



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση των Αντιλήψεων και Εμπειριών,
Λογοθεραπευτών, Γονέων και των
Εμπλεκόμενων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
για την Φοίτηση Μαθητών με Αυτισμό στο
Πλαίσιο του Γενικού Σχολείου Μέσω
Ημιδομημένης Συνέντευξης**

**Evaluation of the Perceptions and Experiences of Speech Therapists, Parents and
Experts Involved in the Educational Process for the Schooling of Students with Autism
within the Framework of General School via semi-structured Interview**

Όνοματεπώνυμο:

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΔΡΙΜΑΛΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΓΕΡΟΝΙΚΟΥ

ΠΑΤΡΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2018

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, στο Τμήμα Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της κυρίας Ελευθερίας Γερονίκου, ως Εξωτερικός Συνεργάτης του Τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος.

Οι προκλήσεις που ανακύπτουν από την υποχρέωση της σύγχρονης εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών, όπως των παιδιών με Δ.Α.Φ. , αλλά και η ανάγκη υιοθέτησης μίας αποτελεσματικής και στοχευμένης προσέγγισης από μεριάς των ειδικών, επιτάσσει να ληφθεί υπόψιν πληθώρα παραμέτρων που θα διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό ρυθμιστικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, προκύπτει επιτακτική η ανάγκη αξιολόγησης της αντίληψης των γονέων μαθητών με Δ.Α.Φ., των ειδικών που ασχολούνται με αυτά (λογοθεραπευτές και φροντιστές παράλληλης στήριξης) αλλά και των δασκάλων γενικής αγωγής. για ζητήματα που άπτονται τόσο της γνώσης γύρω από τη διαταραχή, όσο και της άποψής τους αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη. Το παραπάνω συνιστά το θέμα της παρούσας εργασίας.

Μέσα από μια διαδικασία συνεντεύξεων, με τη χρήση συγκεκριμένου συνεντευξιακού πρωτοκόλλου που βασίζεται σε ειδικά προσαρμοσμένο για κάθε ομάδα συμμετεχόντων ερωτηματολόγιο, γίνεται η συλλογή των απόψεών τους για τρεις διαφορετικές θεματικές ενότητες (Δ.Α.Φ., παράλληλη στήριξη, συνεκπαίδευση) καθώς και πτυχών των παραπάνω θεμάτων, για να παρατεθούν ακολούθως τα ερευνητικά σημαντικά εξ αυτών πορίσματα περιγραφικά, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της αντίληψης που φέρουν οι ειδικοί παράλληλης στήριξης, οι ανεξάρτητοι λογοθεραπευτές, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, καθώς και οι γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αναφορικά με τη Δ.Α.Φ. αυτή καθ'εαυτή, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Η Δ.Α.Φ. συνιστά μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ποικίλη συμπτωματολογία και διαβάθμιση των γνωρισμάτων και των εκφάνσεών της. Η συμπερίληψη ως έννοια εισήχθη για να περιγράψει τη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με Δ.Α.Φ., στον αντίποδα της ειδικής αγωγής. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης επιστρατεύεται για να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους μαθητές με Δ.Α.Φ., με αντικειμενικούς στόχους την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά και την ενδυνάμωση των παιδιών στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, εκεί δηλαδή που εντοπίζονται τα κυρίαρχα ελλείμματά τους, ως χαρακτηριστικά της διαταραχής.

Μεθοδολογία

Με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της εποικοδομητικής σύνθεσης πληθώρας πηγών, επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω, στο αντίστοιχο πρώτο σκέλος της παρούσας εργασίας. Ακολούθως, ερευνητικά, με τη χρήση ενός συνεντευξιακού πρωτοκόλλου, που βασίζεται σε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, προσαρμοσμένο ειδικά για κάθε ομάδα συνεντευξιαζόμενων, επιχειρείται να καταγραφεί η αντίληψη των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των γονέων παιδιών που έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή, των δασκάλων γενικής αγωγής, των ειδικών παράλληλης στήριξης, αλλά και των ανεξάρτητων λογοθεραπευτών. Τα δεδομένα συλλέγονται, καταγράφονται με πλήρη πιστότητα κατά την απομαγνητοφώνηση, επεξεργάζονται με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και αποδίδουν τις κατά μέσο όρο συγκλίνουσες απόψεις για τα μείζονα αυτά θέματα, όπως αναδύονται ανάγλυφα από την ενασχόληση των συνεντευξιαζόμενων με τις επιμέρους θεματικές ενότητες της συνέντευξης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν επαρκή γνώση αναφορικά με τη Δ.Α.Φ., η πλειονότητα των συμμετεχόντων έδειξε να στηρίζει την ιδέα της συνδιδασκαλίας μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Δ.Α.Φ., ενώ εξήρε το ρόλο της παράλληλης στήριξης στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των τελευταίων.

Abstract

Research purposes

The objective of the present dissertation lies in evaluating the opinions held by special educational needs experts, independent speech therapists, school teachers, as well as parents whose children have been diagnosed with Autism Spectrum Disorder, concerning ASD, inclusive education and the institution of supplementary learning support. ASD constitutes a neuro-developmental disorder with a number of symptoms and a diversity of characteristics and expressions. Inclusive education, is a concept originally introduced to describe the education of students of typical development in the same educational environment with others with special educational needs, including ASD pupils, as opposed to special education. The supplementary learning support institution aspires to assist students with ASD, predominantly aiming at facilitating the learning process, as well as increasing their social and communication skills.

Methodology

The first part of the dissertation attempts a theoretical approach of the issues raised, by utilizing a bibliographical review method and constructively combining a plethora of scientific literature. The research section, using an interview protocol, based on semi-structured questionnaires specially adjusted for each group of participants, reports the way the educational process is construed by all parties involved, namely special educational needs experts, independent speech therapists, school teachers and parents with ASD children. The data is collected, the recorded interviews are then transcribed, processed with the content analysis method and ultimately resonate the largely converging attitudes held by the interviewees on the different issues raised.

Findings

The research findings indicate adequate knowledge on ASD, with the vast majority of participants supporting the inclusive education concept, whereas the role of supplementary learning support is portrayed as particularly critical in fostering and enhancing ASD students' social and communication skills.

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	1
Περίληψη	2
Abstract.....	3
Πίνακας Περιεχομένων.....	4
Λέξεις Κλειδιά.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο Πρώτο : Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.).....	9
1.1 Ορισμός, Ταξινόμηση, Ιστορικά και Επιδημιολογικά Στοιχεία.....	9
1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες εκδήλωσής της.....	12
1.2.1 Γενετικοί παράγοντες.....	12
1.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	12
1.2.3 Επιγενετικοί παράγοντες.....	12
1.2.4 Παράγοντες κινδύνου	13
1.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με Δ.Α.Φ.	13
1.3.1 Ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση.....	13
1.3.2 Ποιοτικά ελλείμματα στην επικοινωνία.....	14
1.3.3 Επαναλαμβανόμενα, περιορισμένα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες.....	15
1.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.....	15
2. Κεφάλαιο Δεύτερο - Εκπαίδευση.....	17
2.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση - Ένα μοντέλο Ειδικής Συμπεριληπτικής Αγωγής.....	17
2.2 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή.....	17
2.3 Σημεία παρανόησης στη θεωρία της συμπεριληψης.....	19
2.4 Παράλληλη στήριξη	28
2.4.1 Ορισμός	28
2.4.2 Νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	28
2.4.3 Τα χαρακτηριστικά του ειδικού παράλληλης στήριξης.....	29
Κεφάλαιο Τρίτο- Γενικά μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών ερευνών μέσω συνέντευξης.....	30
3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο για την εκπόνηση του συνεντευξιακού πρωτοκόλλου.....	30
3.1.1 Φάση Πρώτη : Διασφάλιση πως οι ερωτήσεις της συνέντευξης εναρμονίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία.....	30
3.1.2 Φάση Δεύτερη : Η δόμηση ενός διαλόγου που βασίζεται σε ερωτήσεις.....	31
3.1.3 Φάση Τρίτη : Λήψη ανατροφοδότησης στα πρωτόκολλα συνεντεύξεων.....	34
3.1.4 Φάση Τέταρτη : Πιλοτική δοκιμή του ερευνητικού πρωτοκόλλου.....	36
Κεφάλαιο Τέταρτο - Μεθοδολογία της έρευνας.....	388
4.1 Κατάρτιση ερωτηματολογίων.....	388
4.2 Επιλογή δείγματος.....	40
4.3 Διαδικασία.....	40
4.4 Επεξεργασία δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.....	40
4.5.1 Στάδιο 1 : Διαχωρισμός από το συμφραζόμενο.....	411
4.5.2 Στάδιο 2 : Επανένταξη σε συμφραζόμενο.....	411
4.5.3 Στάδιο 3 : Κατηγοριοποίηση.....	422
4.5.4 Στάδιο 4 : Παρουσίαση.....	422
Κεφάλαιο Πέμπτο : Αποτελέσματα – Συμπεράσματα.....	433
5.1 Αποτελέσματα της έρευνας.....	433
5.1.1 Γενικό υπόβαθρο συμμετεχόντων.....	433
Πίνακας 1. - Φύλο συμμετεχόντων.....	433
5.1.1.2 Ηλικία.....	444
Πίνακας 2. - Ηλικία συμμετεχόντων.....	444
5.1.1.3 Οικογενειακή κατάσταση.....	455
Πίνακας 3. - Οικογενειακή κατάσταση.....	455
5.1.1.4 Παιδιά με Δ.Α.Φ.....	466
Γράφημα 4.....	466
5.1.1.5 Μορφωτικό επίπεδο.....	477

Πίνακας 5. - Μορφωτικό επίπεδο	477
5.1.1.6 Ωρες παροχής παράλληλης στήριξης.....	477
Πίνακας 6. - Ωρες παροχής παράλληλης στήριξης σε εβδομαδιαία βάση.....	488
5.1.2 Θεματική ενότητα “Γνώση αναφορικά με Δ.Α.Φ.”	499
5.1.3 Θεματική ενότητα “Παράλληλη στήριξη”	499
5.1.3.1 Δάσκαλοι	50
5.1.3.2 Γονείς.....	50
5.1.3.3 Ειδικοί παράλληλης στήριξης.....	522
5.1.3.4 Λογοθεραπευτές.....	522
5.1.4 Θεματική ενότητα “Συνεκπαίδευση”	533
5.1.4.1 Δάσκαλοι	533
5.1.4.2. Γονείς.....	533
5.1.4.3 Ειδικοί παράλληλης στήριξης	544
5.1.4.4 Λογοθεραπευτές.....	544
5.2 Συμπεράσματα - Κλινικές προεκτάσεις Δ.Α.Φ.....	544
Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	555
Παράλληλη στήριξη	566
Βιβλιογραφία	60
Παράρτημα	655
1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας	655
2. Διαδικασία	655
3. Ζητήματα δεοντολογίας.....	655
4. Προσδοκώμενες ωφέλειες.....	655
5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων.....	655
6. Πληροφορίες.....	666
7. Ελευθερία συναίνεσης	666
8. Α) Διάβασα το έντυπο και συμφωνώ με τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.	666

Λέξεις Κλειδιά : παράλληλη στήριξη, αυτισμός, διαταραχή, συμπερίληψη, εκπαίδευση, Δ.Α.Φ., μαθητές, σχολείο.

Εισαγωγή

Ο αυτισμός, ως μια διαταραχή νευροαναπτυξιακής φύσεως που εκδηλώνεται με ποικιλία συμπτωμάτων ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα για διάστημα 60 και πλέον ετών. Μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας και ερευνητικές προσπάθειες έχουν επιχειρήσει και συνεχίζουν να προσπαθούν τη διαλεύκανση των αιτιών, των συμπτωμάτων εκδήλωσής του αλλά και των προσεγγίσεων που δύνανται να υιοθετούν για τον περιορισμό των εκφάσεων του και την προσπάθεια να καταστεί το άτομο κατά το δυνατόν πιο λειτουργικό. Τα ελλείμματα των αυτιστικών ατόμων επικεντρώνεται κυρίως σε τρεις περιοχές, τη δυσκολία στην επικοινωνία, τη δυσχέρεια στην κοινωνικοποίηση και τη σύναψη σχέσεων, καθώς και σε συμπεριφορικά πρότυπα, όπως στερεοτυπικές κινήσεις και εμμονή ως προς τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις καθημερινές συνήθειές τους (Kuhn, 2004). Πολύ πρόσφατα, αναθεωρήσεις των εγχειριδίων που λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διάγνωση, την προσέγγιση και τη θεραπεία νοσημάτων, όπως είναι ο Διεθνής Οδηγός Ταξινόμησης Νοσημάτων (ICD-11) καθώς και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας πρότειναν την ενσωμάτωση των διαφόρων μέχρι πρότινος διακριτών συνδρόμων με συμπτώματα που προσομοίαζαν αυτά του αυτισμού, υπό τον όρο “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” ή Δ.Α.Φ, επιχειρώντας έτσι να απλοποιήσουν, αλλά και να καταστήσουν περισσότερο αποτελεσματική τη διάγνωση και αντιμετώπιση της διαταραχής. Έτσι, όλες οι επιμέρους υποκατηγορίες που μπορεί να χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό διαταραχής διανοητικής ανάπτυξης, συνοδευόμενο από διαφορετικά τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά ελλείμματα στη λειτουργική γλώσσα, με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς, συμπεριλήφθησαν στον όρο του "φάσματος" (WHO, 2018; Baron-Cohen, 2018).

Η Δ.Α.Φ. δύναται να προσεγγιστεί σε επίπεδο περιορισμού των συμπτωμάτων, ενώ επί του παρόντος δεν υπάρχει επιστημονικό έρεισμα που να τεκμηριώνει θεραπεία ή εξάλειψη των χαρακτηριστικών της. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, υπάρχουν εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να διευκολύνουν τη μάθηση ενός μαθητή με Δ.Α.Φ., καθώς και προσεγγίσεις που δύνανται να καταστήσουν το παιδί περισσότερο λειτουργικό, σε επίπεδο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας. Οι μαθητές με Δ.Α.Φ. συγκαταλέγονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αδυναμίες, κατηγορία που διεθνώς απαντάται βιβλιογραφία με τον όρο "SEND" (Special Educational Needs or Disabilities). Όπως θα σκιαγραφηθεί παρακάτω, οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες οφείλουν να αντιμετωπιστούν όχι υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής αμιγώς, αλλά στο πλαίσιο ενός ολιστικού συμπεριληπτικού μοντέλου ειδικής αγωγής, οι συνιστώσες του οποίου και θα αναλυθούν εκτενώς (Hornby, 2018). Συνεπώς, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και συγκεκριμένα της τάξης ενός σχολείου γενικής αγωγής, προτείνεται η παράλληλη διδασκαλία παιδιών με Δ.Α.Φ. από κοινού με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με ταυτόχρονη λήψη μέτρων μέριμνας για τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Farrell, 2010; Kaufmann & Badar, 2014a; Slee, 2011).

Η παράλληλη στήριξη συνιστά ένα σχετικά νεοεισαχθέντα θεσμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει επικουρικά στο εκπαιδευτικό έργο των παιδαγωγών γενικής εκπαίδευσης, διευκολύνοντας, καθοδηγώντας και συμβάλλοντας στην υπέρβαση των αντικειμενικών κωλυμάτων που ανακύπτουν από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως SEND (Αλεξάνδρου 2011, Ρισβάς, 2018).

Η Δ.Α.Φ. διαγιγνώσκεται με ολοένα και αυξανόμενους ρυθμούς, που αποδίδονται κυρίως στην βελτιστοποίηση των διαγνωστικών και αναγνωριστικών πρακτικών. Αφορά ένα εκτιμώμενο 3% του γενικού πληθυσμού, γεγονός που την καθιστά μία διαταραχή που

προκαλεί το επιστημονικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Η μέριμνα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή, όπως εκπορεύεται από το ισότιμο δικαίωμά τους στη λήψη εκπαίδευσης όμοιας με εκείνης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, αλλά και εκπαίδευσης που θα στοχεύει και θα ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητά τους, αναδεικνύει το ρόλο της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο.

Στους σκοπούς αυτής της εργασίας συγκαταλέγεται η σφυγμομέτρηση της αντίληψης των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των δασκάλων γενικής αγωγής, των φροντιστών/ειδικών παράλληλης στήριξης, καθώς και των γονέων των παιδιών με Δ.Α.Φ. αλλά και των ανεξάρτητων λογοθεραπευτών, αναφορικά με τα θέματα της παράλληλης στήριξης και της συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, στο πλαίσιο του ερευνητικού σκέλους της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί να καταγραφεί και να αποτυπωθεί ο τρόπος που η Δ.Α.Φ., ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, η από κοινού εκπαίδευση μαθητών τυπικής ανάπτυξης με μαθητές με Δ.Α.Φ. αλλά και οι επιμέρους πτυχές τους, ιδεολογικές και λειτουργικές, προσλαμβάνεται, γίνεται αντιληπτός και αξιολογείται από τις παραπάνω ομάδες, με απώτερο στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα βελτιστοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την παιδαγωγική και επιστημονική προσέγγιση.

Εν πρώτοις, θα αποσαφηνιστεί ο όρος της Δ.Α.Φ., όπως έχει πλέον προκύψει από τις πρόσφατες ταξινομήσεις της, ενώ θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη διαταραχή. Ακολούθως θα περιγραφούν τα κύρια συμπτώματά της, ενώ θα παρατεθούν επιδημιολογικά στοιχεία που τεκμαίρουν την εξάπλωσή της. Αξίζει να σημειωθεί πως για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον η συντομογραφία Δ.Α.Φ. , για αναφορά στη διαταραχή, ενώ ο όρος "αυτισμός" και "αυτιστικό παιδί", αν και αναχρονισμένος, θα χρησιμοποιείται συνεκδοχικά για να περιέχει όλο το φάσμα, όπως προκύπτει από τη νεότερη ταξινόμηση.

Εν δεύτεροις, θα αναλυθεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής ειδικής εκπαίδευσης ενώ θα εκτεθούν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του και τα πλεονεκτήματά του. Ακολούθως, θα γίνει αναφορά στην παράλληλη στήριξη, καθώς και στο νομικό και ρυθμιστικό πλαίσιο που διέπει την εκπόνησή της στο ελληνικό σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης (Αλεξάνδρου, 2011; Ρισβάς, 2018).

Εν συνεχεία, θα αναλυθεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο ερευνητικό σκέλος της εργασίας, το οποίο συνίσταται στη συλλογή δεδομένων με τη χρήση συνεντεύξεων από γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ., ανεξάρτητους λογοθεραπευτές, δασκάλους γενικής αγωγής και ειδικούς παράλληλης στήριξης/φροντιστές. Θα γίνει παράθεση του θεωρητικού υπόβαθρου που αξιοποιήθηκε για την κατάρτιση των ερωτηματολογίων. Αξίζει να σημειωθεί πως εκπονήθηκαν τέσσερις ελαφρώς διαφορετικοί τύποι ερωτηματολογίων, καθένας από τους οποίους απευθύνθηκε σε κάθε μία από τις παραπάνω ομάδες. Επιπρόσθετα, θα αναλυθεί η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης του περιεχομένου, από το οποίο εξήχθησαν τα χρήσιμα για τους σκοπούς της έρευνας δεδομένα. Τέλος, θα παρατεθούν τόσο τα πορίσματα της έρευνας, όσο και τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας, που αφορούν στην επιτυχία των στόχων που τέθηκαν αρχικά.

Κεφάλαιο Πρώτο : Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

1.1 Ορισμός, Ταξινόμηση, Ιστορικά και Επιδημιολογικά Στοιχεία

Ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ο οποίος απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως ASD (Autism Spectrum Disorder), αναφέρεται σε ένα σύνολο καταστάσεων νευροαναπτυξιακής φύσεως που ορίζονται από ελλείμματα σε τρία κυρίως πεδία της γνωστικής έκφανσης του ατόμου : την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία ή τη χρήση λεκτικής ή μη λεκτικής γλώσσας, και το στερεοτυπικό, περιορισμένο ή επαναλαμβανόμενο μοτίβο που διέπει τη συμπεριφορά, τις συνήθειες και τις δραστηριότητες του ατόμου (Fuentes, Bakare, Munir, Aguayo, Gaddour, Öner & Mercadante, 2012). Τα συμπτώματα είναι γενικά εμφανή πριν την ηλικία των τριών ετών, ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις του κόσμου η διαταραχή δεν διαγιγνώσκεται πριν την πάροδο αρκετών ετών στη ζωή του παιδιού. Η αυξημένη συχνότητα με την οποία πλέον ταυτοποιείται και ανευρίσκεται στο γενικό πληθυσμό η διαταραχή, ο συναισθηματικός αντίκτυπος που έχει στον ευρύτερο οικογενειακό κύκλο του ατόμου, καθώς και οι κοστοβόρες διαδικασίες διαχείρισης και αντιμετώπισής της, καθιστούν πλέον την Δ.Α.Φ. ως μία σημαντική ασθένεια, τόσο από επιστημονική σκοπιά, όσο και σε επίπεδο δημόσιας υγείας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται επί του παρόντος μπορούν να προσφέρουν μία σαφώς καλύτερη ποιότητα ζωής στο άτομο που νοσεί, συγκριτικά με εκείνο που μπορούσε να επιτευχθεί πριν μερικά μόλις χρόνια. Ωστόσο είναι γενικά παραδεκτό πως η Δ.Α.Φ. δεν δύναται να θεραπευθεί πλήρως και πως η πλειονότητα των ατόμων που διαγιγνώσκονται με τη διαταραχή αυτή, ειδικά σε αναπτυσσόμενες περιοχές του κόσμου, δεν λαμβάνουν εξειδικευμένη θεραπεία ή την θεραπεία εν γένει (Fuentes et. Al, 2012).

Η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10) (World Health Organization, 1990) ταξινομεί τον αυτισμό στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, μία ομάδα νόσων που χαρακτηρίζονται από ποιοτικές ανωμαλίες στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, στα ιδιοσυγκρασιακά μοτίβα επικοινωνίας και, ακόμα, από ένα περιορισμένο, στερεοτυπικό και επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Αυτές οι ποιοτικές ανωμαλίες χαρακτηρίζουν τη λειτουργικότητα του νοσούντος ατόμου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του και τις ανακλύπτουσες καταστάσεις της καθημερινότητάς του. Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM-4) (American Psychiatric Association, 2000) επίσης χρησιμοποιεί τον όρο “διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές”, αν και η διάκρισή τους σε επιμέρους υποκατηγορίες είναι διαφορετική στις δύο ταξινομήσεις. Και οι δύο ταξινομήσεις χρησιμοποιούν μία λίστα συμπεριφορών και κρίνουν απαραίτητο να πληρούνται συγκεκριμένα κριτήρια ώστε να μπορεί κανείς να εγγραφεί μία ασφαλή διάγνωση της Δ.Α.Φ., ενώ αναθεωρούνται διαρκώς δημοσιεύσεις ώστε να καταφέρνουν να ενσωματώσουν τα ολοένα νέα ερευνητικά δεδομένα.

Συγκεκριμένα, Το DSM-5 ελαχιστοποίησε την διαφορά ως προς την ταξινόμηση που υπήρχε μεταξύ του αυτισμού, της διαταραχής Rett, της διαταραχής Asperger, της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής και άλλων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών που δεν έχουν άλλως προσδιοριστεί. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό, έχει υπάρξει μία ενιαία ταξινόμηση των παραπάνω υπό τον όρο της Δ.Α.Φ., η οποία χαρακτηρίζεται από εμμένοντα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε διάφορα συμφραζόμενα, για τα οποία δεν είναι υπεύθυνες καθυστερήσεις της γενικότερης ανάπτυξης του ατόμου, καθώς και από επαναλαμβανόμενα, περιορισμένα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, με παρουσία από την πρώιμη παιδική ηλικία. Αξίζει να σημειωθεί πως η συμπτωματολογία της διαταραχής μπορεί να μην εκδηλώνεται πλήρως μέχρι οι απαιτήσεις για κοινωνικότητα υπερβούν τις περιορισμένες δυνατότητες

του παιδιού, τους περιορισμούς και το έλλειμμα λειτουργικότητας σε καταστάσεις της καθημερινότητας.

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ICD-11 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2018), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ανευρίσκεται υπό τον ταξινομικό κωδικό 6A02, ως διακριτή διαταραχή, ενώ ανήκει στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, της ευρύτερης ομάδας των νοητικών, συμπεριφορικών και νευροαναπτυξιακών διαταραχών, μαζί με άλλες, όπως εκείνες της νοητικής ανάπτυξης, τις διαταραχές ανάπτυξης του λόγου ή της γλώσσας και τη ΔΕΠΥ. Με τη σειρά της η Δ.Α.Φ. περιλαμβάνει πληθώρα κωδικών, καθένας από τους οποίους αντιστοιχίζεται σε διακριτή συμπτωματολογία και βαθμό λειτουργικότητας, σε ένα εύρος από το 6A02.0 έως το 6A02.5, ενώ περιλαμβάνονται και οι κωδικοί 6A02.Y και 6A02.Z. Οι παραπάνω, χρησιμοποιούνται αντίστοιχα για να αναφερθούν στις: “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που δεν συνοδεύεται από διαταραχή διανοητικής ανάπτυξης, ενώ χαρακτηρίζεται από ήπιας μορφής ή καθόλου έλλειμμα λειτουργικής γλώσσας”, “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που συνοδεύεται από διαταραχή διανοητικής ανάπτυξης, ενώ χαρακτηρίζεται από ήπιας μορφής ή καθόλου έλλειμμα λειτουργικής γλώσσας”, “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίς διαταραχή διανοητικής ανάπτυξης, που συνοδεύεται από έλλειμμα λειτουργικής γλώσσας”, “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χωρίς διαταραχή νοητικής ανάπτυξης με απουσία λειτουργικής γλώσσας”, “Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος με διαταραχή διανοητικής ανάπτυξης και απουσία λειτουργικής γλώσσας”, καθώς και “άλλη προσδιορισμένη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” και “άλλη, μη προσδιοριζόμενη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος”.

Έτσι, το DSM-5 μείωσε τη διάγνωση της διαταραχής του Asperger ενώ παγίωσε την έννοια του “φάσματος” η οποία είχε εισαχθεί αρχικώς από την Lorna Wing. Η ίδια υποστήριζε πως η διαταραχή του Asperger συνιστούσε απλώς μία υποκατηγορία μίας ενιαίας ιδέας Δ.Α.Φ. (Wing et al, 2011). Υπό αυτόν τον ενιαίο ορισμό, οι ειδικοί θα βρουν τα κλασικά συμπτώματα της διαταραχής ομαδοποιημένα στις δύο κύριες πραοαναφερθείσες κατηγορίες : ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά-επικοινωνία και επαναλαμβανόμενα, περιορισμένα συμπεριφορικά μοτίβα, με την προσθήκη της υπερ- ή υπό-αντιδραστικότητας σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος.

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της ενοποίησης της διαταραχής υπό τον όρο Δ.Α.Φ. συγκαταλέγεται και το ότι επιτρέπεται στον ειδικό να περιγράψει το άτομο χωρίς την ανάγκη ένταξής του σε μία συγκεκριμένη και άτεγκτη υπο-ομάδα ή υπότυπο με περιορισμένα χαρακτηριστικά και συμπτωματολογία. Η ευελιξία του όρου διευκολύνει επίσης τη διαγνωστική διαδικασία, ειδικά στην περίπτωση ατόμων που με τα παλαιότερα δεδομένα εναλλάσσονταν μεταξύ διαφορετικών υπο-ομάδων με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση. Επιπρόσθετα σε αυτό, από άποψη θεραπευτικής προσέγγισης, η ενοποίηση του όρου μείωσε τον κίνδυνο αποκλεισμού των διαγνωσμένων με τη διαταραχή ατόμων από παροχές υγείας, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν, λόγω αδυναμίας πλήρωσης των συγκεκριμένων κριτηρίων μίας περιορισμένης υπο-ομάδας. Έτσι, κατά γενική ομολογία η προσθήκη του όρου του “φάσματος” λειτουργεί βοηθητικά και καλύπτει τα προαναφερθέντα ελλείμματα, ενώ ο όρος καταφέρει να περιέξει αλλά και να εξάρει την ετερογένεια και την ευρύτητα των συμπτωμάτων της διαταραχής (Baron-Cohen, 2018).

Επιπρόσθετα σε αυτά, έχει υπάρξει μία επιπλέον ταξινόμηση αναφορικά με τη σοβαρότητα της διαταραχής, που αντανακλά την κλιμακούμενη δυσκολία ως προς τη λειτουργικότητα του ατόμου και έγκειται στην κατηγοριοποίηση ως προς το αν το άτομο που εκδηλώνει τη διαταραχή χρειάζεται υποστήριξη (υψηλά λειτουργικό), χρειάζεται ουσιαστική υποστήριξη (μέτρια λειτουργικό) ή χρειάζεται πολύ ουσιαστική υποστήριξη (χαμηλής λειτουργικότητας), αντίστοιχα. Ο Eugen Bleuler (1857–1939), Ελβετός ψυχίατρος, υπήρξε ο πρώτος που εισήγαγε τους όρους “σχιζοφρένεια” και “αυτισμός”. Μάλιστα άντλησε τον δεύτερο από την ελληνική λέξη

“εαυτός”, θέλοντας να περιγράψει την ενεργό απόσυρση των ασθενών με σχιζοφρένεια στη δική τους φαντασιακή ζωή, σε μια απόπειρα να αντιμετωπίσουν δύσκολα ανεκτές από αυτούς εξωτερικές αντιλήψεις ή εμπειρίες (Kuhn, 2004). Η χρήση του όρου αυτισμός με τη σημερινή της έννοια ξεκίνησε περίπου 30 χρόνια αργότερα, όταν ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger υιοθέτησε την ορολογία του Bleuler περί αυτιστικών ψυχοπαθών σε μία διάλεξη που έδωσε στο Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο της Βιέννης (Asperger, 1938). Ακολούθως ο Άσπεργκερ δημοσίευσε τη δεύτερη διδακτορική του διατριβή το 1944, στην οποία περιέγραψε μία ομάδα παιδιών και εφήβων με ελλείμματα στην επικοινωνία και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, που εκδήλωναν επίσης περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα συμπεριφορικά μοτίβα (Asperger, 1944).

