσω μια πολύ σύντομη απόδοση, για έναν από πιο κοντά προσδιορισμό του αυτισμού.

Κατ' αρχήν οι χαρακτηριστικές συμπεριφορές εντάσσονται σε τρεις κυρίως περιοχές: α) κοινωνικής απαντητικότητας και αμοιβαιότητας, β) λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και γ) ενδιαφερόντων και ενασχολήσεων του παιδιού, που χαρακτηρίζονται παραπέρα από την έλλειψη προσποίησης, αναπαραστάσεων και κοινωνικής μίμησης στο παιχνίδι από τη μία και από τα επαναλαμβανόμενα σχεδόν τελετουργικά φαινόμενα που κυριαρχούν στη συμπεριφορά από την άλλη (από εμμονή στην ομοιότητα και αντίσταση στην αλλαγή» όπως πετυχημένα έχουν αποδοθεί). Η διάγνωση γίνεται με βάση τη συμπεριφορά, εφ' όσον διαπιστώνεται ένας επαρκής συνδυασμός από χαρακτηριστικές εκδηλώσεις και από τις τρεις περιοχές ταυτόχρονα.

Οι ψυχολογικές αυτές περιοχές στις οποίες αναδεικνύονται οι συμπεριφορές – συμπτώματα υπόκεινται βέβαια σε εξελικτικές διαδικασίες (π.χ. το πώς παίζουν τα παιδιά έχει έναν τρόπο να αναδύεται, να εμπλουτίζεται και να αλλάζει στην πορεία της εξέλιξης). Ο αυτισμός γίνεται επομένως αντιληπτός καθώς μεγαλώνει το παιδί. Εξ ορισμού, για τις τυπικές περιπτώσεις, η εγκατάστασή του μπορεί αξιόπιστα να διαγνωστεί γύρω στα 2,5 με 3 χρόνια της ζωής.

Τα συμπτώματα, για να αποτελούν πράγματι αυτιστικές εκδηλώσεις, πρέπει να βρίσκονται μακριά από κάθε αντιστοιχία με το φυσιολογικό. Αυτό το δείχνει η μορφή τους, ο τρόπος δηλαδή που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά και η θέση που παίρνουν στη ζωή και λειτουργία του παιδιού. Δεν παριστούν έτσι εκδηλώσεις φυσιολογικών παιδιών κάποιας (μικρότερης) ηλικίας. Δεν ταιριάζουν επίσης ούτε με τη νοητική ηλικία του ίδιου του παιδιού, σύγκριση απαραίτητη αφού τα αυτιστικά παιδιά συχνά παρουσιάζουν και κάποιο βαθμό νοητικής καθυστέρησης. Από την άλλη μεριά, στην πορεία, στους ίδιους ψυχολογικούς τομείς που κυρίως εντάσσονται οι δυσκολίες (κοινωνικό, επικοινωνίας, παιχνιδιού), μπορεί να αρχίσουν να εμφανίζονται δυνατότητες που να εξυπηρετούν πτυχές κανονικής λειτουργίας. Για παράδειγμα, ένα αυτιστικό παιδί 7 ετών, μπορεί να αρχίσει παράλληλο, παιχνίδι, όπως ένα φυσιολογικό παιδί 2 ετών. Η ανάδυση αυτή ωστόσο, έρχεται πιο όψιμα, πολύ πιο αργά από ό,τι θα πρόβλεπε κανείς με βάση τη νοητική ηλικία του παιδιού, που και αυτή συνήθως βρίσκεται πιο πίσω από τη χρονολογική του.

Παρ' όλο δηλαδή που οι αυτιστικές συμπεριφορές βρίσκονται στο προσκήνιο, παράλληλα διαπιστώνεται ότι η αναπτυξιακή συγκρότηση των παιδιών παρουσιάζει τέτοια ανομοιογένεια και ανακολουθία που καμία άλλη αναπτυξιακή ή ψυχοπαθολογική διαταραχή δεν παρουσιάζει. Συγγραφείς στις μελέτες τους αναφέρονται συχνά σ' αυτό και με παραστατικούς τρόπους: Για παράδειγμα πάλι, ένα παιδί 6 ετών, μπορεί να έχει κινητικές δεξιότητες αντίστοιχες με την ηλικία του, νοητική ηλικία γύρω στα 3 με 4, γλωσσική παρακάτω, άλλες δεξιότητες ενδιάμεσα και από πλευράς κοινωνικής συναλλαγής σχεδόν να μην πιάνει επίπεδο. Λες και δεν μπορεί να οργανωθεί με σχετική συνέπεια κάποιο εξελικτικό επίπεδο, έτσι όπως το βλέπουμε να γίνεται στα φυσιολογικά, ακόμα και σε πολλά από τα καθυστερημένα παιδιά.

Για αρκετούς συγγραφείς, η ανομοιογένεια αυτή δεν μπορεί παρά να απηχεί δυσκολίες στην απαρτίωση λειτουργιών και είναι αυτή η άδηλη δυσλειτουργία που μπορεί να οδηγήσει στα συμπτώματα δίνοντας και την ιδιαίτερη μορφή τους. Η προσέγγιση αυτή ασφαλώς μπορεί να δεχτεί πολλές παραπέρα ερμηνείες. Αυτό που αναμφισβήτητα έχει σημασία είναι ότι μία τέτοια αναπτυξιακή πραγματικότητα σ' ένα παιδί οπωσδήποτε επηρεάζει τη λειτουργία του και κάθε φορά διαμορφώνει τις ανάγκες του, πέρα από τα συμπτώματα μέσα από τα οποία γίνεται σε μας αισθητή η κατάσταση.

Μετά από όλα αυτά, πώς να μεταδώσει κανείς προς τα έξω, μ' έναν τρόπο κάπως χειροπιαστό, τι εννοούμε όταν λέμε ότι ο αυτισμός είναι μία διάχυτη διαταραχή της εξέλιξης ή ότι η ψυχολογική ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών συναντά διάχυτους εμποδισμούς και δυσκολίες; Ένας από τους καλύτερους, νομίζω, τρόπους είναι να μιλήσει κανείς γι' αυτό το ενδεχόμενο μείξης πολλών αναπτυξιακών επιπέδων σε ένα και το αυτό παιδί ή, όπως αλλιώς έχει γραφτεί, να πει ότι ένα αυτιστικό παιδί μπορεί να είναι πολλές νοητικές ηλικίες ταυτόχρονα. Αυτός ο τρόπος αναπαράστασης λείπει αρκετά για την ιδιαιτερότητα της κατάστασης και πολλά περισσότερα για τις ανάγκες του αυτιστικού παιδιού- ατόμου (π.χ. Mesibov και συν. 1983, Siegal 1991).

Όπως και να θεωρήσει κανείς την αναπτυξιακή βάση του αυτισμού, υπάρχει μια σειρά από πρακτικά ζητήματα σε διάφορα επίπεδα, που άμεσα ή έμμεσα παραπέμπουν σ' αυτή και στα οποία η συμφωνία είναι πολύ μεγάλη.

Θίγω μερικά, απλώς ενδεικτικά:

Α. Καλή διάγνωση στον αυτισμό δεν μπορεί να γίνει χωρίς προσεκτικό και αναλυτικό αναπτυξιακό ιστορικό, σ' οποιαδήποτε ηλικία κι αν πρωτοβλέπει κανείς το παιδί.

Β. Αν πρωταρχική μέριμνα της αντιμετώπισης είναι να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού, η εξατομικευμένη αξιολόγηση πρέπει να συμπληρώνει τη διαγνωστική.

Γ. Ποικιλίες από παιδί σε παιδί και από άτομο σε άτομο μάλλον αναμένονται. Η τάση σήμερα είναι να βλέπονται οι αυτιστικές συμπεριφορές κατά μήκος ενός συνεχούς, από πιο περιοριστικές προς λειτουργικότερες περιπτώσεις και οι μορφές, από πιο τυπικές προς πιο άτυπες, με κοινούς βέβαια παρανομαστές.

Δ. Αλλαγές και βελτιώσεις στην πορεία αναμένονται επίσης και επομένως η κατάσταση δεν πρέπει να βλέπεται στατικά: όσο η εξέλιξη εξακολουθεί, θα πρέπει να εξακολουθεί και εκπαίδευση.

Από την άλλη και αφού συνήθως οι δυσκολίες εξακολουθούν, η αναφορά στο εξελικτικό επίπεδο του ατόμου έχει πάντα σημασία σ' όλη την πορεία.

Ε. Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση έχουν πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση των παιδιών ακριβώς προκειμένου να ανταποκριθούν προσφορότερα στις αληθινές ανάγκες τους, να προωθήσουν δεξιότητες, αλλά και να προλάβουν παραπέρα επιπλοκές στη συμπεριφορά. Με την έννοια αυτή, η ειδική αγωγή αποβαίνει κατά κάποιο τρόπο θεραπεία και πρόληψη, όπως καιρία το συνοψίζει ο τίτλος του Theo Peters στο αυριανό πρόγραμμα.

ΣΤ. Η αναπτυξιακή βάση εξηγεί επίσης τις αλλαγές στη στάση προς τους γονείς αλλά και της θέσης τους στο πλαίσιο της αντιμετώπισης. Το να εκπαιδεύονται οι ίδιοι ώστε να αποβαίνουν κάποια στιγμή συνθεραπευτές δεν είναι λόγος αλλά ουσία αν σκεφτεί κανείς τις πολλαπλές και διηνεκείς εκφράσεις των αυτιστικών δυσκολιών στο επίπεδο της καθημερινής ζωής. Κι αντίστροφα, τονίζονται τα όσα εκείνοι μπορούν να δώσουν στους ειδικούς από την άμεση εμπειρία τους με το παιδί. Κι όσο για τους ευρύτερους ρόλους που πια αναπτύσσουν, το συνέδριο αυτό μιλάει από μόνο του. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί εδώ ότι οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη φύση του αυτισμού και η διαφορετική οπτική που εισάγουν, δεν είναι άμεσα ορατές από την οικογένεια που κάθε φορά, κατά κάποιο τρόπο, ξαναζεί την ιστορία της παραδοξότητας και του αινίγματος από την αρχή. Κι επειδή έχει ένα μοναδικό τρόπο να ενοχοποιεί ο αυτισμός, η απενεχοποίηση δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Ζ. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τα όσα η μελέτη του αυτισμού μπορεί να δώσει στη βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών της φυσιολογικής εξέλιξης: οι εμπλοκοί που συναντά η εξέλιξη των αυτιστικών παιδιών και αστοχίες της φωτίζουν καιρία σημεία της ψυχολογικής οργάνωσης και επάρκειας του ανθρώπου. Η μελέτη του αυτισμού ξανοίγει έτσι ένα επιστημονικό πεδίο όπου Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία μπορούν να συναντηθούν και να προχωρήσουν μαζί, περισσότερο από όσο έχει συμβεί μέχρι τώρα. Τόσο σ' αυτό το επίπεδο όσο και σε άλλα, η ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης γίνεται αυτονόητη.

ΑΥΤΙΣΜΟΣ - ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Συνοπτική παρουσίαση δεδομένων με αναφορά στο συμπεριφερσιολογικό, βιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο. Το κείμενο αντιστοιχεί σε ομιλίες και εισηγήσεις που έγιναν στην διάρκεια του 1999.

Στο παρελθόν, δισταμένες απόψεις, ακόμη και σε βασικά ζητήματα για τον Αυτισμό, συχνά προκαλούσαν σύγχυση. Αρκετά από αυτά έχουν ξεκαθαρίσει. Έτσι, η ανάδειξη της κλινικής οντότητας και ιδιαιτερότητας του αυτισμού περνάει μέσα από μια σειρά αντιδιαστολές:

– ο αυτισμός δεν θεωρείται πια μια μορφή ψύχωσης, ούτε, πολύ περισσότερο, μια πρώιμη μορφή σχιζοφρένειας,

– δεν θεωρείται επίσης ότι είναι συνέπεια μιας σοβαρής διαταραχής στο επίπεδο των πρώιμων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του.

– Η πλατειά συμφωνία που έχει κατορθωθεί τα τελευταία χρόνια, έχει επίκεντρο την αναγνώριση, ότι ο Αυτισμός αποτελεί στη βάση του μια αναπτυξιακή διαταραχή που παρουσιάζεται μάλιστα με ιδιάζουσα συνθετότητα. Στο πλαίσιο αυτό, διαφοροποιείται και από την νοητική καθυστέρηση και από τις ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες λόγου – μάθησης, μολονότι γνωσιακές γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εμπεριέχονται στην αυτιστική διαταραχή. Επομένως ο αυτισμός:

– δεν είναι μια μορφή νοητικής καθυστέρησης, μολονότι συχνά συνυπάρχουν.

– δεν είναι μια μορφή γλωσσικής διαταραχής μολονότι δυσκολίες στη γλώσσα και στην επικοινωνία αποτελούν βασικές διαστάσεις της διαταραχής.

– όπως φαίνεται, ιδίως από τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι εκδηλώσεις στη συμπεριφορά δεν παριστούν απλώς ή μόνο επιβράδυνση αλλά και αποκλίσεις, ενώ οι υποκείμενες γνωσιακές, γνωσιο-κοινωνικές και κοινωνικο-συναισθηματικές μειονεξίες, που η έρευνα των τελευταίων ετών έχει αποκαλύψει, επίσης προσδιορίζουν την ιδιαιτερότητα αυτής της κατάστασης.

– Τα παραπάνω απηχούνται σε αρκετό βαθμό και στις δύο έγκυρες ταξινομήσεις, που στις τελευταίες αναθεωρήσεις τους (ICD - 10, 1992/DSM IV, 1994) συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό σε έννοιες, τίτλους και περιεχόμενο. Η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger καθώς και άλλες πιο άτυπες κλινικές εικόνες, που θεωρούνται συναφείς, φέρονται τώρα κάτω από τον τίτλο Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης.

Από τις επικρίσεις που έχει δεχθεί ο όρος «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή», η κυριότερη νομίζω είναι ακριβώς ότι, αντί να αποδίδει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κατάστασης, παραπέμπει κυρίως στη βαρύτητα της. Από την άποψη αυτή δεν έχει ακόμη εξαντλήσει τη δοκιμασία του χρόνου. Στην πράξη, ωστόσο, έχει αποδειχθεί χρήσιμος και νομίζω ότι πρέπει να τον χρησιμοποιούμε, εφόσον είμαστε συνεννοημένοι για το περιεχόμενο του. Είναι χρήσιμος, γιατί αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς τόσο για τυπικές όσο και για άτυπες περιπτώσεις αυτισμού. Βοηθάει επομένως την προς την μέσα και έξω συνεννόηση, καθώς μάλιστα οι ποικίλες μορφές που φαίνεται ότι παίρνει ο αυτισμός και οι συναφείς καταστάσεις έχουν αποβεί καθημερινή εμπειρία.

– ο αυτισμός διαφέρει βέβαια σημαντικά από το φυσιολογικό, αλλά τα άτομα με αυτισμό διαφέρουν και μεταξύ τους. Σήμερα, στη κλινική πράξη, λειτουργούμε έχοντας κατά νου μια διευρυσμένη έννοια για τον Αυτισμό, και ανήκει αυτό στις σημαντικές τρέχουσες εξελίξεις.

Οι αναφορές στον Kanner - που όπως είναι γνωστό πρωτοπεριέγραψε τον αυτισμό το 1943 στη Βοστώνη - εξακολουθούν να είναι συχνές, και όχι μόνο για λόγους ιστορικούς: για την περιεκτική πρώτη περιγραφή, τις καίριες διατυπώσεις στην

απόδοση των συμπτωμάτων της κατάστασης, αλλά και για τα θέματα που ήδη έθεσε σχετικά με τη φύση της διαταραχής. Όπως σημείωσε «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με μια εγγενή αδυναμία να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή». Βέβαια ορισμένα σημεία αναιρέθηκαν στην πορεία (όπως η προτίμηση στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις που φάνηκε ότι ήταν πλασματική) ή αξιολογήθηκαν σε άλλο πλαίσιο: ορισμένες δεξιότητες, όπως οι σχετικές με την μνήμη, που όταν υπάρχουν εκπλήσσουν - είτε σε αντίθεση με τους τόσους άλλους περιορισμούς, είτε καθαυτές - δεν προεξοφλούν όμως και τη νοητική δυνατότητα, αλλά μάλλον συνυπολογίζονται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της κατάστασης.

Η αρχική περιγραφή περιελάμβανε και συνδύαζε μια σειρά από χαρακτηριστικά που, χωρίς να ομαδοποιούνται όπως σήμερα, αποδείχτηκαν βασικά. Ωστόσο, ο ίδιος ο Kanner τα περιόρισε στην πορεία. Τα κύρια χαρακτηριστικά του «πυρηνικού» αυτισμού (ή αυτισμός «τύπου Kanner») κατέληξαν να είναι **τρία**: η ακραία απομόνωση **σε συνδυασμό** με τις ιδιόρρυθμες επαναλαμβανόμενες ρουτίνες, **και** έναρξη στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής. Με βάση αυτά τα κριτήρια προέκυψε η γνωστή σταθερή συχνότητα από επιδημιολογικές μελέτες σε διάφορα μέρη και φυλές: 4 παιδιά στα 10.000. Με αυτή κυρίως την εκδοχή είχε γίνει ευρύτερα γνωστός ο αυτισμός, που είναι μεν χαρακτηριστική αλλά και αρκετά περιοριστική.

Ο Rutter, στη συνέχεια, επανέφερε τις δυσκολίες στη γλώσσα και ευρύτερα στην επικοινωνία, τονίζοντας ότι αυτισμός δεν νοείται χωρίς τη συμμετοχή γλωσσικής δυσλειτουργίας. Και όχι μόνο όσον αφορά στην έκφραση αλλά και στην κατανόηση και επεξεργασία του προσλαμβανόμενου λόγου. Ο ίδιος στη συνέχεια (1978) ή μαζί με τον Schopler, επεξεργάστηκε τα διαγνωστικά κριτήρια που κατοχύρωναν την κλινική πραγματικότητα και οντότητα του αυτισμού.

Η Wing, παράλληλα, χαρτογράφησε τη συνθετότητα του αυτισμού, αναδεικνύοντας σαφέστερα τις ψυχολογικές περιοχές που κυρίως επηρεάζονται, αλλά και την ποικιλία των αποκλίσεων μέσα σ' αυτές, διευρύνοντας τελικά σε κάποιο βαθμό και την έννοια του αυτισμού.

Για παράδειγμα, οι εργασίες αυτές έδειξαν ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή και απαντητικότητα είναι πράγματι πρωταρχικές αλλά και ότι η δυσλειτουργία των παιδιών σ' αυτή την περιοχή μπορεί να παίρνει τρεις διαφορετικές όψεις: αυτιστικά παιδιά που ενεργητικά αποφεύγουν την επαφή, παιδιά που την δέχονται αλλά παθητικά, και άλλα που ίσα-ίσα πηγαίνουν κατευθείαν στον άλλο (μερικές φορές και σε άγνωστους στο δρόμο), με τρόπο παράδοξο και αδιάκριτο που δείχνει ότι δεν μπορούν να ζυγίσουν τις αποστάσεις. Η απόσυρση και η απομόνωση, επομένως, δεν είναι η μόνη περίπτωση σ' αυτό το επίπεδο.

Με τον τρόπο που εργάστηκε, μπόρεσε να δείξει ότι οι δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, τείνουν να συντρέχουν και να συνδυάζονται με δυσκολίες και σε δύο άλλες περιοχές: με δυσκολίες στην λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία και με δυσκολίες στην ανάπτυξη φαντασίας και παιχνιδιού, ιδίως παιχνιδιού προσποίησης. Με την έλλειψη φαντασίας και αναπαραστάσεων φαίνεται ότι είναι συνδεδεμένες η ανελαστικότητα στη συμπεριφορά και στη σκέψη, η μη ανάπτυξη πρόσφορων ενδιαφερόντων και η προσκόλληση σε ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα, συχνά άσκοπα, οι επαναλήψεις και οι στερεοτυπίες: η εμμονή στην ομοιότητα και η αντίσταση στην αλλαγή, που συχνά κυριαρχούν στην συμπεριφορά του αυτιστικού ατόμου. Η γνωστή τριάδα μειονεξιών της Wing περιλαμβάνει τα παραπάνω.

Στην πραγματικότητα, τόσο στην περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τις παραλλαγές της, όσο και στις περιοχές της επικοινωνίας και των στερεοτυπικών επαναλήψεων, αντιστοιχούν ομάδες συμπεριφορών, με εύρος και ποικιλία

εκδηλώσεων, και η πράξη έδειξε ότι διάφοροι συνδυασμοί διαμορφώνονται στα διάφορα παιδιά. Αυτό οδήγησε την Wing να εισηγηθεί γι' αυτές τις διαταραχές την οπτική του «αυτιστικού συνεχούς» ή του «αυτιστικού φάσματος», κατά την πιο πρόσφατη απόδοση της (1996). Τοποθετώντας έτσι την έννοια του αυτισμού, το νόημα είναι ότι οι ποικίλες μορφές που προκύπτουν - παρά τις επιμέρους διαφορές (στις διαφορές περιλαμβάνεται και η βαρύτητα της κατάστασης) - συνδέονται όμως με κοινούς παρονομαστές ή ότι υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των διαφόρων μορφών. Συνακόλουθα στην πράξη αρκετές εικόνες αναγνωρίζονται και κατανοούνται τώρα, τουλάχιστον σε κλινικό και ψυχολογικό επίπεδο, με αναφορά στο αυτιστικό φάσμα, μολονότι μπορεί να απέχουν από ότι θα λέγαμε πρωτοτυπικό αυτισμό. Τόσο, που αναρωτιέται πια κανείς, ποιος είναι ο τυπικός αυτισμός.

Επομένως, η έννοια «Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης» και η έννοια «Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού» έρχονται παράλληλα και χρησιμοποιούνται στη πράξη εναλλακτικά.

Στο πλαίσιο αυτό, η Wing πάλι, επανέφερε στο προσκήνιο το σύνδρομο που περιέγραψε ο Asperger (ανεξάρτητα και μακριά από τον Kanner) στη Βιέννη το 1944, το οποίο είχε ξεχαστεί. Το επανέφερε γιατί αποτελεί ένα άλλο πρότυπο, που θεώρησε ότι προσφέρεται για να χαρακτηρίζονται έτσι άτομα με ελαφρό αυτισμό. Βέβαια τοποθετώντας έτσι το ζήτημα, πρακτικά προκύπτει σημαντική επικάλυψη μεταξύ «συνδρόμου Asperger» και «αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας». Ωστόσο, τόσο η Wing όσο και άλλοι ερευνητές, όπως ο Gillberg στη Σουηδία (1989) προχώρησαν και σε έναν πιο θετικό προσδιορισμό του συνδρόμου αυτού με βάση έναν συνδυασμό από 5-6 χαρακτηριστικά. Στις ταξινομήσεις, μετά τον Αυτισμό, το σύνδρομο Asperger είναι η κυριότερη άλλη μορφή διάχυτης διαταραχής της ανάπτυξης, που αναγνωρίζεται. Ιδίως στο DSM IV, ο τρόπος που έχουν τεθεί τα διαγνωστικά κριτήρια, δείχνει ότι αντιμετωπίζονται ως συναφείς καταστάσεις. Οι κυριότερες διαφορές από τον αυτισμό φαίνεται να είναι δύο α) ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αναπτύσσουν καλές τυπικές γλωσσικές δεξιότητες (εντούτοις έχουν και αυτά ιδιαιτερότητες στην επικοινωνία με τους άλλους) και β) ότι η νοημοσύνη τους διατηρείται αρκετά καλά.