Παράλληλα, το ίδιο χρονικό διάστημα (1943), με τους περιορισμούς της απόστασης αλλά και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο να μαίνεται, με εμφανή άγνοια για το έργο των παραπάνω εκπροσώπων της επιστημονικής κοινότητας, ο Leo Kanner, στο Johns Hopkins University Hospital των Η.Π.Α., περιέγραψε 11 παιδιά με σημαίνουσες συμπεριφορικές ομοιότητες με αυτά που σκιαγραφήθηκαν στο κλασικό πλέον έργο του Άσπεργκερ “*Autistic disturbances of affective contact*” (Kanner, 1943). Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν από τον Kanner, όπως η “αυτιστική επιφυλακτικότητα” και η “εμμονή στην ομοιότητα”, αποτελούν ακόμα μέρος των κριτηρίων διάγνωσης του αυτισμού. Τα παιδιά που αποτέλεσαν αντικείμενα περιγραφής από τον Asperger διέφεραν από εκείνα του Kanner στο ότι δεν παρουσίαζαν σημαντική καθυστέρηση στη γνωστική τους ανάπτυξη ή στην ανάπτυξη του λόγου. Η δημοσίευση του Asperger που ήταν στα Γερμανικά, παρέμεινε άγνωστη για τους περισσότερους μέχρι τη μετάφρασή της από την Uta Frith στην αγγλική γλώσσα (Asperger, 1944), γεγονός που την κατέστη ευρύτερα προσβάσιμη. Αυτές οι ιδέες γνώρισαν μετέπειτα μεγάλη διάδοση από την Lorna Wing (Wing, 1997) στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ως αποτέλεσμα, έχει υπάρξει μία σταδιακή αναγνώριση πως ο αυτισμός συνίσταται σε ένα φάσμα που διακρίνεται από διαβάθμιση από ήπια σε σοβαρά συμπτώματα και πως η διαταραχή του Asperger είναι μέρος αυτού του continuum.

Αποτελεί ατυχές γεγονός πως η αρχική σημασία του όρου του Bleuler και της θεωρητικής του σχέσης με τη σχιζοφρένεια, συνδυάστηκε με κρατούσες ψυχαναλυτικές θεωρίες των μέσων του εικοστού αιώνα, οι οποίες συνέχισαν τον αυτισμό με ψυχωτικές διαταραχές, ταξινομώντας τον μάλιστα υπό την όρο “παιδική σχιζοφρένεια”. Η εμφανής τάση απόσυρσης των ασθενών με Δ.Α.Φ. παρερμηνεύτηκε ως ο ίδιος μηχανισμός με αυτόν της σχιζοφρένειας, ενώ της αποδόθηκε το νόημα μίας αμυντικής απόσυρσης από μία μη ανεκτή εξωτερική κατάσταση, που προκύπτει ως το αποτέλεσμα μίας παθογένειας που εκδηλώνεται στο εσωτερικό της οικογένειας. Δυστυχώς, παρά την αναίρεση των παραπάνω ιδεών, κάποιες εξ αυτών επικρατούν ακόμα και σήμερα. Η σημασία της Δ.Α.Φ. συγκριτικά με άλλα νοσήματα υποτιμάται τόσο από τις κυβερνήσεις όσο και τους ιθύνοντες σε ζητήματα υγείας. Στην Αφρική, συγκεκριμένα, η κλινική έρευνα επάνω στη Δ.Α.Φ. ξεκίνησε τρεις δεκαετίες μετά τη δημοσίευση των έργων του Kanner and Asperger (Lotter, 1978; Bakare & Munir, 2011).

Παρά το ότι οι έρευνες δεν αποκλείουν παροδικούς ή εξωτερικούς δημογραφικούς παράγοντες (όπως είναι το να γεννιέται το παιδί από γηραιότερους γονείς, η επιβίωση πρόωρων ή ελλιποβαρών νεογνών υψηλού κινδύνου βιωσιμότητας, η πρότερη διάγνωση παιδιών με υψηλότερο IQ που πραγματοποιούν αυθόρμητα πρόοδο στο πέρασμα του χρόνου και που δεν θα είχαν διαγνωσθεί παλαιότερα) οι ειδικοί στο χώρο αποδίδουν αυτή την αύξηση της παρουσίας της Δ.Α.Φ. στην αυξημένη γνώση και στην βελτίωση της αναγνώρισης και της ανίχνευσης της διαταραχής. Ενώ έχουν γίνει αρκετές μελέτες για τη Δ.Α.Φ. στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, δεν υπάρχει ούτε μία επιδημιολογική μελέτη της Δ.Α.Φ. που να αφορά την υποσαχάρια Αφρική (Bakare & Munir, 2011), ενώ έχει καταγραφεί σημαντική αύξηση της Δ.Α.Φ. σε παιδιά γυναικών από την Ουγκάντα και τη Σομαλία που διαμένουν στη Σουηδία. (Gillberg et al, 1995) (Barnevik-Olsson et al, 2008).

1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες εκδήλωσής της

Στις Η.Π.Α., κατά τη δεκαετία του 1950 και στις αρχές του 1960, ο αυτισμός αποδιδόταν στο προβληματικό μέγλωμα των παιδιών από αποστασιοποιημένους και απορριπτικούς γονείς, παρέχοντας έτσι στο παιδί μηδενική εναλλακτική πέραν της αναζήτησης ασφάλειας στη μοναχικότητα, όπως ισχυρίστηκε κάποτε ο Bruno Bettelheim. Μάλιστα συνέκρινε το να είναι κανείς αυτιστικός με το να κρατείται φυλακισμένος σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης της Γερμανίας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, κάτι που ο ίδιος βίωσε ως αιχμάλωτος. Το 1964, ο Bernard Rimland άνοιξε το δρόμο για την καλύτερη κατανόηση του αυτισμού εισάγοντας την ιδέα της διαταραχής στην εγκεφαλική ανάπτυξη με το βιβλίο του “Νηπιακός Αυτισμός : το Σύνδρομο και οι Επιπλοκές του για μία Νευρωνική θεωρία της Συμπεριφοράς” (Rimland, 1964).

1.2.1 Γενετικοί παράγοντες

Οι αποδείξεις για τη σημασία των γενετικών παραγόντων στην αιτιολογία της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος προέρχονται από πληθώρα πηγών, συμπεριλαμβανομένων μελετών που έχουν διεξαχθεί σε δίδυμα παιδιά και οικογένειες (Muhle et al, 2004). Η διαταραχή είναι, επί παραδείγματι, 50 με 200 φορές περισσότερο παρούσα σε αδέρφια με αυτιστικούς προγόνους, συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό. Μεταξύ συγγενών που δεν μοιράζονται κοινό πρόγονο που είχε διαγνωσθεί με αυτισμό υπάρχει μία αυξημένη παρουσία ηπιότερων μορφών αναπτυξιακών δυσκολιών αναφορικά με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μελέτες εντοπίζουν την πιθανότητα εκδήλωσης αυτισμού μεταξύ 36% to 96% σε μονοζυγωτικά δίδυμα, αλλά μόνο 0% to 27% σε ετεροζυγωτικά (Shaddock & Shaddock, 2008).

Παρά το ότι η κληρονομισιμότητα του αυτισμού έχει εκτιμηθεί να είναι εξαιρετικά υψηλή, αγγίζοντας το 90% (Freitag, 2007), οι γενετικοί παράγοντες που τον διέπουν είναι ετερογενείς, σύνθετοι και στο μεγαλύτερο μέρος τους ελλειπώς κατανοητοί. Αυτοί οι ακριβείς μηχανισμοί είναι το αντικείμενο κυτογενετικών μελετών και ερευνών του γονιδιώματος (Muhle et al, 2004). Σε μελέτες που επιχειρούν να διερευνήσουν τα υπεύθυνα γονίδια για την εκδήλωση του αυτισμού, υπάρχουν επαναλαμβανόμενα ευρήματα που δείχνουν προς την κατεύθυνση αυξημένου κινδύνου εκδήλωσης που σχετίζεται με μεταβλητές σε μεμονωμένα γονίδια των χρωμοσωμάτων 2, 3, 4, 6, 7, 10, 15, 17 και 22 (Freitag et al, 2010). Κυτογενετικές μελέτες έχουν δείξει ανωμαλίες στις περιοχές 15q 11-q 13 στα άτομα με αυτισμό (Muhle et al, 2004; Smalley, 1991). Μελέτες που έχουν συμπεριλάβει την ανίχνευση ολόκληρου του γονιδιώματος, έχουν βρει σχέσεις μεταξύ κινδύνου εμφάνισης αυτισμού και γενετικών μεταβολών στους γενετικούς τόπους 5p14.1 και 5p15 (Ma et al, 2009; Weiss et al, 2009). Η μελλοντική γενετική έρευνα επάνω στον αυτισμό στρέφεται προς την κατεύθυνση εντοπισμού σχέσεων μεταξύ του αυτισμού και συγκεκριμένων γενετικών-περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων.

1.2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Μια πληθώρα περιβαλλοντικών παραγόντων έχει προταθεί και τεκμηριωθεί ερευνητικά πως συμβάλει στην αιτιολογία του αυτισμού, όπως είναι ο υδράργυρος, το κάδμιο, το τριχλωροαιθυλένιο και το βινυλικό χλωρίδιο (Kinney et al, 2010). Εχουν ακόμα αναφερθεί διαφορετικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που συσχετίζουν την έλλειψη βιταμίνης D και τον αυξημένο κίνδυνο αυτισμού (Grant & Soles, 2009).

1.2.3 Επιγενετικοί παράγοντες

Υπάρχουν ενδείξεις πως πέραν των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, υπάρχουν επιγενετικοί παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της Δ.Α.Φ.. Και αυτό διότι διάφορα γενετικά σύνδρομα που εκδηλώνουν συννοσηρότητα με Δ.Α.Φ.,

δείχνουν εσφαλμένη ρύθμιση επιγενετικών δεικτών που βοηθούν στη ρύθμιση της γονιδιακής έκφρασης (Grafodatskaya et al, 2010).

1.2.4 Παράγοντες κινδύνου

Ο οδηγός NICE (2011) (Αυτισμός, αναγνώριση, παραπομπή και διάγνωση παιδιών και νέων στο Αυτιστικό Φάσμα), κατονομάζει τους παράγοντες κινδύνου που είναι κλινικά και στατιστικά σημαντικοί για την εκδήλωση της Δ.Α.Φ.. Αυτοί είναι η ύπαρξη ενός αδελφού/αδελφής με αυτισμό, η ύπαρξη αδελφικού προσώπου με άλλη διαταραχή του φάσματος, γονεϊκό ιστορικό σε ψύχωση που προσομοιάζει με σχιζοφρένεια, γονεϊκό ιστορικό με συναισθηματική διαταραχή, γονεϊκό ιστορικό με άλλη ψυχική ή συμπεριφορική διαταραχή, ηλικία της μητέρας μεγαλύτερη των 40 ετών, ηλικία του πατέρα μεταξύ 40 και 49 ετών, γενέθλιο βάρος μικρότερο των 2500 g, εισαγωγή λόγω προωρότητας (πριν τις 35 εβδομάδες κύησης) σε κάποια μονάδα εντατικής νεογνικής θεραπείας, εκ γενετής αναπηρία και το φύλο (τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη πιθανότητα)

Νεογνικά νοσήματα όπως μετα-εγκεφαλιτικές λοιμώξεις και σήψεις έχουν καταγραφεί πως προηγούνται της εκδήλωσης συμπτωμάτων της Δ.Α.Φ., ειδικά στην υποσαχάρια Αφρική. Αυτοάνοσοι παράγοντες έχουν επίσης επισημανθεί ως μία πιθανή αιτία της Δ.Α.Φ.. Αυτό τεκμαίρεται από τις αντιδράσεις μεταξύ μητρικών αντισωμάτων με ανοσοσφαιρίνες του εμβρύου (Bakare & Munir, 2011).

1.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με Δ.Α.Φ.

1.3.1 Ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Από τα τρία θεμελιώδους σημασίας πεδία που ορίζουν τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, το έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το περισσότερο κομβικό. Αυτό περιλαμβάνει δυσκολίες στις μη λεκτικές συμπεριφορές οι οποίες χρησιμοποιούνται για να ρυθμίσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την αποτυχία στο να αναπτύξει σχέσεις με συνομηλίκους όπως αρμόζουν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, έλλειψη της αυθόρμητης επιθυμίας να μοιραστεί τη χαρά του, τα ενδιαφέροντα ή τα επιτεύγματά του με άλλους, όπως είναι όταν το παιδί δεν δείχνει, φέρνει ή κατονομάζει αντικείμενα που τυγχάνουν του ενδιαφέροντος ή της προσοχής των άλλων. Τα παιδιά που εκδηλώνουν αυτού του είδους τα ελλείμματα, υπολείπονται στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας. Η ανταπόκριση στην κοινή προσοχή και η πρόκλησή της αποτελούν σημαντικά στοιχεία στην κοινωνική μάθηση και σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και με την ανάπτυξη του λόγου του. Το έλλειμμα στην κοινή προσοχή είναι ένα πολύ σημαντικό πρώιμο σύμπτωμα που μπορεί να εντοπιστεί σε πολύ νεαρά παιδιά με αυτισμό.

Η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί επάνω σε διάφορες γνωστικές θεωρίες, καταδεικνύει πως η ικανότητα των παιδιών να μιμούνται τους άλλους έγκειται στην κατανόηση της οπτικής γωνίας των άλλων προσώπων. Η γνωστική θεωρία επιτρέπει στο άτομο να έχει μία ιδέα της ψυχικής κατάστασης των άλλων, και σε ορισμένο βαθμό, να μπορεί να προβλέψει τις συμπεριφορές του. Αυτό συνδέεται με την ικανότητα να κατανοούν την εξαπάτηση και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (ενσυναίσθηση). Ελλείμματα στα παραπάνω επηρεάζουν αρνητικά τη δυνατότητα ενσυναίσθησης, τη δυνατότητα να μοιράζεται, την συναισθηματική αμοιβαιότητα, τη δυνατότητα συμμετοχής σε παιχνίδια παντομιμίας αλλά και τη δυνατότητα το άτομο να συνάψει σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Τέτοιου είδους αδυναμίες εντοπίζονται σε όλα τα άτομα με Δ.Α.Φ., ανεξαρτήτως ηλικίας και ευφυίας, όταν εφαρμόζονται δοκιμασίες κατάλληλες για την ψυχική τους υγεία (Baron-Cohen, 2009). Ωστόσο, αυτά τα ελλείμματα δεν χαρακτηρίζουν αποκλειστικά την Δ.Α.Φ., αλλά μπορεί να εντοπιστούν στη σχιζοφρένεια και σε ορισμένες διαταραχές προσωπικότητας.

Μία άλλη σημαντική έννοια είναι αυτή της υπερεπιλεκτικότητας ως προς το ερέθισμα. Και σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι μόνο τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που μπορεί να την εκδηλώσουν, καθώς μπορεί να αποτελεί γνώρισμα παιδιών με διανοητικές αδυναμίες. Η υπερεπιλεκτικότητα ως προς το ερέθισμα μπορεί να αποδίδεται στην περιορισμένη προσοχή ή την μεροληψία ως προς την μη καθολική, τη μεμονωμένη πληροφορία. Αυτό έχει περιγραφεί ως θεωρία ασθενούς κεντρικής συνοχής (“*weak central coherence theory*”) (Happé & Frith, 2006). Αυτή η ερμηνεία της μεροληψίας, επιτρέπει στα άτομα με Δ.Α.Φ. να έχουν αυξημένη δυνατότητα επεξεργασίας της τοπικής πληροφορίας. Η θεωρία της ενισχυμένης νοητικής λειτουργικότητας (Motttron et al, 2006) υποστηρίζει πως τα άτομα με Δ.Α.Φ. έχουν μεροληπτική αντίληψη, η οποία είναι περισσότερο τοπικά προσανατολισμένη, εστιάζει δηλαδή στην αντίληψη λεπτομερειών, ενώ η αντίληψη της κίνησης είναι περιορισμένη. Ο Baron-Cohen (2009) υποστηρίζει πως αυτή η αισθητηριακή υπερευαισθησία οδηγεί σε εξαιρετική προσοχή για τις λεπτομέρειες και πως αυτή η υπερ συστηματοποίηση οδηγεί με τη σειρά της στην κανονιστική αναγνώριση μοτίβων, που συχνά οδηγεί στην καλλιέργεια ενός ταλέντου.

Τα παιδιά με Δ.Α.Φ. χρησιμοποιούν τις εξωλεκτικές συμπεριφορές όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι στάσεις του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου λιγότερο συχνά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Μία από τις σημαντικότερες ανακαλύψεις των τελευταίων ετών είναι η παρατήρηση πως τα παιδιά ηλικίας δύο ετών με αυτισμό, αδυνατούν να προσανατολιστούν προς τη βιολογική κίνηση, δηλαδή κινούμενα ανθρώπινα σώματα (Klin et al, 2009) και δεν έχουν βλεμματική επαφή με ενήλικες που τα πλησιάζουν (Jones et al, 2008).

1.3.2 Ποιοτικά ελλείμματα στην επικοινωνία

Αυτό το χαρακτηριστικό των ατόμων με Δ.Α.Φ. έγκειται στην καθυστέρηση ή την ολοσχερή απώλεια της ανάπτυξης του ομιλούμενου λόγου, που δεν συνοδεύεται από επανορθωτικές προσπάθειες. Υπάρχει επίσης αδυναμία στο να ξεκινήσουν ή να συντηρήσουν το διάλογο, ενώ εκδηλώνεται στερεοτυπική, επαναληπτική, ιδιουσυγκρασιακή γλώσσα. Επίσης τα παιδιά δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε αυθόρμητο μιμητικό παιχνίδι. Η καθυστέρηση στο λόγο, η απουσία του λόγου και οι ιδιαιτερότητες στον ομιλούμενο λόγο αποτελούν κοινώς απαντώμενα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δ.Α.Φ. και συνήθως είναι και εκείνα τα στοιχεία που αρχικά προκαλούν το ενδιαφέρον και την ανησυχία των γονέων.

Η σημαντική διαφοροποίηση έγκειται στις επανορθωτικές προσπάθειες. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά με αναπτυξιακές ή αισθητηριακές αδυναμίες συνήθως χρησιμοποιούν εξωλεκτικά μέσα, όπως χειρονομίες για παράδειγμα, στην επικοινωνία τους. Στα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένο λόγο, η λειτουργικότητα και η κοινωνική κατεύθυνση του λόγου είναι πολύ σημαντικές ποιότητες. Η επανάληψη των λεγομένων ενός προσώπου, η καλούμενη και “ηχολαλία” είναι πολύ συνηθισμένη στη Δ.Α.Φ.. Ο ρυθμός, η ένταση και η τονικότητα του λόγου μπορεί να είναι μη φυσιολογικά υψηλά, χαμηλά, γρήγορα, αργά, μονότονα. Τα άτομα με Δ.Α.Φ. μπορεί να επινοούν δικές τους λέξεις και η γλώσσα μπορεί να διακρίνεται από επανάληψη, ενδέχεται δηλαδή να επαναλαμβάνουν τις ίδιες φράσεις σε ένα μη κατάλληλο συμφραζόμενο (Fuentes et. al, 2012).

Ακόμα και άτομα με Δ.Α.Φ. που διακρίνονται από υψηλό επίπεδο λειτουργικότητας, μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να ξεκινούν ή να διατηρούν μία συνομιλία. Αυτό επίσης περιλαμβάνει και τη μη παροχή επαρκούς πληροφορίας, το να μην επεκτείνει δηλαδή το άτομο το διάλογο αξιοποιώντας τα λόγια του συνομιλητή ή να αδυνατεί να ζητήσει περισσότερες πληροφορίες. Όταν αυτά συνδυάζονται με περιορισμένα ενδιαφέροντα, η συνομιλία με άτομα με Δ.Α.Φ. είναι πολύ δύσκολο να συντηρηθεί. Το παιχνίδι μπορεί να είναι

λειτουργικό ή επινοητικό. Το λειτουργικό παιχνίδι είναι αυτό που διαξάγεται με τη χρήση παιχνιδιών που αξιοποιούνται για το σκοπό που έχουν προοριστεί, για παράδειγμα χρησιμοποιώντας ένα παιχνίδι που αναπαριστά ένα πιρούνι ως πιρούνι ή το να πιέζει κανείς τα πλήκτρα ενός παιχνιδιού αιτίας (πίεση) -αποτελέσματος (ήχος). Προβλήματα στο μιμητικό παιχνίδι είναι εύκολα εμφανή σε παιδιά με Δ.Α.Φ.. Και αυτό διότι, σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν διάφορα υλικά κατά έναν δημιουργικό και ευέλικτο τρόπο. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι μίμησης ή επινοητικότητας, μία κούκλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ξύλινο εμπόδιο για να αποτρέψει τον αντίπαλο στρατιώτη.

1.3.3 Επαναλαμβανόμενα, περιορισμένα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες

Σύμφωνα με το DSM-4, η ενασχόληση με στερεοτυπικά και περιορισμένα μοτίβα, η μη ευέλικτη προσκόλληση σε ρουτίνες, οι στερεοτυπικοί και επαναληπτικοί κινητικοί τρόποι και ρεπερτόρια και η επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων συνθέτουν ένα πρωτεύον διακριτικό γνώρισμα των παιδιών με Δ.Α.Φ.. Οι επαναληπτικές αισθητικο-κινητικές συμπεριφορές είναι πιο συχνά απαντώμενες σε παιδιά μικρής ηλικίας και συνδέονται με χαμηλότερη εξωλεκτική ευφυΐα. Πολλά άτομα με Δ.Α.Φ. δείχνουν ειδικό ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα, διαβάζουν εκτεταμένα για αυτά, συλλέγουν αντικείμενα που σχετίζονται με αυτά, και ως νεαροί ενήλικες συμμετέχουν σε ομάδες ενδιαφέροντος που πραγματεύονται τα αντίστοιχα αντικείμενα. Η διαφορά μεταξύ των φυσιολογικών συμπεριφορών και εκείνων που εκδηλώνουν τα άτομα με Δ.Α.Φ. μπορούν να επεξηγηθούν υπό το πρίσμα της περιορισμένης εστίασης, της μη ευελιξίας και της εμμονής σε αυτά. Τα άτομα με Δ.Α.Φ. μπορεί να εστιάζουν σε ένα πολύ συγκεκριμένο μέρος του αντικειμένου που τους ενδιαφέρει, όπως το να επιμένουν να μετρούν τα δόντια ενός παιχνιδιού -δεινόσαυρου. Αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να μεταπηδήσουν σε άλλη θεματολογία ακόμα και όταν οι συνομιλητές τους δείχνουν εμφανή αδιαφορία για το θέμα που τους απασχολεί. Εστιάζουν στο αντικείμενο ακόμα και όταν χρειάζεται να εμπλακούν σε άλλες δραστηριότητες, ενώ νιώθουν εκνευρισμό όταν διακόπτονται. Η εμπλοκή σε συγκεκριμένα, μη λειτουργικά τελετουργικά και ρουτίνες είναι ακόμα ένα τυπικό σύμπτωμα της Δ.Α.Φ.. Δυσκολίες σε μικρές αλλαγές της προσωπικής ρουτίνας και αντίσταση ακόμα και σε μικρές αλλαγές του περιβάλλοντός τους, μπορεί να προκαλέσουν σημαντικά προβλήματα και δυσλειτουργίες στην καθημερινότητά τους (Fuentes et al., 2012).

1.4 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η ειδική εκπαιδευτική - παιδαγωγική προσέγγιση παιδιών και μαθητών με Δ.Α.Φ., διαρθρώνεται ακριβώς γύρω από τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, με σκοπό να τα καταστήσει περισσότερο λειτουργικά. Έτσι, έγκειται στη χρήση κυρίως οπτικών μεθόδων διδασκαλίας, στη διεύρυνση των έμμονων ιδεών και επέκταση αυτών προς άλλες εποικοδομητικές κατευθύνσεις αλλά και στη συντήρηση και ενίσχυση της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης παιδιών με Δ.Α.Φ., με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ξεχωριστή έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση οπτικών μεθόδων διδασκαλίας και στην αποφυγή εκτενών λεκτικών πληροφοριών. Και αυτό διότι τα άτομα με Δ.Α.Φ. επικοινωνούν περισσότερο αποτελεσματικά με τη χρήση εικόνων και γραπτών λέξεων, παρά με τη χρήση μακροσκελών κειμένων. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η χρήση καρτών επικοινωνίας, αλλά και ηλεκτρονικών υπολογιστών ήδη από μικρή ηλικία (Αλεξάνδρου, 2011).

Αντί να επιχειρήσει ο ειδικός να αποβάλλει το άτομο με Δ.Α.Φ. τις ιδέες ή να παραμερίσει τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες με τις οποίες ασχολείται εμμονικά, είναι χρήσιμο να προσπαθήσει να αξιοποιήσει τα παραπάνω, χρησιμοποιώντας τα ως εφελτήριο και αφορμή, για να παράσχει στο παιδί δημιουργικές διεξόδους. Προτείνεται, επί παραδείγματι, σε ένα

παιδί με Δ.Α.Φ. που παρουσιάζει ένα εμμονικό ενδιαφέρον για τον κόσμο των δεινοσαύρων, ο ειδικός να αξιοποιήσει αυτή του την προτίμηση για να το διδάξει αριθμητική ή τα χρώματα, καθώς και μια ποικιλία πραγμάτων προσαρμοσμένων στο γνωστικό επίπεδο που υπαγορεύεται από την ηλικία του και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του.

Παρά τα επικοινωνιακά και κοινωνικά ελλείμματα που, όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, διακρίνουν τυπικά ένα παιδί με Δ.Α.Φ., καθώς και τις αντικειμενικές δυσκολίες που αυτό προβάλλει στην αλληλεπίδρασή του με τον κύκλο συνομηλίκων του, είναι αναγκαίο το παιδί με Δ.Α.Φ. να συναναστρέφεται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Και αυτό διότι η παρέα και η κοινωνικοποίηση με τα άλλα παιδιά θα το βοηθήσουν να ασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να επιτύχει, στο μέγιστο δυνατό βαθμό που του επιτρέπει η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του, την προοδευτική ενσωμάτωση στην παρέα και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Αλεξάνδρου, 2011).

Μία ορθή εκπαιδευτική προσέγγιση δεν μπορεί να παραβλέπει τα προβλήματα αισθητηριακής ολοκλήρωσης που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με Δ.Α.Φ.. Συχνά πηγή της δυσφορίας ή της αρνητικής συμπεριφοράς του στην τάξη είναι η αισθητηριακή του αδυναμία να ανταπεξέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, παράλληλα με τη βοήθεια του ειδικού που αναλαμβάνει να θεραπεύσει τα αισθητηριακά αυτά ελλείμματα, ένα άρτιο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να ενσωματώσει τα μέσα που θα βοηθήσουν τον μαθητή με Δ.Α.Φ. να συμμετάσχει στην μαθησιακή διαδικασία και θα υπερκεράσουν τις αισθητηριακές του αδυναμίες. Επιπλέον, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που διακρίνεται από προβλεψιμότητα, κανονικότητα και ομοιομορφία, είναι θεμελιώδης παράμετρος για τη διασφάλιση μιας ορθής εκπαιδευτικής προσέγγισης για τους μαθητές με Δ.Α.Φ.. Λόγω της υπερδιέγερσης και ευερεθιστότητας του νευρικού τους συστήματος, ακόμα και μικρές αλλαγές στην καθημερινότητά τους μπορεί να τους προκαλέσουν αίσθημα απορρύθμισης και εκνευρισμό. Έτσι, το καθημερινό πρόγραμμα του παιδιού με Δ.Α.Φ., συμπεριλαμβανομένου του ωρολογίου εκπαιδευτικού του προγράμματος οφείλει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και να είναι αυστηρό, διατηρώντας παράλληλα μια σχετική ευελιξία, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί σε ανακύπτουσες ανάγκες του παιδιού. Παράλληλα δηλαδή με την καθιέρωση συγκεκριμένων ωρών για κάθε δραστηριότητα ή μάθημα, συστήνεται να παρέχεται στο παιδί με Δ.Α.Φ. το περιθώριο να επιλέξει ανάμεσα σε δραστηριότητες ή ενδιαφέροντα που θέλει να ασχοληθεί μια δεδομένη στιγμή, να του δίνεται δηλαδή η δυνατότητα της επιλογής, της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας (Αλεξάνδρου, 2011).

2. Κεφάλαιο Δεύτερο - Εκπαίδευση

2.1 Συμπεριληπτική εκπαίδευση - Ένα μοντέλο Ειδικής Συμπεριληπτικής Αγωγής

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφίες και παρέχουν εναλλακτικές θεάσεις της εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αδυναμίες (Special Educational Needs or Disabilities, SEND). Θεωρούνται όλο και περισσότερο αντιδιαμετρικά αντίθετες προσεγγίσεις. Παρακάτω θα σκιαγραφηθεί μία θεωρία για την συμπεριληπτική ειδική αγωγή που αποτελεί μία σύνθεση της φιλοσοφίας, των αξιών και των πρακτικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τις παρεμβάσεις, τις στρατηγικές και τις διαδικασίες της ειδικής αγωγής. Η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής αποσκοπεί στο να παρέχει ένα όραμα και κατευθυντήριους άξονες για την πολιτική, τις διαδικασίες και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα διευκολύνουν την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Το πιο αμφιλεγόμενο ζήτημα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες ή αναπηρίες, που συμπυκνώνονται υπό τον όρο (SEND) είναι αυτό της συμπερίληψής τους στις τάξεις των τυπικών μαθητών. (Farrell, 2010; Kaufmann & Badar, 2014a; Slee, 2011). Οι θεωρίες οι σχετικές με τη συμπερίληψη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζουν σημαντικές επιπλοκές για τις πολιτικές και τις πρακτικές της ειδικής αγωγής, τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες. (Artiles et al., 2011; Singal & Muthukrishna, 2014).

2.2 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά θεωρείται πως αποτελεί μία πολυδιάστατη ιδέα που περιλαμβάνει την ανάδειξη και την απόδοση τιμής και υπόστασης στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και θέματα ισότητας, όπως επίσης και την πρόταση ενός κοινωνικού μοντέλου που υποστηρίζει την ιδιαιτερότητα και ενός κοινωνικο-πολιτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει ακόμα τη διαδικασία της αναμόρφωσης του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την εστίαση στο δικαίωμα των παιδιών για πρόσβαση στην εκπαίδευση. (Kozleski et al., 2011; Loreman et al., 2011; Mitchell, 2005; Slee, 2011; Smith, 2010; Topping, 2012).

Ο Salend (2011) αντλεί από τη διεθνή βιβλιογραφία τη σχετική με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση τέσσερις βασικές αρχές μέσω των οποίων η φιλοσοφία της συμπερίληψης τίθεται σε πρακτική εφαρμογή. Αυτές οι αρχές είναι, πρώτον, η παροχή σε όλους τους μαθητές ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, ικανών να τους προκαλούν το ενδιαφέρον και να τους εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Δεύτερον, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αποδοχή των δυνατών σημείων του ατόμου αλλά και των δυσχεριών και προκλήσεων που αυτό αντιμετωπίζει. Τρίτον, η χρήση διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής καθοδήγησης και πρακτικών που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθεωρεί και να αναπροσαρμόζει ανάλογα. Η τέταρτη αρχή είναι η καθιέρωση μίας κοινότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, επαγγελματιών του χώρου της υγείας που θα βρίσκονται σε στενή συνεργασία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, επομένως, αποσκοπεί πρωτίστως στο να παρέχει μία διευκολυντική και εποικοδομητική εστίαση για την βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές και άλλες ιδιαιτερότητες, στο πλαίσιο μιας τυπικής σχολικής τάξης.

Στον αντίποδα αυτών των ιδεών, μερίδα συγγραφέων υποστηρίζει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση καταλήγει στη θυσία των μαθητών, στο όνομα μιας κακώς εννοούμενης ιδεολογίας (Kauffman & Hallahan, 2005) και άλλοι μάλιστα διατείνονται πως κατά ειρωνικό τρόπο, η προώθηση της ψευδαίσθησης πως το να είναι κανείς παρών σε ένα σχολικό περιβάλλον ισοδυναμεί με το να είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά ενταγμένος σε αυτό, είναι

μία από τις πιο επίβουλες μορφές αποκλεισμού (Cooper & Jacobs, 2011) Άλλοι υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη είναι απλά ένας όρος του συρμού (Armstrong et al., 2010) και πως όπως κάθε εφήμερο θέμα συζήτησης είναι μη πρακτικό και εφικτό στην υλοποίηση από την πλειονότητα του πληθυσμού. Σε αντίθεση με αυτές τις αρνητικά διακειμένες θέσεις, το όραμα της συμπερίληψης ακόμα ασκεί μία μείζονα επιρροή στην κουλτούρα της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες.

Πρόσφατα, ο Norwich (2013) υποστήριξε πως η συμπερίληψη ως ιδέα και ως σύλληψη αναγνωρίζεται ως σύνθετη και με πολλαπλά νοήματα. Οι Armstrong et al. (2010) συμφωνούν και επισημαίνουν πως ο όρος χρησιμοποιείται κατά τόσο διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα για διαφορετικά άτομα, επομένως αν δεν ορισθεί σαφώς δε φέρει απολύτως κανένα νόημα. Επομένως, καθίσταται σημαντικό να αποσαφηνισθεί το νόημα και οι επιπλοκές της συμπερίληψης αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Αναγνωρίζεται πλέον πως η πολιτική της “πλήρους συμπερίληψης”, με το όραμά της να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά σε τυπικές τάξεις για όλη ή τη μεγαλύτερη διάρκεια του σχολικού εκπαιδευτικού χρόνου είναι δύσκολο να επιτευχθεί στην πράξη. Και αυτό διότι θεωρείται πως πάντα θα υπάρχουν παιδιά με σοβαρές μαθησιακές ιδιαιτερότητες που δεν θα μπορούν να συμπεριληφθούν επιτυχώς στις τυπικές τάξεις, γεγονός που θέτει ένα όριο στο ποσοστό των παιδιών που μπορούν να εκπαιδευτούν επιτυχώς στις τυπικές τάξεις (Evans & Lunt, 2002; Hansen, 2012; Kauffman & Badar, 2014a; Thomas & Loxley, 2007). Επειδή το όραμα της πλήρους συμπερίληψης είναι μη εφικτό, θεωρείται πως χρειάζεται ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση παιδιών με SEND, το οποίο θα αντικαταστήσει αυτά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Προτείνεται πως αυτό θα επιτευχθεί καλύτερα μέσα από την ανάπτυξη μιας θεωρίας που θα κάνει έναν συγκερασμό φιλοσοφιών, πολιτικών και πρακτικών τόσο από την ειδική αγωγή όσο και από την συμπεριληπτική εκπαίδευση ώστε να προτείνει ένα καθαρό όραμα και μια σαφή πρόταση για τα παιδιά με SEND.

Ο όρος “συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση” έχει χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν για να περιγράψει το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, στο οποίο το 22% των μαθητών λαμβάνουν ειδική αγωγή μέρος του χρόνου παραμονής τους στο σχολείο και 8% των μαθητών είναι σε ειδικές τάξεις στο σύνολο της παραμονής τους στο σχολείο (Takala et al., 2009). Αυτό το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πως είναι ένας από τους πιθανούς λόγους για τα συνολικά υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιτυχιών που έχουν τα παιδιά μαθητές της Φινλανδίας, όπως αυτό αποτυπώνεται σε διεθνείς έρευνες. Για παράδειγμα, η Φινλανδία βρίσκεται στην πρώτη θέση της κατάταξης στην επιστήμη και τα μαθηματικά σε σχέση με όλες τις άλλες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης που δημοσιεύθηκε το 2006. Η θεωρία της συμπεριληπτικής ειδικής αγωγής που προτείνεται παρακάτω περιλαμβάνει ορισμένα στοιχεία από το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, αλλά παρουσιάζει πιο περιεκτικές προτάσεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, τυπικών και μη σε κοινά σχολεία, ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις μέσα στα κοινά σχολεία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή επί του παρόντος παρέχουν αντικρουόμενες απόψεις για τους τρόπους κατά τους οποίους οφείλουν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες παιδιών με SEND, αλλά παρακάτω θα σκιαγραφηθεί ένα μοντέλο που αποσκοπεί να ενσωματώσει στρατηγικές και τεχνικές και από τις δύο αυτές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, για την κατάρτιση μίας νέας “συμπεριληπτικής εκπαίδευσης”, όπου και αν αυτή διεξάγεται.

Ο Salend (2011) ορίζει τα χαρακτηριστικά της ειδικής αγωγής ως εξής :
Ατομική αξιολόγηση και προγραμματισμός, εξειδικευμένη καθοδήγηση, εντατική καθοδήγηση και προσανατολισμένη προς κάποιο σαφή στόχο, καθοδηγητικές πρακτικές

βασισμένες σε επιστημονική έρευνα, συμπράξεις και συνεργασίες μεταξύ ειδικών, εκπαιδευτικών και γονέων και τέλος, αποτίμηση της προόδου του μαθητή.

Ο ίδιος (2011) ορίζει τα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως εξής : φιλοσοφία αποδοχής και εμπέδωσης της αίσθησης του ‘‘Ανήκειν’’ στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, φιλοσοφία συνεργασίας του μαθητή, της οικογένειας, του εκπαιδευτή και της ευρύτερης κοινότητας, πίστη στη διαφορετικότητα και στην αξία όλων των εκπαιδευόμενων, η εκπαίδευση των μαθητών σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η εκπαίδευση των μαθητών μαζί με τους συνομηλίκους τους, σε κοινές τάξεις, καθώς και η εκπαίδευσή τους στην τοπική τους κοινότητα. Επομένως είναι σαφές από τα παραπάνω πως η ειδική αγωγή και η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφίες και παρέχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαιτερότητες. Αυτό αποτελεί πεδίο σύγχυσης για τους επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως επίσης και για τους μαθητές και γονείς. Έτσι καθίσταται απαραίτητη η κατάρτιση μιας θεωρίας που ενσωματώνει αποτελεσματικά τη θεωρία και την έρευνα τις προερχόμενες και από τις δύο προσεγγίσεις (Hornby, 2014).

2.3 Σημεία παρανόησης στη θεωρία της συμπερίληψης

Υπάρχουν διάφορες παρανοήσεις που αποτελούν πηγή σύγχυσης αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι οποίες θα παρατεθούν παρακάτω. Αυτές έχουν να κάνουν με ορισμούς, με δικαιώματα, με στιγματισμό, με τους συνομηλίκους, την αιτιολογία, τα μοντέλα παρέμβασης, τους στόχους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την τρέχουσα πραγματικότητα, την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, τις ερευνητικές ενδείξεις αλλά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών.

Εν πρώτοις, υπάρχει σύγχυση για το τι εννοείται ως συμπερίληψη, όπως επισημαίνεται από τον Norwich όταν λέει ότι ο ορισμός της είναι βαθιά προβληματικός (Τερζή, 2010). Ο όρος ‘‘συμπερίληψη’’ χρησιμοποιείται κατά ποικίλους τρόπους, για παράδειγμα, για να αναφερθεί κανείς στα συμπεριληπτικά σχολεία ή στην συμπεριληπτική κοινωνία. Άλλη μερίδα της βιβλιογραφίας αναφέρεται στη συμπερίληψη υπό την έννοια της αύξησης του ποσοστού των παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες στα τυπικά σχολεία, ενώ παράλληλα διατηρούνται τα σχολεία ειδικής αγωγής για τους μαθητές που τα χρειάζονται. Άλλες πηγές, στον αντίποδα αυτών, χρησιμοποιούν τον όρο για να αναφερθούν σε μια τάξη πραγμάτων κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται σε κανονικές τάξεις μέσα σε κοινά σχολεία με μόνο προσωρινή απόσυρση ορισμένων εξ αυτών για λόγους όπως ατομική εργασία, ομαδική εργασία ή θεραπεία. Το πιο σημαντικό ζήτημα σχετικά με την συμπερίληψη προκαλείται από το ότι συγχέεται συχνά η συμπερίληψη εν είδει ενσωμάτωσης στην κοινωνία, με την συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με SEND (Anastasiou & Kauffman, 2012). Και αυτό διότι ο όρος κοινωνική συμπερίληψη ή ενσωμάτωση τυπικά χρησιμοποιείται για να αναφερθεί κανείς στο στόχο μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, που καταφέρνει να αγκαλιάσει και να εμπεριέξει τη διαφορετικότητα, μια κοινωνία στην οποία όλα τα άτομα αποτιμώνται κατά τον ίδιο τρόπο και έχουν σημαντικούς ρόλους να διαδραματίσουν. Η κοινωνική συμπερίληψη στην εκπαίδευση αναφέρεται στο να συνυπάρχουν και να συνεκπαιδεύονται σε κοινά, τυπικά σχολεία γενικής αγωγής παιδιά που εμφανίζουν μία ευρεία γκάμα διαφορετικοτήτων και αναγκών. Επιπρόσθετα, πολλοί υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μιλούν για αυτή ως μια διαδικασία που αφορά ολόκληρο σχολικό ανασχεδιασμό για να επιτύχει ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Όπως υπονοείται σε αυτή τη διαδικασία, αυτός είναι ο προοδευτικός στόχος της πλήρους συμπερίληψης (Slee, 2011). Στην παρούσα εργασία με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση θα αναφερομαστε στην εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με Δ.Α.Φ., στο πιο

συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο, στο οποίο οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες θα ικανοποιούνται κατά τρόπο αποτελεσματικό, χρησιμοποιώντας τις πιο αποτελεσματικές καθοδηγητικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές, με τον πρωτεύοντα στόχο να διευκολυνθεί το υψηλότερο επίπεδο συμπερίληψής του στην κοινωνία, μετά την ολοκλήρωση της σχολικής τους φοίτησης (Kauffman & Badar, 2014a). Ο ορισμός της έννοιας επίσης περιλαμβάνει μία διαδικασία ανασχεδιασμού και ανάπτυξης εκ βάθρων του σχολικού πλαισίου ώστε να επιτραπεί στα κοινά σχολεία γενικής αγωγής να ανταποκριθούν στις ανάγκες όσο περισσότερων παιδιών με SEND είναι δυνατό. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού που θα υποστηρίζει την ειδική αγωγή καθώς και των απαιτούμενων σχολικών πόρων (Hornby, 2014).

Ένα άλλο σημείο σύγχυσης αποτελούν τα δικαιώματα των παιδιών με SEND. Ένα πολύ αντιπροσωπευτικό επιχείρημα που επιστρατεύεται υπέρ της πλήρους συμπερίληψης είναι πως αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα όλων των παιδιών να εκπαιδεύονται στους κόλπους σχολικών τάξεων μαζί με τους συνομηλικούς τους. Η απομόνωση παιδιών για οποιοδήποτε λόγο θεωρείται από πολλούς υποστηρικτές της συμπερίληψης ως αποστέρηση του βασικού αυτού δικαιώματος στη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, ελλοχεύουν δύο παρανοήσεις στο εν λόγω επιχείρημα. Η πρώτη είναι η σύγχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ηθικών ελευθεριών. Μόνο και μόνο επειδή κάποιος έχει ως απόρροια της ελευθερίας του εν είδει δικαιώματος μία συγκεκριμένη επιλογή, δεν συνεπάγεται απαραίτητα πως είναι ηθικά το σωστό και κατάλληλο για αυτόν (Thomson, 1990). Επομένως, παρότι τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με μαθησιακές και άλλες ιδιαιτερότητες ή αναπηρία τους επιτρέπουν να διαπαιδαγωγούνται μαζί με άλλους τυπικούς συνομηλικούς, για ορισμένα εξ αυτών ενδέχεται αυτό να μην είναι η σωστή ή η βέλτιστη επιλογή. Όπως άλλωστε το θέτει ο Warnock “Ότιδήποτε είναι δεδηλωμένο καλό στην κοινωνία, και ποιο είναι το δικαίωμά μου να έχω ... μπορεί να μην είναι ό,τι καλύτερο για εμένα ως μαθητή και εκπαιδευόμενου” (Τερζή, 2010). Μία δεύτερη πτυχή αναφορικά με τη σύγχυση τη σχετική με τα δικαιώματα αφορά το ζήτημα των προτεραιοτήτων. Εκτός από το δικαίωμά τους στη συνεκπαίδευση, τα παιδιά έχουν επίσης το δικαίωμα σε μία κατάλληλη εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Όπως υποστηρίζει ο Warnock “Είναι το δικαίωμά τους στη μάθηση που οφείλουμε να υπερασπίσουμε, όχι το δικαίωμά τους στο να μάθουν στο ίδιο περιβάλλον με όλους τους άλλους” (Τερζή, 2010). Επομένως, το δικαίωμα των παιδιών να λαμβάνουν εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες τους κρίνεται ως πιο σημαντικό από το δικαίωμά τους να διαπαιδαγωγούνται μαζί με τυπικούς συνομηλικούς τους. Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αν και αποτελεί βασική τους ελευθερία, δεν μπορεί να είναι ηθικώς ορθό να συνεκπαιδεύει κανείς όλα τα παιδιά σε τυπικές τάξεις, αν αυτό σημαίνει πως ορισμένα από αυτά δεν θα λάβουν εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. (Kauffman & Badar, 2014a). Επομένως, η συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση θεωρεί πως το δικαίωμα των παιδιών να λαμβάνουν εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα. Η συνεκπαίδευση με τους συνομηλικούς τους οφείλει να λαμβάνεται υπόψιν, αλλά στην τελική ανάλυση οφείλει να διακρίνεται από το δικαίωμά τους στην κατάλληλη για εκείνα αγωγή.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θεωρηθεί από τους υποστηρικτές της, ως προτιμητέα έναντι της ειδικής αγωγής καθότι επιτρέπει την αποφυγή ορισμένων πρακτικών που δεσπόζουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, όπως η ταυτοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και η εγκαθίδρυση ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυτό οφείλεται στο ότι αυτές οι πρακτικές ενδέχεται να έχουν ως αποτέλεσμα το στιγματισμό των παιδιών με SEND, και για αυτό οφείλουν να αποφευχθούν. Επομένως ανακύπτει το δίλημμα, πως εάν τα παιδιά ταυτοποιηθούν ως έχοντα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και

ιδιαιτερότητες, κινδυνεύουν να στιγματιστούν, ενώ στην περίπτωση που δεν ταυτοποιηθούν ως τέτοια, υπάρχει ο κίνδυνος να μη λάβουν τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική προσέγγιση που χρειάζεται ώστε να ικανοποιηθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτή η σύγχυση αναφέρεται βιβλιογραφικά ως το “δίλημμα της διαφοράς” (Norwich, 2013). Ωστόσο, θεωρείται πως αυτή η ανησυχία είναι προϊόν εσφαλμένης συλλογιστικής. Και αυτό διότι είναι σαφές πως παιδιά με SEND προσελκύουν “ετικέτες” από άλλα παιδιά ή εκπαιδευτικούς ακόμα και αν δεν είναι επισήμως ταυτοποιημένα ως SEND. Επομένως το να στιγματιστεί κάποιο από αυτά δεν είναι το αποτέλεσμα του εντοπισμού του προβλήματος, της ταυτοποίησής του ή του συσχετισμού του με μία συγκεκριμένη ετικέτα, αλλά συνδέεται με το γεγονός πως το ότι έχει κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία, το διαχωρίζει από τα άλλα παιδιά ως διαφορετικό. Συνεπώς, η αποφυγή της ταυτοποίησης των παιδιών με SEND δεν θα αποτρέψει απαραίτητα το στιγματισμό τους, ωστόσο με βεβαιότητα θα τα εμποδίσει από το να λάβουν την εκπαιδευτική προσέγγιση που τους αρμόζει. (Kauffman & Badar, 2014b). Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση αξιολογεί τόσο την ταυτοποίηση και τον εντοπισμό παιδιών με SEND, όσο και την κατάρτιση διαδικασιών όπως είναι τα ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα και τα μεταβατικά προγράμματα ως ουσιώδεις παραμέτρους για την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους στην κοινωνία με το πέρασ της σχολικής ζωής. Επομένως, αποτελούν στοιχεία - κλειδιά της θεωρίας της συμπεριληπτικής ειδικής εκπαίδευσης. Άλλη μία πηγή παρανόησης σχετίζεται με τη χρήση του όρου ‘‘συνομηλικοί’’. Ένα από τα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι πως τα παιδιά με SEND διαπαιδαγωγούνται μαζί με συνομηλίκους τους σε τυπικές τάξεις. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Warnock ‘‘η συμπερίληψη δεν είναι ζήτημα του πού βρίσκεται κανείς γεωγραφικά, αλλά ζήτημα του χώρου στον οποίο αισθάνεται πως ανήκει (Τερζή, 2010). Τα παιδιά γενικά νιώθουν περισσότερο άνετα με συνομηλίκους που έχουν παραπλήσια ενδιαφέροντα με τα δικά τους, επομένως για πολλά παιδιά με SEND μπορεί να είναι πιο σημαντικό να βρίσκονται μαζί με συνομηλίκους με ενδιαφέροντα που μπορούν να μοιραστούν, με παρόμοιες ικανότητες ή αδυναμίες εν σχέσει με τα ίδια, παρά με συνομηλίκους με την ίδια χρονολογική ηλικία. Συνεπώς για αυτή τη μερίδα παιδιών το να συνεκπαιδεύονται με συνομηλίκους, μπορεί να ανάγεται στο να συνεκπαιδεύονται και να συνυπάρχουν σε ένα σχολικό περιβάλλον με συνομηλίκους που έχουν παραπλήσιες μαθησιακές ή άλλες ιδιαιτερότητες με εκείνα. Επιπρόσθετα με αυτό, το να είναι κανείς σε στενή εγγύτητα με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους δεν έχει απαραίτητα ως αποτέλεσμα την ουσιαστική αλληλεπίδραση μαζί τους (Kauffman & Badar, 2014a). Έτσι για πολλά παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες, μία αίσθηση του ανήκειν και του να συμπεριλαμβάνονται σε μια εκπαιδευτική κοινότητα είναι πιθανότερο να προκύψει αν εισαχθούν σε μία ειδική τάξη ή σε ένα ειδικό σχολείο, παρά σε μία τυπική τάξη. Η συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζει πως πολλά παιδιά με σοβαρές ιδιαιτερότητες νιώθουν πιο άνετα με συνομηλίκους με παρόμοια ενδιαφέροντα δυσκολίες, ικανότητες ή αδυναμίες με αυτά, επομένως αυτό οφείλεται να λαμβάνεται υπόψιν όταν καταρτίζεται μια ειδική εκπαιδευτική στρατηγική που τα αφορά. Έτσι, η ουσιαστική συμπερίληψη επιτυγχάνεται όταν δίνεται έμφαση σε μία αίσθηση του ανήκειν και όταν κατορθώνει μία εκπαιδευτική κοινότητα πραγματικά να τα περιέξει, είτε αυτό γίνεται στο πλαίσιο μιας ειδικής τάξης, ενός ειδικού σχολείου ή ακόμα και ενός τυπικού σχολείου γενικής αγωγής.

Μία σημαντική σύγχυση αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά θεωρίες σχετικές με την αιτιολογία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αδυναμιών. Μέχρι πριν τέσσερις δεκαετίες κυριαρχούσε η πεποίθηση πως οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπορεύονταν από αμιγώς φυσιολογικές ή ψυχολογικές δυσκολίες, οι οποίες ήταν εγγενείς στα παιδιά. Από τότε έχει αναδειχθεί το θέμα και έχει καταστεί ευρύτερα γνωστό το πως οι

κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη και τη λειτουργικότητα των παιδιών. Ωστόσο, μερίδα υποστηρικτών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν υπερτονίσει σε σημείο ακρότητας τη σημασία αυτής της κοινωνικής οπτικής και έχουν προτείνει πως η SEND αποτελεί ένα αμιγώς κοινωνικό κατασκευάσμα. Τόσο ο Warnock όσο και ο Norwich (Terzi, 2010) υποστηρίζουν πως υπερβαίνει τα εσκαμμένα το να αρνείται κανείς τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει μία αντικειμενική αδυναμία στη μάθηση τους παιδιού. Θεωρούν σημαντικό να αναγνωρίζεται ο ρόλος των φυσιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων όπως επίσης και των κοινωνικών παραγόντων στην αιτιολογία της μαθησιακής ιδιαιτερότητας (Kauffman & Badar, 2014b), κάτι στο οποίο αποσκοπεί και η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έτσι ένα ψυχο-κοινωνικό μοντέλο που θα εμπλέκει μία οικολογική οπτική της αιτιολογίας της SEND, καθώς και των παρεμβάσεων που χρειάζονται για να τις αντιμετωπίσει αποτελεί μία απαραίτητα συνιστώσα της συμπεριληπτικής ειδικής εκπαίδευσης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται από τους υποστηρικτές της ως προτιμητέα έναντι της ειδικής αγωγής και αυτό διότι η δεύτερη βασίζεται σε ένα ιατρικό μοντέλο παρέμβασης, γεγονός που αντίκειται στην εστίαση στις ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών. Αυτή είναι μία μπερδεμένη και ανακριβής θέση, για αρκετούς λόγους. Οι παρεμβάσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής έχουν επηρεαστεί από ιατρικά, ψυχολογικά και άλλα μοντέλα προσέγγισης, όπως αποσαφηνίζεται από τον Farrell (2010), ο οποίος καταλήγει πως η γνωστική βάση της ειδικής αγωγής περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα αρχών και συμβολών που παρέχονται από τη σχετική έρευνα, ενώ ακόμα περιλαμβάνει μεθόδους που στοιχειοθετούν την πρακτική τη βασισμένη σε αποδείξεις. Η συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση προωθεί τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εστιάζουν στα δυνατά σημεία των παιδιών καθώς και τις ανάγκες τους και έχουν δεχθεί επιρροές από ένα εύρος κοινωνικών, ψυχολογικών και άλλων μοντέλων προσέγγισης. Η εστίαση σε πρακτικές με ερευνητικό έρεισμα αποτελεί κεντρικό στοιχείο της συμπεριληπτικής ειδικής αγωγής. Αυτό αφορά την επιλογή και την εφαρμογή παρεμβάσεων των οποίων η αποτελεσματικότητα υποστηρίζεται από ισχυρές βάσεις επιστημονικής έρευνας (Hornby et al., 2013).

Ένα άλλο σημείο σημαντικής παρανόησης που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τους στόχους της εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται από την Τερζή (2010). Αυτό το ζήτημα είναι εξόχως σημαντικό για παιδιά με SEND. Σε πολλές χώρες εσχάτως δίδεται ολοένα και αυξανόμενη έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ συχνά ανάγεται στο πιο σημαντικό στόχο της εκπαίδευσης. Έτσι οι κυβερνήσεις σε πολλές χώρες έχουν επικεντρωθεί στη βελτίωση των ακαδημαϊκών σημείων αναφοράς, ειδικά σε ό,τι αφορά τον εγγραμματοισμό και την ενασχόληση με τα μαθηματικά, με διάφορα μέσα, όπως η καθιέρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών εθνικής εμβέλειας και εθνικών καθεστώτων και διαδικασιών ακαδημαϊκής αξιολόγησης. Αυτές οι πρακτικές έχουν αποπροσανατολίσει την εκπαιδευτική προσέγγιση από τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης, όπως είναι αυτοί που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της δεξιότητας του να μπορεί κανείς να ζει ανεξάρτητα. Το να συμπεριλάβει κανείς παιδιά με SEND σε τυπικά σχολεία τα οποία έχουν προσανατολισμό τέτοιο και εργάζονται μονομερώς προς την κατεύθυνση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κατάκτησης υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων μπορεί να αποβεί ακατάλληλη. Και αυτό διότι ο πρωτεύων στόχος στην εκπαίδευση παιδιών με ιδιαιτερότητες οφείλει να είναι η διευκόλυνση της ανεξαρτησίας τους, η καλλιέργεια και παγίωση ενός αισθήματος ευζωίας και η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής στις κοινότητες στις οποίες ζουν. Όπως υποστηρίζεται στη Δήλωση της Σαλαμάνκα για την Εκπαίδευση των Ειδικών Αναγκών (UNESCO, 1994, p. 10): 'Τα σχολεία οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να καταστούν οικονομικά ενεργοί και να τους

παράσχουν τις δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες στην καθημερινότητα, μέσα από την προσφορά εκπαίδευσης σε δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις, καθώς και τις επιδιώξεις της ενήλικης ζωής. Η σαφήνεια αναφορικά με τους απώτερους σκοπούς, όπως αυτοί αντανακλώνται στους αντικειμενικούς στόχους της εκπαίδευσης, είναι ένα βασικό στοιχείο της ειδικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία επικεντρώνεται στους ευρύτερους στόχους της αγωγής και της μάθησης, όπως είναι η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής, παράλληλα με τη μετάδοση γνώσεων που αφορούν τον εγγραμματισμό και της αριθμητική. Ο σημαίνων στόχος της εκπαίδευσης παιδιών με SEND , είναι να παράξει ευτυχείς και παραγωγικούς ενήλικες που θα περιλαμβάνονται στις κοινότητες στις οποίες διαβιούν με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ενσωμάτωσης, και ταυτόχρονα θα διαθέτουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής.