Το ενδεχόμενο παρουσίας και άλλων, ακόμη πιο άτυπων περιπτώσεων αναγνωρίζεται επίσης, και ακριβώς για αυτό ενθαρρύνεται και η χρήση του όρου «διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης, μη-ειδικά καθοριζόμενη», υπόδειξη που σπάνια γίνεται για άλλες κατηγορίες διαταραχών. Ένα σχόλιο εδώ, είναι ότι ένας άτυπος αυτισμός, δεν σημαίνει πάντα και ελαφρότερη περίπτωση: για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις άτυπου αυτισμού σε συνδυασμό με νοητική καθυστέρηση και με άλλες δυσπροσαρμοστικές εκδηλώσεις, που δεν είναι καθόλου ελαφρές.

Ασφαλώς, η οπτική προς ένα φάσμα έχει οξύνει την κλινική αντίληψη και έχει δημιουργήσει ένα γόνιμο πεδίο που προωθεί την έρευνα, τη γνώση και την εμπειρία. Φέρνοντας δίπλα-δίπλα ποικίλες περιπτώσεις αυτισμού, ιδίως αυτές όπου διατηρούν ικανότητες, βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κατάστασης, τις μειονεξίες και τις αντιθέσεις.

Και έτσι έχει κατορθωθεί μια καλλίτερη κατανόηση: τι σημαίνει αυτισμός για το άτομο που τον παρουσιάζει, πως «λειτουργεί» τελικά το άτομο αυτό εξαιτίας των εμποδισμών του να λειτουργήσει με τους συνήθεις τρόπους.

Από την άλλη πλευρά, έχοντας μια διευρυμένη αντίληψη για τον αυτισμό (μέσα από τις παραλλαγές του) μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να δημιουργούνται προβληματισμοί και διαγνωστικές αβεβαιότητες (περιπτώσεις που πιθανόν βρίσκονται στα όρια του φάσματος). Σε άλλα σημεία φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στην πρακτική από κέντρο σε κέντρο (π.χ. δεν διαγιγνώσκουν όλοι το ίδιο συχνά ούτε

με τα ίδια κριτήρια, το σύνδρομο του Asperger). Από την άποψη αυτή, μπροστά στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό που έχει σημασία είναι η αναγνώριση ότι οι δυσκολίες του παιδιού σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του αυτισμού, έστω και αν δεν μπορεί πάντοτε να προσδιοριστεί διαγνωστικά το ακριβές σημείο μέσα στο φάσμα. Γίνεται άλλωστε δεκτό, ότι και το ίδιο παιδί στην πορεία, μπορεί να συμβεί να αλλάξει θέση μέσα στο φάσμα. Το νόημα είναι ότι όλες αυτές οι περιπτώσεις χρειάζονται τη συγκεκριμένη κατανόηση και προσέγγιση για να βοηθηθεί το παιδί, το άτομο, να λειτουργήσει κατά το δυνατόν καλλίτερα.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι ότι τα παραπάνω έχουν επιπτώσεις και στα επιδημιολογικά δεδομένα. Φαίνεται ότι η συχνότητα του «πυρηνικού» αυτισμού δεν έχει αλλάξει ιδιαίτερα, ουσιαστικά παραμένει στο 4 με 5 παιδιά στα 10.000. Οι υπόλοιπες όμως περιπτώσεις που τώρα εντάσσονται στο «φάσμα» φαίνεται ότι είναι πολύ περισσότερες. Η Wing, στην αρχική μελέτη (1979) σε παιδιά με ΔΝ από 70 και κάτω, βρήκε συνολικά 22 στα 10.000 παιδιά να παρουσιάζουν την τριάδα των μειονεξιών (σε αυτά περιλαμβάνονταν το 5 στα 10.000 με μορφή «τύπου Kanner»). Από την άλλη μεριά, σε μια μελέτη στη Σουηδία (Ehlers και Gillberg 1993) σε 1.500 παιδιά 6-17 ετών με ΔΝ από 70 και πάνω βρέθηκε για το σύνδρομο του Asperger μια συχνότητα 36 στα 10.000. Η Wing συνυπολογίζοντας τα δεδομένα αυτά καταλήγει στα 58 στα 10.000 ή περίπου 6 παιδιά στα 1.000 (1996). Ασφαλώς, αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν οριστικά, γιατί υπάρχουν διαφορές στα κριτήρια και στη μεθοδολογία στις διάφορες μελέτες. Έχουν όμως ήδη σημαντικές συνέπειες για την διαγνωστική πρακτική, την ανάγκη εκπαιδευμένων στελεχών και την ανάπτυξη υπηρεσιών.

Η προτίμηση στα αγόρια (3-4 αγόρια: 1 κορίτσια) εξακολουθεί να επαληθεύεται και μάλιστα στο Asperger η διαφορά αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη. Η διαφορά όμως μεταξύ των φύλων, φαίνεται να μειώνεται αισθητά όταν ξεχωριστούν οι περιπτώσεις που ο αυτισμός συνοδεύεται από σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Όπως και με τη κοινωνική τάξη, δεν κάνει διάκριση από πλευράς φυλής, ούτε κουλτούρας.

Επιστρέφοντας στην κλινική πράξη, υπάρχουν αρκετά ζητήματα σχετικά με την διάγνωση, την διαφοροδιάγνωση αλλά και την συννοσηρότητα με άλλα είδη ψυχοπαθολογίας (όπως διαταραχές του λόγου, «υπερκινητικό σύνδρομο», ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, εκδηλώσεις τύπου Tourette κ.ά.). Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι δεν υπάρχουν μεμονωμένες συμπεριφορές που να είναι καθατές αυτιστικές - που η παρουσία ή απουσία τους να δηλώνει ή να αποκλείει τον αυτισμό - αλλά το νόημα της διαταραχής βρίσκεται στην **ταυτόχρονη παρουσία ενός επαρκούς συνδυασμού χαρακτηριστικών** και από τις τρεις περιοχές. Εννοείται, ότι τα διαγνωστικά κριτήρια δεν εξαντλούν το εύρος συμπεριφορών ούτε την ποικιλία. Άλλωστε, συμπεριφορές που συχνά συνδέονται με τον αυτισμό, όπως αυτές που σχετίζονται με ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία των αισθητηριακών προσλήψεων ή με παράδοξους φόβους, δεν έχουν περιληφθεί στα κριτήρια (έχει υποστηριχτεί ότι θα έπρεπε). Χρειάζεται επομένως να έχει κανείς κατά νου μεγάλο εύρος ενδεχόμενων εκδηλώσεων. Από την άλλη μεριά, δεν είναι βέβαια πιθανό ένα παιδί, σε μια ορισμένη χρονική στιγμή, να παρουσιάζει όλα τα ενδεχόμενα συμπτώματα.

Άλλωστε, και στο ίδιο παιδί γίνονται αλλαγές στην πορεία. Περισσότερες διαγνωστικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν με τα πολύ μικρά παιδιά, τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα και στα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση. Αναλυτικό αναπτυξιακό ιστορικό, πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού σε διάφορες συνθήκες, άμεση παρατήρηση, είναι βασικά. Ερωτηματολόγια, διαγνωστικές συνεντεύξεις, κλίμακες και δοκιμασίες, βοηθούν την διαγνωστική εκτίμηση. Κλινική εμπειρία χρειάζεται πάντοτε.

Σημαντική είναι παραπέρα η εξατομικευμένη αξιολόγηση που πρέπει να συμπληρώνει την διαγνωστική. Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης των ψυχολογικών δεξιοτήτων που επηρεάζονται - τα επίπεδα τρέχουσας λειτουργίας του παιδιού - έχουν ουσιαστική σημασία για τον σχεδιασμό ενός πρόσφορου πλάνου ψυχολογικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης για το συγκεκριμένο παιδί. Δοκιμασίες που βοηθούν σε αυτές τις εκτιμήσεις (PEPR) συμπληρώνουν και τη διαγνωστική εκτίμηση αναδεικνύοντας ασυγχρονίες. Εκτιμήσεις πρέπει να γίνονται και για μια σειρά δεξιότητες που επίσης διαφέρουν από παιδί σε παιδί, όπως είναι οι κινητικές, αντιληπτικές, επί μέρους γνωσιακές, γλωσσικές, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες αργότερα. Το ταμπεραμέντο του παιδιού παίζει επίσης ρόλο. Διαφορές ως προς αυτές τις παραμέτρους, συμβάλλουν επίσης στη ποικιλία.

Πολλές άλλες συμπεριφορές συχνά περιβάλλουν τη ζωή του παιδιού και μερικές φορές μάλιστα είναι αυτές που προέχουν και χρειάζονται καθαυτές αντιμετώπιση: δυσκολίες με τον ύπνο, το φαγητό, τον έλεγχο σφιγκτήρων, ή έντονοι παράδοξοι φόβοι, εξάρσεις εμμονών, ευερεθιστότητα και επιθετικότητα ή αυτό-ερεθιστικές και αυτό-τραυματιστικές συμπεριφορές που μερικές φορές μπορούν να αποβούν και εξαιρετικά δυσχείριστες.

Η διάγνωση στις πιο τυπικές περιπτώσεις μπορεί να γίνει αξιόπιστα γύρω στα 2½ - 3 χρόνια της ζωής. Δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από τους βασικούς τομείς που επηρεάζονται, πρέπει να έχουν ήδη αρχίσει ενώ οψιμότερη έναρξη αποτελεί προϋπόθεση ατυπίας. Σημαντικό είναι το ζήτημα σχετικά με το πόσο νωρίς μπορεί να διαγνωστεί ο αυτισμός και προσπάθειες για την επεξεργασία κριτηρίων ευαίσθητων στην πολύ μικρή ηλικία (γύρω στους 18 μήνες της ζωής) βρίσκονται σε εξέλιξη. Λιγότερο τυπικές περιπτώσεις φαίνεται να παίρνουν μια κλινικά αναγνωρίσιμη μορφή και κάπως αργότερα, μετά τα τρία χρόνια. Ερωτήματα υπάρχουν και κατά πόσο τα τρέχοντα κριτήρια είναι κατάλληλα για τη διάγνωση του αυτισμού στους έφηβους και στους ενήλικες.

Παράλληλα έρχονται τα ζητήματα που σχετίζονται με το γεγονός ότι ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με μια ποικιλία νόσων και ιατρικών καταστάσεων που καθ' αυτές χρειάζονται εκτίμηση και αντιμετώπιση. Μερικές φορές μπορεί ήδη να έχει διαγνωσθεί μια τέτοια κατάσταση, και καθώς μεγαλώνει το παιδί να διαπιστώνεται ότι παρουσιάζει και μια αυτιστικού τύπου συμπτωματολογία. Συναφές είναι εδώ και το θέμα του ιατρικού ελέγχου, όταν τεθεί η διάγνωση, καθώς ευρήματα μπορεί να υπάρχουν μερικές φορές στον εργαστηριακό και παρακλινικό έλεγχο. Φαίνεται να μην υπάρχει ακόμη ομοφωνία για το πόσο εκτεταμένος πρέπει να είναι ένας τέτοιος έλεγχος. Ο Gillberg (1992) υποστήριξε ότι ένας εκτεταμένος εργαστηριακός έλεγχος πρέπει να γίνεται σε κάθε περίπτωση διάχυτης διαταραχής της ανάπτυξης, και ότι έτσι ανιχνεύονται αρκετές συνυπάρχουσες ή συνοδές ιατρικές καταστάσεις. Ο Rutter και συν. (1994) απαντούν με μια συντηρητικότερη θέση (παίρνοντας υπ' όψη και το ότι και τυχόν ευρήματα συχνά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν παραπέρα) και αφήνει περιθώριο για εξατομίκευση. Το ενδεχόμενο να εμφανιστούν επιληπτικές κρίσεις στην πορεία, ποικίλης μορφής - ιδιαίτερα στην εφηβεία ή και αργότερα - απαιτεί επίσης κατάλληλη αντιμετώπιση από νευρολογικής πλευράς και συνεργασία.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η **διεπιστημονική** προσέγγιση και συνεργασία είναι αναγκαία: μεταξύ διαφόρων ιατρικών ειδικοτήτων, μελών της παιδοψυχιατρικής ομάδας και στελεχών της εκπαίδευσης. Η συνεργασία πρέπει να είναι ανοικτή και να επιδιώκεται, από οπουδήποτε και αν ξεκινάει η προσέγγιση της περίπτωσης. Αυτό που παράλληλα χρειάζεται, είναι οι εκτιμήσεις να μην μένουν αποσπασματικές, αλλά να υπάρχει μία μέριμνα για σύνθεση των δεδομένων της κάθε περίπτωσης.

Αυτό βοηθάει να συγκροτηθούν καλλίτερα οι ενέργειες που θα καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού και μειώνει το άγχος των γονιών. Το πως θα παρουσιαστούν, θα εξηγηθούν και θα υποστηριχθούν οι γονείς να δεχθούν αυτές τις διαπιστώσεις, είναι επίσης ένα ιδιαίτερο και ευαίσθητο ζήτημα. Μετά τη διάγνωση, η εφαρμογή ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος προσέγγισης και αντιμετώπισης είναι το πιο αναγκαίο, καθώς και η διατήρηση ενός πλαισίου αναφοράς για την παραπέρα πορεία.

ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Όπως αναφέρθηκε, η λεγόμενη «ψυχογενής υπόθεση» για τον αυτισμό (υποτιθέμενοι πρώιμοι ψυχοτραυματισμοί και ιδίως η ψυχοτοξική μητέρα» που προβάλλονταν ως αιτιολογικοί παράγοντες) δεν αποδείχτηκε. Οι πρώιμες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη, αλλά δεν θεωρείται πια ότι μπορούν να οδηγήσουν σ' αυτήν την διαταραχή, με την ιδιαίζουσα συνθετότητα που αναδεικνύεται να είναι ο αυτισμός.

Σημειώθηκε επίσης ότι εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, και επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι εμφανίζεται με την ίδια συχνότητα σε όλες τις φυλές και σε διάφορα μέρη, ενώ διατηρείται η διαφορά ως προς το φύλο (3 - 4 αγόρια προς 1 κορίτσι). Επομένως, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες δεν συμπλέκονται επίσης στην αιτιολογία.

Σήμερα γίνεται πλατειά αποδεκτό ότι υπάρχει μια βιολογική βάση και ότι τα συμπτώματα του αυτισμού δεν μπορεί παρά να αναπτύσσονται και να εγκαθίστανται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Η άποψη αυτή διαμορφώθηκε σταδιακά, καθώς μελέτες σε διάφορα επίπεδα, άρχισαν να δίνουν ευρήματα, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, παραπέμπουν ή υποδεικνύουν το έδαφος αυτό. Μια σειρά από δεδομένα έχουν συγκεντρωθεί, που στο συνδυασμό τους τεκμηριώνουν την βιολογική βάση του αυτισμού.

Τα κυριότερα δεδομένα, συνοπτικά, έχουν ως εξής:

1. Αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα γνωστά νοσήματα και ιατρικές καταστάσεις. Περιλαμβάνονται εδώ γενετικά νοσήματα, με κυριότερα την ηβώδη σκλήρυνση και την νευροϊνωμάτωση. Επίσης, διαταραχές του μεταβολισμού που κληρονομούνται, με κυριότερη την φενυλκετονουρία, (ιδίως παλαιότερα, γιατί σήμερα γίνεται πρώιμη διάγνωση της διαταραχής αυτής, σε εθνικό επίπεδο, και με την κατάλληλη δίαιτα δεν προχωρεί η κατάσταση και αποφεύγεται η προσβολή του εγκεφάλου). Μπορεί να συνυπάρχει επίσης με υποθυρεοειδισμό καθώς και με δομικές αλλοιώσεις του εγκεφάλου, όπως με υδροκέφαλο. Συσχετίσεις έχουν γίνει με πολλά άλλα σύνδρομα που είναι όμως πολύ σπάνια. Γενικώς οι καταστάσεις αυτές είναι σπάνιες, η κάθε μια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, μπορεί να περιλαμβάνουν νοητική καθυστέρηση και μερικές φορές και αυτισμό. Στις περιπτώσεις συνύπαρξης, συνήθως έχει ήδη διαγνωστεί η ιατρική κατάσταση και καθώς μεγαλώνει το παιδί διαπιστώνεται ότι παρουσιάζει και αυτισμό. Στις περιπτώσεις αυτές, η παρουσία αυτισμού δεν πρέπει να υποτιμηθεί, γιατί αυτό καθορίζει πάλι την πραγματικότητα του παιδιού από αναπτυξιακής, ψυχολογικής και εκπαιδευτικής πλευράς.

2. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες έχουν επίσης ανιχνευθεί σε μερικά αυτιστικά άτομα και η κυριότερη συσχέτιση εδώ έχει γίνει με το εύθραυστο-X (fragile-X), το οποίο ανιχνεύεται σ' ένα ποσοστό 3% - 5% των περιπτώσεων αυτισμού. Το σύνδρομο του εύθραυστου-X είναι επίσης αραιό στο γενικό πληθυσμό και είναι πολύ συχνότερο στα αγόρια, χωρίς να αποκλείεται να εμφανιστεί και σε κορίτσι. Έχει ποικίλες σωματικές, γνωσιακές και συμπεριφερσιολογικές εκδηλώσεις. Συνήθως προκαλεί νοητική

καθυστέρηση, σ' ένα ποσοστό εμφανίζεται και αυτισμός. Το νόημα της συσχέτισης αυτής δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί.

3. Συσχετίσεις υπάρχουν με ορισμένες συγγενείς λοιμώξεις (που μπορεί δηλαδή να συμβούν κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης). Κυριότερη είναι η συσχέτιση με την συγγενή ερυθρά: παιδιά που οι μητέρες τους προσβάλλονται από ερυθρά κατά την διάρκεια της κύησης, εφόσον επιζήσουν, μπορεί να παρουσιάζουν και αυτισμό. Παλαιότερα, σ' ένα δείγμα τέτοιων παιδιών, η εμφάνιση αυτισμού ήταν πολλές φορές μεγαλύτερη απ' ό,τι στο γενικό πληθυσμό, και ήταν αυτό μια από τις ισχυρές ενδείξεις για την βιολογική βάση. Σήμερα, με τα μέτρα που εφαρμόζονται, έχει περιοριστεί σημαντικά το ενδεχόμενο ερυθράς κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Άλλες συγγενείς λοιμώξεις που έχουν συσχετιστεί, είναι η τοξοπλάσμωση και ο μεγαλοκυττοϊός.

4. Συσχέτιση υπάρχει επίσης με βρεφικούς σπασμούς ορισμένης μορφής.

5. Επίσης, αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει με αισθητηριακές μειονεξίες:

Τυφλά ή κωφά παιδιά που καθώς μεγαλώνουν μπορεί πάλι να διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν συμπτώματα αυτισμού.

6. Σε μερικά παιδιά με αυτισμό, ευρήματα μπορεί να υπάρχουν στις μαγνητικές και αξονικές τομογραφίες εγκεφάλου, ενώ έχουν επισημανθεί και νευρο-χημικές ανωμαλίες, με κυριότερο εύρημα την αυξημένη σεροτονίνη σ' ένα ποσοστό πάλι των περιπτώσεων.

7. Ισχυρά υποδεικνύει την βιολογική βάση το καλά διαπιστωμένο γεγονός ότι τα αυτιστικά παιδιά σ' ένα αρκετό ποσοστό εμφανίζουν στην πορεία και επιληπτικές κρίσεις, και μάλιστα όψιμα, γύρω στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα. Το ποσοστό φτάνει περίπου στο 30% μέχρι την ηλικία των 30 ετών. Η εμφάνιση επιληπτικών κρίσεων δημιουργεί ένα νέο άγχος στους γονείς, σημειώνεται πάντως ότι συνήθως είναι αραιές και συνήθως ανταποκρίνονται αρκετά καλά στην αντί-επιληπτική αγωγή.

8. Στην βιολογική βάση ασφαλώς συνυπολογίζονται, η συχνή συνύπαρξη με νοητική καθυστέρηση, οι ιδιόζουσες γνωσιακές δυσκολίες και η διαφορά ως προς το φύλο.

9. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα δεδομένα από τις μελέτες που υπάρχουν σε αδέρφια αυτιστικών ατόμων και σε διδύμους, που το ένα ή και τα δύο μέλη παρουσιάζουν αυτισμό. Καθώς μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού δεν διαπιστώνεται συνύπαρξη με άλλα νοσήματα ή ιατρικές καταστάσεις, ούτε προκύπτουν ευρήματα στις εργαστηριακές εξετάσεις, τουλάχιστον με τις τρέχουσες δυνατότητες, οι γενετικές αυτές μελέτες αποτελούν μια άλλη προσέγγιση στο ζήτημα της αιτιολογίας.

Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές:

α) αυτισμός μπορεί να εμφανίζεται και στα αδέρφια αυτιστικών ατόμων, σ' ένα ποσοστό 3%- 7%. Σε σχέση με τη συχνότητα του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό, αποτελεί μια σημαντική αύξηση

β) συμφωνία για αυτισμό ουσιαστικά έχει βρεθεί μόνον στους μονοζυγωτικούς διδύμους και σε σημαντικό ποσοστό στις πρόσφατες μελέτες (οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι μοιράζονται όμοιο γενετικό υλικό), έναντι των διζυγωτικών.

γ) μερικά από τα δίδυμα μέλη που δεν εμφανίζουν αυτισμό, μπορεί όμως να εμφανίζουν γνωσιακού τύπου δυσκολίες, κυρίως επιβράδυνση στην ανάπτυξη του λόγου ή μαθησιακές δυσκολίες

δ) τέτοιου είδους δυσκολίες, γνωσιακές ή και κοινωνικό-συναισθηματικές, μπορεί επίσης να υπάρχουν και σε μερικά από τα αδέρφια των αυτιστικών ατόμων ή και σε μερικούς από τους συγγενείς, χωρίς πάλι αυτά τα μέλη να παίρνουν διάγνωση αυτισμού.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω, με βάση τις Βρετανικές ιδίως μελέτες, οι Baily, συνεργάτες και Rutter (1995) καταλήγουν ότι οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο από αιτιολογικής πλευράς.