Ένα άλλο ζήτημα αποτελεί η σύγχυση που αφορά την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με SEND. Από τη στιγμή που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Αγγλία, επιδραστικοί οργανισμοί στο χώρο της SEND υποστήριξαν την πρόθεση της τότε κυβέρνησης να συμπεριλάβει τα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών, στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Το γεγονός πως σε όλα τα παιδιά με ιδιαιτερότητες αναγνωρίστηκε το δικαίωμα της πρόσβασης στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών με τα άλλα παιδιά, θεάθηκε ως ένα βήμα εμπρός. Αυτό ήταν το ζητούμενο για πολλά εξ αυτών, όπως για παράδειγμα για παιδιά με σοβαρή οπτική αναπηρία, τα οποία κατά το παρελθόν είχαν αποκλειστεί από ευκαιρίες όπως το να σπουδάσουν σε θετικές σχολές. Ωστόσο, για την πλειονότητα των παιδιών με SEND, που διακρίνονται από διάφορους βαθμούς μαθησιακών δυσκολιών, έχει θεωρηθεί πως αποτέλεσε μία οπισθοδρόμηση (Terzi, 2010). Τα εθνικά προγράμματα σπουδών, με τις σχετικές με αυτά αξιολογήσεις εθνικής κλίμακας και τις συνέπειές τους, έχουν δώσει έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες πλευρές όπως είναι η προσωπική και κοινωνική και ανάπτυξη. Επίσης, το να υπόκεινται σε ένα εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως το μόνο και κύριο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσής τους, δεν είναι κατάλληλο για παιδιά με μεσαίου βαθμού και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τους στερεί την ευκαιρία να εστιάσουν σε προγράμματα που καλύπτουν κατά καλύτερο τρόπο τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να οδηγεί πολλά από αυτά να αγωνίζονται να συμβαδίσουν με το ρυθμό της τυπικής τάξης, καταλήγοντας να αισθάνονται αποστασιοποιημένα και να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Η συμπερίληψη σε ένα μη κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών συμβάλλει κατά άμεσο τρόπο στην ανάπτυξη συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δυσκολιών για πολλά παιδιά ή ακόμα επιδεινώνει και οξύνει ήδη υπάρχοντα προβλήματα, γεγονός που τα οδηγεί σε διασπαστικές συμπεριφορές και προοδευτικά καταλήγει στον αποκλεισμό κάποιων εξ αυτών από το σχολικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζεται από τον Farrell (2010), η προτεραιότητα για παιδιά με SEND πρέπει να είναι το να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα σπουδών που είναι κατάλληλα για εκείνα, και όχι το να συνθλίβονται σε ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών που σχεδιάστηκε για πληθυσμούς τυπικών μαθητών. Έτσι ένα σημαντικό ζήτημα στην ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι να επιτευχθεί η σωστή ισορροπία για κάθε παιδί με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, μεταξύ ενός ακαδημαϊκού και αναπτυξιακού εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα εστιάζει στις ανάγκες της πλειονότητας των μαθητών και ενός λειτουργικού εκπαιδευτικού προγράμματος που θα απευθύνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Μία κοινή σύγχυση εκδηλώνεται μεταξύ εκπαιδευτικών που επηρεάζονται από τη ρητορική της πλήρους συμπερίληψης, παρά την αντίθεσή της με την πραγματικότητα της κατάστασης στα σχολεία. Η ρητορική της πλήρους συνεκπαίδευσης υποστηρίζει πως είναι εφικτό να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά με SEND σε τυπικές τάξεις. Ωστόσο, η πραγματικότητα της

κατάστασης στα τυπικά σχολεία είναι πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την ικανότητα ή την προθυμία να εφαρμόσουν αυτό το σενάριο. Η πραγματικότητα είναι πως, σε πολλές χώρες, υπάρχει ελλιπής εκπαίδευση των παιδαγωγών των πρώτων σχολικών τάξεων για το πώς να διδάξουν παιδιά με SEND και εξαιρετικά περιορισμένη εκπαίδευση εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τη σχετική γνώση, τις απαιτούμενες δεξιότητες αλλά και τη δέουσα οπτική που κρίνονται ως απαραίτητα στοιχεία για την συνεκπαίδευση των παιδιών με μια ευρεία ποικιλία μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων στις τάξεις τους. Ακόμα ανησυχούν για το ότι θα υπάρξει ανεπάρκεια υλικού και ανθρώπινων πόρων, καθώς και ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την πολιτική της πλήρους συνεκπαίδευσης (Avramidis et al., 2000; Emam & Farrell, 2009). Η συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζει την τρέχουσα πραγματικότητα στα τυπικά σχολεία, πως δηλαδή πολλοί εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν επαρκείς ή ικανοί να διδάξουν παιδιά με SEND διότι έλαβαν ελλιπή εκπαίδευση ή προετοιμασία. Επομένως στους στόχους της ειδικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η παροχή αποτελεσματικής και διαρκούς εκπαίδευσης και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, παράλληλα με την εισαγωγή ειδικών παράλληλης στήριξης. Έτσι, έχοντας λάβει κατάλληλη καθοδήγηση, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς, ικανοί και με αυτοπεποίθηση ώστε να διδάξουν παιδιά που ανήκουν σε όλο το εύρος των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων.

Ένα ακόμα σημείο αιχμής αποτελεί και η οικονομική πτυχή της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αδυναμίες γενικά, καθώς και εκείνων που περιλαμβάνονται και συνεκπαιδεύονται με τυπικά παιδιά σε τυπικά σχολεία. Έχει προταθεί μία ποικιλία λύσεων για το θέμα της χρηματοδότησης, ωστόσο δεν έχει υπάρξει σύγκλιση ως προς το ποιο είναι το πιο ικανοποιητικό μοντέλο (Terzi, 2010). Υπάρχει ακόμα σύγχυση για το ποιο είναι το σχετικό κόστος των παροχών για παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες σε τυπικά σχολεία ή σε ειδικές εγκαταστάσεις. Εκ πρώτης όψευς, τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις καθώς και οι χώροι ειδικών δραστηριοτήτων εμφανίζονται να είναι πιο κοστοβόρα, επομένως η συνεκπαίδευση δείχνει να είναι η λιγότερο οικονομικά απαιτητική επιλογή. Αλλά αν το ζήτημα είναι η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών όπως φυσικοθεραπείας, λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, καθώς και υπηρεσιών ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης σε παιδιά με SEND σε διάφορα τυπικά σχολεία αντί για ένα ειδικό σχολείο, μπορεί να υπάρχει διαφορά. Το κομβικό σημείο είναι ότι, αν η παροχή σε τυπικό σχολείο δείχνει να είναι λιγότερο κοστοβόρα εν πρώτοις, μπορεί να μην είναι μακροπρόθεσμα. Αν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παράσχει σε αυτούς τους νέους ανθρώπους τη γνώση, τις δεξιότητες και την οπτική που χρειάζονται για να επιτύχουν την ανεξαρτησία και την επιτυχία μετά το πέρας της σχολικής ζωής, το κόστος στην κοινωνία θα αποβεί υψηλότερο μακροπρόθεσμα, με τη μορφή των παροχών ανεργίας, των επιδομάτων υποστήριξης και των προνοιακών παροχών, καθώς και μέσω του κόστους του ποινικού συστήματος δικαιοσύνης. Έτσι, οι ειδικές παροχές για ένα μικρό αριθμό παιδιών με SEND μπορεί να είναι περισσότερο οικονομικά απαιτητικές στο άμεσο μέλλον, αλλά αναμένεται να είναι λιγότερο μακροπρόθεσμα, συγκριτικά με τις απώτερες συνέπειες που θα είχαν οι αντίθετες ενέργειες. Αυτό έχει καταδειχθεί από πληθώρα μελετών που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ κόστους και αποτελεσματικότητας της πρώιμης παρέμβασης στα παιδιά (Currie, 2001; Temple & Reynolds, 2007). Το επίκεντρο της ειδικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να εφοδιάσει τους νέους ανθρώπους με μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τον τρόπο σκέψης που χρειάζονται ώστε να επιτύχουν ανεξαρτησία και επιτυχία στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αφού ολοκληρώσουν τη σχολική τους φοίτηση. Επομένως, η εστίαση βρίσκεται στην παροχή χρηματοδότησης και οικονομικών πόρων τέτοιων, οποιαδήποτε και αν είναι η σοβαρότητα της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή

αδυναμίας, ώστε τα παιδιά αυτά να έχουν τις εκπαιδευτικές παροχές που χρειάζονται για να διασφαλιστεί το ιδανικό επίπεδο ανάπτυξής τους, είτε αυτό συντελείται μέσα σε τυπικές τάξεις είτε σε ειδικά σχολεία, χώρους δραστηριότητας ή ειδικές τάξεις.

Μία σημαντική παρανόηση αφορά το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα ένα μέσο για τηνεπίτευξη ενός στόχου ή ο τερματικός στόχος αυτός καθεαυτός. Οι υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως η απομονωμένη τοποθέτηση σε ειδικά σχολεία παιδιών με SEND είναι λανθασμένη και αυτό διότι ένας βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι το να συμπεριλαμβάνει τα παιδιά πλήρως στην κοινότητα στην οποία διαβιούν και με την οποία αλληλεπιδρούν. Επομένως, υποστηρίζεται πως πρέπει να συνεκπαιδούνται στο τοπικό τυπικό σχολείο τους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από τον Warnock (Terzi, 2010), η κοινότητα στην οποία θα εισέλθουν τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης θα έπρεπε να συνιστά τον πιο σημαντικό τερματικό στόχο που θα έπρεπε να επιδιώκουν οι εκπαιδευτές. Η συμπερίληψη στα τυπικά σχολεία θα έπρεπε να θεάται ως ένα μέσο για την επίτευξη ενός στόχου, να μην αποτελεί όμως τον τελικό στόχο. Για κάποια παιδιά με SEND, η απομονωμένη τοποθέτηση μπορεί να είναι το καλύτερο μέσο για το στόχο της επιτυχημένης ενσωμάτωσης στην κοινωνία όταν ολοκληρώσουν το σχολείο. Σε αντίθεση με αυτό, η συνεκπαίδευση σε τυπικά σχολεία που δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά της παραγωγικότητας, υπό την έννοια ότι μπορεί να υποσκάψει τη δυναμική τους για πλήρη ενσωμάτωση στην κοινωνία ως ενηλίκων. Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει πως η ενσωμάτωση στην κοινωνία είναι ο πιο σημαντικός και απώτερος στόχος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθούν. Έτσι, ενώ η συνεκπαίδευση σε τυπικά σχολεία μπορεί να λειτουργήσει για ορισμένα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, για κάποια άλλα ο στόχος αυτός μπορεί να επιτυγχάνεται μέσω της ένταξής τους σε ειδικά σχολεία, τάξεις ή χώρους δραστηριοτήτων.

Υπάρχει σύγχυση σχετικά με την ερευνητική βάση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με πολλούς υποστηρικτές της να θεωρούν πως το ερευνητικό έρεισμα αυτό δεν χρειάζεται ή ακόμα πως υπάρχει ήδη. Ενδεχομένως αυτό να μην αποτελεί έκπληξη, καθώς ο Heward (2003, p. 199) θεωρεί πως οι συμβάσεις, η άνεση, ο δογματισμός, η μόδα και άλλα, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας έχουν επηρεάσει τη θεωρία και την πρακτική της εκπαίδευσης διαχρονικά. Ο Lindsay (2007) παραθέτει πως η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που υποστηρίζει την συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν έχει μέχρι ώρα καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα, υποστηρίζοντας πως δεν έχει προταθεί μία κατάλληλη ερευνητική βάση που θα στοιχειοθετηθεί την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται επίσης από πρόσφατα ευρήματα, όπως είναι η ανασκόπηση των Kauffman et al. (2011). Ο Norwich (2010) καταλήγει πως χρειάζεται περισσότερο εντατική έρευνα που θα παράσχει αποδείξεις σχετικά με την πολιτική και την πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέτοια έρευνα χρειάζεται να ασχοληθεί με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα σε παιδιά με SEND που έχουν βιώσει συμπεριληπτική ή απομονωμένη σε ειδικά σχολεία εκπαίδευση. Αυτή η έρευνα οφείλει να εστιάσει στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών επιλογών και οφείλει να διεξαχθεί βάσει παρατηρήσεων μετά το πέρας της σχολικής ζωής αλλά και σε βάθος χρόνου με την ολοκλήρωση της σχολικής φοίτησης σε παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, που έχουν λάβει συμπεριληπτική εκπαίδευση, ειδική αγωγή ή έναν συνδυασμό αυτών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι παρανοήσεις που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω, έχει προταθεί μία νέα θεωρία που συνθέτει τη θεωρία και την έρευνα τόσο από την ειδική αγωγή όσο και από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να παράσχει ένα μοντέλο που θα

διασφαλίζει αποτελεσματική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με SEND . Η θεωρία της ειδικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνιστά έναν συγκερασμό της φιλοσοφίας και των αξιών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τις στρατηγικές και τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή. Η θεωρία της συμπεριληπτικής ειδικής εκπαίδευσης προσφέρει κατευθυντήριους άξονες για πολιτικές, διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης που βασίζονται σε αποδείξεις που θα υποστηρίξουν την αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Ο σκοπός αυτής της νέας προσέγγισης είναι να διασφαλιστεί πως όλα τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αδυναμίες θα εκπαιδευτούν κατάλληλα είτε σε τυπικά σχολεία είτε σε ειδικά, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό και το θεωρητικό αυτό μοντέλο συνδυάζει στοιχεία - κλειδιά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, ώστε να διαμορφώσει την “ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση”. Ο αντικειμενικός της στόχος είναι να παράσχει την καλύτερη εκπαιδευτική καθοδήγηση σε παιδιά με SEND, στο πιο κατάλληλο περιβάλλον, κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της εκπαίδευσης του παιδιού, αποβλέποντας στο να επιτύχει το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ενσωμάτωσης στην κοινωνία στην ενήλικη ζωή του. Επιπρόσθετα, εστιάζει στο να συμπεριλαμβάνει αποτελεσματικά όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών με SEND στα τυπικά σχολεία, ενώ παράλληλα διατηρεί διαθέσιμες επιλογές τοποθέτησής τους από τυπικές τάξεις σε ειδικά σχολεία και συμπεριλαμβάνει την στενή συνεργασία μεταξύ τυπικών σχολείων και σχολείων ειδικής αγωγής. .

Η συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση αφορά την εφαρμογή πρακτικών που έχουν παγιωθεί από στέρεα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την υποστήριξη της αποτελεσματικής ειδικής αγωγής (Mitchell, 2014) και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επίσης (Salend & Whittaker, 2012), συνεπώς καλλιεργεί και υποθάλπει την αποδοχή της διαφορετικότητας, των αδυναμιών και τη χρήση προσεγγίσεων που εστιάζουν στα δυνατά σημεία του παιδιού. Στρατηγικές αξιολόγησης και Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα χρησιμοποιούνται για να εστιάζουν στα δυνατά σημεία του μαθητή και να τροφοδοτούν τη διδασκαλία. Παγιωμένα συστήματα, όπως είναι η Απόκριση στην Παρέμβαση (Burns & Gibbons, 2008), το Πρόγραμμα “Διεθνές Σχέδιο για τη Μάθηση” (King-Sears, 2009) και οι Παρεμβάσεις και Υποστήριξη Θετικών συμπεριφορών (Savage et al., 2011), υποστηρίζουν τις βοηθητικές και καθοδηγητικές τεχνολογίες, την αξιολόγηση από συνομηλίκους, τη συνεργατική μάθηση και τη διδασκαλία μετα-γνωστικών στρατηγικών ως μερικές μόνο από τις τεχνικές για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όπως επίσης και η στενή συνεργασία με τους γονείς και άλλους επαγγελματίες (Hornby, 2011) αλλά και το να χρησιμοποιούν παρεμβάσεις ενταγμένες στο πολιτισμικό συγκείμενο της σχολικής κοινότητας και τάξης (Habib et al., 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει πως παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών με SEND μπορεί να εκπαιδευτεί αποτελεσματικά σε τυπικές τάξεις, υπάρχει ωστόσο μία μειοψηφία παιδιών που διακρίνεται από υψηλότερα επίπεδα μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων που επωφελούνται μόνο από την εκπαίδευσή τους σε χώρους ειδικών δραστηριοτήτων, σε ειδικές τάξεις ή σε ειδικά σχολεία, για μέρος του σχολικού τους χρόνου ή ακόμα και στο σύνολό του (Kauffman & Badar, 2014a; NCSE, 2010; Warnock, 2005). Επομένως, είναι απαραίτητο να υπάρχουν διαθέσιμες επιλογές τοποθέτησης στον ένα ή τον άλλο χώρο καθώς και μια ευελιξία ως προς τις εκπαιδευτικές επιλογές, με γνώμονα το τι κρίνεται κάθε φορά καλύτερο για την εκπαίδευση του παιδιού. Σε τέτοιες επιλογές εναλλαγής από το τυπικό σχολείο στην τάξη ειδικής αγωγής, γίνεται συχνά αναφορά με το τον όρο καταρράκτες υπηρεσιών (Deno, 1970), και αποτελούν την τρέχουσα πραγματικότητα για την παροχή της ειδικής αγωγής στις περισσότερες χώρες και για πολλά χρόνια, ενώ τυπικά περιλαμβάνουν επιλογές από τυπικές σχολικές τάξεις γενικής αγωγής

Με την υποστήριξη ειδικών παιδαγωγών ή παράλληλης στήριξης σε χώρους ειδικών δραστηριοτήτων ή ειδικές τάξεις μέσα στα τυπικά αυτά σχολεία, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει η επιλογή της τοποθέτησης από το γενικό σχολείο σε ξεχωριστό ειδικό. Ένας τέτοιος τυπικός καταρράκτης υπηρεσιών περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαβαθμίσεις ως βήματα μιας αλληλουχίας εκπαιδευτικών επιλογών :

Τυπική τάξη με διαφοροποίηση της εργασίας από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, τυπική τάξη με παράλληλη υποστήριξη για τον δάσκαλο από ειδικό παιδαγωγό, τυπική τάξη με υποστήριξη για το παιδί από ειδικό παιδαγωγό, τυπική τάξη με μέρος του σχολικού χρόνου να αφιερώνεται σε χώρο ειδικών δραστηριοτήτων, ειδική τάξη μέσα σε γενικό σχολείο, ειδική τάξη που είναι μέρος ενός ειδικού σχολείου που όμως συστεγάζεται με το γενικό σχολείο, ειδικό σχολείο σε ξεχωριστή σχολική υποδομή.

Μία σημαντική συνέπεια της συνέχειας αυτής των εκπαιδευτικών επιλογών είναι η διασφάλιση της σχετικής ευελιξίας, που θα εξασφαλίσει στο παιδί την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση που μπορεί να λάβει σε όλα τα στάδια της σχολικής του ζωής. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένα παιδί να ξεκινήσει την εκπαίδευσή του σε ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης μαζί με άλλα παιδιά με υψηλά επίπεδα μαθησιακών δυσκολιών και αδυναμιών και όταν φτάσει τη σχολική ηλικία να μεταφερθεί στην πρώτη τάξη ενός τυπικού σχολείου , ενδεχομένως με την υποστήριξη ενός ειδικού παιδαγωγού.. Αργότερα, το παιδί μπορεί να μεταφερθεί σε ένα χώρο ειδικών δραστηριοτήτων ή σε μία ειδική τάξη στο γυμνάσιο ώστε να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του. Το πιο σημαντικό ζήτημα είναι να υπάρχει η ευελιξία μεταφοράς εντός του σχολικού συστήματος ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε τα παιδιά να βρίσκονται πάντα στις εγκαταστάσεις που διευκολύνουν περισσότερο τη μάθησή τους (Hornby, 2014).

Αναφορικά με την οργάνωση που απαιτείται για την παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης στα παιδιά με SEND, κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν εκπαιδευτικές πολιτικές με συνοχή και εφαρμοσμένες διαδικασίες σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (EADSNE, 2009). Υπάρχουν πέντε βασικά σημεία αναφορικά με την οργάνωση. Πρώτον, πρέπει να υπάρχει μία σαφής και συνεκτική εθνική πολιτική βασισμένη στην ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση που θα στηρίζεται από τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία. Αυτή οφείλει να καθορίζει με σαφήνεια τα δικαιώματα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, καθώς και των οικογενειών τους, ενώ τέτοιες πράξεις είναι η Εκπαιδευτική Πράξη για Τα Άτομα με Αναπηρία (2004) στις ΗΠΑ. Ακόμα χρειάζεται να υπάρχουν κατευθυντήριοι άξονες που θα καταρτίζονται από το κάθε υπουργείο παιδείας ή τον αντίστοιχο φορέα σε κάθε χώρα, όπως είναι ο Κώδικας Πρακτικής για SEND στην Αγγλία (DfE/DoH, 2014). Ακόμα πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί που θα διασφαλίζουν πως όλα αυτά θα εφαρμόζονται σε επίπεδο περιφέρειας ή τοπικά μέσω τακτικών σχολικών επιθεωρήσεων για παράδειγμα που θα διενεργούνται από ανεξάρτητες αρχές όπως είναι η Ofsted (2014), πάλι αναφερόμενοι στην περίπτωση της Αγγλίας. Τέλος , κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη υπηρεσιών σύμπραξης και συνεργασίας με τους γονείς, όπως στην Αγγλία, ή συντονιστών της γονεϊκής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, όπως στην περίπτωση των ΗΠΑ, που θα παρέχουν καθοδήγηση και πληροφόρηση στους γονείς παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Δεύτερον, τα σχολεία οφείλουν να έχουν πολιτικές και πρακτικές που θα διασφαλίζουν πως εφαρμόζονται οι προδιαγραφές που τίθενται από την εθνική νομοθεσία και πως είναι σε ισχύ οι κατευθυντήριοι άξονες . Οφείλουν να έχουν διαδικασίες για την ταυτοποίηση και την αξιολόγηση των παιδιών με σεντ και για την παροχή κατάλληλων παρεμβάσεων, για παράδειγμα ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων μετάβασης (Hornby, 2014). Οφείλουν ακόμα να διαθέτουν διαδικασίες που θα παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών που έχουν ταυτοποιηθεί με σεντ, αλλά και που θα αποτιμούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται με αυτά. Τα

σχολεία επίσης πρέπει να διασφαλίζουν πως οι πρακτικές που εφαρμόζονται βασίζονται σε ερευνητικά ευρήματα που στοιχειοθετούν την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες (Hornby et al., 2013). Για παράδειγμα, πρέπει να έχουν αποτελεσματικές διαδικασίες για την βελτιστοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με SEND (Hornby, 2011).

2.4 Παράλληλη στήριξη

2.4.1 Ορισμός

Ο όρος “παράλληλη στήριξη” αναφέρεται σε έναν ενισχυτικό και ενταξιακό θεσμό της εκπαιδευτικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας, που απευθύνεται στους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης και σε κάθε εκδήλωση της σχολικής διαδικασίας. Διαφοροποιείται σαφώς από τη φύλαξη ή την εξυπηρέτηση της καθημερινής διαβίωσης του μαθητή, ενώ οι σκοποί που καλείται να εξυπηρετήσει είναι εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, στόχος της παράλληλης στήριξης είναι η προοδευτική αυτονόμηση του μαθητή ως παρουσία στη σχολική τάξη, ενώ επιδιώκεται αυτή η πρόοδος να φτάσει σε σημείο να μην κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης. Σημαντική προϋπόθεση για τη χορήγηση παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής να μπορεί να παραμείνει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολείου χωρίς υποστηρικτική βοήθεια για χρονικό διάστημα ίσο με το μισή διάρκεια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος.

2.4.2 Νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Η παράλληλη στήριξη στην Ελληνική επικράτεια παρέχεται σύμφωνα με την κείμενη σχετική νομοθεσία και διέπεται από αρχές και κανόνες, οι οποίοι ορίζονται σαφώς στις διατάξεις των άρθρων 4 και 6 του νόμου 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ΄/ 2-10-2008) , στο άρθρο 28 του νόμου 4186/2013(ΦΕΚ 193/τΑ΄/17-9-2013), καθώς και στην «Εγκύκλιο για την Παράλληλη Στήριξη-συνεκπαίδευση μαθητών, την στήριξη μαθητών από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και την στήριξη μαθητών από Σχολικό Νοσηλευτή” για το εκάστοτε Διδακτικό έτος.

Η ακριβής διαδικασία λήψης παράλληλης στήριξης ανακοινώνεται με σχετική εγκύκλιο κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ σε αυτήν ορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις που χρειάζεται να πληρούνται, καθώς και όλες οι απαραίτητες ενέργειες που κρίνεται σκόπιμο να δρομολογηθούν . Αρχικά, χρειάζεται αίτηση του γονέα ή κηδεμόνα του παιδιού με Δ.Α.Φ., η οποία υποβάλλεται στη σχολική μονάδα φοίτησης του δεύτερου, κατά το τρέχον σχολικό έτος. Η υποβολή της αίτησης αυτής πραγματοποιείται εντός συγκεκριμένης χρονικής προσθεσμίας, όπως αυτή κάθε φορά ορίζεται από τη σχετική εγκύκλιο. Παράλληλα, υποβάλλεται και η γνωμάτευση/διάγνωση του οικείου ΚΕΔΔΥ το οποίο εισηγείται και προτείνει τις αναγκαίες ώρες της παράλληλης στήριξης για τον εν λόγω μαθητή ή εναλλακτικά αντίστοιχο έντυπο από την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης από την οικεία Περιφέρεια Εκπαίδευσης. Η γνωμάτευση προσκομίζεται μαζί με την αίτηση. Σε περίπτωση ανανέωσης της παράλληλης στήριξης, η παραπάνω γνωμάτευση οφείλει να είναι επικαιροποιημένη από τη σχετική αρχή και σε ισχύ κατά την περίοδο της αίτησης. Ακόμα χρειάζεται βεβαίωση φοίτησης του μαθητή στη σχολική μονάδα που αναγράφεται στην αίτηση, καθώς και παιδαγωγική έκθεση για τον μαθητή του σχολείου, που θα αφορά την απελθούσα σχολική χρονιά, σε περίπτωση ανανέωσης της παράλληλης στήριξης.

Ακολούθως, οι διευθυντικές αρχές του σχολείου διαδιβάζουν εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος την αίτηση του γονέα στην οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης και την παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή στο οικείο ΚΕΔΔΥ, σε περίπτωση ανανέωσης. Τέλος, οι διευθυντές εκπαίδευσης οφείλουν να ελέγξουν ως προς την εγκυρότητά τους τα αποσταλθέντα στοιχεία και να αποστείλουν συμπληρωμένο και σε ηλεκτρονική μορφή το σχετικό έγγραφο στο οικείο ΚΕΔΔΥ. Οι προϊστάμενοι των ΚΕΔΔΥ είναι εκείνοι που τελικώς και αφού με τη σειρά τους ελέγξουν την εγκυρότητα των στοιχείων, εισηγούνται την παράλληλη στήριξη ή την ανανέωσή της και ειδοποιούν σχετικώς τις διευθύνσεις εκπαίδευσης (Ρισβάς, 2018).

2.4.3 Τα χαρακτηριστικά του ειδικού παράλληλης στήριξης

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί να ασχοληθεί με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης της σχολικής τάξης, επεξηγώντας απλά και κατανοητά τους λόγους της παρουσίας του στο χώρο της τάξης, περιγράφοντας παράλληλα, σε αδρές γραμμές τα καθήκοντα και το ρόλο του. Έτσι μπορεί να προλάβει απορίες και προβληματισμούς από μεριάς των μαθητών αναφορικά με την ιδιαίτερη μεταχείριση που λαμβάνει ο συμμαθητής τους με Δ.Α.Φ. (Αλεξάνδρου, 2011). Με ευθύνη των Διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης στήριξης Προσχολικής, Δημοτικής & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οφείλουν τόσο να τηρούν όσο και να ενημερώνουν τον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται. Ακόμα, οφείλουν να επισημαίνουν προσθήκες στο κοινωνικό και ιατρικό του ιστορικό, αλλά και να συμπεριλαμβάνουν σε αυτό τις γνωματεύσεις από το ΚΕΔΔΥ ή το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Η νομοθεσία επίσης προβλέπει και μάλιστα κρίνει ως απολύτως απαραίτητη τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με αυτιστικούς μαθητές, ενώ επισημαίνει πως το ατομικό Portfolio κάθε μαθητή μπορεί να περιέχει, αλλά και να εμπλουτίζεται προοδευτικά με την Αρχική Παιδαγωγική Αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, Το Ημερολόγιο Παράλληλης στήριξης, δείγματα εργασιών του μαθητή, εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης αλλά και εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα., διαφυλάσσοντας πάντα τα προσωπικά δεδομένα του μαθητή.

Κεφάλαιο Τρίτο-Γενικά μεθοδολογικά ζητήματα των ποιοτικών ερευνών μέσω συνέντευξης

3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο για την εκπόνηση του συνεντευξιακού πρωτοκόλλου

Για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης αλλά και της εκπόνησης του πρωτοκόλλου αυτής εν γένει, θα αξιοποιηθεί το πρότυπο εκπόνησης που προτάθηκε στην πρόσφατη έρευνα της Milagros Castillo – Montoya (2016). Η έρευνά της, μεθοδολογικό εργαλείο της οποίας αποτέλεσε η συνέντευξη, πραγματεύθηκε την κοινωνικο-πολιτική συνείδηση που είχαν αναπτύξει σπουδαστές Αφρο- Αμερικανικής και Λατινο-αμερικανικής προέλευσης κολλεγίων των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, ενώ για την κατάρτιση του ρυθμιστικού πλαισίου επεξεργασίας του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, σταχυολογήθηκε και αξιοποιήθηκε ερευνητικά μία πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών.

Το ρυθμιστικό πλαίσιο το οποίο διέπει ένα συνεντευξιακό πρωτόκολλο αποτελείται από τέσσερις φάσεις ή στάδια :

Φάση Πρώτη : Διασφάλιση πως οι ερωτήσεις της συνέντευξης εναρμονίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία

Φάση Δεύτερη : Η δόμηση ενός διαλόγου που βασίζεται σε

ερωτήσεις Φάση Τρίτη : Λήψη ανατροφοδότησης στα

πρωτόκολλα συνεντεύξεων Φάση Τέταρτη : Πιλοτική δοκιμή του

ερευνητικού πρωτοκόλλου

Κάθε φάση βοηθά τον ερευνητή να προχωρήσει προς την ανάπτυξη ενός ερευνητικού οργάνου κατάλληλου για τους συμμετέχοντες και συνεπώς με τους σκοπούς της έρευνας που διεξάγει (Jones et.al, 2014). Η συνέπεια έγκειται στο ότι οι ερωτήσεις του ερευνητή βρίσκονται σε συμφωνία με τους σκοπούς της έρευνας και με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνδυασμένα, αυτά τα τέσσερα στάδια προσφέρουν ένα συστηματικό ρυθμιστικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός καλώς εκπονημένου ερευνητικού πρωτοκόλλου που δύναται να βοηθήσει τον ερευνητή να συλλέξει αξιόπιστες και λεπτομερείς πληροφορίες από τις συνεντεύξεις, απαραίτητες για να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα (Castillo-Montoya, 2016).

3.1.1 Φάση Πρώτη : Διασφάλιση πως οι ερωτήσεις της συνέντευξης εναρμονίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία

Η Πρώτη φάση επικεντρώνεται στην συμφωνία των ερωτήσεων της συνέντευξης με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η εναρμόνιση μπορεί να αυξήσει τη λειτουργικότητα των ερωτημάτων της συνέντευξης στην ερευνητική διαδικασία (επιβεβαιώνοντας τον σκοπό της) , ενώ παράλληλα επικυρώνει τη σημασία τους για την έρευνα, αποκλείοντας τα ερωτήματα που κρίνονται ως μη απαραίτητα, καθότι δεν προάγουν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Σκοπός του ερευνητή είναι τα εκούσια και απαραίτητα ερευνητικά ερωτήματα, καθότι τα συνεντευξιαζόμενα άτομα έχουν σύνθετες εμπειρίες που δεν αποκαλύπτονται με ομοιόμορφο τρόπο στον ερευνητή.

Ο σκοπός μίας εμβριθούς συνέντευξης δεν έγκειται απλά στο να αποσπάσει απαντήσεις με ένα σύνολο ερωτήσεων, αλλά κατ'ουσίαν αποσκοπεί στο να κατανοήσει τις εμπειρίες των συνεντευξιαζομένων καθώς και το νόημα που εκείνοι αποδίδουν σε αυτές. Στον πυρήνα της διαδικασίας της συνέντευξης βρίσκεται ένα ενδιαφέρον για τις ατομικές ιστορίες των συμμετεχόντων, γιατί αναγνωρίζεται η αξία τους (Seidman, 2013).

Οι ζωές και οι εμπειρίες των ανθρώπων έχουν αξία και ο ερευνητής αποσκοπεί στο να τις προσεγγίσει μέσα από τις ερωτήσεις του με ευαισθησία. Λαμβάνοντας υπόψιν τον σύνθετο χαρακτήρα της ζωής των ανθρώπων και τη φροντίδα που χρειάζεται η διεξαγωγή μίας συνέντευξης, ο ερευνητής μπορεί να επωφεληθεί από μία κατάθεση ιδεών (brainstorming)

και προσεκτική εξέταση των ερωτήσεων της συνέντευξης, πριν τη συλλογή των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις διευκολύνουν τους συμμετέχοντες να αφηγηθούν τις ιστορίες τους ένα επίπεδο τη φορά, ενώ παράλληλα πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των σκοπών της έρευνας. Συνεπώς η διαδικασία της συνέντευξης διακρίνεται από μία διαβάθμιση των ερωτήσεων, για την συλλογή των απαραίτητων δεδομένων.

Ένα χρήσιμο εργαλείο για να ελέγξει κανείς το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνάδουν με τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι η κατάρτιση ενός πίνακα στον οποίο σκιαγραφείται η ενσωμάτωση των ερωτημάτων της συνέντευξης στα ερωτήματα της έρευνας. Ακολούθως ο ερευνητής μπορεί μετά να σημειώσει το αν μία συνεντευξιακή ερώτηση έχει τη δυνατότητα να εκμαιεύσει την πληροφορία που είναι απαραίτητη για το ένα δεδομένο ερώτημα που αφορά το σκοπό της έρευνας (Neumann, 2008).

Η διαδικασία κατάρτισης αυτού του πίνακα μπορεί να βοηθήσει στο να εντοπίσει ο ερευνητής τυχόν κενά στις ερωτήσεις, να αξιολογήσει, να προσαρμόσει ή ακόμα και να προσθέτει ερωτήματα. Επίσης μπορεί να εντοπίσει το αν υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ των ερωτημάτων της συνέντευξης που εξυπηρετούν τα ερωτήματα της έρευνας, με κάποιο από αυτά να καταλαμβάνει μεγαλύτερο μέρος του κυρίως κορμού της συνέντευξης και άλλα να υπολείπονται. Αυτό αποβαίνει εξαιρετικά χρήσιμο, γιατί απουσία του πίνακα ο ερευνητής μπορεί να το εντοπίσει αυτό μετά τη συλλογή των πληροφοριών. Ακόμα, ο ερευνητής μπορεί με τη χρήση του πίνακα να καθορίσει το χρόνο στον οποίο θα τεθούν τα διάφορα ερωτήματα, δηλαδή στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της συνέντευξης (Castillo-Montoya, 2016).

Ιδανικά, ο ερευνητής θέτει τις ερωτήσεις που συνδέονται στενότερα με την καρδιά των ερευνητικών ερωτημάτων κατά το μέσον της συνέντευξης, όταν έχει ήδη οικοδομηθεί κλίμα οικειότητας μεταξύ αυτού και του συνεντευξιαζόμενου (Rubin & Rubin, 2012). Επομένως ο ερευνητής, όταν σχηματίζει μια αντίληψη για το ποιες ερωτήσεις της συνέντευξης αντιμετωπίζουν καλύτερα τα ερευνητικά ερωτήματα, μπορεί να τις συμπεριλάβει στο τελικό συνεντευξιακό πρωτόκολλο.

Η διασφάλιση πως τα ερωτήματα της συνέντευξης ευθυγραμμίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, δεν σημαίνει πως ο ερευνητής θα διατυπώσει τις ερωτήσεις ευθέως και χωρίς να λαμβάνει υπόψιν το κοινωνικό, πολιτισμικό και ευρύτερο συγκείμενο στο οποίο βρίσκονται ενταγμένες οι ζωές των συμμετεχόντων. Όπως επισημαίνει και ο Patton (2015), ο ερευνητής ευελπιστεί να λάβει ουσιαστικές και με νόημα απαντήσεις οι οποίες θα αποβούν χρήσιμες στην κατανόηση της οπτικής του συνεντευξιαζόμενου. Εκεί έγκειται και ο αντικειμενικός στόχος της συνεντευξιακής διαδικασίας.

3.1.2 Φάση Δεύτερη : Η δόμηση ενός διαλόγου που βασίζεται σε ερωτήσεις

Το πρωτόκολλο συνέντευξης ενός ερευνητή είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου διατυπώνονται ερωτήσεις – θέτει ερωτήσεις για συγκεκριμένες πληροφορίες που εξυπηρετούν τους σκοπούς της μελέτης (Patton, 2015), ενώ παράλληλα συνιστά ένα εργαλείο συζήτησης και εποικοδομητικού διαλόγου για ένα ζήτημα, για παράδειγμα τη ζωή κάποιου ή συγκεκριμένες εμπειρίες ή απόψεις του. Αυτή η ισορροπία μεταξύ ερώτησης και διαλόγου αποτυπώνεται στον όρο “διάλογος βασισμένος σε ερωτήσεις”. Το να καθοδηγήσει κανείς τον διάλογο και να προχωρήσει στην επόμενη ερώτηση προϋποθέτει προσεκτική δουλειά και φροντίδα (Rubin & Rubin, 2012). Επομένως, η δεύτερη φάση κατάρτισης του πρωτοκόλλου της συνέντευξης πραγματεύεται τη δουλειά του ερευνητή για να αναπτύξει ένα διάλογο βασισμένο σε ερωτήσεις μέσω ενός συνεντευξιακού πρωτοκόλλου, το οποίο όμως θα διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά : 1) οι ερωτήσεις της συνέντευξης οφείλουν να είναι

διαφορετικά διατυπωμένες από τα ερευνητικά ερωτήματα, 2) να διακρίνεται από μία δομή που θα ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες και τις συμβάσεις μίας κανονικής συζήτησης, 3) να υπάρχει μία ποικιλία ερωτήσεων 4) να υπάρχει ένα σενάριο που θα υποστηρίζει τη δυνατότητα του follow-up και των συμπληρωματικών ερωτήσεων.

Ο Maxwell (2013) εντοπίζει τη λειτουργική διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων της συνέντευξης και των ερευνητικών ερωτημάτων, η οποία σκιαγραφείται ως εξής : Οι ερευνητικές ερωτήσεις αποτυπώνουν τις πλευρές ενός θέματος τις οποίες ο ερευνητής επιδιώκει να κατανοήσει. Ωστόσο, η ανάπτυξη ενός άρτιου πρωτοκόλλου συνέντευξης προϋποθέτει την ύπαρξη καλών ερωτήσεων συνέντευξης καθώς και στρατηγικών παρατήρησης που χρειάζονται δημιουργικότητα και διορατικότητα, δεν είναι δηλαδή μία μηχανική μεταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων σε ερωτήματα της συνέντευξης, αλλά εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη του ερευνητή και την ενταξή του στο συμφραζόμενο της έρευνας και το αντικείμενό της, καθώς και στο πώς οι ερωτήσεις της συνέντευξης και οι στρατηγικές παρατήρησης αποδίδουν στην πράξη.

Χρειάζεται ο ερευνητής να επιστρατεύσει τις γνώσεις του για το συγκεκριμένο, τις νόρμες και τις καθημερινές πρακτικές, ώστε να παράξει ερωτήσεις οι οποίες θα είναι προσβάσιμες και κατανοητές από τους συμμετέχοντες, χωρίς ειδική ορολογία ή επιτηδευμένη γλώσσα που μπορεί να δυσχεράνει τη διαδικασία της συνέντευξης και να υποσκάψει την οικοδομησιμότητα κλίματος οικειότητας μεταξύ συνεντευξιαστή-συνεντευξιαζόμενου. Οι ερευνητικές ερωτήσεις είναι δαιτυπωμένες σε μια θεωρητική γλώσσα, ενώ οι ερωτήσεις της συνέντευξης οφείλουν να διατυπώνονται στην καθομιλουμένη και εν γένει τη γλώσσα που μεταχειρίζονται οι συμμετέχοντες (Brinkmann & Kvale, 2015). Επομένως , ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψιν τους όρους που χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες, να θέτει ένα ερώτημα τη φορά και να αποφύγει την αργκό (Merriam, 2009; Patton, 2015). Στην περίπτωση του παραδείγματος της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την κοινωνικοπολιτική συνειδητότητα, την αίσθηση του εαυτού και της κοινωνίας που είχαν σχηματίσει οι φοιτητές της έρευνάς της. Ωστόσο, αν το ερώτημα αυτό το έθετε αυτούσιο στους συμμετέχοντες, θα μπορούσε να αποβεί υπερβολικά γενικό και δύσκολο να απαντηθεί. Αντί αυτού, διατυπώθηκε ως εξής : "Πώς θα περιγράφατε τη γειτονιά που μεγάλωσατε;" Το ερώτημα αυτό βοήθησε τον ερευνητή να κατανοήσει αν κάποιοι εξ αυτών είχαν επισημάνει πλευρές της γειτονιάς τους από μια δομική οπτική, αντανakλώντας έτσι την κοινωνικο-πολιτική τους αντίληψη, που ήταν ένας από τους σκοπούς της έρευνας, ενώ λήφθηκαν και ανέλπιστες απαντήσεις αναφορικά με περιστατικά βίας στο περιβάλλον της γειτονιάς όπου μεγάλωσαν, που αποτέλεσαν πολύτιμη πληροφορία και συνέδραμαν στους σκοπούς της έρευνας.

Ένας ερευνητής μπορεί ακόμα να θέλει να εφαρμόσει τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν έναν τυπικό διάλογο (Rubin & Rubin, 2012). Επιπρόσθετα με το να διαφοροποιεί κανείς τα ερωτήματα της συνέντευξης από τα ερευνητικά, ο ερευνητής θέλει να θέσει ερωτήσεις που δύνανται να απαντηθούν χάρη σε αυτά που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες ή σε αυτά που μπορούν να ανακαλέσουν. Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) οι συνεντευξιαζόμενοι φοιτητές ρωτήθηκαν για το πώς έλαβαν την απόφασή τους να φοιτήσουν στο κολέγιο. Η συνέντευξη έγινε ενώ οι σπουδαστές ήταν ήδη εγγεγραμμένοι σε αυτό, συνεπώς παρακινήθηκαν εμμέσως να ανατρέξουν στη χρονική περίοδο που έλαβαν τη συγκεκριμένη απόφαση, καθώς κατά τη διενέργεια της συνέντευξης αυτό ήταν ήδη τετελεσμένο γεγονός. Οι συμμετέχοντες δηλαδή εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της συνέντευξης επιδεικνύοντας πνευματική εγρήγορση. Επιπρόσθετα με αυτό, είναι απαραίτητο να τίθεται ένα ερώτημα τη φορά, να μη διακόπτεται ο συμμετέχων ενόσω μιλάει, ενώ ο ερευνητής οφείλει να δείχνει πως κατανοεί μέσα από νεύματα, κίνηση του κεφαλιού ή χειρονομίες που καταδεικνύουν μία ροή επικοινωνίας. Ακόμα ο ερευνητής μπορεί να

μεταβαίνει από τη ένα θέμα στο άλλο, να ζητήσει επεξήγηση ή διευκρίνιση σε κάποια ερώτηση, να εκφράσει την ευγνωμοσύνη του, καθώς και να επικοινωνήσει τις προθέσεις του για μελλοντική επικοινωνία και follow-up με τη μορφή μεταγενέστερης συνέντευξης, όταν η τρέχουσα συνέντευξη ολοκληρωθεί (Rubin & Rubin, 2012). Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016), ο ερευνητής έκρινε σκόπιμο να ευχαριστήσει τους ερωτηθέντες για τις απαντήσεις τους πριν μεταβεί σε μια διακριτή θεματική ενότητα της συνέντευξης και συγκεκριμένα σε πιο προσωπικές ερωτήσεις, αρχή γενομένης από αυτήν που αφορούσε την απόφασή τους να εγγραφούν στο κολλέγιο. Οι εκφράσεις αυτές συντελούν στην οικοδόμηση πνεύματος οικειότητας και εμπιστοσύνης και ευνοούν την καλή και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου. Αξίζει να σημειωθεί, πως ενώ σε μία κοινωνική συναναστροφή το να ρωτήσει κανείς "γιατί" προκειμένου να αποσαφηνίσει κάποιο σημείο κρίνεται αποδεκτό, στην περίπτωση μιας συνέντευξης αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί επικριτικό από πλευράς του ερωτηθέντα, συνεπώς οι ερωτήσεις που ξεκινούν με "γιατί" και ενδέχεται να εκληφθούν ως χειριστικές και καθοδηγητικές, πρέπει να αποφεύγονται (Rubin & Rubin, 2012). Ωστόσο, ο ερευνητής μπορεί να παραφράσει μία ερώτηση που θα ξεκινούσε με "γιατί" κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη δείχνει επιθετική. Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) η ερώτηση υπ'αριθμόν 3 που θα διατυπωνόταν ως εξής "Γιατί πιστεύετε ότι βλέπετε κατά παρόμοιο τρόπο ή διαφορετικά τη γειτονιά που μεγάλωσατε από τους γονείς ή τους κηδεμόνες σας;" παραφράστηκε και τέθηκε ως εξής "Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για το τι νομίζετε πως είναι αυτό που σας κάνει να βλέπετε κατά παρόμοιο τρόπο ή διαφορετικά τη γειτονιά που μεγάλωσατε, σε σχέση με τους γονείς ή κηδεμόνες σας;" Προτείνονται διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να παραφραστεί μία ερώτηση που αφορά το επιδιώκει να μάθει το "γιατί" και αυτοί είναι με τις φράσεις "τι προκάλεσε/τι διαμόρφωσε/τι συνέβαλε σε/τι επηρέασε", που εξυπηρετούν τους σκοπούς της συνέντευξης ενώ παράλληλα διατηρούν έναν επικοινωνιακό τόνο.

Σε αντίθεση με έναν κοινωνικό διάλογο, μία συνέντευξη στοχεύει στο να αποσπάσει ερωτήσεις οι οποίες είναι σχετικές και συνδεδεμένες με την προκείμενη μελέτη. Οι επικοινωνιακοί και παράλληλα ερευνητικοί σκοποί μιας συνέντευξης μπορούν να εξυπηρετηθούν ταυτόχρονα, αν στο ερωτηματολόγιο συμπεριληφθούν εισαγωγικές ερωτήσεις, μεταβατικές ερωτήσεις, ερωτήσεις – κλειδιά και ερωτήσεις κλεισίματος/αποφώνησης (Creswell, 2007; Krueger & Casey, 2009; Merrin, 2009; Rubin & Rubin, 2012).

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις βοηθούν τον ερευνητή να ξεκινήσει τη συνέντευξη με εύκολες, σχετικά ουδέτερες, μη απειλητικές ερωτήσεις και να εξοικειώσει τους ερωτηθέντες με το θέμα, ενώ παράλληλα τους εντάσσει στη συλλογιστική του να περιγράψουν τις εμπειρίες τους (Patton, 2015). Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) η εισαγωγική ερώτηση αφορούσε το πού μεγάλωσαν οι σπουδαστές. Ήταν μία εύκολη, μη απειλητική ερώτηση, ενώ παρέμενε σχετική με το θέμα, καθότι το μέρος που μεγάλωσε κανείς μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικο – πολιτικές του αντιλήψεις και την οπτική του για τις κοινωνικές σχέσεις και δομές, καθώς και τις ευκαιρίες. Στη συνέχεια η ερώτηση αυτή ακολουθήθηκε από ερωτήσεις πιο ουσιαστικές αναφορικά με την ανατροφή και το μέγλωμά τους, που αφορούσαν την κοινωνικο-πολιτική τους συνείδηση.

Οι μεταβατικές ερωτήσεις καθοδηγούν τη συνέντευξη προς τις ερωτήσεις – κλειδιά (Krueger & Casey, 2009), ενώ παράλληλα διατηρούν τον επικοινωνιακό τόνο της συνέντευξης. Επίσης οι μεταβατικές ερωτήσεις βοηθούν στην ομαλή εναλλαγή από μία θεματική ενότητα της συνέντευξης σε μία άλλη, ενώ με την εισαγωγή ενός νέου θέματος, οι ερωτήσεις οφείλουν να είναι λιγότερο παρεμβατικές για να καταλήξει ο ερευνητής βαθμιαία σε πιο ουσιαστικά ερωτήματα.

Οι ερωτήσεις – κλειδιά, οι οποίες συχνά αναφέρονται και ως βασικές ερωτήσεις,

αποσκοπούν στο να αποσπάσουν τις σημαντικότερες για την έρευνα πληροφορίες (Krueger & Casey, 2009; Rubin&Rubin, 2012). Η πρακτική του να ταυτοποιεί ο ερευνητής τις ερωτήσεις – κλειδιά εξυπηρετεί στο να εντοπίζει των πυρήνα της συνέντευξής του. Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016), μία βασική ερώτηση της έρευνας αφορούσε το γιατί ταυτίζονταν οι φοιτητές με τη μία ή την άλλη κοινότητα, ωστόσο αυτή η ερώτηση διατυπώθηκε κλιμακωτά, πρώτα ρωτώντας τους φοιτητές αν ταυτίζονται με κάποια κοινότητα και αφού παρείχε ο ερευνητής μία επιλογή από κοινότητες, στο τέλος κατέληξε να ρωτήσει το λόγο που θεωρούν πως τους ταυτίζει με αυτήν.

Με το τέλος της συνέντευξης, ο ερευνητής μπορεί να θέλει να διατυπώσει ευκολότερες ερωτήσεις, να αποσυμπίσει και να αποκλιμακώσει τη συνέντευξη, ενώ παράλληλα να δώσει την ευκαιρία στο συνεντευξιαζόμενο να εγείρει θέματα που θεωρεί πως δεν θίχτηκαν στην παρούσα συνέντευξη. Αυτές οι ερωτήσεις αφενός σηματοδοτούν εμμέσως το τέλος της διαδικασίας της συνέντευξης, αφετέρου διευκολύνουν τους συμμετέχοντες να μεταβούν αργά και ομαλά έξω από την εμπειρία των ερωταπαντήσεων. Επίσης μπορεί να εκμαιεύσουν απρόβλεπες και χρήσιμες πληροφορίες, αλλά ο βασικός τους στόχος είναι να παράσχουν στον συνεντευξιαζόμενο μία εμπειρία τερματισμού της συνέντευξης και ένα ομαλό κλείσιμο. Η γενική αυτή διαμόρφωση μιας συνέντευξης με εισαγωγικές μεταβατικές, βασικές ερωτήσεις και ερωτήσεις αποφώνησης-κλεισίματος, μπορεί να σχηματοποιήσει ένα συνεντευξιακό πρωτόκολλο προς την κατεύθυνση μιας συνομιλίας βασισμένης σε ερωτήσεις.

Στην προσπάθεια να διατηρήσει τον επικοινωνιακό τόνο της συνέντευξης και να την καθοδηγεί ομαλά, ο ερευνητής ενδέχεται να χρειάζεται να καταρτίσει ένα πρόχειρο "σενάριο", ένα σύντομο γραπτό κείμενο που καθοδηγεί τον ίδιο τον συνεντευξιαστή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και διατηρεί τη φυσικότητα της επικοινωνίας. Στη σύνταξη του "σεναρίου" αυτού, το οποίο δεν χρειάζεται να αναγιγνώσκεται σε κάθε συνέντευξη κατά γράμμα, ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψιν του το τι χρειάζεται ο συμμετέχων να γνωρίζει ή να ακούσει για το ποια είναι η πορεία της συνέντευξης. Ακόμα, ένα "σενάριο" βοηθά στην ομαλή μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο (Brinkmann & Kvale, 2015; Patton, 2015, Rubin & Rubin, 2012). Ο ερευνητής μπορεί έτσι να συνοψίσει την πληροφορία που αποκόμισε από την προηγούμενη ερώτηση και να ενημερώσει τον συμμετέχοντα πως η συνέντευξη θα μεταβεί προς μια ελαφρά διαφορετική κατεύθυνση. Στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) μεταξύ των ερωτήσεων 3 και 4, υπάρχει ένα κομμάτι "σεναρίου" εν είδει σημειώσεων του ερευνητή στο οποίο ευχαριστεί τους συμμετέχοντες για τις απαντήσεις τους και τους πληροφορεί πως θα τους θέσει ερωτήσεις σχετικά με την απόφασή τους να φοιτήσουν στο κολλέγιο. Έτσι, οι σημειώσεις αυτές βοηθούν τον ερευνητή να προετοιμαστεί ψυχολογικά για τη διαδικασία κάθε συνέντευξης, διατηρώντας έναν φυσικό, επικοινωνιακό τόνο και ρυθμό, ενώ παράλληλα προΐδεάζουν τον συνεντευξιαζόμενο για την εξέλιξη της διαδικασίας.

Ο ερευνητής μπορεί επίσης να κρίνει σκόπιμο να συμπεριλάβει "follow – up " ερωτήσεις . Αυτές εξυπηρετούν στο να διερευνηθεί η απάντηση σε μία ερώτηση σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος, ενώ καθοδηγούν τον ερευνητή για το πόσο "απαλά" οφείλει να θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα. Επί παραδείγματι, στο παράδειγμα της έρευνας της Castillo – Montoya (2016) αντί να θέσει κανείς κατευθείαν το ερώτημα "Τι σε έκανε να εγκαταλείψεις το κολλέγιο;" , μπορεί αρχικά να ρωτήσει για το κολλέγιο στο οποίο φοίτησε, τη διάρκεια σπουδών, το ακαδημαϊκό αντικείμενο και στη συνέχεια τους λόγους που τον οδήγησαν στο να μη συνεχίσει τις σπουδές του. Οι ερωτήσεις τύπου "follow-up" βοηθούν τον ερευνητή να βρει το ρυθμό της συνέντευξης και να αποσπάσει την επιθυμητή πληροφορία βαθμιαία.

3.1.3 Φάση Τρίτη : Λήψη ανατροφοδότησης στα πρωτόκολλα συνεντεύξεων

Στην τρίτη φάση της διαδικασίας, ο ερευνητής επιδιώκει να λάβει ανατροφοδότηση

(feedback) για το ερωτηματολόγιο που έχει αναπτύξει, προκειμένου να ελέγξει την αξιοπιστία του και το κατά πόσο αυτό κρίνεται φερέγγυο ως ερευνητικό εργαλείο. Η ανατροφοδότηση αυτή βοηθά τον ερευνητή να διαπιστώσει αν οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες και ακόμα το αν αυτή η κατανόηση είναι κοντά σε αυτό που ο ερευνητής επιδιώκει ή αναμένει (Patton, 2015). Υπάρχουν διάφορες τεχνικές που μπορούν να παράσχουν ανατροφοδότηση για ένα συνεντευξιακό πρωτόκολλο, ωστόσο οι πιο αποτελεσματικές είναι η προσεκτικής ανάγνωσή του και η εξέτασή του μέσω μίας διαδικασίας του να σκέφτεται κανείς για αυτό μεγαλοφώνως. Υπάρχουν διάφορα σημεία τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως στοιχεία ελέγχου ενός άρτιου πρωτοκόλλου συνέντευξης. Αυτά είναι το αν οι εισαγωγικές ερωτήσεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των ερωτηθέντων, αν οι βασικές ερωτήσεις αποτελούν την πλειοψηφία των ερωτημάτων της συνέντευξης και αν είναι σωστά τοποθετημένες μέσα στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή μεταξύ των εισαγωγικών και των τερματικών ερωτήσεων, αν οι ερωτήσεις στο τέλος της συνέντευξης δίνουν την ευκαιρία στον συμμετέχοντα να σκεφτεί τη διαδικασία και να συνδράμει με δικά του σχόλια και παρατηρήσεις, αν το "σενάριο" του ερευνητή παρέχει ομαλές μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο, αν ο ερευνητής κλείνει ευχαριστώντας τους συμμετέχοντες και διατυπώνει τυχόν προθέσεις να παραμείνει σε επικοινωνία μαζί τους για μελλοντικές "follow-up" συνεντεύξεις, όπως και αν η συνέντευξη γενικά προωθεί το διάλογο και τη φυσικότητα στην επικοινωνία. Αυτές οι δικλίδες ασφαλείας, αν πληρούνται, εξασφαλίζουν ένα άρτιο πρωτόκολλο από δομική σκοπιά. Αναφορικά με τη σύνταξη των ερωτήσεων, ο ερευνητής πρέπει να εξετάσει αν οι ερωτήσεις είναι γραμμένες χωρίς ορθογραφικά ή εκφραστικά λάθη, αν τίθεται ένα ερώτημα τη φορά, αν η πλειονότητα των ερωτήσεων τίθεται για να περιγράψει εμπειρίες ή συναισθήματα, αν οι περισσότερες ερωτήσεις είναι "ανοικτού τύπου", καθώς και αν είναι γραμμένες κατά μη επιθετικό, παρεμβατικό ή επικριτικό τρόπο, ή τρόπο που να εκλαμβάνεται ως τέτοιος. Αναφορικά με την έκταση του πρωτοκόλλου, πρέπει να εξετασθεί αν όλες οι ερωτήσεις είναι απαραίτητες καθώς και αν οι ερωτήσεις ή δηλώσει είναι εύστοχες στη διατύπωσή τους και ακριβείς. Τέλος, σχετικά με τη γλώσσα των ερωτήσεων, ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει πως είναι απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα ή ορολογία και πως είναι εύληπτες στη διατύπωσή τους. Έτσι προωθείται η κατανόηση και αυξάνεται η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να καταθέσουν ουσιαστική και χρήσιμη για τους σκοπούς της έρευνας πληροφορία.

Η προσεκτική ανάγνωση του πρωτοκόλλου προϋποθέτει έναν συνεργάτη στην έρευνα, έναν συνάδελφο ή ερευνητικό βοηθό ο οποίος θα ελέγξει το πρωτόκολλο ως προς τα παραπάνω σημεία, δηλαδή ως προς τη δομή, την έκταση, το συγγραφικό ύφος και την κατανόηση. Επίσης είναι χρήσιμο να συνδράμει με τη γνώμη του για το κατά πόσο προωθεί μία θετική αλληλεπίδραση, διατηρεί τρέχοντα το ρυθμό της συζήτησης, είναι απαλλαγμένο από ακαδημαϊκή γλώσσα, είναι σύντομο, εύκολο στην κατανόηση και ενθαρρύνει τα ερευνητικά αντικείμενα να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (Brinkmann & Kvale, 2015). Ακόμα, κατά την προσεκτική ανάγνωση και εξέταση του πρωτοκόλλου, ο ερευνητής θα μπορούσε να θέσει εαυτόν στη θέση του συνεντευξαζόμενου και να αξιολογήσει το πώς αυτός μπορεί να εισπράξει, θα κατανοήσει τις ερευνητικές ερωτήσεις και θα απαντήσει σε αυτές (Maxwell, 2013).

Επίσης ο ερευνητής μπορεί να λάβει ανατροφοδότηση από τρίτους για το πώς εκτιμούν πως οι ερευνητικές ερωτήσεις θα λειτουργήσουν και τι αντίκτυπο θα έχουν. Το να αποκτήσει κανείς μία άποψη εκ των έσω, από την πλευρά των συμμετεχόντων για τον τρόπο με τον οποίο οδηγούνται συλλογιστικά στις απαντήσεις μπορεί να αποβεί κατατοπιστικό για το πόσο σαφείς θεωρούν πως είναι οι ερωτήσεις, καθώς και το ποιες πλευρές αυτών βρίσκουν ασαφείς ή πως προκαλούν σύγχυση και χρειάζεται να ανασκευαστούν (Fowler, 1995; Willis, 1999, 2004). Για να λάβει κανείς αυτού του είδους την ανατροφοδότηση, θα μπορούσε να

επιστρατεύσει εθελοντές με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτούς που θα συμμετάσχουν στην έρευνα και να τους υποβάλει στη διαδικασία της συνέντευξης (Fowler, 1995). Ακόμα, θα ήταν χρήσιμο να τους ενθαρρύνει να σκέπτονται μεγαλόφωνα καθώς απαντούν στις ερωτήσεις, ώστε ο ερευνητής να κατανοήσει το πώς έφτασαν στις συγκεκριμένες απαντήσεις. Για παράδειγμα, για να εξετάσει το αν μία ερώτηση είναι ξεκάθαρη, θα μπορούσε να ρωτήσει "Πόσο δύσκολο σου ήταν να απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα;" (Willis, 1999) ή "Μπορείς να περιγράψεις τι σκεφτόσουν όταν χρησιμοποίησα τη λέξη;"

Κάποιες έρευνες διαθέτουν τόσο μικρό δείγμα, που το η εξεύρεση ομάδας εθελοντών για την παροχή ανατροφοδότησης είναι μάλλον δύσκολη. Ωστόσο βοηθοί στην έρευνα ή συνάδελφοι μπορεί να εμπλακούν σε ένα "παιχνίδι ρόλων", στο οποίο είτε μέσω ανάγνωσης μεγαλοφώνως είτε μέσω συμμετοχής σε μια προσομοίωση συνέντευξης, μπορούν να συμβάλλουν με παρατηρήσεις και σχόλια. Αυτή η διαδικασία λήψης ανατροφοδότησης από ποικίλες πηγές ευθυγραμμίζεται με την πρωταρχική φύση μίας ποιοτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αναζητά πληροφορία, ανατροφοδότηση και ενεργητική, εποικοδομητική ακρόαση για να βρει τρόπους να βελτιώσει συνεχώς τις συνεντεύξεις, ώστε να επιτύχει τη μεγαλύτερη δυνατή εναρμόνιση με τους συμμετέχοντες." (Hurst et al., 2015).