Το ζήτημα ωστόσο εμφανίζεται πολύπλοκο και πολύ-παραγοντικό και έτσι, ιδίως ο τρόπος μεταβίβασης, δεν μπορεί ακόμη να προσεγγιστεί. Φαίνεται ότι αυτό που μπορεί να μεταβιβάζεται είναι μια προδιάθεση για γνωσιακού ή / και κοινωνικό-συναισθηματικού τύπου δυσκολία, που μερικές φορές μπορεί να καταλήξει σε αυτισμό. Υπενθυμίζεται βέβαια πάλι, ότι οι γενετικοί παράγοντες δεν καλύπτουν αιτιολογικά όλες τις περιπτώσεις αυτισμού. Μελέτες βρίσκονται σε εξέλιξη. Σε μια τέτοια γενετική πολυκεντρική μελέτη, συμμετέχει και η χώρα μας μαζί με άλλες έξι χώρες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, το ζήτημα της αιτιολογίας εμφανίζεται ιδιαίτερα πολύπλοκο. Ποικίλοι αιτιολογικοί παράγοντες και σε διάφορα επίπεδα φαίνεται να σχετίζονται: Γενετικοί παράγοντες και παράγοντες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης. Συζητείται επίσης ότι και περιγεννητικά συμβάμματα μπορεί να παίζουν ρόλο ή να συμβάλλουν.

Σπανίως, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις αυτισμού που αποδόθηκαν σε παράγοντες μετά τη γέννηση, εφόσον βέβαια προκάλεσαν κάποια προσβολή του κεντρικού νευρικού συστήματος, π.χ. εγκεφαλίτιδες. Υπάρχει επομένως αιτιολογική ετερογένεια. Σε μερικές περιπτώσεις είναι πιθανόν να υπάρχει και συνδυασμός παραγόντων (π.χ. μια γενετική προδιάθεση σε συνδυασμό με κάποια επιβάρυνση κατά τον τοκετό).

Η σύνθεση όλων αυτών των δεδομένων παραμένει δύσκολο ακόμη εγχείρημα. Πάντως το ότι ποικίλοι παράγοντες φαίνεται να σχετίζονται ή να συμβάλλουν, οδηγεί στην σκέψη ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να μοιράζονται μια από κοινού επίδραση σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου ιδιαίτερα κρίσιμες για την κοινωνική συναλλαγή και την επικοινωνία. Θα πρέπει επομένως να υπάρχει μια τελική κοινή δίοδος, απ' όπου οδηγούν στον αυτισμό. Το ζήτημα μεταφέρεται αναπόφευκτα στην αναζήτηση και εντόπιση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου που να ευθύνονται, ή κυρίως στο επίπεδο της νευρωνικής δικτύωσης και οργάνωσης και στις κρίσιμες διεργασίες που άδηλα λαμβάνουν χώρα σ' αυτό ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής. Μελέτες με εξαιρετικό ενδιαφέρον επιχειρούνται, αλλά δεν έχουν ακόμη διευκρινιστεί τα πράγματα περισσότερο. Τελευταία, συζητείται και το ενδεχόμενο, οι γενετικοί παράγοντες να δρουν προκαλώντας κάποια μεταβολική διαταραχή και από εκεί να επηρεάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες, ιδίως σε περιόδους κρίσιμες για την ανάπτυξη και οργάνωσή τους. Αλλά δεν υπάρχει κάποια παραπέρα επιβεβαίωση προς αυτή την κατεύθυνση.

Παρά τα κενά που υπάρχουν ακόμη στις γνώσεις, η βιολογική βάση για το σύνδρομο γίνεται πλατιά αποδεκτή και αξιόπιστα ο αυτισμός ορίζεται ως μία νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή. Από την άλλη μεριά, δεν είναι ανάγκη να γνωρίζει κανείς ακριβώς τι συμβαίνει στον εγκέφαλο προκειμένου να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τα άτομα. Πρόσφοροι τρόποι αντιμετώπισης έχουν ακριβώς πολύ προχωρήσει τα τελευταία χρόνια μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων και την καλύτερη κατανόηση που έχει κατορθωθεί σε επίπεδο γνωσιακής και ψυχολογικής λειτουργίας.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΓΝΩΣΙΑΚΟ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

Από **αναπτυξιακής πλευράς** το κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η **ασύγχρονη και άνιση** ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων. Η εκτεταμένη **ανομοιογένεια** που προκύπτει και διατηρείται, εμποδίζει την αναπτυξιακή πορεία να πάρει έναν **συνεπή** τρόπο και ρυθμό. Έτσι, και οι ανακολουθίες στην συμπεριφορά, δεν βλέπονται πια σαν αινιγματικές ή παράδοξες, αλλά εξηγούνται αρκετά με αναφορά στην υποκείμενη αναπτυξιακή και ψυχολογική δυσλειτουργία.

Ένα μέρος της έρευνας των τελευταίων χρόνων, στόχο έχει ακριβώς την βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης σε γνωσιακό και ψυχολογικό επίπεδο. Παρά τις διαφορές στην έμφαση - το ποια δηλαδή δυσλειτουργία είναι η πιο **πρωταρχική** - τα όσα έχει αποκαλύψει η έρευνα σ' αυτό το επίπεδο, είναι άμεσα σημαντικά, καθώς μεταθέτουν την προσοχή μας από τα συμπτώματα, σ' αυτό που συμβαίνει **πίσω** από τα συμπτώματα. Σειρά διαπιστώσεων περιλαμβάνεται εδώ που μερικά σημεία τους αναφέρονται εντελώς ενδεικτικά και επιγραμματικά: Η δυσκολία των παιδιών να λειτουργήσουν με συγκλίνουσα, αμοιβαία, «συνδυασμένη προσοχή», δυσκολία που έχει σταθερά διαπιστωθεί, που μάλιστα μπορεί να ανιχνεύεται και αρκετά πρώιμα. Η δυσκολία να αναπτύξουν «παιχνίδι προσποίησης» και οι μεγάλες δυσκολίες τους στις διανοητικές αναπαραστάσεις και στην περιοχή της φαντασίας. Που πιθανότατα σημαίνουν ότι τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να αποκτήσουν μια «θεωρία νόησης», όπως την διαθέτει κάθε άτομο, και επομένως δυσκολεύονται να «δουν» από τη μεριά του άλλου (ή να διαβάσουν τη σκέψη του καθώς και τις δικές τους) και να αντιληφθούν τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις του άλλου. Η έλλειψη «κεντρικής συνοχής» προσφέρει μια παράλληλη οπτική κατανόησης πτυχών της γνωσιακής δυσλειτουργίας, καθώς και η απορρόφηση της προσοχής στη λεπτομέρεια και η δυσκολία να ξεχωρίσουν το σχετικό από το άσχετο μέρος στην επεξεργασία της πληροφορίας.

Δυσκολίες έχουν επισημανθεί επίσης στις αφαιρετικές διεργασίες, στις χρονικές αλληλουχίες και στον λεκτικό συλλογισμό. Ενώ η «κυριολεκτική» σκέψη και οι δυσκολίες τους στη πρόβλεψη βοηθούν να κατανοήσουμε μερικές από τις πιο δυσχερίστες όψεις της συμπεριφοράς τους, αυτές που ιδίως προκύπτουν όταν κάτι αλλάξει στη καθιερωμένη ρουτίνα. Από την άλλη μεριά, δυνατά σημεία, όπως στις οπτικοχωρικές σχέσεις και στην οπτική πρόσληψη, υποδεικνύουν τρόπους και διόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσέγγιση. Η διαπίστωση ότι τα αυτιστικά άτομα «μαθαίνουν βλέποντας» έχει ουσιαστικά αξιοποιηθεί στην πράξη. Επομένως, όχι μόνον οι μειονεξίες, αλλά ο συνδυασμός ακριβώς από αδύνατες και δυνατές περιοχές δίνει μια πληρέστερη κατανόηση της κατάστασης.

Τα σχετικά με τις δυσκολίες στις «εκτελεστικές λειτουργίες» είναι ένα άλλο επίπεδο τρέχουσας μελέτης. Τις δεξιότητες δηλαδή που μεσολαβούν για να αλλάξει κανείς τις απαντήσεις, όταν προκύπτουν καινούργια δεδομένα, για την επίτευξη του στόχου. Πράγμα που απαιτεί ευελιξία σκέψης και πράξης.

Μια άλλη πτυχή είναι το κατά πόσο αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις και κυρίως η διαπίστωση ότι τείνουν να βλέπουν μια λεπτομέρεια που περιβάλλει και όχι μια συναισθηματική έκφραση που κυριαρχεί: π.χ. πρωτοκοιτάζοντας μια εικόνα, ένα αυτιστικό παιδί, να βλέπει κυρίως ένα καμπαναριό στην άκρη ή το καπέλο ενός παιδιού και όχι το ίδιο το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας και που ένα συναίσθημα χαράς ή λύπης ή άλλο, έκδηλα κυριαρχεί στο πρόσωπο του. Ή, ένα παιδί με σύνδρομο Asperger, να το απορροφά το εντυπωσιακό μιας σκηνής που προέχει, αγνοώντας μάλλον τα συναισθήματα που συνήθως βρίσκονται στο φόντο. Και πολλά άλλα.

Διαμορφώνεται έτσι εδώ ένα επιστημονικό πεδίο με εξαιρετικό ενδιαφέρον, όχι μόνον για τον αυτισμό, αλλά και ευρύτερα, για τις διαδικασίες της φυσιολογικής ανάπτυξης και εξέλιξης: Μέσα από τις μελέτες αυτές αναδεικνύονται υποδεξιότητες διαφοροποιημένες, λεπτές και ταυτόχρονα καίριες για την κοινωνική απόδοση του ανθρώπου.

Αναπτυξιακή ψυχολογία και αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία συμβαδίζουν τώρα όσο ποτέ, και η μελέτη του αυτισμού έχει πολύ συμβάλει σ' αυτή την διεπιστημονική προσέγγιση.

Γυρνώντας στον αυτισμό ασφαλώς πολλά θέματα μένουν ακόμη ανοιχτά, αλλά η καλλίτερη κατανόηση που οπωσδήποτε έχει κατορθωθεί στο ψυχολογικό επίπεδο, έχει αλλάξει ήδη ριζικά και τις αντιλήψεις για την αντιμετώπιση. Από εδώ απορρέουν και οι σύγχρονες προσεγγίσεις.

Παρά τις επί μέρους διαφορές, η εκπαιδευτική – ψυχολογική προσέγγιση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση, τόσο για την προώθηση δεξιοτήτων στα αυτιστικά άτομα, όσο και για την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς τους. Βέβαια, η εκπαίδευση για να είναι αποδοτική, πρέπει να είναι πολύ ειδική. Να παίρνει δηλαδή υπόψη τις ανάγκες των αυτιστικών ατόμων και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες τους. Πρέπει να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη, να εφαρμόζεται οργανωμένα και συστηματικά, να εξασφαλίζει συνέχεια από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και να εξατομικεύεται σε αρκετό βαθμό.

Θεραπεία με την έννοια της ίασης, δεν υπάρχει. Πολλά όμως πράγματα μπορούν να αντιρροπούνται και να διευκολύνονται στην πορεία και θεωρείται ότι η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων συμβάλλει σημαντικά σ' αυτό. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι όπως διαπιστώνει η Howlin (1997) σε μια κριτική μελέτη, καμία μέθοδος δεν μπορεί ακόμη να χαρακτηριστεί ως «θεραπευτική» ούτε να συσχετιστεί άμεσα με την έκβαση. Βέβαια η έκβαση πάλι ποικίλει, αλλά προσπάθειες πρέπει να επιχειρούνται με όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως βαρύτητας, προσαρμόζοντας κάθε φορά τη προσέγγιση στο επίπεδο τρέχουσας λειτουργίας του ατόμου. Μια παράλληλη σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι η πρόληψη παραπέρα επιπλοκών από τη συμπεριφορά; κάτι που συχνά συμβαίνει στην πορεία.

Με βάση τα παραπάνω, ο Αυτισμός έχει αποβεί μια από τις ισχυρότερες προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής. Η πρόκληση πάει μαζί με την βαθύτερη κατανόηση που αναφέρθηκε προηγουμένως και έγκειται στο να σχεδιάσει και να δημιουργήσει ένα κατάλληλα δομημένο περιβάλλον που να διευκολύνει το αυτιστικό άτομο να μαθαίνει με το δικό του τρόπο. Να μπορεί έτσι να επικοινωνεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του καλλίτερα, να οργανώνει προσφορότερα τη δραστηριότητα του και να βελτιώνει την κατανόηση και την απόδοση του.

Είναι φανερό ότι ο αυτισμός είναι μια σύνθετη κατάσταση, με πολλές όψεις και η εξισορρόπηση τους είναι το τελικό ζητούμενο. Το πώς θα σταθούμε απέναντι της έχει αποφασιστική σημασία, και είναι πάλι οι αντιθέσεις της που θα μας οδηγήσουν. Βλέποντας από τη μεριά των περιορισμών, των περιορισμών ιδιαίτερα στην κοινωνική απόδοση, ασφαλώς εμφανίζεται σαν μια σοβαρή μειονεξία, ένα είδος αναπηρίας. Βλέποντας από την μεριά των ποιοτικών χαρακτηριστικών - την πλευρά που ιδίως ικανοί αυτιστικοί άνθρωποι αφήνουν να φανεί - αναδεικνύεται κυρίως η διαφορετικότητα. Τελικά ένας αλλιώτικος και ασυνήθιστος τρόπος ύπαρξης. Έτσι φαίνεται να το βιώνουν και οι ίδιοι, όταν λένε – στη σπάνια περίπτωση που μπορεί αυτό να συμβεί – ότι πρόσωπο και αυτισμός, δεν ξεχωρίζονται. Μια κατάσταση, που απευθύνεται ταυτόχρονα στην δική μας αποδοχή και κατανόηση και που, ίσα-ίσα τότε, μπορεί να εμπλουτίζει την εμπειρία μας και να μας διδάσκει διαρκώς.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ: Για την αντιμετώπιση

Ο αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή στο πλαίσιο της οποίας επηρεάζεται η οργάνωση των ψυχολογικών δεξιοτήτων με συνακόλουθες εκδηλώσεις στη συμπεριφορά.

Παρόλο που γίνεται αποδεκτό ότι ο αυτισμός αναπτύσσεται στο έδαφος μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δεν υπάρχει ακόμη κάποια βιολογική θεραπεία που να μπορεί να δώσει ριζική λύση στην κατάσταση. Η φαρμακευτική αγωγή έχει, βεβαίως, μία θέση στην αντιμετώπιση, δεν μπορεί όμως να μεταβάλλει την βασική κατάσταση, ούτε να εξαλείψει τις πάγιες δυσκολίες. Ο στόχος της είναι κυρίως, η βελτίωση ορισμένων συμπτωμάτων, ιδίως όταν παρουσιάζουν εξάρσεις και επιπλέκουν σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά και την προσαρμογή. Σήμερα, υπάρχει μια ποικιλία ψυχοφαρμάκων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με τα επικρατούντα συμπτώματα. Συμπεριφορές στις οποίες μπορεί να βοηθήσει η ψυχο-φαρμακευτική αγωγή είναι η έντονη υπέρ-κινητικότητα και η διάσπαση προσοχής, εξάρσεις εμμονών, διαταραχές του ύπνου ή της διατροφής, ψυχοκινητική ανησυχία, επιθετικότητα, καθώς και αυτό-τραυματιστικές συμπεριφορές. Πάντοτε, πρέπει να γίνεται καλή εκτίμηση της κατάστασης και παρακολούθηση, προκειμένου να ελεγχθεί, και το εάν βοηθάει η φαρμακευτική αγωγή αλλά και το ενδεχόμενο παρενεργειών. Γίνεται έρευνα για την αναζήτηση ουσιών με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και με τις κατά το δυνατόν λιγότερες παρενέργειες.

Ένα άλλο σημείο που μπορεί να βοηθήσει η φαρμακευτική αγωγή είναι στην περίπτωση εμφάνισης επιληπτικών κρίσεων, κάτι που όπως σημειώθηκε και προηγουμένως μπορεί να συμβεί στην εφηβεία ή και λίγο αργότερα σ' ένα ποσοστό των περιπτώσεων. Στις περιπτώσεις αυτές χορηγείται η κατάλληλη αντί-επιληπτική αγωγή, με καλή συνήθως ανταπόκριση.

Ορισμένοι ερευνητές συνιστούν επίσης τη χορήγηση βιταμίνης Β6 σε μεγάλες δόσεις, σε συνδυασμό με μαγνήσιο. Είναι πιθανόν να βελτιώνονται ορισμένα συμπτώματα, αλλά δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις για την αγωγή αυτή, και στην πράξη έχει περιορισμένη εφαρμογή.

Σε πειραματικό στάδιο βρίσκεται επίσης η εφαρμογή μιας διαιτητικής αγωγής, κατά την οποία αφαιρούνται από το διαιτολόγιο του παιδιού τροφές πλούσιες σε γλουτένη ή και καζεΐνη. Η λογική αυτής της δοκιμής βρίσκεται σε κάποιες ενδείξεις που υπάρχουν ότι ο αυτισμός μπορεί να σχετίζεται με μια ελαττωματική αποδόμηση των πεπτιδίων που προέρχονται από τροφές που περιέχουν γλουτένη και καζεΐνη. Τα πεπτίδια αυτά έχουν οπιοειδή δραστηριότητα και η υπερβολική απορρόφησή τους μπορεί να οδηγεί σε μια ενισχυμένη τέτοια δραστηριότητα και στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με συνέπεια την απορύθμιση διαφόρων νευρο-μεταβιβαστικών συστημάτων (Whiteley et al, 1999). Συζητείται και εδώ το ενδεχόμενο βελτίωσης κάποιων συμπτωμάτων χωρίς ακόμα επαρκή επιβεβαίωση.

Επομένως, οι βιολογικές θεραπείες έχουν ένα υποστηρικτικό μόνο ρόλο να παίξουν και ασφαλώς δεν μπορεί να στηριχθεί σ' αυτές, τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, η αντιμετώπιση. Η ειδική αγωγή και οι συμπεριφερειολογικές παρεμβάσεις έχουν να προσφέρουν τα περισσότερα. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση έχει πάρει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση του αυτισμού.

Η στροφή προς την εκπαίδευση φαίνεται ν' αρχίζει στη δεκαετία του '50 κυρίως με τον Fenichel, στη Νέα Υόρκη. Όπως αναφέρουν οι Carmbell et al (1996), μέχρι τότε τα αυτιστικά παιδιά δεν περιλαμβάνονταν στην ειδική αγωγή. Ο Fenichel προχώρησε στην οργάνωση ενός ημερήσιου ειδικού σχολείου όπου α. η ειδική αγωγή σε εξατομικευμένη προσέγγιση απέβαινε ένα είδος θεραπευτικού εργαλείου για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες και όπου β. αυτό το σχολείο θα υποκαθιστούσε το Ψυχιατρείο.

Πολλές πρωτοποριακές προσπάθειες ακολούθησαν. Η μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του αυτισμού συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική προσέγγιση και έτσι σήμερα οι προσπάθειες αυτές με τα αυτιστικά άτομα επιχειρούνται με αρκετά οργανωμένο τρόπο. Ασφαλώς, τα αυτιστικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν πολλά πράγματα και σε πολλά επίπεδα για να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους. Χρειάζεται ιδιαίτερα να διδαχθούν πράγματα που τα φυσιολογικά παιδιά τα αποκτούν από μόνα τους. Παράλληλα, πρέπει να παίρνεται υπόψη ο ιδιαίτερος γνωσιακός τρόπος που έχουν τα αυτιστικά άτομα για να μαθαίνουν. Η προσέγγιση συνεπώς πρέπει να είναι πολύ ειδική και από εδώ απορρέει η έκφραση ότι “η εκπαίδευση είναι και θεραπεία” . Η θεραπεία-εκπαίδευση προϋποθέτει το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους για να βρίσκει την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση.

Η προσέγγιση στηρίζεται:

- α. στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο
- β. στην έμφαση στην συνεργασία γονιού και ειδικού
- γ. στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας
- δ. στη διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση

Ασφαλώς προσαρμογές γίνονται ανάλογα με την ηλικία, το λειτουργικό επίπεδο του ατόμου και την ιεράρχηση αναγκών και προτεραιοτήτων.

Διάφορα εκπαιδευτικά-θεραπευτικά προγράμματα αναπτύσσονται και υπάρχουν με κάποιες διαφορές μεταξύ τους στα σημεία που δίνουν περισσότερο την έμφαση. Ιδιαίτερα οργανωμένα εμφανίζονται ολιστικά προγράμματα όπως π.χ το πρόγραμμα TEACCH. Σημαντικές είναι επίσης και οι προσπάθειες που γίνονται για διδασκαλία της Μετα-Νόησης στο πλαίσιο μιας οργανωμένης αντιμετώπισης. Άλλες προσεγγίσεις δίνουν περισσότερη έμφαση στις παρεμβάσεις απευθείας στη συμπεριφορά.

Πάντως, η όποια μέθοδος προσέγγισης με τα αυτιστικά άτομα πρέπει να είναι σφαιρική, συνεπής και συστηματική και να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη. Είναι φυσικό στην πράξη να γίνονται διάφοροι συνδυασμοί και διάφορες δραστηριότητες μπορεί να συνθέτουν κάθε φορά το πρόγραμμα. Στο πλαίσιο μιας οργανωμένης αντιμετώπισης με την παραπάνω έννοια, υπάρχει η τάση να απαρτίζονται σήμερα όλα τα μέσα που υποστηρίζουν την εκπαίδευση και την πρόσβαση του ατόμου στα γνωστικά αντικείμενα και αυτό ισχύει και για τις νέες τεχνολογίες.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα σημεία και επίπεδα της αντιμετώπισης.