Οι ερευνητικές απόπειρες που αμελούν να πραγματοποιήσουν ένα δοκιμαστικό έλεγχο του πρωτοκόλλου, διατρέχουν τον κίνδυνο να συλλέξουν μη έγκυρη και μη ολοκληρωμένη πληροφορία. Ωστόσο, η διενέργεια δοκιμής του πρωτοκόλλου της συνέντευξης δεν εγγυάται την επιτυχία της συλλογής της πληροφορίας (Hurst et al., 2015).

3.1.4 Φάση Τέταρτη : Πιλοτική δοκιμή του ερευνητικού πρωτοκόλλου

Με την ολοκλήρωση των τριών προηγούμενων φάσεων, ο ερευνητής έχει αναπτύξει ένα πρωτόκολλο συνέντευξης εναρμονισμένο με τους ερευνητικούς σκοπούς, η ροή των ερωτήσεων ακολουθεί ένα επικοινωνιακό πρότυπο, ενώ παράλληλα καθοδηγείται από τα ερωτήματα. Ο ερευνητής έχει εξετάσει την κάθε ερώτηση για τη σαφήνεια, την απλότητά της και τη δυνατότητα να απαντηθεί εύκολα. Έχει επίσης λάβει ανατροφοδότηση στις ερωτήσεις του με τη μορφή της ενδελεχούς εξέτασης και της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Σε αυτό το σημείο, είναι σε θέση να δοκιμάσει πιλοτικά το επεξεργασμένο συνεντευξιακό πρωτόκολλο με άτομα που αντανακλούν τα χαρακτηριστικά που φέρει το δείγμα που θα υποβληθεί στην πραγματική συνέντευξη (Maxwell, 2013).

Σε αντιπαράβολή με την τρίτη φάση, που η συνέντευξη δοκιμάστηκε ιδανικά σε μια ομάδα εθελοντών, στη φάση 4 η προσομοίωσή της πραγματοποιείται σε κατά το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστικές συνθήκες. Οι πληροφορίες που θα αποκομίζει ο ερευνητής για τη βελτίωση του πρωτοκόλλου θα προέλθουν αποκλειστικά από τις παρατηρήσεις του και όχι από ερωτήσεις που θα θέσει στους συνεντευξιαζόμενους, αναφορικά με την συλλογιστική διαδικασία απάντησης στις ερωτήσεις. Ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσει κανείς ένα πρωτόκολλο ως προς το αν λειτουργεί ή όχι, είναι μέσω των πιλοτικών συνεντεύξεων (Merriam, 2009). Σε αυτό το βήμα, ο ερευνητής πραγματοποιεί συνεντεύξεις προσομοιώνοντας τη διαδικασία, τη συναίνεση, το χώρο που αφιερώνεται, το χρόνο που διατίθεται και τη ροή, δοκιμάζοντας έτσι στην πράξη το ερευνητικό εργαλείο (Baker, 1994). Μέσω των πιλοτικών συνεντεύξεων, ο ερευνητής αποκτά μία ρεαλιστική αίσθηση της διάρκειας της συνέντευξης και του κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι πραγματικά ικανοί να απαντήσουν στα ερωτήματα. Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας ο ερευνητής εντοπίζει τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, κάνει τις τελευταίες αναθεωρήσεις και αναπροσαρμογές στο πρωτόκολλο και προετοιμάζεται ώστε να πραγματοποιήσει την έρευνά του. (Maxwell, 2013). Κάποιοι ερευνητές ενδέχεται να μη διαθέτουν τον χρόνο, τους πόρους ή την πρόσβαση σε συμμετέχοντες ώστε να πραγματοποιήσουν μία πιλοτική δοκιμή του πρωτοκόλλου τους. Σε αυτή την περίπτωση, η τρίτη φάση κρίνεται ακόμα πιο σημαντική για

τη διαδικασία επεξεργασίας του πρωτοκόλλου.

Κεφάλαιο Τέταρτο - Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Κατάρτιση ερωτηματολογίων

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταρτίστηκαν τέσσερα συνεντευξιακά πρωτόκολλα, καθένα από τα οποία απευθύνεται σε μία διακριτή ομάδα του δείγματός μας (δάσκαλοι Γενικής Αγωγής, λογοθεραπευτές, γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ., ειδικοί παράλληλης στήριξης). Κάθε πρωτόκολλο συνέντευξης περιλαμβάνει τόσο το ερωτηματολόγιο στο οποίο υποβάλλεται ο εκάστοτε συμμετέχων, όσο και τις σημειώσεις που συναποτελούν το σενάριο της συνέντευξης και κατευθύνουν τη ροή της συζήτησης. Τα ερωτηματολόγια διαφέρουν ελαφρώς μεταξύ τους, καθότι είναι προσαρμοσμένα για να αποτυπώσουν και να αξιολογήσουν την αντίληψη τη σχετική με τη Δ.Α.Φ., τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη, των παραπάνω τεσσάρων διακριτών ομάδων.

Το κάθε ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εισαγωγικές ερωτήσεις που κατατοπίζουν τον ερευνητή για ζητήματα σχετικά με την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο του συμμετέχοντος. Παράλληλα, οι ερωτήσεις αυτές δημιουργούν ένα κλίμα οικειότητας μεταξύ των δύο μερών και λειτουργούν εισαγωγικά για το κυρίως μέρος της συνέντευξης. Αυτό διαρθρώθηκε σε τρεις θεματικές ενότητες, κάθε μία από τις οποίες πραγματεύεται μία πτυχή του υπό μελέτη θέματος. Η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στη Δ.Α.Φ. και στις γνώσεις που έχει ο συμμετέχων αναφορικά με τη διαταραχή. Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στην παράλληλη στήριξη και η τρίτη στη συνεκπαίδευση. Σε αυτές τις ενότητες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις - κλειδιά που αποσκοπούν στο να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά σκιαγραφούνται στα εξής :

- Ποια είναι η γνώση των ερωτηθέντων για τη Δ.Α.Φ.;
- Ποια είναι η γνώση τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πώς την αξιολογούν;
- Τι γνωρίζουν για την παράλληλη στήριξη; Αποτιμούν ως θετικό ή αρνητικό τον αντίκτυπό της;

- Θεωρούν πως μία εκπαιδευτική προσέγγιση συνεκπαίδευσης τυπικών μαθητών - μαθητών με Δ.Α.Φ. μπορεί να αποβεί αμοιβαία επωφελής και για τις δύο “κατηγορίες” μαθητών;

Τα ερωτηματολόγια συντάχθησαν έτσι ώστε να καλύπτονται όλες οι πτυχές της έρευνας και να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη δεύτερη φάση επεξεργασίας τους, οργανώθηκαν σε μία αλληλουχία ερωτήσεων και δομήθηκαν έτσι ώστε να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας ερωτηθέντων. Όπως είναι εύλογο, ερωτήσεις που δεν αφορούσαν συγκεκριμένους συμμετέχοντες παραλήφθηκαν από τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια, ενώ άλλα εμπλουτίστηκαν με ειδικές για αυτά ερωτήσεις, όπως εκείνη της αποτίμησης της λειτουργικότητας του παιδιού με Δ.Α.Φ., που περιλαμβάνεται μόνο στο ερωτηματολόγιο των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί πως η γλώσσα των ερωτηματολογίων προσαρμόστηκε έτσι ώστε να διευκολύνει τη συνεντευξιακή διαδικασία. Αποφεύχθηκε χρήση εκτεταμένης ορολογίας, ενώ πιο σύνθετες έννοιες, όπως επί παραδείγματι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η συνεργατική μάθηση, αποδόθηκαν με πιο απλά λόγια κατά περίπτωση και εν προκειμένω αντικαταστάθηκαν από “το να φοιτούν παιδιά με Δ.Α.Φ. με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, στην ίδια σχολική τάξη”. Συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις follow-up, όπου κρίθηκε απαραίτητο, ενώ στην εισαγωγή νέας θεματικής ενότητας, βάσει συνεντευξιακού σεναρίου, ο ερευνητής προετοίμαζε τον συνεντευξιαζόμενο για το τι πρόκειται να ακολουθήσει.

	Ανεξάρτητοι Λογοθεραπευτές	Ειδικοί Παράλληλης Στήριξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Γονείς μαθητών με Δ.Α.Φ.
Θεματική Ενότητα : Γενικό Υπόβαθρο Συμμετεχόντων	Ποιο είναι το φύλο σας; (συμπληρώνεται αυτόματα στη συνέντευξη)			
	Ποια είναι η ηλικία σας;			
	Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;			
	Έχετε παιδιά;			
	Πάνε σχολείο; Αν ναι, Τι τάξη;			
Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;/Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;				
		Πόσα χρόνια εργάζεστε στο χώρο της Εκπαίδευσης;	Ποιος /α ασχολείται τις περισσότερες ώρες με το παιδί σας;	
		Διαθέτετε προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών στο φάσμα του αυτισμού;		
		Υπάρχει ενημέρωση για τις ιδιαιτερότητες του παιδιού που πρέπει να αντιμετωπίσετε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;		
Θεματική Ενότητα : Παράλληλη στήριξη	Σε ποια πλαίσια έχετε εργαστεί κατά το παρελθόν;	Ποια η γνώμη σας για την εκπαίδευση παράλληλης στήριξης;	Τι σημαίνει για σας η παράλληλη στήριξη;	
	Έχετε αναλάβει παιδιά στο φάσμα του αυτισμού;	Πιστεύετε ότι θα μπορούσε ένα παιδί με Δ.Α.Φ. με την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης να ανταπεξέλθει στη μαθησιακή διαδικασία;	Πως θα χαρακτηρίζατε τη γνώση σας για την παράλληλη στήριξη;	
	Συnergάζεστε με ειδικούς άλλων ειδικοτήτων;	Γνωρίζετε αν υπάρχει πρωτόκολλο παράλληλης στήριξης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;	Τι σας έκανε να επιδιώξετε να λάβει το παιδί σας εκπαίδευση παράλληλης στήριξης;	
	Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τους γονείς/εκπαιδευτικούς;	Πιστεύετε ότι για ένα παιδί με διαταραχή αυτισμού, ο χώρος της σχολικής τάξης θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος;	Τι διαδικασίες χρειάστηκε να κάνετε, ώστε να λάβει το παιδί σας παράλληλη στήριξη;	
	Γνωρίζετε αν υπάρχει πρωτόκολλο παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής;	Υπάρχει η δυνατότητα διαμόρφωσης του χώρου, σε περίπτωση που ένα παιδί με Δ.Α.Φ. το χρειάζεται;	Τι μαθησιακό/επικοινωνιακό όφελος επιδιώκετε να έχει το παιδί σας, μέσα από την παράλληλη στήριξη;	
	Πιστεύετε πως είναι σημαντική η παράλληλη στήριξη για παιδιά με Δ.Α.Φ.;	Υπάρχει ενημέρωση για τις αρμοδιότητες της παράλληλης στήριξης;	Τι στόχους έχετε για το παιδί σας μέσω της παράλληλης στήριξης;	
	Εκτιμάτε πως οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης θα πρέπει να έχουν κάποια εξειδίκευση στον τομέα της Δ.Α.Φ.;			
	Σας παρέχεται ενημέρωση σχετικά με την πορεία του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο;	Έχετε λάβει μέρος σε προγράμματα παράλληλης στήριξης;	Έχετε εντοπίσει κάποια εμφανή αλλαγή στο παιδί σας από τότε που ξεκίνησε να λαμβάνει παράλληλη στήριξη;	
	Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση της παράλληλης στήριξης σε ένα παιδί με ΔΑΦ θα βοηθούσε σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνίας του, όσον αφορά τον τομέα των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων;	Ποια η αντίδραση των τυπικών παιδιών που συναναστρέφονται με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και με μαθητές με Δ.Α.Φ.;	Ενημερώνεστε για την πορεία του παιδιού σας από τον ειδικό που έχει αναλάβει την παράλληλη στήριξη;	
	Θεματική Ενότητα : Γνώσεις γονέων για Δ.Α.Φ.			
			Από που προέρχεται αυτή η εκπαίδευση;	
			Ποιο πιστεύετε ότι είναι το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού σας;	
			Ποια από τα στοιχεία συμπεριφοράς του παιδιού σας θεωρείτε ότι είναι χαρακτηριστικά της ΔΑΦ;	
			Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού σας συγκριτικά με τα άλλα παιδιά;	
			Γνωρίζετε αν εφαρμόζεται κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα ένα πρόγραμμα σπουδών που να εστιάζει στη βελτίωση των συμπεριφορικών ή κοινωνικών δυσλειτουργιών του παιδιού σας;	
Θεματική Ενότητα : Συνεκπαίδευση	Πώς αξιολογείτε τη φοίτηση μαθητών με Δ.Α.Φ. μαζί με τους συμμαθητές τους στο ίδιο σχολικό περιβάλλον;			
	Πιστεύετε ότι οι μαθητές με Δ.Α.Φ. πρέπει να φοιτούν στην ίδια τάξη με τα άλλα παιδιά;			
	Θεωρείτε πως το πρόγραμμα συνδιδασκαλίας προωθεί την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική εξέλιξη τόσο των παιδιών με Δ.Α.Φ. όσο και των άλλων συμμαθητών τους;			
	Πιστεύετε ότι υπάρχουν δυσκολίες επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά ή δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίηση τους;			
	Γνωρίζετε αν αυτά τα παιδιά κάνουν μαθήματα λογοθεραπείας;			Το παιδί σας κάνει μαθήματα λογοθεραπείας;
	; i. Υπάρχει συνεργασία των λογοθεραπευτών με τους εκπαιδευτικούς; ii. Αν όχι, θα θέλατε να υπάρχει συνεργασία;			Υπάρχει συνεργασία του λογοθεραπευτή που έχει αναλάβει το παιδί σας με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής;
	Κατά τη γνώμη σας, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτουν ειδικές γνώσεις για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;			
	Εκτιμάτε ότι ένα ειδικό σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών με Δ.Α.Φ.;			
	Θεωρείτε πως ένα πρόγραμμα σπουδών σχεδιασμένο για ιδιαίτερους μαθητές θα επηρέαζε τα υπόλοιπα παιδιά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;			
	Τι θετικό/αρνητικό μπορεί να υπάρχει;			
	Πότε/πώς θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης;			
	Από την εμπειρία σας, υπάρχει συνεργασία;			
	Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά μέσα από τη συνδιδασκαλία μαθητών με Δ.Α.Φ. μαζί με τους συμμαθητές τους;			
	Πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, υπάρχει κάτι από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, που νομίζετε ότι δεν το καλύψαμε;			
	Ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης.			

Κατά την τρίτη φάση επεξεργασίας τους, ελέγχθηκαν προσεκτικά και με τη λήψη ανατροφοδότησης από το σύνολο της ερευνητικής ομάδας, δοκιμάστηκαν οι ερωτήσεις ως προς την αρτιότητα, την ευστοχία και την ικανότητά τους να καλύπτουν επαρκώς την κάθε ιδέα. Ερωτήσεις αναπροσαρμόστηκαν, αντικαταστάθηκαν από άλλες ή προσαρμόστηκαν ως προς τα εκφραστικά τους μέσα και τη συντακτική τους δόμηση, ώστε να παραμένουν σαφείς και να πραγματεύονται το εκάστοτε θέμα με ευθύτητα. Αξίζει να σημειωθεί πως καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια προς την κατεύθυνση του να είναι τέτοια η διατύπωσή τους, ώστε ο τόνος τους να μην εκλαμβάνεται από τους συνεντευξιαζόμενους ως επιθετικός και παράλληλα να μην κατευθύνει με λανθάνοντα τρόπο, χειραγωγεί ή επιδιώκει να εκμαιεύσει συγκεκριμένη απάντηση, διασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία της διαδικασίας.

Λόγω του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος και του χρονικού διαστήματος της έρευνας, δεν έγινε πιλοτική δοκιμή των ερωτηματολογίων σε δοκιμαστικό δείγμα. Αντί αυτού, παραλήφθηκε η τέταρτη φάση επεξεργασίας των συνεντευξιακών πρωτοκόλλων και αυτά εφαρμόστηκαν κατ'ευθείαν στο δείγμα.

4.2 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πέντε (5) γονείς παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με Δ.Α.Φ., δέκα (10) λογοθεραπευτές, έξι (6) ειδικούς παράλληλης στήριξης και επτά (7) δασκάλους Γενικής Αγωγής. Η επιλογή τους έγινε τυχαία από το ευρύτερο ακαδημαϊκό και επαγγελματικό περιβάλλον των ερευνητών.

4.3 Διαδικασία

Καθένας εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέγνωσε προσεκτικά και υπέγραψε γραπτή Δήλωση Συναίνεσης, η οποία διασφαλίζει την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που υπέβαλλε, καθώς και αδειοδοτεί τους ερευνητές να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές για την εξυπηρέτηση των ερευνητικών σκοπών. Η Δήλωση Συναίνεσης και ο επιστημονικός τρόπος σύνταξης των ερωτήσεων, όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, διασφαλίζουν την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας της έρευνας.

Κάθε συμμετέχων στην έρευνα παραχώρησε μία συνέντευξη σε προγραμματισμένη και από κοινού συμφωνημένη ώρα και τοποθεσία. Η συνέντευξη είχε διάρκεια, κατά μέσο όρο, 20 λεπτών της ώρας, ενώ καθένας από τους συμμετέχοντες απαντούσε στο αντίστοιχο για αυτόν ερωτηματολόγιο. Η ανάγνωση των ερωτήσεων και η κατεύθυνση της ροής της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ηχητικά και ακολούθως απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταφέρθηκαν γραπτώς, για την ανάλυση των πληροφοριών που συλλέχτησαν.

4.4 Επεξεργασία δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου

Για την επεξεργασία των απαντήσεων που υπέβαλλε το δείγμα μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων, χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου. Αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι καταγεγραμμένες συνεντεύξεις και αναπαράχθηκαν επανειλημμένως, αποτυπώθηκαν σε γραπτή μορφή τα λεγόμενα της κάθε πλευράς (ερευνητής-συνεντευξιαζόμενος) με πλήρη ακρίβεια και πιστότητα ως προς την αρχική καταγραφή. Για την ανάλυση των δεδομένων, η περιγραφική παράθεσή τους δεν κρίνεται ως επαρκής. Ακριβώς για να επιτευχθεί αυτό, επιστρατεύεται το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου, το οποίο παρέχει μία μεθοδολογική προσέγγιση ανίχνευσης συγκεκριμένων λέξεων και ιδεών στο κείμενο ή σε μικρότερες οργανωτικές υπομονάδες αυτού, που

συμβάλλουν στην εκμείωση του τελικού νοήματος. Παρακάτω σκιαγραφούνται τα επιμέρους στάδια που προβλέπει η θεωρία της ανάλυσης περιεχομένου, προς την παραπάνω κατεύθυνση.

4.5.1 Στάδιο 1 : Διαχωρισμός από το συμφραζόμενο

Στο στάδιο αυτό, ο ερευνητής οφείλει να εξοικειωθεί με τα αρχικά δεδομένα, οπότε διαβάζει το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξης προκειμένου να αποκομίσει μία γενική ιδέα του όλου, μία πρώτη εντύπωση, πριν αυτή η ολότητα κατακερματιστεί σε μικρότερες 'υπομονάδες νοήματος'. Μια νοηματική υπομονάδα είναι η μικρότερη μονάδα πληροφορίας που αντανακλά τους ερευνητικούς σκοπούς. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύνολο προτάσεων ή παραγράφων που σχετίζονται μεταξύ τους, επιχειρώντας να απαντήσουν στα ερωτήματα που τίθενται στις αρχές τις έρευνες (Catanzaro, 1988, Graneheim and Lundman, 2004). Κάθε ταυτοποιημένη νοηματική μονάδα σημαίνεται με έναν κώδικα, ο οποίος δύναται να γίνει κατανοητός σε σχέση με το συμφραζόμενο. Αυτή η διαδικασία ορίζεται ως "διεργασία ανοικτής κωδικοποίησης", βιβλιογραφικά (Berg, 2001). Κατά τη διαδικασία ανάλυσης, οι κώδικες διευκολύνουν την ταυτοποίηση των ιδεών γύρω από τις οποίες η πληροφορία μπορεί να οργανωθεί σε "πακέτα" ή μοτίβα. (Catanzaro, 1988). Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν κατάλογο κωδικοποίησης, συμπεριλαμβανομένων επεξηγήσεων για τους κώδικες, ώστε να ελαχιστοποιήσει τη γνωστική αλλαγή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και να διασφαλίσει την αξιοπιστία. Οι κώδικες μπορεί να προκύψουν επαγωγικά ή παραγωγικά, ανάλογα με τον ερευνητικό σχεδιασμό. Αν η έρευνα έχει έναν σχεδιασμό που βασίζεται στην επαγωγική αιτιολόγηση, ο ερευνητής οφείλει να καταρτίσει μία λίστα κωδικοποίησης πριν την έναρξη της διαδικασίας ανάλυσης. Διαφορετικά, στην παραγωγική αιτιολόγηση, η λίστα μπορεί να δημιουργηθεί κατά την πορεία της διαδικασίας. (Catanzaro, 1988). Οι κώδικες οι οποίοι καταρτίζονται επαγωγικά μπορεί να μεταβληθούν όσο προχωρά η μελέτη, καθώς εμπλουτίζεται η πληροφορία. Και αυτό διότι ερμηνείες των νοηματικών μονάδων που έδειχναν σαφείς στην αρχή μπορεί να καταστούν ασαφείς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επομένως, η διαδικασία κωδικοποίησης πρέπει να διεξάγεται επανηλειμμένα, αρχίζοντας σε διαφορετικές σελίδες του υλικού (απομαγνητοφωνημένου κειμένου) κάθε φορά, ώστε να αυξάνεται η αξιοπιστία.

4.5.2 Στάδιο 2 : Επανένταξη σε συμφραζόμενο

Αφού οι μονάδες νοήματος έχουν ταυτοποιηθεί, ο ερευνητής καλείται να ελέγξει αν έχουν καλυφθεί όλες οι πλευρές σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό. (Burnard, 1991). Το αρχικό κείμενο επαναδιαβάζεται παράλληλα με τον τελικό κατάλογο νοηματικών μονάδων που έχει προκύψει. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαφορετική χρωματική σήμανση προκειμένου να ταυτοποιήσει τις διαφορετικές μονάδες νοήματος στο αρχικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Αφού ακολουθηθεί αυτή η διαδικασία, υπάρχει το ενδεχόμενο να προκύψει κείμενο άνευ χρωματικής σήμανσης. Εναπόκειται στον ερευνητή αν θα αποφασίσει να συμπεριλάβει αυτό το κείμενο στην ανάλυσή του. Αν το μη σημασμένο κείμενο παρέχει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ή σε κάποιο από αυτά, προτείνεται να περιλαμβάνεται στην ανάλυση, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας. Στην αντίθετη περίπτωση, οφείλει να αποκλείεται από τα συμπεράσματα. Όταν ο ερευνητής εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό και πολύ ενεργά με τα δεδομένα, όλες οι πληροφορίες μπορεί να του φαίνονται σημαντικές. Ωστόσο, προτείνεται γενικά η αποστασιοποίηση, η οποία θα επιτρέψει την απεμπλοκή του ερευνητή από τη μη χρήσιμη πληροφορία η οποία δεν ανταποκρίνεται στους ερευνητικούς σκοπούς.

4.5.3 Στάδιο 3 : Κατηγοριοποίηση

Πριν ο ερευνητής ξεκινήσει να δημιουργεί κατηγορίες, οι εκτεταμένες, ευρύτερες νοηματικές ομάδες πρέπει να συμπυκνωθούν. Αυτό συνεπάγεται το ότι ο αριθμός των λέξεων θα μειωθεί, χωρίς ωστόσο να χάνεται το περιεχόμενο της κάθε μονάδας. (Graneheim & Lundman, 2004). Το βάθος των νοηματικών μονάδων καθορίζει το επίπεδο στο οποίο μπορεί να προγραμματιστεί η ανάλυση. Αυτή η διαδικασία συμπύκνωσης συχνά κρίνεται απαραίτητη όταν τα δεδομένα προκύπτουν από συνεντεύξεις. Για να αποσπάσει έτσι ο ερευνητής το πραγματικό νόημα από τις πληροφορίες, μπορεί τα δεδομένα να διακριθούν σε ευρείες ομάδες βασισμένες σε διαφορετικά σημεία ενδιαφέροντος. Αυτό στην παρούσα έρευνα λαμβάνει χώρα μέσω της οργάνωσης του ερωτηματολογίου της κάθε συνέντευξης σε επιμέρους και διακριτές θεματικές ενότητες, κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια διαφορετική περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος (Δ.Α.Φ., συμπεριληπτική εκπαίδευση, παράλληλη στήριξη).

4.5.4 Στάδιο 4 : Παρουσίαση

Όταν αποσαφηνιστούν οι κατηγορίες, μπορεί να ξεκινήσει η ανάλυση των δεδομένων και η καταγραφή τους. Μία διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ διαφόρων μεθόδων ποιοτικής ανάλυσης είναι στο πώς ο ερευνητής σχετίζεται με την ίδια την αναλυτική διαδικασία και πώς αυτός προσαρμόζεται στα ευρήματα. Σε μελέτες που βασίζονται στη φαινομενολογική και ερμηνευτική μεθοδολογική ανάλυση, ο ερευνητής εστιάζει στο να ανακαλύψει το πώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα νοηματοδοτούν την εμπειρία τους και στο πώς μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους σε συνείδηση. Ο ερευνητής έτσι καλείται να βρει την ουσία του υπό μελέτη φαινομένου, ενώ έχει τη δυνατότητα να φτάσει σε μία βαθύτερη κατανόηση ακόμα και αν είναι σε περιγραφικό επίπεδο (Patton, 2002). Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής οφείλει να εξετάσει τη συλλεχθείσα πληροφορία από μία ουδέτερη αντικειμενική οπτική. Ωστόσο, καλείται να επιλέξει ανάμεσα στο δηλωτικό και το λανθάνον επίπεδο, συνεπώς το βάθος της ανάλυσης εξαρτάται από τον τρόπο που έχει συλλεχθεί η πληροφορία. Σε μια δηλωτική ανάλυση, ο ερευνητής προχωρά βαθμιαία από τα κάθε ταυτοποιημένη κατηγορία και τα θέματα που θίγονται σε αυτήν, προς μία λανθάνουσα ανάλυση. Ακόμα, συχνά χρησιμοποιεί τα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ κατανοεί την ανάγκη παραπομπής στο αρχικό κείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εφικτό να μείνει η έρευνα πιστή στα αρχικά νοήματα και συμφραζόμενα. (Burnard, 1991). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, μία λανθάνουσα ανάλυση καλεί τον ερευνητή να εισχωρήσει κατά έναν βαθμό στα δεδομένα προκειμένου να ανιχνεύσει και να ταυτοποιήσει κρυμμένα νοήματα στο κείμενο.

Ως μέρος του τελικού ελέγχου, ο ερευνητής αναλογίζεται το πώς τα ευρήματα ανταποκρίνονται στην επιστημονική βιβλιογραφία και κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι λογικά και αιτιολογημένα. (Burnard, 1991, Morse and Richards, 2002). Προς επικύρωση του αποτελέσματος, ο ερευνητής μπορεί να πραγματοποιήσει επιβεβαίωση, με την έννοια του ότι μπορεί να επανέλθει στους συμμετέχοντες και να παρουσιάσει τα αποτελέσματά του προκειμένου να λάβει τη συγκατάθεση τους, να επικυρώσουν δηλαδή πως τα ευρήματα που προέκυψαν βρίσκονται σε συμφωνία με το πνεύμα των λεγομένων τους. Αυτό, ωστόσο, συχνά αποβαίνει επιζήμιο ερευνητικά, καθότι οι συμμετέχοντες τείνουν να αποκηρύσσουν λεγόμενα και δεδομένα που με μια δεύτερη ανάγνωση είναι λιγότερο ελκυστικά, δυσχεραίνοντας έτσι την έρευνα.

Κεφάλαιο Πέμπτο : Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

5.1 Αποτελέσματα της έρευνας

5.1.1 Γενικό υπόβαθρο συμμετεχόντων

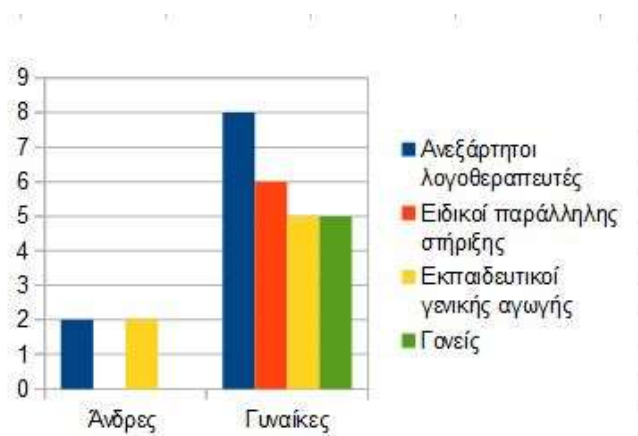
5.1.1.1 Φύλο

Αναφορικά με το σκέλος των εισαγωγικών ερωτήσεων, από το αποτέλεσμα της ανάλυσης προκύπτει πως το δείγμα το οποίο υποβλήθηκε σε συνεντευξιακή διαδικασία απαρτίζεται από εκπροσώπους και των δύο φύλων, με την πλειονότητα ωστόσο αυτών να είναι γυναίκες (βλ. Πίνακα και Γράφημα 1.).