<p>1. Στόχος της παρέμβασης είναι η προώθηση της προσαρμογής με Δύο τρόπους:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού • Προσαρμογές του περιβάλλοντος στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού <p>Και τα δύο προωθούν την προσαρμογή</p>
<p>2. Εξατομίκευση αξιολόγηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Με καταγραφή και με άμεση παρατήρηση π.χ. Childhood Autism Rating Scale (CARS) και PEP-R για το καλλίτερο δυνατό εξατομικευμένο πρόγραμμα
<p>3. Αναφορά σε <u>Γνωσιακές</u> και <u>Συμπεριφοριολογικές</u> θεωρήσεις</p>
<p>4. Να προωθείς δεξιότητες <u>ενώ αποδέχεται</u> τις μειονεξίες του Αυτιστικού παιδιού και τις ανάγκες των γονιών του</p>
<p>5. Η εκπαίδευση στηρίζεται σε τρόπους <u>δομημένους οπτικά</u> λόγω των ιδιαιτεροτήτων στην γνωσιακή λειτουργία παιδιών</p>
<p>6. Ολιστική προσέγγιση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διεπιστημονική ομάδα • Εκπαίδευση στελεχών σε όλους τους «ρόλους» • Εποπτεία ή ζήτηση συμβουλών από τους εποπτεύοντες

(Campbell, Schopler et al, 1996)

Πίνακας 2: Ιδιαίτερα Θέματα κατά την Αντιμετώπιση

<ul style="list-style-type: none"> • Προώθηση Γλωσσικών δυνατοτήτων και Επικοινωνίας • Κινητοποίηση για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων
<ul style="list-style-type: none"> • Αναφορά σε γνωσιακές και συμπεριφορικές θεωρήσεις για την καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της κατάστασης
<ul style="list-style-type: none"> • Συμπεριφορικές παρεμβάσεις
<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση στις Κοινωνικές Δεξιότητες και ανάπτυξη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου
<ul style="list-style-type: none"> • Προσπάθειες για γενίκευση όσων κατακτώνται στην εκπαιδευτική συνθήκη
<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη <ol style="list-style-type: none"> 1. Επαγγελματικής Κατάρτισης 2. Απασχόλησης 3. Διαβίωσης 4. Συνέχιση της εκπαίδευσης
<ul style="list-style-type: none"> • Ψυχοθεραπευτική υποστήριξη, όπου κρίνεται ότι χρειάζεται
<ul style="list-style-type: none"> • Ψυχοφαρμακευτική αγωγή, όπου κρίνεται ότι υπάρχει ένδειξη, για ότι μπορεί να προσφέρει

Πίνακας 3: Συνεργασία Γονιών – Ειδικών

Από την εμπειρία που έχει ο ειδικός από πολλές άλλες ανάλογες περιπτώσεις
Ο Ειδικός διδάσκεται από το Γονιό Από τις ιδιαίτερες εμπειρίες που ο γονιός αποκτά από το συγκεκριμένο παιδί του και όσα άμεσα έχει δοκιμάσει
Ιδιαίτερα σημαντική για χρόνιες καταστάσεις όπως ο Αυτισμός και τα τόσα απρόοπτα και δύσκολα σημεία
Προώθηση, σε συνεργασία της καλύτερης δυνατής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και των αρμοδίων φορέων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSMIV, σελ, 65-78.
2. Bailey, Le Couteur, Gottesman, Bolton, Simonoff, Kuzda, and Rutter (1995): Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine* 25, 63-77.
3. Bailey, Phillips and Rutter (1996): Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives *Journal child Psychology Psychiatry* 37, 1, 89-126.
4. Baron-Cohen, Cox, Baird (1996) Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population, *British Journal of Psychiatry* 168: 158-163.
5. Campbell, Schopler, Cueva, Hallin (1996): Treatment of autistic disorders. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry* 35, 23, 134-143.
6. Ehlers and Gillberg (1993) "The epidemiology of Asperger syndrome: a total population study. *Journal Child Psychology Psychiatry* 34, 1327-1350.
7. Fombonne (1997): Prevalence of autistic spectrum disorder in the U.K. *Autism*. 1, 227-231.
8. Frith (1989): Αυτισμός. Μετάφραση Γ. Καλομοίρης, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 1994.
9. Gilberg (1992): Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. *Journal Child Psychol. Psychiatry* 33, 5, 813-842.
10. Green, Fein, Joy and Waterhouse (1995): Cognitive functioning in autism: an overview. Στο *Learning and Cognition in Autism*. Schopler and Mesibov (Eds), σελ. 13-31 Plenum Press.
11. Happe and Frith (1995). *Theory of Mind in autism*. Schopler and Mesibov (Eds): *Learning and Cognition in Autism*, σελ. 177-194, Plenum Press.
12. Hobson (1993) *Autism and the Development of Mind*. London, Erlbaum.
13. Howlin (1997) Prognosis in autism: do specialist treatments affect long-term outcome? *European Child and Adolescent Psychiatry* 6, 55-72.
14. ICD-10. Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς (1992). Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γενεύη. Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα, σελ. 318-327.

15. Jordan, Libby and Powell (1995) Theories of Mind: why do they matter? *School Psychology International*, 16, 291-302.
16. Jordan and Powell (1995) *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chishester: Wileys.
17. Kugler (1998) The differentiation between autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 2, 11-32.
18. Ozonoff (1995) Executive functions in autism. Στο Schopler and Mesibov (Eds), *Learning and Cognition in Autism*, σελ. 199-219, Plenum Press.
19. Piven, Harper, Palmer, Arndt (1996) Course of behavioral change in autism a retrospective of high-IQ adolescence and adults. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 35, 4, 523-529.
20. Rutter, Bailey, Bolton and Le Couteur (1994): Autism and known medical conditions: myth and substance. *Journal Child Psychology Psychiatry* 35, 2, 311-322.
21. Volkmar (1998): Categorical approaches to the diagnosis of autism. An overview of DSM IV and ICD-10. *Autism*, 2, 45-59.
22. Wing and Gould (1979) Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification *Journal of Autism and Developmental disorders* 9, 11-29.
23. Wing (1981) Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
24. Wing (1991) The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. Στο Frith (Ed) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Wing (1996) *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable.
26. Wing (1998) *Autism-Letters*, 87-104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ

*Αγγελική Γενά
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Φιλοσοφική Σχολή
Παν/μιο Αθηνών*

Η αξιολόγηση των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες καθώς και η σύσταση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού και θεραπευτικού προγράμματος, ικανού να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις δυνατότητές του, εκτός από στόχους που άπτονται της πρόσκτησης σχολικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να περιλαμβάνει και τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού, εφόσον οι δυσκολίες μάθησης συνήθως συνοδεύονται και από προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχολογικά προβλήματα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για μια έγκυρη και διεξοδική αξιολόγηση αποτελούν, αφενός η κλινική εμπειρία του εξεταστή, και αφετέρου η χρήση έγκυρων σταθμισμένων κλιμάκων, ούτως ώστε να κατοχυρώνεται με αντικειμενικότητα η εκτίμηση των αναγκών του αξιολογούμενου.

Την αξιολόγηση ακολουθεί η διαμόρφωση στόχων που θα πρέπει να είναι σαφείς, κατανοητοί και πλήρεις, ώστε να αποτυπώνουν ακριβώς τα προβλήματα συμπεριφοράς που πρόκειται να αντιμετωπιστούν. Τη στοχοθέτηση ακολουθεί η επιλογή της μεθοδολογίας μέσω της οποίας θα αναζητηθεί η επίτευξη των ζητούμενων στόχων. Η μεθοδολογία αυτή επιλέγεται με κριτήρια που δεν ορίζονται τυχαία, αλλά βάσει των ευρημάτων της έρευνας που τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μεθόδων στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Οι βασικοί τρόποι με τους οποίους αξιολογούνται οι ανάγκες των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως και τα κριτήρια επιλογής στόχων και μεθόδων αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών, θα αναλυθούν διεξοδικά στο παρόν κεφάλαιο.

Η σύσταση εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος και η εφαρμογή του για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αποτελεί πλέον, και στην πατρίδα μας, στοιχειώδες και θεσμοθετημένο δικαίωμα των παιδιών αυτών και ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να καλύπτει σφαιρικά τις ανάγκες του μαθητή, τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

1. Η αναγκαιότητα για εξατομίκευση του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος διδασκαλίας

Ο Γιώργος είναι 7 ετών και έχει διάγνωση νοητικής υστέρησης με στοιχεία αυτισμού. Παρέμεινε στο Νηπιαγωγείο 2 χρονιές, γιατί δεν είχε ετοιμότητα στην ηλικία των 6 ετών να φοιτήσει στο Δημοτικό Σχολείο. 7 ετών, όμως, εντάχθηκε στην Α' Δημοτικού σε Δημόσιο Ειδικό Σχολείο. Η μητέρα του δαπανά αρκετό χρόνο για να τον βοηθήσει στα μαθήματα και του παρέχει παράλληλα τη δυνατότητα να παρακολουθεί απογευματινό πρόγραμμα φροντιστηριακών μαθημάτων από ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και ψυχολογική στήριξη από ψυχολόγο..

Ο Γιάννης, παρότι έχει δυσκολίες και καθυστέρηση στο λόγο, εκφράζει τις βασικές του ανάγκες σε οικεία του πρόσωπα. Αποκτά καινούργιο λεξιλόγιο, αλλά με αργούς ρυθμούς και έχει αρχίσει να διαβάζει, να γράφει και να κατακτά προμαθηματικές έννοιες. Μπορεί να ταυτίζει και να κατηγοριοποιεί αντικείμενα και

φωτογραφίες που ανήκουν στην ίδια κατηγορία και κατανοεί τον προφορικό λόγο σε επίπεδο απλών εντολών και ερωτήσεων. Έχει αναπτύξει κάποιες προσχολικές δεξιότητες, όπως η αναγνώριση χρωμάτων και κάποιων σχημάτων, εμφανίζει όμως πολλά κενά στο μαθησιακό τομέα, όπως, για παράδειγμα, στη χρήση κτητικών και προσωπικών αντωνυμιών και στον πλάγιο λόγο. Έχει πολύ καλές μιμητικές ικανότητες στον κινητικό τομέα, αλλά τρέχει και πηδά ιδιόρρυθμα και δεν καταφέρνει να μιμηθεί ασκήσεις που απαιτούν συντονισμό χεριών και ποδιών. Όσον αφορά στη συμπεριφορά του, εμφανίζει αρκετές στερεοτυπικές αντιδράσεις και δε συγκεντρώνεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Γενικά, όμως, είναι συνεργάσιμος και δεν εκδηλώνει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως εκρήξεις θυμού ή επιθετικότητα. Χαίρεται να πηγαίνει στο σχολείο και συναναστρέφεται συνήθως με ένα κορίτσι από την τάξη του με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του και από τη δασκάλα του.

Η Άννα είναι επίσης 7 ετών και έχει διάγνωση αυτισμού. Φοιτά σε ημερήσιο πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό από την ηλικία των 3 ετών, αλλά η μητέρα της ισχυρίζεται ότι δεν εμφανίζει παρά ελάχιστη πρόοδο, παρά την πολύωρη εβδομαδιαία παρέμβαση, γι' αυτό και επιδιώκει να τη μετεγγράψει σε κάποιο σχολείο.

Η Άννα εμφανίζει σοβαρή καθυστέρηση στην κατανόηση καθώς και στην εκφορά του λόγου. Η προσοχή της διασπάται πολύ εύκολα, εκδηλώνει πολύ συχνά έντονες στερεοτυπικές κινήσεις και καταφεύγει σε εκρήξεις θυμού, όταν αυξάνονται οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Δεν έχει αναπτύξει στοιχειώδεις μηχανισμούς μάθησης, όπως, για παράδειγμα, αυτούς που σχετίζονται με τη μίμηση, την ταύτιση ή την κατηγοριοποίηση. Εκδηλώνει τις επιθυμίες της με μη-λεκτικούς τρόπους και μόνο σε οικεία της πρόσωπα. Δεν έχει αναπτύξει επικοινωνιακό λόγο και δεν κατανοεί εντολές ή ερωτήσεις. Έχει δυσκολία στο γραφοκινητικό συντονισμό και γενικότερα στη λεπτή κίνηση. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει ακόμη το ψαλίδι παρά μόνο με τη βοήθεια ενήλικα. Δεν έχει δυσκολίες στην αδρή κίνηση. Παρότι έχει γίνει πολυετής προσπάθεια αγωγής στην τουαλέτα, παρουσιάζει κατά καιρούς δυσκολία στον έλεγχο του ορθού και της κύστης. Η δυνατότητες αυτο-ρύθμισης και αυτοϋπηρέτησής της είναι ελάχιστες.

Ο Γιώργος και η Άννα, παρότι έχουν συναφή διάγνωση, έχουν πολύ διαφορετικό μαθησιακό και ψυχολογικό προφίλ. Ο Γιώργος έχει αναπτύξει πολύ περισσότερες δεξιότητες από την Άννα και χρειάζεται φροντιστηριακά μαθήματα που θα επισπεύσουν την πρόοδό του στο σχολείο. Οι ανάγκες, όμως, της Άννας απαιτούν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη στοιχειωδών, αρχικά, και στη συνέχεια πιο προχωρημένων δεξιοτήτων.

2. Βασικές παράμετροι για το ξεκίνημα της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης

Η μαθησιακή πρόοδος του παιδιού και η συμπεριφορά του αποτελούν αλληλένδετα συνδεδεμένες παραμέτρους. Συνεπώς, εκτός από τους τρόπους παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και κάποιες συνθήκες που θα πρέπει να δημιουργήσουμε και η οποίες ευνοούν τη μάθηση και περιορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, εφόσον γνωρίζουμε πλέον ότι η πρόοδος του παιδιού και η σχολική επίδοση συνδέεται άρρηκτα με την προσαρμογή του παιδιού και την ικανοποιητική συνδιαλλαγή του με το περιβάλλον. Στο ξεκίνημα μιας ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κάποιες αρχές, όπως επισημαίνει ο Lovaas (1981), προκειμένου για την αποφυγή λαθών και τη δημιουργία θετικού κλίματος κατά τη διδακτική και θεραπευτική πράξη. Οι αρχές αυτές διατυπώνονται ως εξής:

1. Δεν υπάρχουν αποκλειστικές μέθοδοι που επιλύουν παντός είδους προβλήματα για παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Μέθοδοι καθόλα αποτελεσματικές για κάποιους μαθητές, μπορεί να αποδειχτούν ανεπαρκείς ή αναποτελεσματικές για κάποιους άλλους.
3. Οι μέθοδοι παρεμβάσεις προσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού. Αποτελεσματικές θεωρούνται οι μέθοδοι που συμβάλλουν στην πρόοδο του παιδιού. Αν δεν επιτευχθεί η αναμενόμενη πρόοδος, τροποποιούμε τις μεθόδους παρέμβασης.
4. Οι θεραπευτές, καθώς και οι γονείς χρειάζεται να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τη χρήση βασικών μεθόδων διδασκαλίας και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, ώστε να υπάρχει συνέπεια στον τρόπο διδασκαλίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης για διδασκαλία και θεραπεία, η αποτελεσματικότητα του οποίου είναι άριστα τεκμηριωμένη.
5. Όλα τα άτομα που έχουν τακτική επαφή με το παιδί πρέπει ουσιαστικά να αναλαμβάνουν παιδαγωγικό ή συν-θεραπευτικό ρόλο, με την έννοια ότι πρέπει να είναι συνεπείς στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το παιδί και να προβάλλουν απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητές του. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει μάθει να χρησιμοποιεί προτάσεις με 2-3 λέξεις, να μη δέχονται μονολεκτικές προτάσεις, αλλά ούτε να απαιτούν χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων. Να αρκούνται στη χρήση προτάσεων με 2-3 λέξεις, και παράλληλα να το βοηθούν να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις.
6. Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης και της θεραπείας του, το παιδί μπορεί να εκδηλώσει, ως αντίσταση στις καινούργιες συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει εκπαίδευση και θεραπεία, ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα κ. ά. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι θεραπευτές τους δεν θα πρέπει να ενοχοποιούνται για την εμφάνιση τέτοιων προβλημάτων, αλλά θα πρέπει να τα αντιλαμβάνονται ως απότοκο της έλλειψης ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας.
7. Θέτοντας στόχους, τους οποίους το παιδί μπορεί να κατακτά μέσα σε μικρά χρονικά διαστήματα, ενισχύονται οι προσπάθειες του παιδιού, αλλά και του γονέα του εκπαιδευτικού και του θεραπευτή.
8. Ενδείκνυται να χρησιμοποιούμε, όσο συχνότερα μπορούμε, αντικείμενα και δραστηριότητες που επιλέγει το ίδιο το παιδί, ώστε να ενισχύουμε το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία.
9. Χρειάζεται να παίρνονται μέτρα, ώστε να προλαμβάνεται η εξουθένωση της οικογένειας και των θεραπειών. Οι σύνθετες ανάγκες ενός παιδιού με δυσκολίες στη μάθηση και προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί εύκολα να οδηγήσουν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές στα όρια των αντοχών τους.
10. Δε χρειάζεται να περιοριζόμαστε στη χρήση μεθόδων που απορρέουν μόνο από μία θεωρητική προσέγγιση, όσο χρήσιμη και αν είναι η προσέγγιση αυτή. Είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός και ο θεραπευτής να αντλεί μέσα και μεθόδους που απορρέουν από διάφορες προσεγγίσεις, εφόσον αυτές κριθούν αποτελεσματικές για το συγκεκριμένο παιδί και υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες.

Εκτός από τα παραπάνω, τόσο στο ξεκίνημα της θεραπείας, όσο και ανά τακτά χρονικά διαστήματα στη συνέχεια, ενδείκνυται να ελέγχονται συχνά οι περιβαλλοντικές παράμετροι που μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησης. Εφόσον οι περιβαλλοντικές τροποποιήσεις είναι συνήθως ευκολότερο να επιτευχθούν απ' ό,τι οι τροποποιήσεις στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντικό να

δημιουργηθούν οι κατά το δυνατόν ευνοϊκότερες συνθήκες μάθησης, προκειμένου να αξιολογηθούν έγκυρα οι δυνατότητες του μαθητή. Ο Lonaas (1981) υποδεικνύει τις ακόλουθες περιβαλλοντικές συνθήκες για το ξεκίνημα της εκπαίδευσης:

- ◆ Αφαίρεση αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή του παιδιού από την εκπαιδευτική πράξη.
- ◆ Εξασφάλιση ευχάριστων συνθηκών και ενθουσιώδους διάθεσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού / θεραπευτή.
- ◆ Επίπλωση ανάλογη με τις ανάγκες του μαθητή.
- ◆ Προετοιμασία αναλυτικής κατάστασης των ψυχοεκπαιδευτικών στόχων και του εποπτικού υλικού, ώστε να αποφεύγεται το χάσιμο πολύτιμου διδακτικού χρόνου και να διευκολύνεται η συχνή συλλογή δεδομένων.
- ◆ Εναλλαγή μεταξύ ευκολότερων και δυσκολότερων στόχων, για να αποφεύγεται η κούραση και η απογοήτευση του παιδιού, ξεκινώντας πάντα με στόχους που δε δυσκολεύουν το παιδί, αλλά αντίθετα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία.
- ◆ Περιορισμό θορύβων που διασπούν την προσοχή του παιδιού.
- ◆ Αφαίρεση εύθραυστων αντικειμένων, για να προφυλάσσεται το παιδί από τραυματισμούς και τα αντικείμενα από καταστροφή.
- ◆ Χρήση ενισχυτών που δεν είναι τόσο σημαντικοί για το παιδί, ώστε αυτό να διαταράσσεται όταν πρέπει να τους επιστρέψει.
- ◆ Εγγύτητα εκπαιδευτικού / θεραπευτή και παιδιού που επιτρέπει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού και προσανατολίζει το παιδί προς τα ερεθίσματα που προβάλλει ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής
- ◆ Συχνή επιβράβευση όχι μόνο για τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού, αλλά και για την επίτευξη αυτοελέγχου σε θέματα συμπεριφοράς.
- ◆ Η δυνατότητα του παιδιού να παραμένει το παιδί στη θέση του αποτελεί πρωταρχικό στόχο και βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευσή του. Το πότε θα μπορεί το παιδί να μετακινείται από τη θέση του δεν θα πρέπει να είναι αυθαίρετο, αλλά να ορίζεται από τον εκπαιδευτικό / θεραπευτή.
- ◆ Η διδασκαλία ξεκινά μόνο εφόσον το παιδί είναι ήρεμο και συνεργάσιμο και διεξάγεται με παιγνιώδη τρόπο.

Η περιβαλλοντική προετοιμασία, καθώς και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών / θεραπευτών με κάποιες βασικές θεωρητικές αρχές και πρακτικές συστάσεις, είναι, βέβαια, απαραίτητες πριν το ξεκίνημα της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης, αλλά δεν αρκούν για να εξομαλύνουν τις πολλαπλές δυσκολίες που προκύπτουν στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης και της θεραπείας ενός παιδιού με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης ενός τέτοιου παιδιού, τίθενται συχνά σε δοκιμασία τα όρια της αντοχής και της εμπειρίας του εκπαιδευτικού και του θεραπευτή. Οπότε, είναι σημαντικό να υπάρχει τακτική εποπτεία από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή θεραπευτές καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης, αλλά ιδιαίτερα στο ξεκίνημά της.

3. Το ξεκίνημα της εκπαίδευσης και της θεραπείας: Οι ανάγκες του παιδιού και η αντιμετώπισή τους

Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης και θεραπείας, οι περιορισμοί που θέτει ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής στο παιδί, όπως το να μη σηκώνεται διαρκώς από την καρέκλα του, να κάνει βλεμματική επαφή και να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα, προκαλούν έντονες αντιδράσεις και αντιστάσεις από το παιδί. Η οριοθέτηση που συνεπάγεται η εκπαίδευση και η θεραπεία έρχεται συνήθως σε

αντίθεση με την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά που έχει εδραιώσει το παιδί. Συνήθως οι γονείς, μετά από επίπονες προσπάθειες, έχουν ενδώσει στην άνευ ορίων συμπεριφορά του παιδιού, οπότε η οριοθέτησή του αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση και μάλιστα για μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά. Ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής καλείται να αλλάξει μια κατεστημένη συμπεριφορά που έχει πλέον εδραιωθεί άλλοτε για μεγαλύτερο και άλλοτε για μικρότερο χρονικό διάστημα. Είναι, λοιπόν, απολύτως αναμενόμενο να αντιμετωπίζει έντονες αντιδράσεις, οι οποίες πρέπει να τροποποιηθούν συστηματικά και σταδιακά.

Εφόσον η οριοθέτηση του παιδιού γίνεται με απόλυτη μεθοδικότητα και συνέπεια, η αντίσταση που προβάλλει το παιδί εξασθενεί από την πρώτη κιόλας συνεδρία. Με το πέρασμα του χρόνου, το παιδί γίνεται συνήθως όλο και πιο συνεργάσιμο και δεκτικό στη μάθηση. Αν, παρά τα μέτρα που λαμβάνει ο θεραπευτής, το παιδί εξακολουθεί να εκδηλώνει υπερβολικές αντιδράσεις, χωρίς να βελτιώνεται η συμπεριφορά του, μπορούμε να κάνουμε τις ακόλουθες τροποποιήσεις:

- ◆ Επιλογή καινούργιων ενισχυτών με μεγάλη ισχύ.
- ◆ Μείωση της διάρκειας της διδακτικής ώρας ή της θεραπευτικής συνεδρίας.
- ◆ Συχνότερα διαλείμματα.
- ◆ Συχνότερη εναλλαγή εκπαιδευτικών / θεραπευτών.
- ◆ Συστηματική ενίσχυση σε συνάφεια με την παραμονή του παιδιού στη θέση του και γενικά με κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

Οι τροποποιήσεις αυτές μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά στην καταστολή των δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων, δεν καταστέλλουν όμως απαραίτητα κάποιες αντιδράσεις που έχουν ήδη παγιωθεί και ικανοποιούν κάποιες ανάγκες του παιδιού. Η καταστολή τέτοιων αντιδράσεων απαιτεί κατανόηση των αναγκών που εξυπηρετούν και ανάλογη παρέμβαση. Μέσω της λειτουργικής αξιολόγησης ή ανάλυσης (functional assessment or analysis) εντοπίζονται ποιές περιβαλλοντικές συνθήκες τροφοδοτούν τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και ποιές ανάγκες του παιδιού ικανοποιούνται μέσω αυτής της συμπεριφοράς.

3.1 Η καταστολή των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω της αντικατάστασής τους με λειτουργικά ισοδύναμες επικοινωνιακές αντιδράσεις

Οι Carr & Durand (1985b) ήταν οι πρώτοι αναλυτές της συμπεριφοράς που υποστήριξαν ότι οι περισσότερες αντιδράσεις του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες πηγάζουν από απόπειρες επικοινωνίας όσο άστοχες και αν φαίνονται. Αν, λοιπόν, εντοπίσουμε το μήνυμα που μεταφέρει η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού, μπορούμε να το βοηθήσουμε να αντικαταστήσει την προβληματική αντίδραση με μια κοινωνικά αποδεκτή με την ίδια λειτουργικότητα, δηλαδή, με μια αντίδραση που επιτυγχάνει τον ίδιο επικοινωνιακό στόχο. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί με αυτισμό πετάει το εποπτικό υλικό στο πάτωμα, προκειμένου να διαφύγει από τη μαθησιακή διαδικασία (δυσπροσαρμοστικός τρόπος επικοινωνίας), μπορεί, εφόσον το διδάχτεί, να ζητά διάλειμμα (κοινωνικά αποδεκτός τρόπος επικοινωνίας). Έτσι, θα σταματήσει πλέον να πετάει το εποπτικό υλικό στο πάτωμα, εφόσον θα έχει μάθει να εκφράζει, με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, την ανάγκη του να διακόπτει το μάθημα όταν είναι κουρασμένο.

Το πρώτο, λοιπόν, βήμα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η ανάλυση των συνθηκών υπό τις οποίες ενισχύονται αυτά τα προβλήματα, ενώ στη συνέχεια, εφόσον εντοπιστούν τα αίτια που τα υποκινούν, χρειάζεται να διδάξουμε κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους που ικανοποιούν τις επικοινωνιακές

ανάγκες του παιδιού, ώστε να μη χρειάζεται να καταφεύγει σε ανεπιθύμητους τρόπους επικοινωνίας.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πρώτη έρευνα που κατέδειξε τη σημασία της επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς με την εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων που ικανοποιούν τις επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η καταστολή και αντικατάσταση των επιθετικών και αυτοτραυματικών αντιδράσεων, καθώς και των εκρήξεων θυμού, σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Carr & Durand, 1985a). Με τη λειτουργική ανάλυση αυτών των αντιδράσεων, εντοπίστηκαν δύο περιβαλλοντικές συνθήκες που σηματοδοτούσαν αυτές τις αντιδράσεις, οι οποίες ήταν οι εξής: έλλειψη προσοχής από τους θεραπευτές και δυσκολία στην προσπάθεια κατάκτησης δεξιοτήτων. Τα παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη κατέφευγαν στις προβληματικές αντιδράσεις που προαναφέρθηκαν, είτε για να ελκύσουν την προσοχή των θεραπευτών, είτε για να αποφύγουν δύσκολες μαθησιακές δραστηριότητες.

Τη λειτουργική ανάλυση των προβληματικών αντιδράσεων ακολούθησε η διδασκαλία κοινωνικά αποδεκτών τρόπων επικοινωνίας. Όταν τα παιδιά διδάχτηκαν τρόπους επικοινωνίας που είχαν την ίδια σκοπιμότητα με τις προβληματικές αντιδράσεις, όπως, για παράδειγμα τη φράση «Δεν καταλαβαίνω», ως αντίδραση στα δύσκολα ερωτήματα, επιτεύχθηκε αμέσως μείωση των ανεπιθύμητων αντιδράσεων. Όμως, οι αντιδράσεις αυτές εξακολούθησαν να εκδηλώνονται με την ίδια συχνότητα, όταν οι τρόποι επικοινωνίας που διδάσκονταν τα παιδιά δεν υπηρετούσαν τους σκοπούς της προβληματικής συμπεριφοράς, για παράδειγμα εκφράσεις. Για παράδειγμα, εκφράσεις, όπως «απάντησα σωστά;» δεν έβγαζαν το παιδί από το αδιέξοδο κάποιας δυσκολίας στην κατανόηση, οπότε δεν συνέβαλλαν στη μείωση των προβληματικών αντιδράσεων.

Μετά τα αποτελέσματα της πρωτοποριακής αυτής έρευνας, οι Carr και Durand (1985b) υποστήριξαν ότι η παρέμβαση, η οποία βασίζεται στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και αποσκοπεί στην αντικατάσταση ανεπιθύμητων αντιδράσεων με κοινωνικά αποδεκτές, και με την ίδια λειτουργικότητα, αποτελεί ιδανικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Τούτο συμβαίνει, γιατί αφενός αποφεύγονται οι παραδοσιακοί τρόποι άσκησης τιμωρίας, και αφετέρου έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα εφόσον αντιμετωπίζει όχι μόνο το πρόβλημα καθαυτό αλλά και τα αίτιά του.

3.2 Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς ορίζεται ως η ανάλυση των περιβαλλοντικών συνθηκών που τροφοδοτούν τις δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις του παιδιού, καθώς και των βασικών αναγκών που ικανοποιούνται μέσω των δυσπροσάρμοστων αντιδράσεων. Αναλύοντας το πώς λειτουργεί η δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά στο περιβάλλον, καθώς και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που τη σηματοδοτούν ή την ενισχύουν, αξιολογούμε, όχι μόνο τα ποσοτικά στοιχεία, όπως τη συχνότητα, τη διάρκεια ή την ένταση των αντιδράσεων, αλλά και τις ανάγκες του παιδιού τις οποίες εξυπηρετεί η προσφυγή σε προβληματικές αντιδράσεις (Mullen & Frea, 1995).

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: α) περιγραφικά, δηλαδή βασίζεται στις παρατηρήσεις και στα συμπεράσματα των γονέων ή των θεραπευτών που βιώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και β) εμπειριστατωμένα και συστηματικά με την ανάλυση αναλογικών συνθηκών (analog conditions), δηλαδή, την πρόκληση διάφορων περιβαλλοντικών καταστάσεων κάτω από τις οποίες παρατηρείται η συχνότητα των δυσλειτουργικών αντιδράσεων.

Η περιγραφική λειτουργική ανάλυση είναι χρήσιμη, γιατί βοηθά στην επιλογή των αναλογικών συνθηκών που θα εξεταστούν. Με την εμπειριστατωμένη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς επαληθεύονται ή απορρίπτονται οι υποθέσεις των γονέων και των θεραπειών σχετικά με τα αίτια των προβληματικών αντιδράσεων του παιδιού.

Η ιδέα της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς προέρχεται από τους πρωτοπόρους ψυχολόγους που έθεσαν τις βάσεις της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Οι επιστήμονες αυτοί υποστήριζαν ότι η επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς απαιτεί κατανόηση των μηχανισμών που τίθενται σε λειτουργία μέσα στο ίδιο το περιβάλλον του παιδιού. Θεωρούσαν ότι είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι περιβαλλοντικές συνιστώσες που οδηγούν στην εκδήλωση των προβληματικών αντιδράσεων (Baer, Wolf, & Risley, 1968. Bijou, Peterson, & Ault, 1968). Η λειτουργική αξιολόγηση ορίστηκε ως η διαδικασία μέσω της οποίας εντοπίζονται οι συνθήκες που είτε υποκινούν είτε αποθαρρύνουν εκδηλώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς. Απώτερος στόχος του αναλυτή της συμπεριφοράς είναι να αξιοποιήσει τα ευρήματα της λειτουργικής αξιολόγησης για να δημιουργήσει συνθήκες που συμβάλλουν στην αποθάρρυνση κάθε προβληματικής συμπεριφοράς.

Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς αναπτύχθηκε πολύ αργότερα σε επίπεδο εμπειριστατωμένης λειτουργικής ανάλυσης, κατά την οποία η σχέση περιβαλλοντικών συνθηκών και προβληματικής συμπεριφοράς αναλύεται εμπειριστατωμένα (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1982). Από τις έρευνες του Iwata και των συνεργατών προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία. Στην πρώτη έρευνα που διεξήγαγαν, (Iwata, et al. 1982), ανέλυσαν τις συνθήκες υπό τις οποίες είχε παρατηρηθεί αυξημένη αυτοτραυματική συμπεριφορά σε 9 παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. «Σκηνοθέτησαν» τις ακόλουθες αναλογικές συνθήκες:

α) αυξημένες απαιτήσεις – δύσκολες ασκήσεις που απαιτούσαν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου

β) κοινωνική αποδοκιμασία – παρατηρήσεις σχετικά με την αυτοτραυματική συμπεριφορά (π.χ. «μην το κάνεις αυτό»)

γ) αφαίρεση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων – πλήρης έλλειψη κοινωνικών και άλλων ερεθισμάτων, όπως παιχνίδια και άλλα αντικείμενα

δ) ελεύθερο παιχνίδι συνοδευόμενο από θετική ενίσχυση – παιχνίδι με αντικείμενα που επέλεγε το παιδί και θετική ενίσχυση σε συνάφεια με την ενασχόληση με παιχνίδια και την αποχή από αυτοτραυματικές αντιδράσεις.

Από τα αποτελέσματα της λειτουργικής ανάλυσης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς κατέληξαν στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

α) Η υψηλότερη συχνότητα αυτοτραυματικής συμπεριφοράς για την πλειονότητα των παιδιών παρατηρήθηκε υπό τις συνθήκες «κοινωνικής αποδοκιμασίας». Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι γι' αυτά τα παιδιά οι λεκτικές διορθωτικές παρατηρήσεις λειτούργησαν ως θετική ενίσχυση, γιατί τις εξέλαβαν ως εκδήλωση ενδιαφέροντος ή προσοχής από το θεραπευτή.

β) Για τα παιδιά που κατέφευγαν σε αυτοτραυματική συμπεριφορά υπό τις συνθήκες «αυξημένων απαιτήσεων», μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αυτοτραυματική συμπεριφορά αποσκοπούσε στη διαφυγή από το μάθημα. Η αυξημένη συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς εξηγείται ως αποτέλεσμα αρνητικής ενίσχυσης (απομάκρυνση ενός μη-επιθυμητού ερεθίσματος).

γ) Κανένα από τα παιδιά δεν εμφάνισε αυξημένα ποσοστά αυτοτραυματικής συμπεριφοράς υπό τις δύο άλλες συνθήκες.

δ) Σε μερικά από τα παιδιά η συχνότητα της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ήταν εξίσου υψηλή κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων συνθηκών. Σ' αυτές τις

περιπτώσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αυτοτραυματική συμπεριφορά λειτουργεί ως στερεοτυπία, εφόσον δεν προκαλείται από περιβαλλοντικές παραμέτρους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, με τη λειτουργική ανάλυση της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς εντοπίστηκαν οι περιβαλλοντικές συνθήκες που σηματοδοτούσαν και ενίσχυαν αυτή τη συμπεριφορά (Iwata, et al., 1982). Είναι αξιοσημείωτο ότι η ίδια συμπεριφορά μπορεί να υποκινείται από διαφορετικές συνθήκες για διαφορετικά άτομα, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, καθώς και μια σειρά ερευνών που ακολούθησαν (π.χ. Iwata, Pace, Kalsher, Cowdery, & Cataldo, 1990. Mace & Roberts, 1993). Συνεπώς, δεν ενδείκνυται μια κοινή, αλλά εντελώς διαφορετική κάθε φορά παρέμβαση ακόμα και για την ίδια δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά εφόσον αυτή υποκινείται εξαιτίας διαφορετικών περιβαλλοντικών συνθηκών. Η αντιμετώπιση θα καθοριστεί από τα αίτια που θέτουν σε λειτουργία τις δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις, και όχι από τη μορφή που παίρνει η προβληματική συμπεριφορά.

Οι συνεργικές σχέσεις προβληματικής συμπεριφοράς και περιβαλλοντικών συνθηκών διακρίνονται σε δύο γενικές κατηγορίες (Dunlap & Kern, 1993. Dunlap, Kern-Dunlap, Clark, & Robbins, 1991): στην πρώτη κατηγορία, η σχέση καθορίζεται από την αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς και των συνεπειών της (π.χ. εκρήξεις θυμού προκειμένου να αποφευχθεί η συμμετοχή σε ανεπιθύμητη δραστηριότητα), ενώ στη δεύτερη κατηγορία, η σχέση καθορίζεται από την επίδραση προγενόμενων ερεθισμάτων στην προβληματική συμπεριφορά (π.χ. μετά από 15' συνεχούς απασχόλησης αποσπάται η προσοχή του παιδιού. Το παιδί εκδηλώνει επιθετικότητα προς τα πρόσωπα που απασχολούν τη μητέρα του).

Για δυσπροσάρμοστες αντιδράσεις που εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία, ενδείκνυται η ανατροπή της συνάφειας της συμπεριφοράς με τα επακόλουθά της. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε, αγνοούμε τις εκρήξεις θυμού, ενώ παράλληλα διδάσκουμε στο παιδί να ζητά διάλειμμα κάθε φορά που κουράζεται.

Για προβληματικές αντιδράσεις που υποκινούνται από προγενόμενα ερεθίσματα, ενδείκνυται περιβαλλοντικές τροποποιήσεις. Στο πρώτο παράδειγμα που αναφέρθηκε, μπορούμε να συντομεύσουμε τα διαστήματα συνεχούς απασχόλησης, ενώ, στο δεύτερο παράδειγμα, απασχολούμε εποικοδομητικά το παιδί την ώρα που η μητέρα του συνομιλεί με άλλα πρόσωπα.

Η εποικοδομητική χρήση της λειτουργικής ανάλυσης και στη συνέχεια η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, προϋποθέτουν, εν περιλήψει, σύμφωνα με τους Morgan και Jenson (1988) τις ακόλουθες συνθήκες:

- ◆ Κατά τη λειτουργική ανάλυση ορίζουμε την προβληματική αντίδραση και τις συνθήκες που την επηρεάζουν έτσι ώστε να μπορούν να τεθούν υπό άμεση παρατήρηση. Δεν κάνουμε υποθέσεις για τα αίτια ή τα κίνητρα των προβληματικών αντιδράσεων, εφόσον δεν έχουμε απτές αποδείξεις από άμεση παρατήρηση.
- ◆ Λαμβάνουμε υπόψη ότι οι αντιδράσεις του παιδιού, επιθυμητές και ανεπιθύμητες, διέπονται από φυσικούς νόμους και αναλύονται βάσει της θεωρίας της μάθησης.
- ◆ Το ιστορικό του παιδιού, όπως σταδιακά διαμορφώνεται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, οι γενετικές του καταβολές, καθώς και άλλοι οργανικοί ή βιολογικοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Όσο ισχυροί και αν είναι τέτοιοι παράγοντες, υπάρχουν περιθώρια να τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά τροποποιώντας τις συνθήκες τους περιβάλλοντος.
- ◆ Για να επιτευχθεί μια αξιόπιστη ανάλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και της λειτουργίας τους στο περιβάλλον, απαραίτητη προϋπόθεση

αποτελεί η χρήση επιστημονικά τεκμηριωμένων μεθοδολογικών διεργασιών, όπως είναι η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς.

- ♦ Κατά παρόμοιο τρόπο, οι μέθοδοι θεραπευτικής παρέμβασης πρέπει να έχουν κριθεί αποτελεσματικές μέσω έγκυρης και αξιόπιστης τεκμηρίωσης. Ένα παράδειγμα παρέμβασης είναι η μέθοδος της καταστολής των προβληματικών αντιδράσεων με την αντικατάστασή τους από λειτουργικά ισοδύναμες και εύστοχες επικοινωνιακές αντιδράσεις.
- ♦ Όλες οι θεραπευτικές μέθοδοι δεν είναι εξίσου αποτελεσματικές για κάθε παιδί με ΔΑΔ, γι' αυτό χρειάζεται συστηματική αξιολόγηση της κάθε μεθόδου, ώστε να εντοπιστεί η καταλληλότερη για το συγκεκριμένο παιδί και το συγκεκριμένο πρόβλημα.
- ♦ Ακόμη όμως και οι μέθοδοι που αρχικά κρίνονται αποτελεσματικές, χρειάζεται να αξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για να επιβεβαιώνεται η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά τους.

3.3 Η σημασία της παιδαγωγικής / θεραπευτικής σχέσης (rapport)

Η ανάπτυξη παιδαγωγικής / θεραπευτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού / θεραπευτή και παιδιού με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς είναι καθοριστικής σημασίας, γι' αυτό αποτελεί πρωταρχικό στόχο από το ξεκίνημα ήδη της εκπαίδευσης / θεραπείας του. Η θετική παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση συμβάλλει όχι μόνο στην ταχύτερη κατάκτηση των μαθησιακών στόχων του παιδιού, αλλά και στη γενίκευση των δεξιοτήτων του υπό καινούργιες συνθήκες, αρκεί να παρίσταται ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής με τον οποίο το παιδί είναι εξοικειωμένο (Rolidier & Van Houten, 1993). Η θεραπευτική σχέση, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει διακριτικό ερέθισμα ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού και μάλιστα ερέθισμα μεγάλης ισχύος.

Στην κλινική πράξη, η έννοια της σχέσης υπονοεί το δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ατόμων και περιλαμβάνει συναισθηματική εγγύτητα, ενσυναίσθηση, αποδοχή και αμοιβαία επιθυμία για επικοινωνία (Egan, 1975). Αν και στην κλινική ψυχολογία η θεραπευτική σχέση αποτελεί πυρηνικό στοιχείο και ως εκ τούτου έχει αναλυθεί σε μεγάλη έκταση, στην Ειδική Αγωγή, παρότι αναγνωρίζεται η σημασία της, δεν έχει αναλυθεί συστηματικά, όπως, για παράδειγμα, έχουν αναλυθεί οι τεχνικές παρέμβασης (Carr, McConnachie, Levin, & Kemp, 1993). Ο Carr και οι συνεργάτες του (1993) όρισαν τη θεραπευτική σχέση ως το αποτέλεσμα της αμοιβαίας ενίσχυσης που λαμβάνουν ο θεραπευτής και ο θεραπευόμενος, μέσω των διαφόρων επικοινωνιακών επαφών τους.

Εφόσον, λοιπόν, η θετική παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση επιτυγχάνεται μέσω ενισχυτικών επικοινωνιακών επαφών, αν ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής επιλέγει κατ' εξοχήν το ρόλο εκείνου που διορθώνει και συμμορφώνει το παιδί, αγνοώντας και αδιαφορώντας για τα επιτεύγματά ή τους θετικούς τρόπους συμπεριφοράς και επικοινωνίας του παιδιού, θα αποτύχει να αναπτύξει θετική θεραπευτική σχέση. Και, βέβαια, ένας τέτοιος εκπαιδευτικός / θεραπευτής δε θα λειτουργεί ως πόλος επικοινωνίας, αλλά μάλλον θα προκαλέσει την αποστροφή του παιδιού. Ο θεραπευτής, που αναλαμβάνει τη θεραπεία παιδιού με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, αναμενεται, αρχικά, λόγω ακριβώς της διαταραχής του παιδιού, να δυσκολεύεται να «χτίσει» θετική παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση. Εφόσον, όμως, η εκπαίδευση και η θεραπεία συσχετιστεί με ενισχυτικές, κυρίως, και όχι τιμωρητικές συνέπειες, η παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση θα αναπτυχθεί τελικά, οπότε ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής θα αποτελέσει πόλο έλξης για το παιδί.

Ξεκινώντας, λοιπόν, την παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής χρειάζεται να λάβει υπόψη του τα επικοινωνιακά στοιχεία που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής θεραπευτικής σχέσης. Αν και η ανάπτυξη της σχέσης δεν έχει μελετηθεί συστηματικά από τους αναλυτές της συμπεριφοράς και γενικότερα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, γνωρίζουμε κάποιους τρόπους επικοινωνίας που την προωθούν και είναι εναρμονισμένες με το θεωρητικό υπόβαθρο της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Carr, et al., 1993. Rolider & Van Houten, 1993).

Ο Carr και οι συνεργάτες του (1993) προτείνουν μια διαδοχή βημάτων που καθιστά αρχικά την επαφή με το θεραπευτή ως γενικευμένο ενισχυτή μέσω αλληπάλληλων συζεύξεων της παρουσίας του θεραπευτή με διάφορα ενισχυτικά ερεθίσματα. Τα ενισχυτικά ερεθίσματα μπορεί να κυμαίνονται από πρωτογενείς μέχρι και κοινωνικούς ενισχυτές, ενώ απώτερος στόχος του θεραπευτή είναι η εισαγωγή κοινωνικών ενισχυτών, εφόσον η θετική θεραπευτική σχέση αποτελεί κορυφαίο κοινωνικό ενισχυτή. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της «ασυναφούς ενίσχυσης» (non-contingent reinforcement) στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της θεραπευτικής σχέσης. Δηλαδή, η ενίσχυση δεν παρέχεται μόνο σε συνάφεια με επιθυμητές αντιδράσεις, όπως η κατάκτηση μαθησιακών στόχων, αλλά κάποιες φορές δίνεται αυτόνομα και ανεξάρτητα απ' αυτές. Οι Rolider και Van Houten (1993) προτείνουν συγκεκριμένα παραδείγματα ενισχυτών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής σχέσης, όπως: α) παιχνίδια που προϋποθέτουν αλληλεπίδραση, όπως το «περνά, περνά η μέλισσα» για μικρά παιδιά ή παιχνίδια με τη μπάλα για μεγαλύτερα παιδιά, β) παροχή βοήθειας για να ασχολείται το παιδί με παιχνίδια ή δραστηριότητες που του αρέσουν, γ) γαργάλημα, παιδικά τραγούδια που συνοδεύονται από παντομίμα κ. ά.