Πίνακας 1. - Φύλο συμμετεχόντων

	Ανεξάρτητοι Λογοθεραπευτές	Ειδικόί Παράλληλης Στήριξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Γονείς μαθητών με Δ.Α.Φ.
Άνδρες	2	0	2	0
Γυναίκες	8	6	5	5

Γράφημα 1.



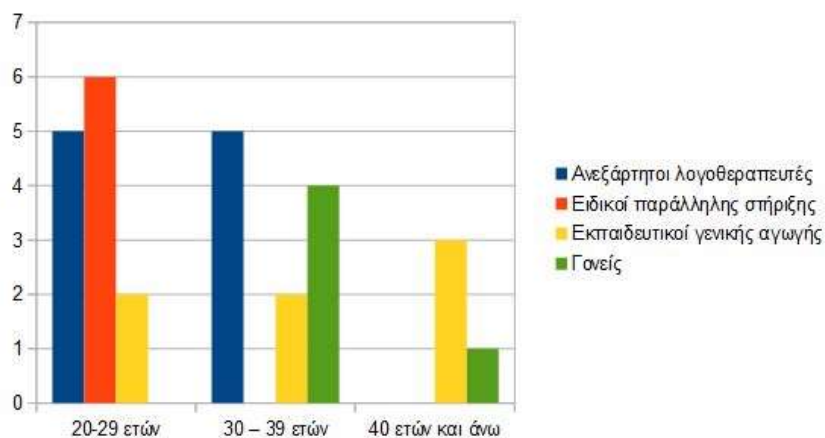
5.1.1.2 Ηλικία

Η πλειοψηφία των λογοθεραπευτών ήταν μεταξύ 20 και 29 ετών, ενώ 5 εξ αυτών ήταν μεταξύ 30 και 39 ετών. Όλοι οι ειδικοί παράλληλης στήριξης ήταν μέχρι 29 ετών. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ήταν σχεδόν ισάριθμα μοιρασμένοι και στις τρεις ηλικιακές κλάσεις, ενώ οι γονείς ήταν στην πλειοψηφία τους μεταξύ 30 και 39 ετών (βλ. Πίνακα και Γράφημα 2.).

Πίνακας 2. - Ηλικία συμμετεχόντων

Ηλικία	Ανεξάρτητοι Λογοθεραπευτές	Ειδικοί Παράλληλης Στήριξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Γονείς μαθητών με Δ.Α.Φ.
20-29 ετών	5	6	2	0
30-39 ετών	5	0	2	4
40 ετών και άνω	0	0	3	1

Γράφημα 2.



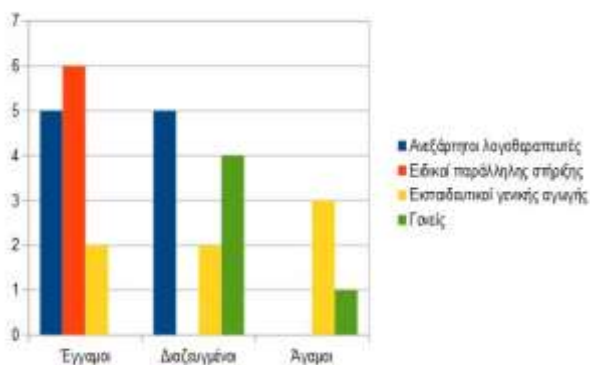
5.1.1.3 Οικογενειακή κατάσταση

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, οι λογοθεραπευτές ήταν στη μεγάλη πλειοψηφία τους άγαμοι με δύο εξ' αυτών να είναι έγγαμοι. Οι ειδικοί παράλληλης στήριξης ήταν όλοι άγαμοι, ενώ οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ανήκαν και στις τρεις κατηγορίες, με κάποιους εξ αυτών να είναι διαζευγμένοι, άλλοι έγγαμοι και άλλοι άγαμοι. Τέλος, οι γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ. ήταν στο σύνολο τους έγγαμοι. (Βλ. Πίνακα και Γράφημα 3.).

Πίνακας 3. - Οικογενειακή κατάσταση

	Ανεξάρτητοι Λογοθεραπευτές	Ειδικοί Παράλληλης Στήριξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Γονείς μαθητών με Δ.Α.Φ.
Έγγαμοι	2	0	4	5
Διαζευγμένοι	0	0	1	0
Άγαμοι	8	6	2	0

Γράφημα 3.



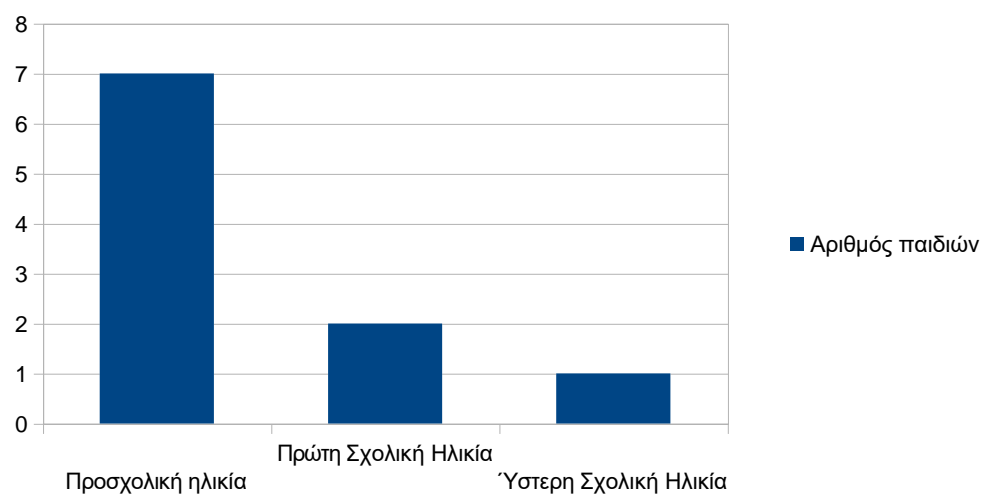
5.1.1.4 Παιδιά με Δ.Α.Φ.

Στην πλειονότητά τους, τα παιδιά γονέων με Δ.Α.Φ. ήταν προσχολικής ηλικίας, ορισμένα εξ αυτών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ενώ ένα εξ αυτών ήταν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (Βλ. Πίνακα και Γράφημα 4.).

Πίνακας 4. - Ηλικία παιδιών των γονέων του δείγματος

	Προσχολική ηλικία	Πρώτη Σχολική Ηλικία	Σχολική	Ύστερη Σχολική Ηλικία
Αριθμός παιδιών	7	2		1

Γράφημα 4.



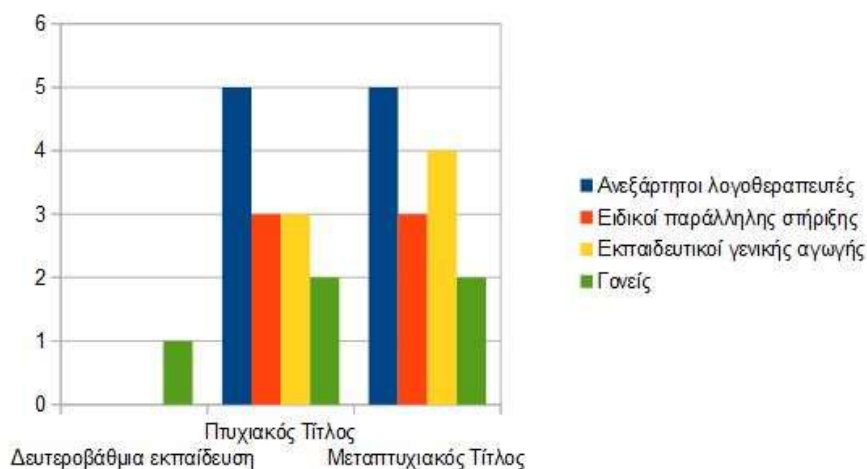
5.1.1.5 Μορφωτικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν στην πλειοψηφία τους κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ο αριθμός των λογοθεραπευτών και των φροντιστών παράλληλης στήριξης ήταν μοιρασμένος μεταξύ αυτών που ήταν κάτοχοι πτυχιακού και μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ την ίδια εικόνα παρουσίασαν και οι γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ. Χαρακτηριστικά, μόνο ένας συμμετέχων ήταν απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι είχαν ολοκληρώσει κάποιο ανώτερο επίπεδο σπουδών (Βλ. Πίνακα και Γράφημα 5.).

Πίνακας 5. - Μορφωτικό επίπεδο

	Ανεξάρτητοι Λογοθεραπευτές	Ειδικοί Παράλληλης Στήριξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Γονείς μαθητών με Δ.Α.Φ.
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0	0	0	1
Πτυχιακός Τίτλος	5	3	3	2
Μεταπτυχιακός Τίτλος	5	3	4	2

Γράφημα 5.



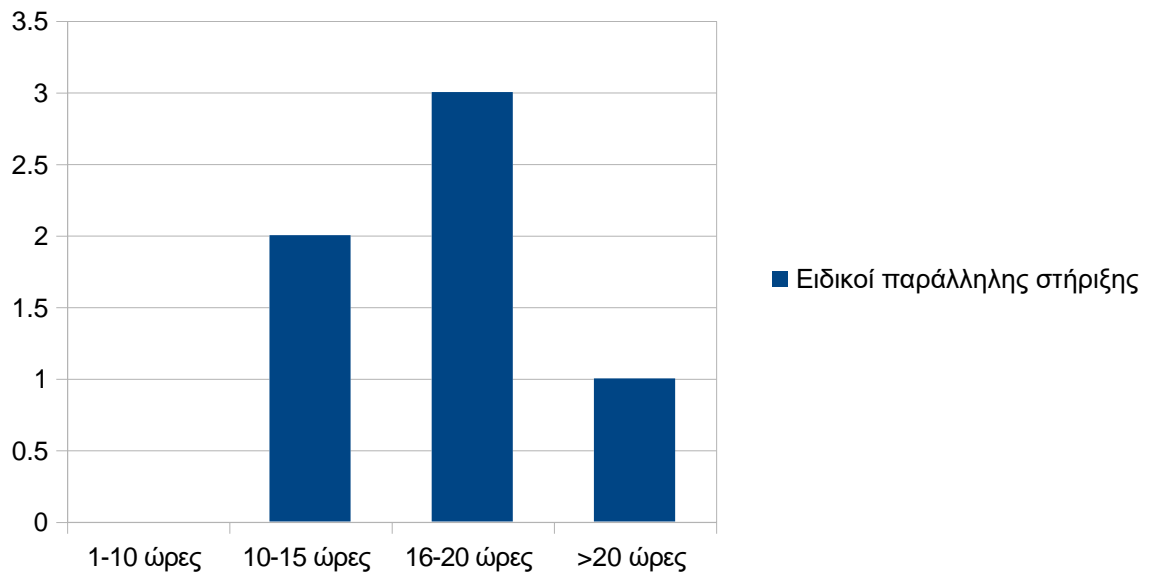
5.1.1.6 Ώρες παροχής παράλληλης στήριξης

Ειδικότερα σε ό,τι αφορούσε το ερωτηματολόγιο των ειδικών παράλληλης στήριξης, προέκυψε πως η πλειονότητα αυτών έκανε παράλληλη στήριξη με συχνότητα 4-5 φορές εβδομαδιαίως, συμπληρώνοντας 16-20 ώρες παράλληλης στήριξης (Βλ. Πίνακα και γράφημα 6.).

Πίνακας 6. - Ώρες παροχής παράλληλης στήριξης σε εβδομαδιαία βάση

Ώρες παράλληλης εβδομαδιαίως	παροχής στήριξης	1-10 ώρες	10-15 ώρες	16-20 ώρες	>20 ώρες
Ειδική παράλληλη στήριξη		0	2	3	1

Γράφημα 6.



5.1.2 Θεματική ενότητα “Γνώση αναφορικά με Δ.Α.Φ.”

Ως προς την παραπάνω θεματική ενότητα των συνεντεύξεων, ειδικά σε ό,τι αφορούσε τη Δ.Α.Φ., οι γονείς στο σύνολό τους εμφανίστηκαν να είναι γνώστες του θέματος, με την πλειονότητα αυτών να μπορεί να περιγράψει επαρκώς τα χαρακτηριστικά και τη συμπτωματολογία της διαταραχής με επάρκεια και ακρίβεια. Οι γνώσεις τους γύρω από το θέμα ήταν αρκετά προηγμένες, ενώ η πλειοψηφία ανέφερε πως άντλησε πληροφόρηση μέσω προσωπικής έρευνας που εκπόνησε με τη χρήση διαδικτυακών πηγών, αλλά και μέσα από τη συζήτηση με τους ειδικούς που έχουν αναλάβει το παιδί. Ως πηγή της πληροφόρησής τους κάποιοι ανέφεραν το διαδίκτυο, ενώ μερίδα αυτών ανέφερε πως έλαβε τη σχετική ενημέρωση από τους ειδικούς που ασχολούνται με τη φροντίδα του παιδιού τους, και συγκεκριμένα το λογοθεραπευτή ή τον αναπτυξιολόγο που επισκέπτονται σε τακτική βάση. Ωστόσο, κανένας από τους ερωτηθέντες γονείς δεν παρακολούθησε κάποιο ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή ειδικό σεμινάριο αναφορικά με τη Δ.Α.Φ.. Η ενότητα αυτή δεν συμπεριλήφθηκε στα ερωτηματολόγια των υπόλοιπων συμμετεχόντων, καθότι θεωρήθηκε αυτονόητο πως τόσο οι φροντιστές παράλληλης στήριξης, όσο και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και λογοθεραπευτές, θα έχουν γνώση επί του θέματος ως μέρους της ακαδημαϊκής τους κατάρτισης.

Όλοι οι γονείς εκτιμούν πως η Δ.Α.Φ. με την οποία έχει διαγνωσθεί παιδί τους είναι υψηλής λειτουργικότητας, ενώ όλοι επίσης αναγνώρισαν στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του την τυπική συμπτωματολογία της διαταραχής. Όταν ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνα που διακρίνουν στο παιδί τους και που παραπέμπουν στην εν λόγω διαταραχή, οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν τα ελλείματα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους, χαρακτηριστικά ορισμένοι μάλιστα λέγοντας πως το παιδί τους “δυσκολεύεται να κάνει φίλους” ή “δεν έχει πολλές παρέες”. Επίσης “γενικά είναι μοναχικός, όταν όμως τον πλησιάσουν άλλα παιδιά μιλάει μαζί τους, τα κάνει παρέα”. Μερίδα γονέων επεσήμανε τις στερεοτυπίες στη συμπεριφορά των παιδιών τους, την επιμονή τους σε μία συγκεκριμένα ρουτίνα, την αδυναμία προσαρμογής τους στις αλλαγές και σε νέα δεδομένα, καθώς και την προσκόλλησή τους σε συνήθειες και συμπεριφορές. Αξιοσημείωτα, και το τρίτο κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ατόμων με Δ.Α.Φ. επισημάνθηκε από τους γονείς, το έλλειμμα στην επικοινωνία, με ορισμένους εξ αυτών να αναφέρουν πως το παιδί τους καθυστέρησε να μιλήσει. Αξίζει να σημειωθεί πως σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για να προβληματιστούν και να απευθυνθούν σε ειδικό, λογοθεραπευτή ή αναπτυξιολόγο και να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια της κατάστασης. Αναφορικά με το επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού τους με τα άλλα παιδιά, οι περισσότεροι γονείς αναγνώρισαν μία συγκριτική αδυναμία, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις συνεντευξιαζομένων γονέων που δεν αναγνώρισαν στην επικοινωνία του παιδιού τους με τον περίγυρό του κάτι ανησυχητικό, άξιο λόγου ή εν γένει διακριτό σε σχέση με το σύνολο. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν για την ύπαρξη προγράμματος σπουδών που να εστιάζει στη βελτίωση των κοινωνικών ή συμπεριφορικών αδυναμιών των παιδιών τους, η πλειονότητα των γονέων παρουσίασε άγνοια, ενώ λίγοι εξ αυτών ανέφεραν πως υπάρχει σε εφαρμογή κάποιο σχετικό πρόγραμμα στο σχολείο φοίτησης του παιδιού τους, ωστόσο δεν μπορούσαν να παραθέσουν περισσότερες λεπτομέρειες για αυτό ή η πληροφόρηση που είχαν ήταν γενική και ασαφής.

5.1.3 Θεματική ενότητα “Παράλληλη στήριξη”

Από την ανάλυση των δεδομένων των σχετιζόμενων με την παράλληλη στήριξη, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες την έκριναν σημαντική, ενώ θεώρησαν πως ένα παιδί με Δ.Α.Φ. δύσκολα θα μπορούσε να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του σχολείου Γενικής Αγωγής

χωρίς αυτή. Όλοι οι συμμετέχοντες εξήραν τη σημασία του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Η συντριπτική τους πλειοψηφία των ερωτηθέντων όλων των κατηγοριών υποστήριξε πως ένας μαθητής με Δ.Α.Φ. θα ήταν αδύνατον να παρακολουθήσει τη συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία ελλείπει του ειδικού, ενώ τόνισαν τη σημασία της παράλληλης στήριξης ως προς το ειδικό έργο που γίνεται προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των ελλειμμάτων στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Δ.Α.Φ.

5.1.3.1 Δάσκαλοι

Πιο ειδικά, η πλειοψηφία των δασκάλων ανέφερε πως γνώριζε για την ύπαρξη πρωτόκολλου παράλληλης στήριξης στο σχολείο που εργάζονται, κανείς τους ωστόσο δεν ανέφερε πως είχε καλή γνώση αυτού ή έστω το είχε μελετήσει διεξοδικά. Εν συνεχεία, ανέφεραν πως ο χώρος της σχολικής τάξης οφείλει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για να καλύψει τις ανάγκες μαθητή με Δ.Α.Φ., ενώ η πλειοψηφία εξέφρασε την ευελιξία και την προθυμία να προσαρμόσει τη σχολική τάξη κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή αυτού. Ωστόσο ένας ερωτηθείς υποστήριξε πως παρά την ανάγκη ειδικής διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος για μαθητές με Δ.Α.Φ., λόγω περιορισμένων οικονομικών πόρων αυτό δεν είναι εφικτό στο βαθμό που πρέπει, αλλά “με απλούς τρόπους, τα απλά μέσα που διαθέτουμε προσπαθούμε να κάνουμε το καλύτερο δυνατό”. Η πλειοψηφία των δασκάλων ανέφερε πως δεν υπάρχει ενημέρωση για τις δραστηριότητες της παράλληλης στήριξης διεξοδικά, αλλά πως σε τακτική βάση υπάρχει μία επικοινωνία με τον ειδικό που έχει αναλάβει να υποστηρίξει το μαθητή με Δ.Α.Φ., σε επίπεδο οργάνωσης του μαθήματος και καταμερισμού της σχολικής ύλης. Κανείς από τους ερωτηθέντες δασκάλους Γενικής Αγωγής δεν είχε λάβει μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, ενώ έκριναν πως είναι αποτελεσματικό στο βαθμό που επιτυγχάνει τους επικοινωνιακούς/κοινωνικούς στόχους που έχει θέσει ο ειδικός για τον μαθητή, σε συνεργασία με τους γονείς και τον λογοθεραπευτή του. Ακόμα, όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν πως οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής οφείλουν να έχουν λάβει μία στοιχειώδη κατάρτιση ή εκπαίδευση αναφορικά με τη Δ.Α.Φ. και τον τρόπο διαχείρισης μαθητή που έχει διαγνωσθεί με αυτήν. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής υποστηρίζουν πως με δεδομένο τον μεγάλο αριθμό μαθητών μιας τάξης και την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και πρακτικών προσέγγισης των μαθητών με Δ.Α.Φ. από μέρους τους, θα ήταν σχεδόν αδύνατον να διεξαχθεί κανονικά το μάθημα απουσία του ειδικού παράλληλης στήριξης. Είναι χαρακτηριστικό πως μόνο 2 ειδικοί γνώριζαν την ύπαρξη πρωτοκόλλου παράλληλης στήριξης στο σχολικό περιβάλλον εργασίας τους, ενώ κανείς τους δεν το είχε μελετήσει ή έρθει σε επαφή μαζί του. Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως ο ειδικός της παράλληλης στήριξης οφείλει να έχει ειδικές γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί το μαθητή με Δ.Α.Φ. και να εργαστεί επάνω στη μετρίαση των συμπτωμάτων της διαταραχής, αλλά και στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή, εκεί δηλαδή που έγκειται ο διττός ρόλος της παράλληλης στήριξης.

5.1.3.2 Γονείς

Ερωτώμενοι για τη σημασία της παράλληλης στήριξης για αυτούς, όλοι οι γονείς ανεξαιρέτως απάντησαν πως είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά τους, ενώ μάλιστα ορισμένοι εξ αυτών ανέδειξαν ακόμα περισσότερο τη σημασία της (“χωρίς αυτήν το παιδί μου δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο Γενικής Αγωγής”).

Η γνώση τους για την παράλληλη στήριξη ήταν γενικά περιορισμένη, ενώ ελάχιστοι εξ αυτών γνώριζαν πως εφαρμόζεται συγκεκριμένο πρωτόκολλο παράλληλης στήριξης στο σχολείο φοίτησης του παιδιού τους. Η πλειοψηφία των γονέων υποστήριξε πως έμαθαν για

τη δυνατότητα παροχής της από τον ειδικό λογοθεραπευτή που παρακολουθούσε το παιδί τους που είχε διαγνωσθεί με Δ.Α.Φ., ενώ μερίδα γονέων ανέφερε πως ήρθε σε επαφή με την έννοια της παράλληλης στήριξης από άλλους γονείς με παιδιά με Δ.Α.Φ. ή τους ειδικούς του τοπικού Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Η ανατροφοδότηση στην ερώτηση αναφορικά με τις διαδικασίες στις οποίες ενεπλάκησαν προκειμένου να τους χορηγηθεί παράλληλη στήριξη είναι μάλλον αντιφατική. Και αυτό διότι μερίδα γονέων ανέφερε πως υπέστη ταλαιπωρία με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, πως χρειάστηκε να υποβάλλει αίτηση στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., ενώ ορισμένοι εξ αυτών εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους με την χρονική καθυστέρηση που μεσολάβησε από τη στιγμή της αίτησης, μέχρι και την τοποθέτηση του ειδικού παράλληλης στήριξης στο σχολείο, αναφέροντας μάλιστα πως “θα έπρεπε να υπάρχει παράλληλη στήριξη από το Σεπτέμβρη”, “είμαστε τυχεροί αν έχουμε ειδικό παράλληλης στήριξης τον Ιανουάριο” και “θα προτιμούσαμε να μην αλλάζει η κοπέλα κάθε χρόνο, δεν είναι σωστό και για το παιδί να βλέπει κάθε χρονιά διαφορετικό άτομο”, επισημαίνοντας μία κωλυσιεργία στη διαδικασία. Υπήρξαν ωστόσο και ερωτηθέντες γονείς που εκφράστηκαν πολύ θετικά σχετικά με το γραφειοκρατικό σκέλος της διαδικασίας, αναφέροντας μάλιστα πως “υπέβαλλαν απλά μία αίτηση” ή πως ακόμα τη διαδικασία ανέλαβε εξ ολοκλήρου το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Η πλειονότητα των γονέων ωστόσο επεσήμανε πως θα προτιμούσε να μην υπάρχει τόσο συχνή εναλλαγή ειδικών, καθότι “πάνω που μαθαίνει το παιδί, έρχεται άλλη (ειδικός παράλληλης στήριξης)”. Το μαθησιακό/επικοινωνιακό όφελος που ήλπιζαν να έχει το παιδί τους από τη λήψη παράλληλης στήριξης ήταν το να ενισχυθούν οι περιοχές στις οποίες εκείνο αντιμετωπίζει κοινωνικό και επικοινωνιακό έλλειμμα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν “να γίνει περισσότερο κοινωνικός”, “να λειτουργεί καλύτερα μέσα στην τάξη”, “να μπορεί να παρακολουθεί το μάθημα της τάξης”. Γενικά οι γονείς εμφανίστηκαν μετριοπαθείς ως προς τους στόχους που έθεσαν για το παιδί τους μέσω της παράλληλης στήριξης, με τις προσδοκίες τους να επικεντρώνονται κυρίως στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Διαφαίνεται δηλαδή μία τάση να αποτιμούν την παράλληλη στήριξη ως αναγκαία μεν, συμπληρωματική δε καθοδήγηση ώστε το παιδί να μπορεί να παρακολουθήσει το ρυθμό της τάξης Γενικής Αγωγής. Κάποιοι γονείς, ωστόσο, επεσήμαναν πως ο ειδικός παράλληλης στήριξης βοηθάει σημαντικά το παιδί και κατά την ώρα των διαλειμμάτων (“κάνει σημαντική δουλειά στο προαύλιο”, “τον βοηθάει να είναι κοινωνικός με τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα”), αναδεικνύοντας έτσι τη συμβολή τους και εντός σχολικής τάξης. Ελάχιστοι ήταν οι γονείς που ανέφεραν πως μέσω της παράλληλης στήριξης, επιδιώκουν το παιδί τους να συμβαδίσει σχεδόν απόλυτα με το ρυθμό προόδου της υπόλοιπης τάξης, ενώ ένας εξ αυτών ανέφερε χαρακτηριστικά πως “θέλω ολοκληρώνοντας το Δημοτικό, (το παιδί μου) να έχει κατακτήσει το επίπεδο γνώσεων που θα έχουν αποκομίσει και οι συμμαθητές του”.

Αναφορικά με το χρόνο που θα κρίνουν αναγκαία την παράλληλη στήριξη, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων ανέφερε πως θεωρεί απαραίτητη τη συνέχιση της παράλληλης στήριξης σε όλη τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού, ενώ κάποιοι ομολόγησαν πως θέλουν να ελπίζουν πως το παιδί τους δεν θα χρειαστεί παράλληλη στήριξη και στο Γυμνάσιο (“θέλω να ελπίζω πως δεν θα χρειαστεί να συνεχίσει τότε, ωστόσο ξέρω ότι μάλλον θα είναι απαραίτητη”), ενώ κάποιοι γονείς εξέφρασαν τη βεβαιότητα πως η παράλληλη στήριξη θα είναι απολύτως αναγκαία και τότε καθότι το παιδί εισερχόμενο στην ηλικιακή φάση της εφηβείας θα έχει άλλες, εξίσου ιδιαίτερες ανάγκες ως προς την καθοδήγηση εντός και εκτός σχολικής τάξης, που μόνο ένας ειδικός παράλληλης στήριξης μπορεί να του καλύψει. Όλοι οι γονείς διαπίστωσαν βελίωση στη συμπτωματολογία της Δ.Α.Φ. που εκδήλωνε το παιδί τους, ως αποτέλεσμα της παράλληλης στήριξης. Κάποιοι ανέφεραν πως η τελευταία βοήθησε το παιδί τους να γίνει περισσότερο κοινωνικό, ενώ άλλοι επεσήμαναν πρόοδο σε συγκεκριμένα μαθήματα. Όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν πως λαμβάνουν ενημέρωση από τον ειδικό παράλληλης στήριξης, κάποιοι μάλιστα σε καθημερινή βάση, είτε τηλεφωνικά είτε με τη

χρήση χειρόγραφων σημειωμάτων ή ημερήσιου ημερολογίου που συμπλήρωνε σε καθημερινή βάση η ειδικός και κατέγραφε την καθημερινότητα και τα σημαντικά γεγονότα της ημέρας στη σχολική ζωή του παιδιού. Μία μητέρα μάλιστα ανέφερε πως η ενημέρωση που λάμβανε ήταν συνδυασμός τηλεφωνικής επικοινωνίας και σημειωμάτων. Σχετικά με την επάρκεια των δασκάλων γενικής αγωγής, οι περισσότεροι γονείς εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι με τον τρόπο που αυτοί διαχειρίζονται τη σχολική τάξη, ενώ κάποιοι εξ αυτών είπαν πως εξαρτάται από τη διάθεση για ενασχόληση του δασκάλου, το ενδιαφέρον και τη φροντίδα που δείχνει για συνεργασία με τον ειδικό και το παιδί, αναφέροντας πως είναι κάτι που εναπόκειται στην προσωπική τους ευαισθησία και επαγγελματική και παιδαγωγική ευσυνειδησία. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση γονέα που έκρινε το έργο των δασκάλων ανεπαρκές, λέγοντας χαρακτηριστικά πως “η ιδιαιτερότητα αυτών των παιδιών (με Δ.Α.Φ.) συνεπάγεται αυξημένη δυσκολία στο έργο τους, άρα περισσότερη δουλειά για αυτούς (...) και δεν το θέλουν, είναι λογικό.”

Σχετικά με τις διαδικασίες, όλοι τους ανέφεραν πως είναι αρκετά περίπλοκες και χρονοβόρες, ενώ χαρακτηριστικά μόνο μία μητέρα δήλωσε ικανοποιημένη με το γραφειοκρατικό σκέλος της διαδικασίας και μάλιστα ανέφερε πως δεν συνάντησε δυσκολία προκειμένου να αιτηθεί. Στο σύνολό τους οι γονείς επισημαίνουν τα εξής δύο μειονεκτήματα της διαδικασίας : τη χρονική καθυστέρηση τοποθέτησης του ειδικού παράλληλης στήριξης και έναρξης του έργου του μέσα στη σχολική χρονιά (δύο ανέφεραν πως συχνά παράλληλη στήριξη αποκτά το παιδί τους συνήθως τον μήνα Ιανουάριο του τρέχοντος σχολικού έτους, με δεδομένο πως η έναρξη των μαθημάτων τοποθετείται το Σεπτέμβριο) και την εναλλαγή των ειδικών κάθε χρόνο ή κάθε μερικά χρόνια, γεγονός που κρίνουν πως επιδρά αρνητικά τόσο στην ανάπτυξη του παιδιού όσο και στο έργο που συντελείται. Μία μητέρα χαρακτηριστικά αναφέρει επ 'αυτού πως αυτή η αλλαγή του ειδικού αντίκειται στην ίδια τη συμπτωματολογία της διαταραχής, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η εμμονή με ρουτίνες και τυποποιημένες καταστάσεις και πως όταν τελικά ο ειδικός εξοικειώνεται με το μαθητή με Δ.Α.Φ. και ο μαθητής με εκείνον, συχνά πρέπει να αποχωριστούν και να αναλάβει έργο κάποιος άλλος διορισθείς στην εν λόγω θέση. Οι γονείς ανέφεραν πως για την παράλληλη στήριξη ενημερώθηκαν από τους ειδικούς του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είτε από τη διεύθυνση του σχολείου φοίτησης του παιδιού τους.