Η πρώτη φάση ανάπτυξης της παιδαγωγικής / θεραπευτικής σχέσης μπορεί να ολοκληρωθεί σε 2 ως τρεις διδακτικές ώρες ή συνεδρίες μόλις επιτευχθεί ο στόχος συσχέτισης του θεραπευτή με ενισχυτικά επακόλουθα. Κατά την επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής στρέφει το παιδί στην ανάπτυξη συσχέτισης της συμπεριφοράς του με τα επακόλουθά της. Συγκεκριμένα, αρχικά παρέχεται ενίσχυση όποτε το παιδί απλώς και μόνο πλησιάζει τον εκπαιδευτικό / θεραπευτή, ενώ στη συνέχεια ενισχύονται όλο και πιο προηγμένες μορφές επικοινωνίας, όπως όταν παίρνει το χέρι του εκπαιδευτικού / θεραπευτή για να τον οδηγήσει σε κάποια δραστηριότητα, όταν ζητήσει κάτι από αυτόν, όταν του δείξει κάτι κ.ό.κ. Ο κύριος στόχος σ' αυτή τη φάση είναι να μάθει το παιδί, ότι η επικοινωνία, με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, συντελεί στην ικανοποίηση των αναγκών του, οπότε δε χρειάζεται να καταφεύγει σε διασπαστικές αντιδράσεις (Carr, et al., 1993).

Εκτός από τους συγκεκριμένους και ιεραρχημένους στόχους, υπάρχουν και άλλα στοιχεία, κυρίως ποιοτικά, που μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής / θεραπευτικής σχέσης. Για παράδειγμα, έχει τονιστεί η σημασία της φροντίδας, της φιλίας και της ζεστασιάς που πρέπει να εμπνέει ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής (McGee, Menolascino, Hobbs, & Menousek, 1987), στοιχεία που δεν μετρώνται με τους παραδοσιακούς τρόπους ανάλυσης της συμπεριφοράς, αλλά είναι βέβαιο ότι επηρεάζουν θετικά την παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση. Επιπλέον, ενώ στην ανάλυση της συμπεριφοράς μέχρι σήμερα έχει δοθεί έμφαση στη μάθηση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού, ελάχιστα έχουν αναλυθεί κάποιοι τομείς, σημαντικοί για κάθε άτομο, όπως η ψυχαγωγία και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, βάσει των ενδιαφερόντων του παιδιού. Εκτός, λοιπόν, από τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού, ο οποίος ασκείται αποκλειστικά από την πλευρά του εκπαιδευτικού / θεραπευτή, θα ήταν σκόπιμο να αναλυθεί η σημασία του ελέγχου που θα μπορούσε να ασκήσει το ίδιο το παιδί στη ζωή του (Shevin, & Klein, 1983). Η

ψυχαγωγία, καθώς και η δυνατότητα επιλογής των ενισχυτικών επακόλουθων, θεωρείται ότι μειώνουν το άγχος που βιώνει κάποιο άτομο, ανεξαρτήτως ηλικίας (Carr, et al., 1993).

Η κλινική εμπειρία έχει δείξει ότι η ανάπτυξη θετικής σχέσης προϋποθέτει συναναστροφή με το παιδί, κάποιες φορές σε λιγότερο δομημένο πλαίσιο απ' αυτό που απαιτείται για τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το πλαίσιο του παιχνιδιού. Τέτοιου είδους επαφές δε σχετίζονται άμεσα μεν με τη μάθηση, αλλά επειδή προάγουν την ανάπτυξη της σχέσης, δημιουργώντας συνάφεια μεταξύ του εκπαιδευτικού / θεραπευτή και ενισχυτικών καταστάσεων, ενδυναμώνουν και προάγουν τη συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Carr, et al., 1993).

Το τελευταίο στοιχείο που σχετίζεται με την ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης, αλλά θίγεται μόνο επιγραμματικά από τους αναλυτές της συμπεριφοράς, είναι το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να γίνει πιο αρεστό στον εκπαιδευτικό / θεραπευτή. Δεν μπορούμε να δεχτούμε ως δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής προσελκύεται εξίσου από το κάθε παιδί και ανεξάρτητα από το βαθμό απόκλισης που εμφανίζει στη συμπεριφορά στη μάθηση ή ακόμη και στην εμφάνισή του. Είναι βέβαιο και φυσικό ότι τα παιδιά με αημέλητη εμφάνιση, με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και απουσία κοινωνικής επαφής προκαλούν έντονα συναισθήματα απόρριψης (Carr, et al., 1993). Όπως γνωρίζουμε από τον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, η κοινωνική άνεση, η εμφάνιση, καθώς και η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τους άλλους, συμβάλλουν σημαντικά στη δημοτικότητα κάποιου ατόμου (Aronson, 1984). Θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τα ευρήματα της κοινωνικής ψυχολογίας και να τα εφαρμόσουμε προς όφελος των παιδιών με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς, βοηθώντας τα να αποκτήσουν όσα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στη βελτίωση του κοινωνικού τους προφίλ.

Συνοψίζοντας, πρέπει να τονιστεί ότι η ανάπτυξη θετικής θεραπευτικής σχέσης είναι καθοριστικής σημασίας για την έκβαση της θεραπείας του παιδιού με ΔΑΔ. Εξάλλου, παρότι δεν έχει αναλυθεί συστηματικά και διεξοδικά στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, η θεραπευτική σχέση μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί στη θεματολογία της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς χωρίς να έρθει σε αντίθεση με τη θεωρητική βάση αυτής της προσέγγισης (Carr, et al., 1993).

3.4 Πρώτοι στόχοι και στρατηγικές στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης / θεραπείας

Αφού δημιουργηθεί θετική παιδαγωγική / θεραπευτική σχέση, η εισαγωγή στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί πλέον να αποτελέσει το επίκεντρο της εκπαίδευσης, χωρίς, βέβαια, να παραμελείται η διατήρηση της σχέσης καθόλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της θεραπείας του παιδιού. Οι πρώτοι στόχοι αφορούν σε στοιχεία που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνοντας την εν γένει συμμετοχικότητα του παιδιού. Οι σημαντικότεροι απ' αυτούς τους στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξή τους είναι οι εξής (Anderson, Taras, & O'Malley Cannon, 1996. Rolider, & Van Houten, 1993):

- ◆ Το παιδί μαθαίνει να κάθεται όλο και για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στη θέση του, χωρίς να ενοχλείται από την εγγύτητα του εκπαιδευτικού / θεραπευτή
- ◆ Μαθαίνει να παρατηρεί και να επικεντρώνεται στα μαθησιακά ερεθίσματα (σταδιακά – για όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα με το πέρασμα του χρόνου).
- ◆ Το παιδί λαμβάνει ενίσχυση για όσο διάστημα παραμένει στη θέση του και αν αρχίσει να δυσανασχετεί, ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής προσπαθεί να τον κρατήσει στην τάξη για όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ακόμα, και αν

αυτό προϋποθέτει την ενασχόλησή του, για λίγο με ένα μικρό παιχνίδι ή ενισχυτή που δεν σχετίζεται με το μάθημα.

- ◆ Αρχικά οι συνεδρίες ή η ώρα που παρακολουθεί το παιδί μάθημα μπορεί να είναι πολύ σύντομες και με συχνά διαλείμματα ενδιάμεσα για παιχνίδι.
- ◆ Αρχικά τα διαλείμματα μπορεί να μην είναι δομημένα και το παιδί να ασχολείται με ό,τι επιλέγει, ενώ, μετά τις πρώτες συνεδρίες, η ώρα του διαλείμματος αξιοποιείται για τη γενίκευση μαθησιακών στόχων.
- ◆ Το παιδί μαθαίνει να δέχεται την αφαίρεση του ενισχυτή χωρίς να διαμαρτύρεται. Αρχικά είναι προτιμότερο να μη χρησιμοποιούνται ενισχυτές με μεγάλη ισχύ, η αφαίρεση των οποίων μπορεί να προκαλέσει έντονη διαμαρτυρία.
- ◆ Οι πρώτες μαθησιακές δοκιμασίες είναι πολύ απλές και σύντομες (π.χ. μια εντολή, μια ερώτηση, μια μίμηση κίνησης ή λόγου, κ.ά.) και κατά προτίμηση γνωστές και εύκολες για το παιδί.
- ◆ Ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής δίνει εντολές ή οδηγίες σε ήπιο τόνο και χωρίς να υψώνει τη φωνή του ή να θυμώνει, αν το παιδί δεν τις ακολουθεί.
- ◆ Η βλεμματική επαφή απαιτείται καθόλη τη μαθησιακή διαδικασία, γιατί έχει αποδειχτεί ότι βοηθά τη συγκέντρωση προσοχής του παιδιού και τη συνεργασία του με το εκπαιδευτικό / θεραπευτή (Hamlet, Axelord, & Kuerschner, 1984).
- ◆ Οι εντολές ή οι οδηγίες, τις οποίες το παιδί συνήθως δεν ακολουθεί, εναλλάσσονται με εντολές και οδηγίες που ακολουθεί, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες να συναινέσει αργότερα και να τις εκτελέσει όλες (behavioral momentum) (Mace, et al., 1988).
- ◆ Ο τόνος της φωνής του θεραπευτή αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες. Δηλαδή, όταν προφέρει κάποια λεκτική επιβράβευση δείχνει ενθουσιασμό, χρησιμοποιεί ουδέτερο τόνο για να δώσει εντολές ενώ με βαρύτερο ή αυστηρότερο τόνο διορθώνει τυχόν λάθη. Η διαφοροποίηση της φωνής του θεραπευτή αποτελεί μέσο επικοινωνίας που βοηθά το παιδί με ΔΑΔ να ξεχωρίσει την επιβράβευση από τη διόρθωση.
- ◆ Οι οδηγίες και οι εντολές του θεραπευτή πρέπει να είναι σύντομες και ξεκάθαρες, χωρίς περιττολογίες που δυσκολεύουν την κατανόησή τους από το παιδί.
- ◆ Οι επιθυμητές αντιδράσεις του παιδιού ακολουθούνται από άμεση κοινωνική ενίσχυση και σε συνδυασμό με άλλες μορφές πρωτογενών ή δευτερογενών ενισχύσεων. Η κοινωνική ενίσχυση συνοδεύει κάθε επιθυμητή αντίδραση του παιδιού και πρέπει να προηγείται οποιασδήποτε άλλης ενίσχυσης, προκειμένου να αποκτήσει ενισχυτικές ιδιότητες για το παιδί.
- ◆ Η αποδοχή του παιδιού από τον εκπαιδευτικό / θεραπευτή πρέπει να εκφράζεται με τη λεκτική (π.χ. επαινετικό σχόλιο), καθώς και τη μη-λεκτική επιδοκιμασία του (π.χ. χαμόγελο, χάδι, κ.ά.). Η καλύτερη ένδειξη ότι το παιδί αναγνωρίζει τη αποδοχή του εκπαιδευτικού / θεραπευτή είναι η συναισθηματική ανταπόκριση που εκδηλώνει, όπως το χαμόγελο, η αναζήτηση της αγκαλιάς του εκπαιδευτικού / θεραπευτή κ.ό.κ.
- ◆ Όπως η ενίσχυση δίνεται αμέσως μετά τις εκδηλώσεις επιθυμητών αντιδράσεων, κατά τον ίδιο τρόπο πρέπει και η διόρθωση να ακολουθεί τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις του παιδιού άμεσα.
- ◆ Συχνά τα παιδιά με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς εμφανίζουν μια αλυσίδα ανεπιθύμητων αντιδράσεων, ξεκινώντας από ηπιότερες και καταλήγοντας σε σοβαρότερες μορφές διασπαστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να ξεκινήσει την αλυσίδα των μη-επιθυμητών αντιδράσεων γκρινιάζοντας και να καταλήξει σε αυτοτραυματικές ή επιθετικές

εκδηλώσεις. Εφόσον είναι αναμενόμενη αυτή η πορεία, είναι πολύ σημαντικό να αναστέλλεται η πρώτη αντίδραση της αλυσίδας και να επαναφέρεται το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, και όχι να παραβλέπονται οι πρώτες ήπιες μη-επιθυμητές αντιδράσεις που ωστόσο είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσουν το παιδί σε πλήρη αποδιοργάνωση και εκδήλωση πολύ σοβαρότερων αντιδράσεων.

- ◆ Αμέσως μετά τη διόρθωση, ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής επαναφέρει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει συχνή ενίσχυση ως επιστέγασμα επιθυμητών αντιδράσεων.
- ◆ Η χρήση της τμηματικής βοήθειας είναι επίσης σημαντική. Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης του παιδιού χρησιμοποιούμε πολύ συχνά την τμηματική βοήθεια και αμέσως μόλις τη χρειαστεί το παιδί, χωρίς να το εγκαταλείπουμε σε παρατεταμένες, άκαρπες προσπάθειες που μπορεί να του προκαλέσουν εκνευρισμό.

Εκτός από τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση, γιατί αποτελεί μια από τις πιο θεμελιώδεις διαδικασίες στις οποίες στηρίζονται οι διδακτικές και θεραπευτικές διαδικασίες. Η σωστή χρήση της ενίσχυσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού, γι' αυτό στη συνέχεια θα παραθέσουμε τις βασικότερες παραμέτρους που συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση της. Σύμφωνα με τον Lovaas (1981) οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Επιλέγουμε ενισχυτές ανάλογα με τις προτιμήσεις του παιδιού και τους ανανεώνουμε συχνά.
2. Οι ισχυρότεροι ενισχυτές στο ξεκίνημα της θεραπείας είναι οι πρωτογενείς. Δηλαδή, αυτοί που σχετίζονται με την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του παιδιού (π.χ. πείνα και δίψα).
3. Στο ξεκίνημα της θεραπείας, δίνεται έμφαση στην απονομή ενισχυτικών επακόλουθων (π.χ. επαινούμε με μεγάλο ενθουσιασμό).
4. Η διάρκεια και η ποσότητα των ενισχυτικών επακόλουθων είναι όσο γίνεται μικρότερη για να αποφεύγεται ο κορεσμός.
5. Ενδείκνυται η χρήση ενισχυτών με χρονική διάρκεια κατανάλωσης ή ενασχόλησης όχι περισσότερο των 3-5''.
6. Οι ενισχυτές προσφέρονται αμέσως μετά την επιθυμητή αντίδραση, αφενός για να τονίσουμε τη συνάφεια μεταξύ αντίδρασης και επακόλουθου, και αφετέρου για να αποφευχθεί η κατά λάθος συνάφεια μεταξύ ενίσχυσης και τυχόν ανεπιθύμητων αντιδράσεων που μπορεί να προκύψουν, αν υπάρξει καθυστέρηση.
7. Παρότι αρχικά ενδείκνυται η συνεχής ενίσχυση, μειώνουμε όσο το δυνατό γρηγορότερα τη συχνότητά της για να αποφευχθεί η εξάρτηση του παιδιού απ' αυτήν. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ πολύ συχνής και πολύ αραιής ενίσχυσης, γιατί τα παιδιά με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς απογοητεύονται εύκολα υπό συνθήκες αραιού ή ασυνεπούς προγράμματος ενίσχυσης.
8. Η σχετικότητα της ενίσχυσης, δηλαδή οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ως προς του προτιμώμενους ενισχυτές, καθώς και η αλλαγή στις προτιμήσεις του ανάλογα με το πόσο συχνά έχει στη διάθεσή του κάποιους ενισχυτές, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, γι' αυτό και ενδείκνυται η συχνή αξιολόγηση των διαφόρων ερεθισμάτων ως προς τις δυνατότητες ενίσχυσης που παρέχουν.
9. Η εξοικείωσή μας με το παιδί βοηθά στην επιλογή ενισχυτών, καθώς και στη χρήση ενίσχυσης ανάλογης με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού.

10. Η χρήση εγγενούς (intrinsic) ενίσχυσης και η μείωση εξωγενούς (extrinsic) ενίσχυσης δημιουργεί πιο ρεαλιστικές συνθήκες διδασκαλίας. Η **εγγενής ενίσχυση** εμπεριέχεται στη δραστηριότητα που διδάσκεται, ενώ η **εξωγενής** αναφέρεται σε ενισχυτικά επακόλουθα που είναι άσχετα προς τη δραστηριότητα. Αρχικά, η πλειονότητα των ενισχυτικών επακόλουθων είναι εξωγενής. Χωρίς, όμως, την εισαγωγή εγγενούς ενίσχυσης η διδακτική διαδικασία γίνεται δύσκολη και κουραστική για το παιδί, ενώ παράλληλα δυσχεραίνει τη γενίκευση των κεκτημένων δεξιοτήτων. Η εγγενής ενίσχυση μπορεί να σχετίζεται με πολύ συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως την ενασχόληση με κάποιο αγαπημένο παιχνίδι, όταν το παιδί ζητά να παίξει με αυτό, ή με πιο αφηρημένες ενισχύσεις, όπως την επιθυμία του παιδιού να μην κάνει λάθη.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και θεραπευτές χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ενίσχυσης, καθώς και με τους αρχικούς στόχους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία και τη θεραπεία, ώστε να είναι όσο γίνεται πιο ομαλό το ξεκίνημα της παρέμβασης. Όταν δεν τηρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, η ενέργεια θεραπευτών και γονέων που αναλώνεται καθώς και η συναισθηματική κούραση του παιδιού με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς ενδέχεται, από το ξεκίνημα κιάλας της παρέμβασης, να αποκαρδιώσουν τη θεραπευτική ομάδα και το παιδί, το οποίο έχει συχνά, πριν ακόμη το ξεκίνημα της παρέμβασης, βιώσει αλλεπάλληλες αποτυχίες.

4. Από τον παραδοσιακό στον πρωτοποριακό τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών των παιδιών με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς

Όταν ξεκίνησαν οι πρώτες παρεμβάσεις που βασίζονταν στις εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων παρέμβασης για παιδιά με ειδικές ανάγκες κρινόταν από μετρήσεις συγκεκριμένων παραμέτρων της συμπεριφοράς, όπως η συχνότητα, η διάρκεια ή ο βαθμός τροποποίησής της. Αυτοί οι τρόποι αξιολόγησης συντέλεσαν στην ανάπτυξη της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (θεωρία και μεθοδολογική βάση), όπως τη γνωρίζουμε σήμερα (Sprague & Horner, 1991). Καίτοι υπήρξε σημαντική η ανάλυση της συμπεριφοράς βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων (μια μικροανάλυση δηλαδή), σήμερα θεωρείται ανεπαρκής για να απαντήσει σε ερωτήματα που πραγματεύονται την εν γένει ποιότητα της ζωής του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες.

Οι αναλυτές της συμπεριφοράς, σήμερα, θέτουν ερωτήματα για τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως το ποιες παράμετροι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν συντάσσεται εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και θεραπείας και πώς να επιλέγονται οι στόχοι. Ο Horner και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι στον τομέα της ειδικής αγωγής έχει αλλάξει ο τρόπος που δομούνται τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας και τροποποίησης της συμπεριφοράς λόγω των ακόλουθων εξελίξεων: α) έχει μετατοπιστεί το κέντρο βάρους και από την έμφαση στη μείωση των δυσπροσάρμοστων αντιδράσεων στρέφονται στη συνολική εξέλιξη του παιδιού και στην εν γένει προετοιμασία του να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις της καθημερινής του ζωής, β) έχει εκτιμηθεί ότι, ενώ κατά τη διδακτική πράξη επικεντρωνόμαστε στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να αναφέρεται και σε στόχους που προϋποθέτουν και συνδυασμό δεξιοτήτων (π.χ. αυτοαπασχόληση, ομαδικό παιχνίδι κλπ) και γ) συμπεραίνεται ότι η λειτουργική ανάλυση των αναγκών του παιδιού είναι αυτή που πρέπει να κατευθύνει το δάσκαλο στην επιλογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. Εφόσον οι τρεις

αυτές παράμετροι κατευθύνουν τις επιλογές των στόχων του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, δίνεται η δυνατότητα σύστασης προγραμμάτων που απευθύνονται στις ατομικές ανάγκες του παιδιού και αξιοποιούν τις δυνατότητές του, ώστε να οδηγείται σε συνεχή ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων και παράλληλη μείωση των προβληματικών αντιδράσεων (Horner, Sprague, & Flannery, 1993).

Αν και ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο Wolf (1978) έθεσε το ζήτημα της «κοινωνικής εγκυρότητας» των ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (όπως αυτοτραυματισμούς και εκδηλώσεις επιθετικότητας), σήμερα, η πλειονότητα των αναλυτών της συμπεριφοράς θεωρεί πλέον ότι η καταστολή των προβλημάτων συμπεριφοράς, αν και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του παιδιού, δεν έχει νόημα όταν γίνεται στο πλαίσιο της κοινωνικής απομόνωσης και της περιοριστικής αγωγής που υπαγορεύει η ασυλιακή φροντίδα (Horner, 1991. Meyer & Evans, 1989). Αποκτά νόημα, μόνο στο πλαίσιο της κοινωνικής και σχολικής ένταξης αυτών των παιδιών, στο βαθμό, βέβαια που επιτρέπει το δυναμικό του κάθε παιδιού. Η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, που βασίζεται στη μακροανάλυση των αναγκών του παιδιού, δηλαδή στο πλαίσιο της συνολικής βελτίωσης της ζωής του παιδιού, βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (π.χ. Bellamy, Newton, Le Baron & Horner, 1990. O' Brien, 1987), ωστόσο, έχει αναδείξει τους ακόλουθους βασικούς τομείς που πρέπει να περιλαμβάνονται τόσο στον ψυχοπαιδαγωγικό προγραμματισμό όσο και στην αξιολόγηση της θεραπευτικής έκβασης (Horner, et al., 1993):

- 1. Χωροταξική ένταξη.** Προϋποθέτει τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινοτικές δραστηριότητες ανάλογες με αυτές στις οποίες συμμετέχουν οι συνομήλικοί του, όπως ψώνια σε καταστήματα, συμμετοχή σε ομαδικά σπορ, ταξίδια με την οικογένειά του ή με ομάδες συνομηλίκων του κ. ά.
- 2. Κοινωνική ένταξη.** Αναφέρεται στις επαφές του παιδιού με συνομήλικούς του, αλλά και με ενήλικες, τους οποίους συναναστρέφεται στο σχολείο και αλλού. Η κοινωνική ένταξη προϋποθέτει συναλλαγή με μέλη του κοινωνικού μικρόκοσμου και όχι αποκλειστικά με τους ειδικούς που είναι υπεύθυνοι για τη θεραπεία του. Τα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με την επιτυχία της κοινωνικής ένταξης είναι: έχει το παιδί φίλους, συμμετέχει στην κοινωνική ζωή της οικογένειάς του, επικοινωνεί ικανοποιητικά με τα μέλη της οικογένειάς του κ.ο.κ.
- 3. Ποικιλία ενασχολήσεων.** Δεν αρκεί να αξιολογείται η βελτίωση του παιδιού στους περιορισμένους τομείς που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας. Είναι καθοριστικής σημασίας να αξιολογείται και το εύρος των δραστηριοτήτων του. Αν οι ασχολίες του είναι περιορισμένες και επαναληπτικές, το παιδί συχνά νοιώθει ανία και χάνει το κίνητρο για αυτενέργεια. Αντίθετα, οι συχνές εναλλαγές δραστηριοτήτων βοηθούν το παιδί να διατηρεί το ενδιαφέρον του για τις καθημερινές του ασχολίες.
- 4. Περιθώρια επιλογών.** Η δυνατότητα του παιδιού να συμμετάσχει ενεργά επιλέγοντας δραστηριότητες, ενισχυτές και τρόπους ψυχαγωγίας του, πρέπει επίσης να αποτελεί στόχο του ψυχοπαιδαγωγικού του προγράμματος (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990), γιατί αποτελεί δείκτη αυτονομίας και ενθάρρυνσης του παιδιού για αυτενέργεια. Επίσης, συμβάλλει στην καταστολή των δυσπροσαρμοστικών του αντιδράσεων.
- 5. Κοινωνική υπόσταση.** Αφορά κυρίως σε ενήλικες με αναπηρία και αναφέρεται στο βαθμό που ο ρόλος του ατόμου με αναπηρία αναγνωρίζεται και εκτιμάται από την κοινωνία. Παραδείγματα κοινωνικής καταξίωσης αποτελούν η ικανότητα του παιδιού να αυτοσυντηρείται από το μισθό του, να εργάζεται αυτόνομα, να συμμετέχει σε κοινωφελείς δραστηριότητες κ.ο.κ.

Οι τομείς που προαναφέρθηκαν είναι σαφώς δυσκολότερο να αξιολογηθούν απ' ό,τι η συχνότητα ή η διάρκεια συγκεκριμένων μεταβλητών. Περιλαμβάνουν, όμως, παραμέτρους καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της ζωής των ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και η συνεκτίμησή τους κατά την κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει στην ευρύτερη και αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών αυτών των ατόμων, παρέχοντάς τους έτσι υψηλότερη ποιότητα ζωής.

Το πρωτοποριακό, λοιπόν, αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει ευρύτερους τομείς παρέμβασης, με στόχο τη σφαιρική και ουσιαστική κάλυψη των αναγκών του παιδιού με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετατίθεται δε η έμφαση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, από την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στην κοινωνική συμμετοχικότητα του παιδιού, καθώς και στη γενίκευση των δεξιοτήτων του σε καινούργια πλαίσια και σε ρεαλιστικές συνθήκες. Η αξιολόγηση της προόδου του παιδιού δεν περιορίζεται στο τι μαθαίνει, αλλά περιλαμβάνει και το πού, σε ποιες συνθήκες και μαζί με ποιους εκδηλώνει τις δεξιότητές του.

Βιβλιογραφία

- Anderson, S. R., Taras, M., & O'Malley-Cannon, B. (1996). Teaching new skills to young children with autism. In C. Maurice, G. Green & S. C. Luce (Eds.), Behavioral intervention for young children with autism (pp. 181-194). Austin, TX: Pro-Ed.
- Baer, D., M., Wolf, M. M., & Risley, R. R. (1968). Some current dimensions in applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 91-97.
- Bellamy, G. T., Newton, J. S., LeBaron, N., & Horner, R. H. (1990). Quality of life and lifestyle outcomes: A challenge for residential programs. In R. L. Schalock (Ed.), Quality of life: Perspectives and issues (pp. 127-137). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 175-191.
- Carr, E. G. & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 111-126.
- Carr, E. G. & Durand, V. M. (1985). The social-communicative basis of severe behavior problems in children. In S. Reiss & R. Bootzin (Eds.), Theoretical issues in Behavior Therapy (pp. 219-254). New York: Academic Press.
- Carr, E. G., McConnachie, Levin, L., Kemp, D. C. (1993). Communication-based treatment of severe behavior problems. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.). Behavior analysis and treatment (pp. 231-267). New York: Plenum Press.
- Dunlap, G. & Kern, L. (1993). Assessment and intervention for children within the instructional curriculum. In J. Reichle, & D. Wacker (Eds.), Communication and language intervention series, Vol. 3, Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies (pp. 113-133). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clark, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revisions, and severe problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 387-397.

- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). The effects of choice-making on the problem behaviors of students with severe handicaps. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 515-524.
- Egan, G. (1975). The skilled helper: A model for systematic helping and interpersonal relating. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Hamlet, C. C., Axelrod, S., & Kuerschner, S. (1984). Eye contact as an antecedent to compliant behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 17, 381-387.
- Horner, R. H. (1991). The future of applied behavior analysis for people with severe disabilities: Commentary I. IN L. Meyer, C. Peck, & L. Brown (Eds.), Critical issues in the lives of people with severe disabilities (pp. 607-611). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Horner, R. H., Sprague, J. R., & Flannery, K. B. (1993). Building functional curricula for students with severe intellectual disabilities and severe behavior problems. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.). Behavior analysis and treatment (pp. 231-267). New York: Plenum Press.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 3-20.
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Kalsher, M. J., Cowdery, G. E., & Cataldo, M. F. (1990). Experimental analysis and extinction of self-injurious escape behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 11-27.
- Lovaas, O. I. (1981). Teaching developmentally disabled children: The Me Book. Austin, TX: Pro-Ed.
- Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S., West, B. J., Belfiore, P., Pinter, E., & Brown, D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 123-141.
- Mace, F. C., & Roberts, M. L. (1993). Factors affecting selection of behavioral interventions. In J. Reichle, & D. Wacker (Eds.), Communication and language intervention series, Vol. 3, Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies (pp. 113-133). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McGee, J., Menolascino, E. J., Hobbs, D. C., & Menousek, P. E. (1987). Gentle teaching: A nonaversive approach to helping people with mental retardation. New York: Human Sciences Press.
- Meyer, L. M. & Evans, J. M. (1989). Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Morgan, D. P. & Jenson, W. R. (1988). Teaching behaviorally disordered students. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Mullen, K. B. & Frea, W. D. (1995). A parent-professional consultation model for functional analysis. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.). Teaching children with autism. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- O'Brien, J. (1987). A guide to lifestyle planning: Using the Activities Catalog to integrate services and natural support systems. In B. Wilcox and G. T. Bellamy (Eds.), A comprehensive guide to the Activities Catalog: (pp. 175-189). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rolider, A. & Van Houten, R. (1993). The interpersonal treatment model. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.). Behavior analysis and treatment (pp.127-168). New York: Plenum Press.

- Shevin, M. & Klein, N. K. (1984). The importance of choice-making for students with severe disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9, 159-166.
- Sprague, J. R. & Horner, R. H. (1991). Determining the acceptability of behavior support plans. In M. Wang, H. Wahlberg, & M. Reynolds (Eds.), Handbook of special education (pp. 125-142). Oxford, London: Pergamon Press.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The care for subjective measurement, or how applied behavior analysis is finding its heart. Journal of Applied Behavior Analysis, 11, 203-214.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

Μαριάννα Χατζοπούλου

*Ειδική Παιδαγωγός για Κωφά Παιδιά
Διερμηνέας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
Β' ΚΕΔΔΥ Αθηνών*

Βασίλης Κουρμπέτης

*Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Βασικές Αρχές

Εισαγωγή

Οι κωφοί δεν είναι άνθρωποι που δεν ακούνε αλλά άνθρωποι που βλέπουν και αποτελούν μια διαφοροποιημένη γλωσσική και πολιτισμική κοινότητα.

Οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των κωφών οδηγούν σε δημιουργία αντίστοιχα διαφορετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, κοινωνικής και επαγγελματικής αντιμετώπισης των κωφών.

Ποιες είναι οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι στους κωφούς;

Οι δύο κυρίαρχες κοινωνικές στάσεις αντιμετώπισης των κωφών και ο εκπορευόμενος από αυτές σχεδιασμός προγραμμάτων είναι:

- 1. Οι κωφοί είναι πρόβλημα*
- 2. Οι κωφοί είναι πηγή στήριξης και πληροφόρησης*

Αυτές οι στάσεις απέναντι στους κωφούς σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κωφών παιδιών είναι αποφασιστικοί παράγοντες που καθορίζουν τη φιλοσοφία και τη δομή των υπάρχοντων προγραμμάτων για τα κωφά παιδιά, τους κωφούς ενήλικες και τις οικογένειές τους. Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους δασκάλους του αύριο.

1. Οι κωφοί είναι πρόβλημα

Επί αιώνες οι άνθρωποι διατηρούσαν την άποψη ότι το να είναι κανείς κωφός αποτελεί πρόβλημα. Αυτή η αρνητική άποψη στηρίζεται στην παραδοχή ότι λείπει μία βιολογική συνιστώσα που λέγεται «ακοή» και που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής των «φυσιολογικών» ανθρώπων. Αυτή η άποψη κυριαρχεί στον τρόπο σκέψης των ειδικών που ανήκουν στα ιατρικά και ακουολογικά επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένων των λογοπαιδικών, και όσων ασχολούνται με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα. Το φαινόμενο αυτό έχει αναφερθεί ως «παθολογική άποψη» για την κώφωση (βλ. Lane, Hoffmeister, & Bahan για εκτενέστερη συζήτηση επάνω σ' αυτό).

Όταν ένα παιδί διαγνωσθεί ως κωφό ή βαρήκοο, οι (ακούοντες) γονείς του ελέγχονται απόλυτα από τους ειδικούς των ιατρικών και ακουολογικών επαγγελμάτων, και αυτό είναι επόμενο αφού οι ειδικοί αυτοί κάνουν τη διάγνωση, δίνουν τις πρώτες κατευθύνσεις και καθορίζουν την αρχική ιδέα που σχηματίζει η οικογένεια για το τι μπορεί να σημαίνει μια μικρή ή μεγάλη ακουστική απώλεια. Την περίοδο αυτή που οι γονείς είναι τόσο ευάλωτοι, οι εκπρόσωποι αυτών των ειδικοτήτων τους παρουσιάζουν μια εντελώς παθολογική άποψη για την κώφωση. Οι ακούοντες ειδικοί αποτελούν την μοναδική πηγή πληροφόρησης σ' αυτά τα πρώτα στάδια. Είναι πάρα πολύ σπάνιο να δοθεί στους γονείς η ευκαιρία να γνωρίσουν κωφούς ειδικούς, ώστε να πάρουν από αυτούς πληροφορίες για την ζωή τους. Στην πραγματικότητα, πολλοί από τους ακούοντες ειδικούς που εμπλέκονται στις

υπηρεσίες που σχετίζονται με τις μικρές ηλικίες των κωφών παιδιών καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να εμποδίσουν τους γονείς να έρθουν σε επαφή με ενήλικες κωφούς, ακόμα και αν πρόκειται για επαγγελματίες αντιστοίχων ειδικοτήτων.

2 (α). Οι κωφοί είναι πηγή στήριξης

Μια διαφορετική στάση αντιμετώπισης της κώφωσης είναι αυτή που προσεγγίζει τους κωφούς ενήλικες ως πηγή στήριξης.

Οι κωφοί με τους οποίους σχετιστήκαμε στη ζωή μας, μας δίδαξαν να μην εστιαζόμαστε στην ιδέα της «μη δυνατότητας να ακούσουν» που διέπει την στάση του κόσμου των ακουόντων, αλλά στην «δυνατότητα να βλέπουν» που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής στον κόσμο των Κωφών. Οι κωφοί θεωρούν την κουλτούρα τους πολύ θετικό συντελεστή για τη ζωή τους. Αυτή η ιδέα θα πρέπει να μεταφέρεται στους ακούοντες ειδικούς και γονείς, γιατί είναι σημαντική για την ζωή των παιδιών τους. Σήμερα, οι κωφοί αποτελούν μια ομάδα με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που βασίζονται στο ότι είναι άτομα που «βλέπουν». Η πρόσβασή τους στον κόσμο γίνεται μέσα από την δυνατότητα της «όρασης» και βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τις απόψεις που θέλουν την «έλλειψη ακοής» ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους. Αυτή τους η ιδιότητα και ο επιτυχημένος τρόπος συνδιαλλαγής τους με τα πράγματα δεν συμφωνούν καθόλου με την περιοριστική θεώρηση της «κώφωσης». Επάνω σε αυτό στηρίχτηκε ο τρόπος που οι κωφοί όλου του κόσμου έμαθαν να επιτυγχάνουν στη ζωή, να επιλέγουν τι είναι σημαντικό γι' αυτούς και ποιους θα θεωρούν φίλους τους. Το σημερινό κωφό παιδί είναι ο αυριανός κωφός ενήλικας. Η εικόνα του αυριανού κωφού ενήλικα θα αντανakλά την πραγματικότητα της εικόνας των σημερινών ενηλίκων κωφών. Οι σημερινοί ενήλικες κωφοί αποτελούν ζωντανό παράδειγμα του τι θα γίνουν στο μέλλον τα σημερινά κωφά παιδιά. Όπως σε κάθε κοινωνική ομάδα, έτσι και εδώ υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που ορίζουν την επιτυχία.

Πολλοί κωφοί σήμερα είναι επιτυχημένοι στον κόσμο των Κωφών. Οι ακούοντες γονείς δεν γνωρίζουν τι σημαίνει αυτό. Είναι δυνατόν ένας κωφός ενήλικας που ασκεί το επάγγελμά του στον κόσμο των ακουόντων να μη γίνει διευθυντικό στέλεχος ούτε να κατέχει ιδιαίτερα υψηλή θέση. Ωστόσο, το ίδιο άτομο στον κόσμο των Κωφών μπορεί να είναι Πρόεδρος σωματείου, να είναι μέλος της γραμματείας αθλητικής ένωσης, να είναι δάσκαλος Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ), ή να κατέχει κάποια άλλη σημαντική θέση. Αυτό το ίδιο άτομο μπορεί ακόμα να έχει επιλεγεί για να εκπαιδεύσει άλλους κωφούς ως στελέχη των οργανώσεων των Κωφών ή ως εμπνευστής. Είναι πολύ σημαντικό εδώ να αντιληφθούμε ότι αυτές οι θέσεις στον κόσμο των Κωφών είναι ισότιμες με το να είναι κάποιος υψηλά ιστάμενο στέλεχος στον κόσμο των ακουόντων. Οι ίδιες ικανότητες που απαιτούνται για να διοικήσει κανείς μια επιχείρηση, να διευθύνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.λ.π. χρειάζονται για να επιτύχει κάποιος στον κόσμο των Κωφών. Αυτοί οι κωφοί δουλεύουν μαζί με άλλους κωφούς, ιδιαίτερα νέους, για τη διατήρηση και τη μετάδοση της δουλειάς των περασμένων και των τωρινών γενιών.

Στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστοι κωφοί επαγγελματίες (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.λπ.) στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και σχεδόν κανένας στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ή στα νοσοκομειακά τμήματα, όπου δίνονται πληροφορίες ή/και παρέχεται συμβουλευτική στους γονείς. Η διοικητική δομή των προγραμμάτων για κωφά παιδιά είναι τέτοια που οι ακούοντες γονείς έχουν ελάχιστες, (μηδενικές θα μπορούσαμε να πούμε) πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με κωφούς ειδικούς ή γενικότερα κωφούς ενήλικες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα για τους ίδιους και τα παιδιά τους (Hoffmeister 1996). Το δυναμικό και η

εμπειρία των μελών της κοινότητας των Κωφών αν και σημαντικό μένει συνήθως συνολικά ανεκμετάλλευτο. Η συμμετοχή ενηλίκων κωφών επαγγελματιών σε προγράμματα πρόωμης παρέμβασης και εκπαίδευσης κωφών παιδιών και η αξιοποίηση τους για τη στήριξη των οικογενειών που έχουν κωφά παιδιά (και ιδιαίτερα των ακουόντων γονέων) καθώς επίσης και των ακουόντων ειδικών σύμφωνα με την εμπειρία και τη γνώση που οι πρώτοι έχουν, θα πρέπει να αποτελεί βασική φιλοσοφία και πρακτική εκείνων των δομών εκπαίδευσης κωφών παιδιών που απλά αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μια διαφορετική κατάσταση προσεγγίζοντας το κωφό παιδί με βάση τη δυνατότητα του να προσλαμβάνει τον κόσμο οπτικά και να δημιουργεί μέσα από αυτή.

2 (β). Οι κωφοί ως πηγή πληροφόρησης.

Οι κωφοί έχουν άμεση εμπειρία από το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό σύστημα του κόσμου των ακουόντων. Έχουν απόψεις και μπορούν να κάνουν υποδείξεις για το τι υπήρξε αποτελεσματικό και τι όχι. Μέσα από την προσωπική τους εμπειρία οι κωφοί έμαθαν πώς να είναι περισσότερο λειτουργικοί τόσο στον κόσμο των Κωφών όσο και στον κόσμο των ακουόντων. Κανένας κωφός δεν είναι απομονωμένος αν ξέρει τη Νοηματική Γλώσσα και ζει στην κοινότητα των Κωφών. Η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών υπήρξε λειτουργική γι' αυτούς για αιώνες. Υπήρξε λειτουργική για τους κωφούς ενήλικες καθώς και για τα κωφά παιδιά κωφών γονέων, μια και τα αποτελέσματα των ερευνών σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα, δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. (Για πιο εκτεταμένη ανασκόπηση αυτού του θέματος βλ. Israelite & Hoffmeister 1989, Κουρμπέτης 1987 και Moores 1996). Οι κωφοί από τις δικές τους εμπειρίες γνωρίζουν τι είναι σημαντικό να ξέρουν οι γονείς των κωφών παιδιών. Γνωρίζουν πολύ καλά ποιες είναι οι επιτυχημένες στρατηγικές τόσο για την απόκτηση πληροφοριών που αφορούν τον κόσμο, όσο και για την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον χειρισμό των διαφόρων καταστάσεων που συναντούν στην ζωή τους. Στον ίδιο κόσμο ενυπάρχουν κωφοί και ακούοντες άνθρωποι, γεγονός που συχνά παραβλέπουν οι ακούοντες ειδικοί. Δουλέψαμε μαζί με κωφούς συνεργάτες για τη δημιουργία προγραμμάτων για οικογένειες, για παιδιά και εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των συνεργασιών στην Ελλάδα καταλήξαμε στο ίδιο συμπέρασμα που προκύπτει από τις δεκάδες συνεργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί μεταξύ κωφών και ακουόντων στις ΗΠΑ αλλά και στην Ευρώπη: ότι ο κόσμος των Κωφών μπορεί να αποτελέσει τεράστια πηγή πληροφόρησης για τους ακούοντες γονείς, παίζοντας ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «κωφός»;

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, το κωφό παιδί και ο κωφός ενήλικας είναι αντιστοίχως ένα βλέπον παιδί και ένας βλέπον ενήλικας. Οι κωφοί είναι άνθρωποι που σε όλους του τομείς της ζωής τους λειτουργούν οπτικά. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσω της όρασης τους και μέσα από αυτή δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητα τους ως προβληματική.

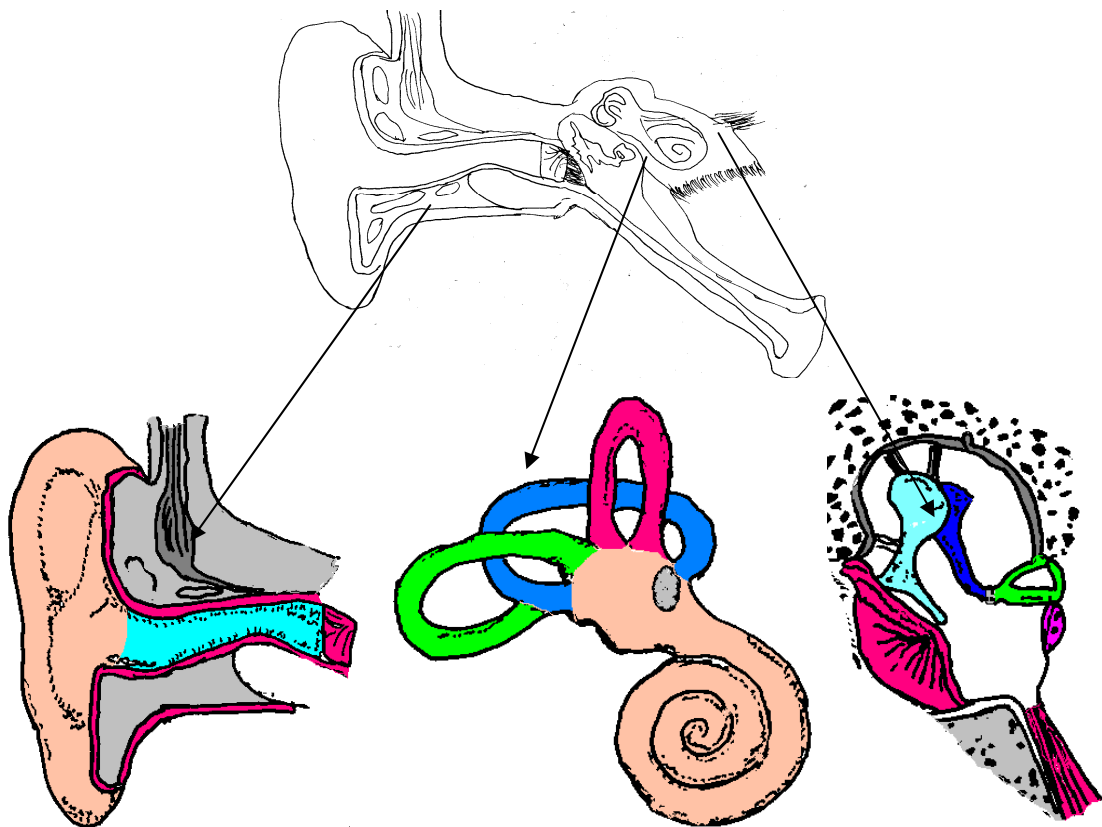
Αν ωστόσο χρειαζόταν να προσδιορίσει κανείς το κωφό άτομο με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, τότε ο ορισμός που σήμερα θεωρείται ως ο πλέον αποδεκτός στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτός που υιοθετήθηκε στη συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών της Αμερικής (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf CEASD) το 1974 (Moores, 1996).

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, κωφό είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες) παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Κατ' αναλογία βαρήκοο είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής του κυμαίνεται συνήθως στα 25 - 69 dB σε όλες τις συχνότητες) δυσκολεύεται αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Με άλλα λόγια οι κωφοί έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στη γλώσσα μόνο μέσω της όρασης ενώ οι βαρήκοοι έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και μέσω της ακοής τους λειτουργώντας περισσότερο ή λιγότερο ως ακούοντα άτομα μολονότι μπορεί να δυσκολεύονται. Συμπερασματικά κωφούς μαθητές θεωρούμε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι με ή χωρίς τεχνικά βοηθήματα (ακουστικά ή κοχλιακά εμφυτεύματα) δεν κατανοούν πλήρως ανθρώπινη ομιλία σε απόσταση 1,5 έως 2 μέτρων μέσω της ακοής τους.

Με ποιο τρόπο γίνεται η διάγνωση της κώφωσης;



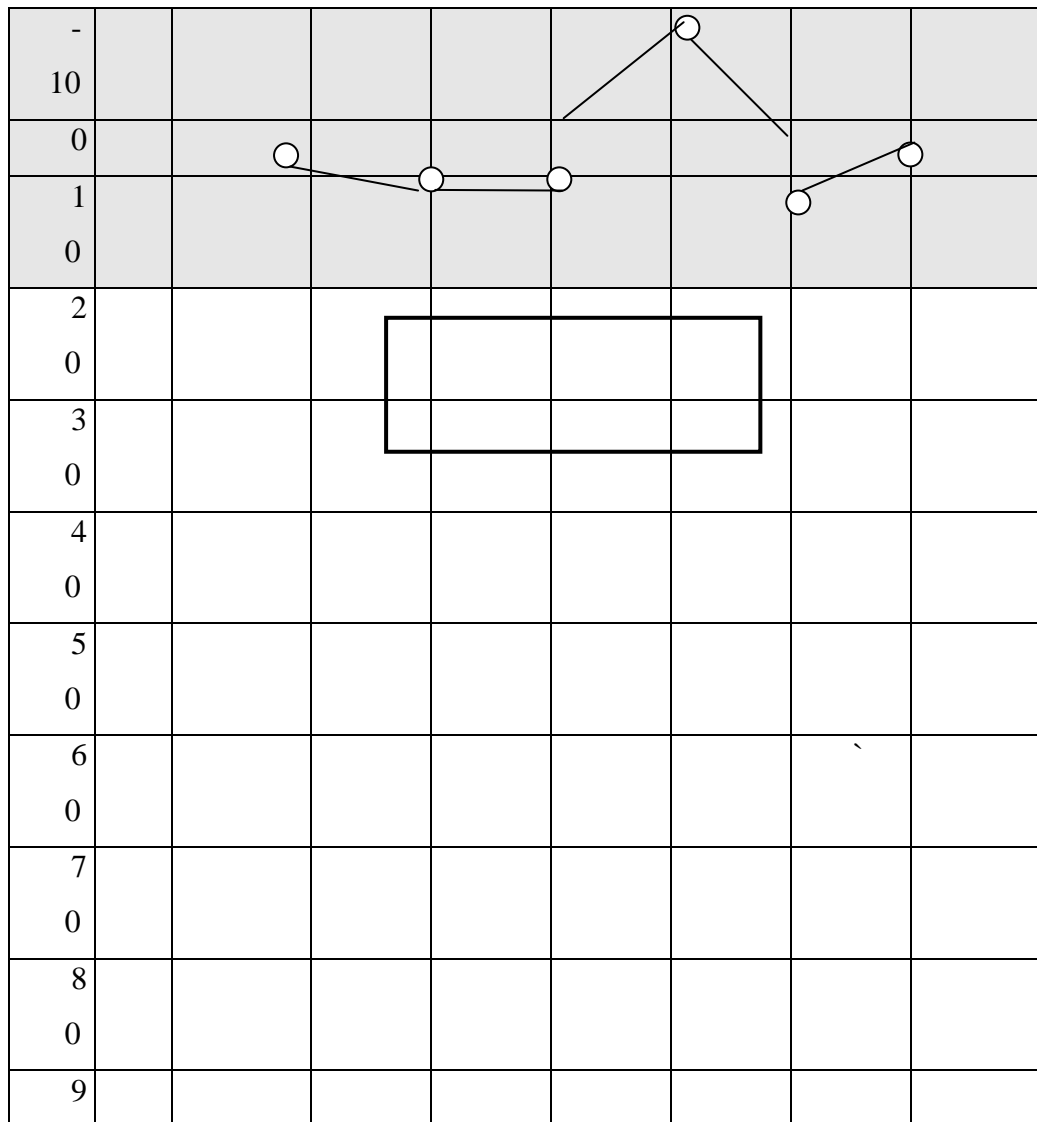
Οι μέθοδοι διάγνωσης της κώφωσης κατά την παιδική ηλικία χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: **α. στις αντικειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση των οποίων δεν απαιτείται η συνεργασία του ατόμου που εξετάζεται και **β. στις υποκειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση των οποίων το άτομο καλείται να συνεργαστεί και να δώσει απαντήσεις για το αν ακούει ή όχι.

Πως είναι ένα ακουόγραμμα;

Όπως προαναφέρθηκε από τη μέτρηση της ακοής ενός ατόμου με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας διαμορφώνεται μια καμπύλη. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της ακουομέτρησης καταγράφονται σε ένα ειδικό διάγραμμα, στον οριζόντιο άξονα του οποίου σημειώνονται οι συχνότητες που εξετάζονται από 125-8.000 Hz και στον κάθετο άξονα οι στάθμες έντασης του ήχου που παρέχονται από τον ακουομετρητή.

Ειδικότερα, ακουόγραμμα ονομάζεται η καμπύλη που προκύπτει από την εύρεση ανά συχνότητα του κατώτερου ορίου ακουστότητας του ατόμου.

Η παρακάτω καμπύλη αποτελεί το ακουόγραμμα ενός ατόμου με φυσιολογική ακοή.



0								
1								
00								
1								
10								
1								
20								
		125	250	500	1000	2000	4000	8000

Όλες οι απαντήσεις που έδωσε το άτομο αυτό βρίσκονται στην περιοχή μεταξύ - 10 έως 10dB σε όλο το εύρος των εξεταζόμενων συχνοτήτων κατά τον έλεγχο της ακοής του μέσω της αέρινης και της οστέινης οδού.

Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί το ακουόγραμμα ενός κωφού ατόμου. Το ακουόγραμμα αυτό ονομάζεται γωνιακό ακουόγραμμα και είναι χαρακτηριστικό για τις περιπτώσεις των ατόμων με πάρα πολύ μεγάλο βαθμού νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, πρακτική κώφωση.

Στο ακουόγραμμα αυτό, κατά την εξέταση της ακοής μέσω της οστέινης οδού το άτομο δεν έδωσε απαντήσεις. Η καμπύλη που παρουσιάζεται εδώ αφορά τις απαντήσεις που έδωσε κατά την εξέταση της ακοής του μόνο μέσω της αέρινης οδού και βρίσκεται στην περιοχή μεταξύ 80 έως 110dB. Επίσης το άτομο αυτό μολονότι εξετάστηκε για όλο το φάσμα των εξεταζόμενων συχνοτήτων έδωσε απαντήσεις μόνο για τις συχνότητες 125, 250, 500 και 1000 Hz.

Γενικότερα, σε κάθε περίπτωση η καμπύλη της αέρινης αγωγής δείχνει το βαθμό της ακουστικής απώλειας του ατόμου.

ΑΚΟΥΟΜΕΤΡΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Όνομα: /

..... Ημ. γεν.

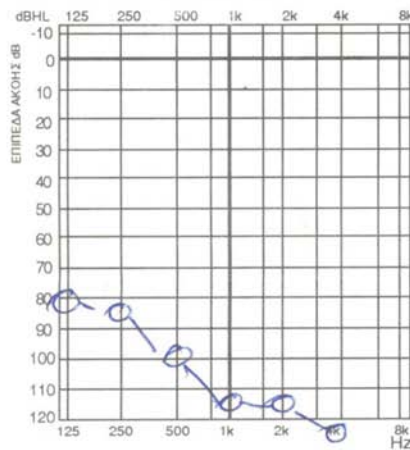
Ημ/νια: 1-1-91

ΑΕΡΙΝΗ Δ.Α. - 0 ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ Δ
 ΑΓΩΓΗ Α.Α. - X ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ □

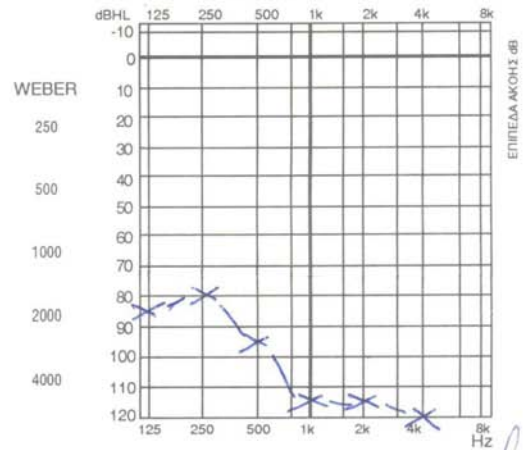
ΟΣΤΕΙΝΗ Δ.Α. -> ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ]
 ΑΓΩΓΗ Α.Α. -< ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ [

ΚΑΜΙΑ ΑΠΟΚΡΙΣΗ ∅

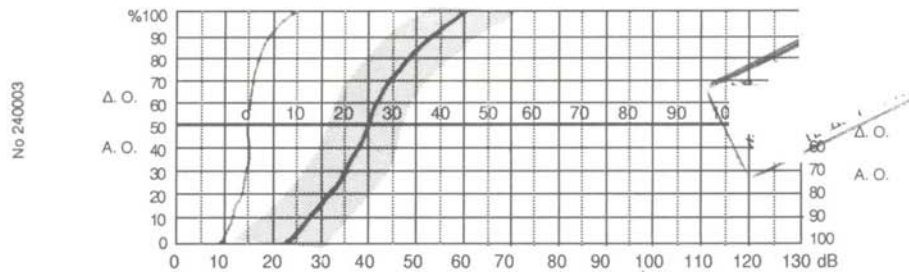
ΔΕΞΙΟ ΑΥΤΙ



ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΑΥΤΙ



RINNE



ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Νευροαιθιμικές βαρύνουσες αλλαγές ημερ
 μαζην βαθμ (υποακυστική ακοή)

Γωνιακό ακούγραμμα

Όταν γνωρίζουμε το κατώφλι ακουστότητας του ατόμου μπορούμε να προβλέψουμε σε ποιο βαθμό θα αναπτύξει ομιλία;

Οι προβλέψεις που μπορούμε να κάνουμε ως προς το βαθμό που ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει ομιλία σε σχέση με το κατώφλι ακουστότητας του είναι αδρές. Η ανάπτυξη της ομιλίας σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει ήχους μέσω της ακοής του. Οι ήχοι της ομιλίας ωστόσο δεν είναι ήχοι μίας συχνότητας, όπως είναι οι καθαροί τόνοι, αλλά είναι σύνθετοι ήχοι που

αποτελούνται από μία βασική συχνότητα και πολλές αρμονικές συχνότητες, η ένταση και η διάρκεια των οποίων διαφοροποιείται κατά την παραγωγή της ομιλίας.

Κατά τη εξέταση της ακοής του ατόμου με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας, η εύρεση του κατώτερου ορίου ακουστότητάς του σχετίζεται αποκλειστικά με την ικανότητα του να ανταποκρίνεται σε ήχους μίας μόνο συχνότητας και όχι σε ήχους ομιλίας. Έτσι ο συσχετισμός του βαθμού της ακουστικής απώλειας ενός ατόμου με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί ομιλία αποτελεί μια κατά προσέγγιση εκτίμηση, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας εν δυνάμει δείκτης για την πιθανότητα που αυτό έχει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να αναπτύξει ομιλία.

Έτσι, ως προς το συσχετισμό του βαθμού της ακουστικής απώλειας και της αντίληψης και κατανόησης της ομιλίας θα μπορούσαμε, πάντα κατά προσέγγιση και αν δεν συντρέχουν άλλοι λόγοι, να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

1. Φυσιολογική ακοή : 0- 15 dB → το άτομο δεν έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ομιλίας.

2. Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 15 - 25 dB → το άτομο έχει μικρή αλλά όχι σημαντική δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.

3. Μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 25 - 40 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.

4. Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα: 40 - 55 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της συνηθισμένης ομιλίας.

5. Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 55 - 70 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της μεγαλόφωνης ομιλίας.

6. Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 70 - 90 dB → το άτομο αυτό μπορεί αντιληφθεί μόνον την πολύ φωναχτή ομιλία με τη βοήθεια ακουστικών βαρηκοΐας αλλά δεν μπορεί να την κατανοήσει.

7. Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 90 - 110 dB → η ομιλία δεν γίνεται αντιληπτή ακόμα και με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας.

Με βάση τον παραπάνω συσχετισμό οι πιθανότητες των ατόμων με πολύ μεγάλο και πάρα πολύ μεγάλο βαθμού βαρηκοΐα να αναπτύξουν ομιλία περιορίζονται σημαντικά ενώ δεν υπάρχει ασφαλής τρόπος για περισσότερο ακριβείς προβλέψεις στον τομέα αυτό.

Ποιοι είναι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξει ένα κωφό παιδί γλώσσα είτε πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα (ομιλία) είτε για νοηματική γλώσσα;

Η ομάδα των κωφών παιδιών δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό. Για το λόγο αυτό είναι συνολικά καλύτερα κάθε περίπτωση παιδιού να προσεγγίζεται ξεχωριστά και όχι μέσα από το πρίσμα γενικεύσεων που αφορούν το συνολικό πληθυσμό. Πέρα ωστόσο από τη βασική αρχή της ατομικής προσέγγισης κάθε παιδιού, σήμερα γνωρίζουμε ότι κάποιοι παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να καταφέρει ένα κωφό παιδί να αναπτύξει γλώσσα (ομιλία, ομιλούμενη γλώσσα ή ακόμη και νοηματική γλώσσα).

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο βαθμός της υπολειμματικής ακοής. Αυτό σε συνδυασμό με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αφορά το γεγονός ότι κάποια παιδιά μπορεί να ωφεληθούν με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας, άλλα καθόλου, και τα υπόλοιπα μπορεί να βρίσκονται κάπου ενδιάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες ως προς το κέρδος που έχουν από τα ακουστικά βαρηκοΐας.

2. Η ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής. Αν πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν κωφά και έχασαν την ακοή τους πριν αναπτύξουν ομιλία ή πρόκειται για παιδιά που έχασαν την ακοή τους ενώ ήδη μιλούσαν ή ακόμη ήξεραν να διαβάζουν ή και να γράφουν. Στην τελευταία αυτή περίπτωση η εκμάθηση ή διατήρηση της ομιλίας αποτελεί έναν σχετικά πιο εύκολο στόχο.

3. Η αιτιολογία. Μερικές αιτίες κώφωσης μπορεί να σχετίζονται με επιπρόσθετες νευρολογικές βλάβες και επομένως με την παρουσία και άλλων αναπηριών που μπορεί να δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τα παιδιά στο να αναπτύξουν ομιλούμενη ή και ακόμη νοηματική γλώσσα.

4. Η ηλικία διάγνωσης της κώφωσης. Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση της κώφωσης οι πιθανότητες εκμάθησης ομιλίας αλλά και νοηματικής γλώσσας αυξάνονται σημαντικά. Γενικότερα, η έγκαιρη διάγνωση σχετίζεται με την υποστήριξη των γονέων όσο το δυνατόν νωρίτερα, τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επικοινωνία και τη δημιουργία ενός προσβάσιμου γλωσσικού περιβάλλοντος για τα κωφά βρέφη στην πρώιμη φάση ανάπτυξης της γλώσσας είτε πρόκειται για ομιλούμενη είτε για νοηματική γλώσσα.

5. Η ικανότητα των γονιών να επικοινωνούν με το κωφό παιδί τους. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των κωφών παιδιών και των γονέων τους παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνολική γλωσσική εξέλιξη των πρώτων.

6. Η δομή της οικογένειας των κωφών παιδιών. Το κωφό παιδί προέρχεται από οικογένειες κωφών ή ακουόντων γονέων. Οι ακουόντες γονείς (και τα περισσότερα κωφά παιδιά έχουν ακουόντες γονείς) δυσκολεύονται περισσότερο να είναι αποτελεσματικοί κατά την επικοινωνία τους με τα κωφά παιδιά τους χρησιμοποιώντας κυρίως ομιλία κατά την αλληλεπίδραση τους με αυτά. Αντίθετα οι κωφοί γονείς είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί χρησιμοποιώντας κυρίως νοηματική γλώσσα με τα κωφά παιδιά τους.

7. Η αποδοχή της κώφωσης του παιδιού από τους γονείς του. Οι γονείς που αποδέχονται την κώφωση των παιδιών τους έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους σε σύγκριση με αυτούς που αρνούμενοι την απώλεια, δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης στην επικοινωνία, την αναγκαιότητα δηλαδή παροχής οπτικών πληροφοριών στα παιδιά τους.

Ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα κωφό παιδί;

Ως προς την ένταξη ενός μαθητή με πρόβλημα ακοής σε κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορούσαν να προταθούν τα ακόλουθα:

Επίπεδο 1. Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται μεταξύ των 35 - 54 dB σε όλες τις συχνότητες: Τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο. Χρειάζονται καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς την ομιλία και την ακοή.

Επίπεδο 2. Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται μεταξύ των 55- 69 dB σε όλες τις συχνότητες: Τα άτομα αυτά μερικές φορές χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο. Χρειάζονται επίσης καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς την ομιλία, την ακοή και τη γλώσσα συνολικά.

Επίπεδο 3. Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται από 70 dB και πάνω σε όλες τις συχνότητες: Τα άτομα αυτής της κατηγορίας χρειάζονται καθημερινά ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο και καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς τη γλώσσα (νοηματική, γραπτή και ομιλούμενη) και γενικότερα την εκπαίδευση (Moores, 1996: 11).

Ποια είναι τα αίτια της κώφωσης;

Η εύρεση των αιτιών της παιδική βαρηκοΐας και κώφωσης ακόμη και σήμερα αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων των κωφών και βαρήκοων παιδιών. Αναζητώντας κανείς την αιτιολογία της απώλειας της ακοής στα ιστορικά παιδιών σχολικής ηλικίας εύκολα παρατηρεί ότι ένας μεγάλος αριθμός αυτών συνοδεύεται από τη φράση "άγνωστη αιτιολογία".

Τα αίτια της παιδικής βαρηκοΐας ή κώφωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε προγενετικά, περιγενετικά ή μεταγενετικά αίτια. Αναφορικά οι σημαντικότερες αιτίες της κώφωσης είναι η κληρονομικότητα, η ερυθρά, αν νοσήσει η μητέρα κατά την εγκυμοσύνη, ο κυτταρομεγαλοϊός, η ασυμβατότητα αίματος μητέρας παιδιού και άλλες περιπλοκές συσχετιζόμενες με προωρότητα, η ανοξία του εμβρύου σε περιπτώσεις παράτασης του τοκετού, οι κακώσεις κατά τον τοκετό, η εμφάνιση πυρηνικού ίκτερου μετά τη γέννηση του παιδιού, η χρήση ωτοτοξικών φαρμάκων, παθήσεις μη κληρονομικές, και τέλος περιπτώσεις τραυματισμών.

Ως σημαντικότερη όμως αιτία κώφωσης σήμερα θεωρείται η κληρονομικότητα η οποία ευθύνεται για το 50 με 60% των περιπτώσεων της νευροαισθητήριας πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας κατά την παιδική ηλικία. Η μεγάλη διακύμανση ως προς την αιτιολογία της κληρονομικότητας της κώφωσης οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ακουστικού μηχανισμού και στο μεγάλο αριθμό γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του. Από το 1972 περισσότερα από 200 είδη γενετικής κώφωσης έχουν αναγνωρισθεί σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Konigsmark (Konigsmark 1972 στο Moores 1996).

Επίσης, ο βαθμός στον οποίο οι άλλες αιτιολογίες συμβάλλουν στη δημιουργία του πληθυσμού των κωφών είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια για λόγους που οφείλονται κυρίως στη μη χρονική σύμπτωση που αναπόφευκτα υπάρχει ανάμεσα στην αιτιολογία κώφωσης και τη διάγνωση της.

Έτσι, ενώ ο ορισμός της αιτιολογίας της απώλειας της ακοής είναι καθοριστικός στην συμβουλευτική διαδικασία που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών δυσκολιών που προκύπτουν στην οικογένεια ενός παιδιού με πρόβλημα ακοής μετά τη διάγνωση, η αιτιολογία παραμένει συχνά άγνωστη για ένα μεγάλο το ποσοστό παιδιών με πρόβλημα ακοής.

Τι είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα;

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα ως νέα τεχνολογία θα πρέπει να ειπωθούν σε συνδυασμό με το κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον των κωφών παιδιών. Η λειτουργία τους στηρίζεται στην ενεργοποίηση των νευρικών ινών του ακουστικού νεύρου από ηλεκτροακουστικά ερεθίσματα.

Η ταχεία εξέλιξη της διαδικασίας τοποθέτησης κοχλιακών εμφυτευμάτων και η αποτελεσματική συνεργασία κατασκευαστών, ερευνητικών εργαστηρίων και γιατρών συνέβαλαν σε μεγάλη πρόοδο στον τομέα αυτό. Η αρχική απλή συσκευή ενός μονού καναλιού αντικαταστάθηκε από σύνθετα συστήματα πολλαπλών καναλιών. Τα σημερινά εμφυτεύματα έχουν τη δυνατότητα μετάδοσης περισσότερων πληροφοριών καλύτερης ποιότητας με αποτέλεσμα οι χρήστες να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση

στην παραγωγή λόγου και ομιλίας. Η μελλοντική τεχνολογία εστιάζεται στη βελτίωση των δυνατοτήτων με παράλληλη μείωση του φυσικού μεγέθους των εμφυτευμάτων.

Η επιλογή και η τοποθέτηση κοχλιακών εμφυτευμάτων σε ένα κωφό παιδί είναι μια διαδικασία στην οποία συμμετέχει μια ομάδα επαγγελματιών και σε αυτή καλό θα είναι να συμμετέχουν και επαγγελματίες από το χώρο της εκπαίδευσης. Ενώ ο χειρουργός είναι υπεύθυνος για τα αρχικά στάδια της διαδικασίας εμφύτευσης, ο εκπαιδευτικός σύμβουλος είναι αυτός που συνεχίζει τη διαδικασία εφαρμογής τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του παιδιού και είναι υπεύθυνος για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν κάθε παιδί με εμφυτεύματα.

Η επιλογή των υποψήφιων για κοχλιακά εμφυτεύματα παιδιών στηρίζεται σε ορισμένα κριτήρια, μεταξύ των οποίων βασικά θεωρούνται η ύπαρξη ολικής (αμφοτερόπλευρης πάρα πολύ μεγάλου βαθμού νευροαισθητήριας βαρηκοΐας) κώφωσης, η αναποτελεσματικότητα των συμβατικών ακουστικών βαρηκοΐας και η ηλικία των υποκειμένων μεταξύ 2-17 ετών.

Γενικότερα, προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι συνέπειες της χρήσης των κοχλιακών εμφυτευμάτων στα παιδιά απαιτείται εκπαίδευση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών όλων των ειδικοτήτων στο χώρο, ενώ παράλληλα τα συμπεράσματα των ερευνών σε παιδιά με εμφυτεύματα μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στη συζήτηση για αυτά.

Μερικά από τα δημοφιλέστερα συστήματα κοχλιακού εμφυτεύματος που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα είναι τα εξής:



1. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Advanced Bionics



2. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Nucleus 24



3. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Med-El's