5.1.3.3 Ειδικό παράλληλης στήριξης

Οι ειδικοί παράλληλης στήριξης αναφέρουν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τους αντιμετωπίζουν θετικά στην τάξη και πως όταν ξεπεράσουν τα πρώτα αναγνωριστικά στάδια αμηχανίας και περιέργειας αισθάνονται αρκετά άνετα, με τους ειδικούς να ενσωματώνονται πλήρως στην τάξη. Ένας εκ των φροντιστών αυτών μάλιστα αναφέρει πως στο διάλειμμα τα παιδιά προτιμούν να μένουν μαζί της, παρά με τα υπόλοιπα παιδιά. Σχετικά με τη συνεργασία τους με τον δάσκαλο γενικής αγωγής, οι περισσότεροι ειδικοί παράλληλης στήριξης αναφέρουν πως γρήγορα εξομαλύνεται η κατάσταση με το διαχωρισμό αρμοδιοτήτων και την εγκαθίδρυση επικοινωνίας μεταξύ τους. Μόνο ένας εξ αυτών αναφέρει πως υπήρχε δυσκολία στην επικοινωνία για τα ζητήματα της τάξης και του μαθητή με Δ.Α.Φ.

5.1.3.4 Λογοθεραπευτές

Οι λογοθεραπευτές υποστήριξαν την ιδέα της παράλληλης στήριξης, εξάροντας τη σημασία της για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή με Δ.Α.Φ. Ακόμα ένας εξ αυτών υπερθεμάτισε για το ολιστικό έργο που η παράλληλη στήριξη εκπονεί, σε ό,τι αφορά την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή με Δ.Α.Φ., εντός και εκτός σχολικής τάξης. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε πως το περιβάλλον

της σχολικής τάξης θα έπρεπε να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με Δ.Α.Φ.

5.1.4 Θεματική ενότητα ‘Συνεκπαίδευση’

Αναφορικά με την αντίληψή τους για τη συνεκπαίδευση, όλοι οι συμμετέχοντες δείχνουν να διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στην κοινή φοίτηση μαθητών με Δ.Α.Φ. με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να την αποτιμούν επίσης θετικά ως πρακτική, ενώ δείχνουν να τη θεωρούν άρρηκτα συνδεδεμένη με το επίπεδο λειτουργικότητας της Δ.Α.Φ. με την οποία έχει διαγνωσθεί ο μαθητής, καθώς και με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων. Όλοι τους θεωρούν πως ένα ειδικό πρόγραμμα θα μπορούσε να επιφυλάσσει επικοινωνιακά και ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές με Δ.Α.Φ. όταν εκπονείται σωστά και υπάρχει συνεργασία μεταξύ ειδικών και γονέων. Στη συνέχεια, οι ειδικοί παράλληλης στήριξης, οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, ανέφεραν πως ένα ειδικό σχολείο δεν θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικό και εν γένει αντενδείκνυται, κατά τη γνώμη τους, ως λύση, ενώ μερίδα αυτών υποστήριξε πως η φοίτηση ενός μαθητή με λειτουργικό αυτισμό σε ειδικό περιβάλλον θα μπορούσε να έχει ισχυρά αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και στην ανάπτυξη του παιδιού εν γένει. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι χαρακτηριστικό πως μόνο ένας συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε πως το ειδικό σχολείο θα μπορούσε να αποβεί αποτελεσματικό για την εκπαίδευση ενός μαθητή με Δ.Α.Φ. Όλοι ανέφεραν πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής οφείλουν να έχουν ειδικές γνώσεις επάνω στη Δ.Α.Φ., ενώ κάποιοι πρότειναν πως αυτό θα ήταν εφικτό μέσω προγραμμάτων δια βίου μάθησης, εξειδικευμένων σεμιναρίων και επιπλέον κατάρτισης. Στην ερώτηση αν τα παιδιά της τάξης θεωρούν πως επηρεάζονται από την από κοινού φοίτηση με μαθητές με Δ.Α.Φ., κάποιοι υποστήριξαν πως δεν επηρεάζονται, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε πως επηρεάζονται κατά θετικό τρόπο, μέσα από την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές αυτούς, που τους βοηθούν να διευρύνουν τους δικούς τους πνευματικούς ορίζοντες και να διαμορφώσουν περισσότερο άρτιες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, στόχος που τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με έναν δάσκαλο. Τέλος, όλοι τους αναγνώρισαν δυσκολίες επικοινωνίες που ανακύπτουν κατά την αλληλεπίδραση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Δ.Α.Φ. στο πλαίσιο του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος γενικής αγωγής.

5.1.4.1 Δάσκαλοι

Πιο ειδικά, σχετικά με την αντίδραση τυπικών παιδιών στη φοίτηση τους με μαθητές με Δ.Α.Φ., οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής υποστήριξαν πως συχνά τα παιδιά ενθουσιάζονται και τους προκαλεί το ενδιαφέρον η ύπαρξη ενός ακόμα εκπαιδευτικού (του ειδικού παράλληλης στήριξης) μέσα στην τάξη και πως σε ορισμένες περιπτώσεις “είναι κάτι που τους προξενεί εντύπωση”.

5.1.4.2. Γονείς

Αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, όλοι οι γονείς φάνηκαν να αξιολογούν θετικά τη φοίτηση παιδιών με Δ.Α.Φ. μαζί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σχολεία Γενικής Αγωγής, ενώ όλοι ανεξαιρέτως έκριναν πως οι μαθητές με Δ.Α.Φ. πρέπει να φοιτούν σε σχολεία Γενικής Αγωγής, ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασής τους (“εξαρτάται από τη σοβαρότητα του αυτισμού”, “οι πιο σοβαρές περιπτώσεις αυτισμού μόνο πρέπει να φοιτούν σε Ειδικά

Σχολεία”). Με δεδομένο πως όλοι οι γονείς χαρακτήρισαν τα παιδιά τους ως αυξημένης λειτουργικότητας ασθενείς με Δ.Α.Φ., κανείς δεν φάνηκε υπέρμαχος της ιδέας το παιδί του να φοιτήσει σε Ειδικό Σχολείο, ενώ κάποιοι σχολίασαν σε πιο έντονο ύφος (“δεν το συζητώ καν”). Όλοι τους θέωρησαν πως το πρόγραμμα συνδιδασκαλίας ωφελεί το σύνολο των μαθητών, ενώ επεσήμαναν πως τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν τις ίδιες δυσκολίες επικοινωνιακής υφής με τους συμμαθητές τους(δυσκολία στην επικοινωνία, διστακτικότητα να κάνει παρέες), όμοιες με εκείνες που αντιμετώπιζαν με τον περίγυρό τους εν γένει. Το σύνολο των ερωτηθέντων γονέων υποστήριξε πως τα παιδιά τους λαμβάνουν λογοθεραπευτική καθοδήγηση, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε συνεργασία του λογοθεραπευτή με τον ειδικό παράλληλης στήριξης.

5.1.4.3 Ειδικό παράλληλης στήριξης

Κάποιοι έκριναν την επικοινωνία απολύτως απαραίτητη (“το παιδί θα έχει πρόοδο να όλοι μιλάμε με όλους”) εξάροντας έτσι τη σημασία διαρκούς ανταλλαγής ανατροφολογίας τόσο μεταξύ γονέων και ειδικών, όσο και μεταξύ των δασκάλων του παιδιού, τόσο της Γενικής Αγωγής όσο και της παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα, έδειξαν να θεωρούν πως ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης θα επηρεάσει θετικά τα υπόλοιπα παιδιά, με κάποιους να το εντοπίζουν στην καλλιέργεια της ιδέας της διαφορετικότητας και της ανοχής προς αυτήν. Τέλος, στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από τη συνδιδασκαλία παιδιών με Δ.Α.Φ. και τυπικής ανάπτυξης μαθητών, όλοι έδειξαν να θεωρούν πως μέσα από την απόκτηση εμπειρίας και την εξοικείωση εκπαιδευτικά με τη διαταραχή, οι δάσκαλοι θα έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν και να γίνουν αρτιότεροι ως επαγγελματίες.

5.1.4.4 Λογοθεραπευτές

Ένας εκ των λογοθεραπευτών απέδωσε την αναποτελεσματικότητα των ειδικών σχολείων στον τρόπο οργάνωσής τους και τις ελλείψεις διαχωριστικές πρακτικές που εφαρμόζονται μεταξύ των μαθητών, βάσει των διαγνώσεών τους.

5.2 Συμπεράσματα - Κλινικές προεκτάσεις

Δ.Α.Φ.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος περιλαμβάνει ένα σύνολο νευροαναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με την πιο πρόσφατη επιστημονική θεώρηση, όπως αυτή τεκμαίρεται από το τελευταίο DSM (5), εμπίπτουν στην κατηγορία του φάσματος και ομαδοποιούνται υπό έναν ενιαίο ορισμό. Τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων που διαγιγνώσκονται με Δ.Α.Φ. έγκεινται σε ελλείμματα σχετιζόμενα με την επικοινωνία, δυσκολίες ως προς την κοινωνικότητα, αλλά και εμμονή σε στερεοτυπικά, επαναλαμβανόμενα και επιμένοντα μοτίβα συμπεριφοράς και προτιμήσεων, καθώς και μία ασυνήθιστη προσκόλληση σε ρουτίνες και πάγιες καθημερινές ακολουθίες, εν είδει τελετουργικών. Οι δυσκολίες αυτές ανιχνεύονται σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας και της ζωής του αυτιστικού ατόμου. Η σοβαρότητα των εκδηλούμενων συμπτωμάτων, αποτιμάται στη βάση της λειτουργικότητας του ατόμου, ενώ κριτήριο αυτής αναδεικνύεται ο βαθμός της υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο να λαμβάνει, προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς στις συνθήκες και τις απαιτήσεις της καθημερινότητάς του. Έτσι διακρίνονται τα αυτιστικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας, που χρειάζονται μικρή

υποστήριξη, τα μεσαίας λειτουργικότητας, που χρειάζονται ουσιαστική υποστήριξη και, τέλος, τα χαμηλής λειτουργικότητας, που χρήζουν πολύ ουσιαστικής βοήθειας (Fuentes et. al, 2012; Wing, 2011).

Ιστορικά, ο αυτισμός διερευνάται την τελευταία 80ετία, ενώ συχνά έχει αποτελέσει αντικείμενο παρανόησης και σύγχυσης με άλλες νόσους, όπως η παιδική σχιζοφρένεια, ενώ μόλις πρόσφατα ο όρος αντικαταστάθηκε από εκείνον της Δ.Α.Φ., με στόχο να εμπεριέξει ένα εύρος διαταραχών, όπως το σύνδρομο του Άσπεργκερ, την Αποδιοργανωτική Παιδική Διαταραχή, το σύνδρομο του Ρεττ, συναισθηματικές διαταραχές, και άλλες μη διαφορετικά προσδιοριζόμενες.

Επιδημιολογικά η Δ.Α.Φ. Ανιχνεύεται σε ένα 3% του γενικού πληθυσμού, ενώ δείχνει να εκδηλώνεται ανεξάρτητα από το φυλετικό ή κοινωνικό υπόβαθρο των ατόμων. Αύξηση της διάγνωσής της τα τελευταία χρόνια ανά τον κόσμο, αποδίδεται σε αύξηση και βελτίωση των διαγνωστικών πρακτικών. Συνεπώς, δεν εμφανίζεται συνηθέστερα, απλώς διαγιγνώσκεται πιο συχνά από παλαιότερα, λόγω ανάπτυξης των κριτηρίων ανίχνευσης. Αυτό τεκμαίρεται μερικώς από μη διάγνωσή της σε χώρες που δεν ερευνάται κλινικά η διαταραχή, όπως αυτή της Σομαλίας, ενώ παράλληλα αυξάνονται τα ποσοστά των παιδιών με Δ.Α.Φ., προερχόμενα από Σομαλούς γονείς που διαβιούν σε χώρες όπου μελετάται η Δ.Α.Φ. (Σουηδία).

Τα αίτια της διαταραχής διακρίνονται εν πρώτοις σε γενετικά, με συγκεκριμένους γενετικούς τύπους και χρωμοσωματικές περιοχές να προτείνονται ως υπεύθυνες για την εκδήλωσή της (Shaddock & Shaddock, 2008). Περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η παρουσία ορισμένων χημικών στοιχείων (Kinney et. al, 2010), αλλά και επιγενετικοί δείχνουν να συνηγορούν προς την εκδήλωσή της, ωστόσο υπάρχει αρκετό έδαφος που μένει να καλυφθεί ερευνητικά, για τον αξιόπιστο και σαφή προσδιορισμό των αιτιών της (Grafodatskaya et al, 2010).

Ως παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωσή της, έχουν ταυτοποιηθεί η ηλικία των γονέων, η ύπαρξη αδελφικών προσώπων με Δ.Α.Φ. , το φύλο του ατόμου, με τα αγόρια να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες εμφάνισής της, η προωρότητα στη γέννηση, το ελλειπές βάρος του νεογνού, και άλλα (Fuentes et. al, 2012).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην παράλληλη φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Norwich, 2010). Η ειδική αγωγή έγκειται στην ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση μαθητών με ιδιόζουσες ανάγκες ή αναπηρία, που παρέχεται στη βάση της ισότητας και των αναντίρρητων δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση, η οποία προσανατολίζεται προς την κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή, όποιες και αν είναι αυτές. Ο όρος της συμπερίληψης συχνά αποτελεί αντικείμενο παρερμηνείας, καθότι χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συμφραζόμενα, ακόμα και για να περιγράψει πρότυπα δόμησης της κοινωνίας. Διακρίνεται σαφώς από την ειδική αγωγή, καθότι η δεύτερη αναφέρεται σε εξειδικευμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που διαχωρίζουν το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ συχνά συνεπάγονται τον αποκλεισμό του από την υπόλοιπη σχολική τάξη και το στιγματισμό του στο σχολικό περιβάλλον (Kaufmann & Baddar, 2014). Ακόμα, η συνδιδασκαλία μαθητών με Δ.Α.Φ. και μαθητών τυπικής ανάπτυξης, που βρίσκεται στον πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη διαταραχή που μελετάται, αφ' εαυτής δεν εγγυάται την αλληλεπίδραση των ατόμων και την προαγωγή της κοινωνικοποίησης, αλλά και μόνο επειδή οι μαθητές συνεκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο. Αντίθετα, χρειάζεται ενεργός εμπλοκή και συνειδητή προσπάθεια προκειμένου το άτομο με μαθησιακές ιδιαιτερότητες να ενταχθεί και να λειτουργήσει ως αλληλεπιδρών μέλος της σχολικής κοινότητας. Έτσι κρίνεται περισσότερο δόκιμο να αναφέρεται κανείς σε ένα συμπεριληπτικό μοντέλο ειδικής αγωγής, το οποίο αναγνωρίζει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του μαθητή με Δ.Α.Φ. , αξιοποιεί τα δυνατά του

σημεία, προβλέπει την εφαρμογή διαφοροποιημένης καθοδήγησης για την εξυπηρέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών, καθώς και την ενεργό συμμετοχή του σε μία κοινότητα συμμαθητών, εκπαιδευτικών και ειδικών που θα επικοινωνεί, αλληλεπιδρά και συνεργάζεται (Αλεξάνδρου 2011).

Παράλληλη στήριξη

Η παράλληλη στήριξη αναφέρεται σε έναν θεσμό που λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ έχει αμιγώς εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Παρέχεται στα άτομα που χρήζουν ειδικής καθοδήγησης, ενώ το εύρος της δεν αναφέρεται μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά επεκτείνεται στο χώρο του σχολείου εν γένει και αποσκοπεί στο να επιφέρει καίριες αλλαγές στο άτομο ως ολότητα. Στην περίπτωση μαθητών με Δ.Α.Φ., παρέχεται σε άτομα που έχουν διαγνωσθεί με τη διαταραχή και κρίνονται ικανά να παρακολουθήσουν τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης και το πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου Γενικής Αγωγής, ενώ είναι σε θέση να παρακολουθήσουν χωρίς υποστήριξη περισσότερο από το ήμισυ του σχολικού ημερήσιου προγράμματος (Ρισβάς 2018). Ο ειδικός παράλληλης στήριξης καλείται να δράσει επικουρικά στο έργο του δασκάλου της τάξης, να διευκολύνει το μαθητή με Δ.Α.Φ. στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της λειτουργικότητάς του, εντός και εκτός σχολικής τάξης. Οι προϋποθέσεις και οι ειδικές διαδικασίες που διέπουν τη χορήγηση παράλληλης στήριξης, προβλέπονται από σειρά άρθρων και σχετική εκπαιδευτική εγκύκλιο, που εκδίδεται με την έναρξη κάθε Διδακτικού Έτους, ενώ προϋποθέτει τη δράση των γονέων, των διευθυντικών αρχών του σχολείου φοίτησης του παιδιού, αλλά και τον προϊσταμένων στο οικείο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και εκπαιδευτική διεύθυνση. Ακόμα, προβλέπει ρητά τη συνεργασία και την ανταλλαγή ανατροφοδότησης όλων των ειδικών που έχουν ενασχόληση με το παιδί.

Εκπαιδευτικά, ένας μαθητής με Δ.Α.Φ. μπορεί να προσεγγιστεί αξιοποιώντας τις ιδιαιτερότητες της διαταραχής του. Ο παιδαγωγός καλείται να χρησιμοποιήσει τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν την κατάστασή του για να πετύχει το μέγιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Συντηρώντας υγιή αλληλεπίδραση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, το αυτιστικό παιδί ασκείται στην κοινωνικότητα και στην εφαρμογή των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Επεκτείνοντας το φάσμα των ενδιαφερόντων του και αξιοποιώντας τις εμμονές του με αντικείμενα ή ιδέες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταδώσει συναφείς γνώσεις και να διευρύνει τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Η χρήση πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων και η αποφυγή εκτεταμένων λεκτικών οδηγιών, βοηθά το μαθητή να γίνει περισσότερο προσβάσιμη σε αυτόν η νεοεισαγόμενη πληροφορία, καθώς και περισσότερο εύληπτη (Ρισβάς, 2018).

Αναφορικά με την ερευνητική μεθοδολογία, ένα πρωτόκολλο συνέντευξης διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και δομείται σε τέσσερις διακριτές φάσεις. Διασφαλίζοντας πως απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα, δομώντας τη συζήτηση σε μια μορφή ερωτήσεων, δοκιμάζοντας και ελέγχοντάς τη ως προς την ευστοχία και την αποτελεσματικότητά της, αλλά και χρησιμοποιώντας ένα πιλοτικό δείγμα συμμετεχόντων, καταρτίζεται ένα συνεντευξιακό πρωτόκολλο που διασφαλίζει την αξιοπιστία της έρευνας. Η συνεντευξιακή διαδικασία διακρίνεται από έναν γρήγορο, οικείο επικοινωνιακό τόνο, τον οποίο καθορίζει ο ερευνητής, ενώ το ερωτηματολόγιο οργανώνεται σε εισαγωγικές, καίριες ή "κλειδιά" ερωτήσεις, καθώς και σε ερωτήσεις "follow – up". Το δείγμα περιλαμβάνει λογοθεραπευτές, ειδικούς παράλληλης στήριξης, δασκάλους Γενικής Αγωγής και γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ.. Καθένας εξ αυτών παραχωρεί μία σύντομη συνέντευξη, απαντώντας σε ένα προσαρμοσμένο σε αυτόν ερωτηματολόγιο, που ανταποκρίνεται στους ερευνητικούς σκοπούς. Η συνέντευξή του, η οποία διέπεται από τις αρχές της εμπιστευτικότητας και διαφύλαξης των προσωπικών του δεδομένων, απομαγνητοφωνείται και καταγράφεται γραπτά (Castillo-Montoya, 2016) .

Με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, τα δεδομένα διαχωρίζονται αρχικώς από το συμφραζόμενο, με τον ερευνητή να επιχειρεί να αφουγκραστεί τον γενικό τόνο της κάθε συνέντευξης μεμονωμένα. Ακολούθως, κατά το δεύτερο στάδιο επεξεργασίας, οι πληροφορίες κατακερματίζονται σε μικρότερες νοηματικές υπομονάδες, ενώ με τη χρήση διαφορετικής χρωματικής σήμανσης, ομαδοποιούνται οι διαφορετικές περιοχές ενδιαφέροντος, όπως αυτές διακρίνονται στις τρεις σαφείς θεματικές ενότητες κάθε ερωτηματολογίου και διαχωρίζονται οι πληροφορίες που έχουν θετικό πρόσημο από εκείνες που εκφράζουν εναντίωση ή επιφυλακτικότητα. Ακολούθως, τα δεδομένα συμπυκνώνονται, ενώ η αποστασιοποίηση του ερευνητή συμβάλλει στην αποτίμηση της πραγματικά σημαντικής πληροφορίας από εκείνη που χρειάζεται να παραληφθεί από την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αξιοποιώντας λέξεις και φράσεις, ανατρέχοντας στο αρχικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο και επιχειρώντας να ερμηνεύσει, όσο το δυνατόν περισσότερο αμερόληπτα, ουδέτερα και αντικειμενικά τις πληροφορίες, ο ερευνητής αποσκοπεί να προσδώσει στις καταγραφές το νόημα που υπαγορεύει το πνεύμα της συζήτησης με τον εκάστοτε συμμετέχοντα (Graneheim and Lundman, 2004). Με δεδομένο πως η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν σαφής και οι απαντήσεις εξίσου στοχευμένες, στην παρούσα περίπτωση δεν χρειάζεται να επιστρατευτούν προηγμένες τεχνικές εκμαίευσης νοήματος ή ερμηνείας των δεδομένων, καθότι το νόημα εξάγεται σχετικά άμεσα.

Οι γονείς παιδιών με Δ.Α.Φ., αλλά και οι ειδικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν επαρκείς γνώσεις για τη διαταραχή, με την πλειονότητα αυτών να έχει αντλήσει πληροφόρηση μέσω σπουδών, κατάρτισης ή επιμόρφωσης. Οι μαθητές -παιδιά των γονέων του δείγματος παρουσιάζονται ως υψηλής λειτουργικότητας πάσχοντα άτομα, ενώ κατονομάζονται όλα τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ. που διαφαίνονται στη συμπεριφορά τους. Γονείς και ειδικοί διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στην ιδέα της παράλληλης στήριξης, αναγνωρίζοντας μάλιστα την ουσιαστική συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και αξιολογώντας την ως πολύτιμη και απαραίτητη, για την απρόσκοπτη φοίτηση ενός παιδιού με Δ.Α.Φ. σε ένα σχολείο Γενικής Αγωγής. Οι διαδικασίες που χρειάζονται για τη χορήγησή της, κατονομάζονται ως χρονοβόρες ή μη αποτελεσματικές από μερίδα γονέων, οι οποίοι πιστεύουν πως χρειάζεται να δρομολογείται εγκαίρως, ήδη από τις αρχές της σχολικής χρονιάς και να ενέχει λιγότερη γραφειοκρατία. Ορισμένοι μάλιστα κρίνουν πως θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό για το παιδί, με τη χαρακτηριστική προσκόλληση σε ζητήματα καθημερινότητας, να διατηρεί τον ίδιο ειδικό παράλληλης στήριξης καθόλη τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης, ώστε να καθίσταται η εργασία μαζί του περισσότερο αποτελεσματική.

Η ιδέα της συμπερίληψης αντιμετωπίζεται θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι γονείς έδειξαν να πιστεύουν πως τα παιδιά τους, ως αυτιστικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας, δεν είχαν θέση σε Ειδικό Σχολείο, ενώ υποστήριζαν πως το τελευταίο ενδείκνυται μόνο για πολύ σοβαρές περιπτώσεις αυτισμού, που αδυνατούν να ακολουθήσουν τη στοιχειώδη εκπαιδευτική διαδικασία της τυπικής σχολικής τάξης. Αλλά και οι ειδικοί αξιολόγησαν ως θετική τη συνδιδασκαλία τυπικών μαθητών με μαθητές με Δ.Α.Φ., εξάροντας μάλιστα την ανάγκη ειδικής διαμόρφωσης του χώρου για την κάλυψη των αναγκών τους. Οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής ανέφεραν γενικά συνεργασία με τους ειδικούς παράλληλης στήριξης. Αντίθετα διαπιστώθηκε γενικά ελλειπής επικοινωνία με τους ανεξάρτητους λογοθεραπευτές που έχουν αναλάβει τα παιδιά. Η σχολική τάξη δείχνει να αντιμετωπίζει θετικά την παρουσία του ειδικού παράλληλης στήριξης, ενώ ειδικοί και γονείς πιστεύουν πως τόσο ο δάσκαλος Γενικής Αγωγής, όσο και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα αποκομίσουν οφέλη από την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πρώτοι θα καταστούν περισσότερο άρτιοι και αποτελεσματικοί επαγγελματικά, από την

αντιμετώπιση των προκλήσεων που θέτει η διδασκαλία ενός μαθητή με Δ.Α.Φ., ενώ οι δεύτεροι θα εξοικειωθούν με τη διαφορετικότητα και θα καλλιεργήσουν το σεβασμό προς αυτή, επιδιωκόμενα που αποτελούν συστατικές πτυχές της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αυτή επικουρείται και συμπληρώνεται από τη λειτουργία παράλληλης στήριξης προς μαθητές με Δ.Α.Φ., σε ένα Γενικό Σχολείο και όπως αναδεικνύεται από την επιστημονική βιβλιογραφία, επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Η γνώση και η ευαισθητοποίηση γύρω από τα χαρακτηριστικά της Δ.Α.Φ. αυξάνεται, όπως καταμαρτυράται από το δείγμα, ενώ η χορήγηση παράλληλης στήριξης και η συνδιδασκαλία τυπικών μαθητών και μαθητών με Δ.Α.Φ., αποτιμάται ως θετικό, ακόμα και ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με δεδομένα τα παραπάνω, ένας λογοθεραπευτής που αναλαμβάνει ένα παιδί με Δ.Α.Φ. προσχολικής ηλικίας, ενδείκνυται να προτείνει τη χορήγηση παράλληλης στήριξης για τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Ακόμα, κρίνεται απαραίτητη η προετοιμασία του παιδιού, που μέσω της λογοθεραπευτικής προσέγγισης μπορεί να εστιάσει στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, την καλύτερη μετέπειτα προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και την πιο αποτελεσματική του αλληλεπίδραση με τον κύκλο των συμμαθητών του.

Κλινικές προεκτάσεις

Με γνώμονα τα όσα τεκμαίρονται παραπάνω, σε επίπεδο καθημερινής λογοθεραπευτικής πρακτικής, στην περίπτωση ενός μαθητή με Δ.Α.Φ., η λογοθεραπευτική πρόταση αναφορικά με το αν κρίνεται σκόπιμη η φοίτησή του σε σχολείο Γενικής ή Ειδικής Αγωγής οφείλει να λάβει υπόψιν τα εξής : Τα ειδικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης του (είδος συμπτωμάτων της διαταραχής που εκδηλώνει, συχνότητα, σοβαρότητα.), το επίπεδο λειτουργικότητας της Δ.Α.Φ., καθώς και το αν λαμβάνει υποστήριξη από ειδικούς άλλων ειδικοτήτων (εργοθεραπευτή, αναπτυξιολόγο, κλπ.) και την πρόοδο που σημειώνει

Με δεδομένη τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα επικοινωνιακά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας μαθητής με Δ.Α.Φ. από την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς και την πολύτιμη συμβολή του έργου της παράλληλης στήριξης σε αυτό, το σχολείο Γενικής Αγωγής θα ήταν η πρώτη πρότασή μας ως λογοθεραπευτών. Το Ειδικό σχολείο θα αποτελούσε πρόταση μόνο σε περιπτώσεις Δ.Α.Φ. χαμηλής λειτουργικότητας.

Επιλογικά, το σχολικό περιβάλλον συνιστά την μικρογραφία της κοινωνίας και τον προθάλαμο της ένταξης των μαθητών σε αυτήν. Μέσα από την επαφή και την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές και την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων του μέσω της εξειδικευμένης παρέμβασης της παράλληλης στήριξης, ο μαθητής με Δ.Α.Φ. αναπτύσσει προοδευτικά τις δεξιότητες εκείνες και τα γνωστικά και επικοινωνιακά εφόδια που θα τον καταστήσουν λειτουργικό και ισότιμο ενήλικο μέλος της.

Βιβλιογραφία

- Αλεξάνδρου, Σ. (2011). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Θεραπευτών Κατ'οίκον και Θεραπευτών ένταξης : Προσέγγιση παιδιού - εφήβου - οικογένειας, Πρακτικά σεμιναρίου.
- Asperger H (1938). Das psychisch abnormale Kind, Wiener Klinische Wochenschrift, 51:1314–1317.
- Goodlee F, Smith J, Marcovitch H (2011) Wakefield's article linking MMR vaccine and autism was fraudulent. *British Medical Journal*, 342:c7452.
- Al-Qabandi M, Gorter JW, Rosenbaum P (2011). Early autism detection: are we ready for routine screening? *Pediatrics*, 128:e211-217.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, Text Revision. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, Text Revision. Washington, DC: APA.
- Amir RE, Van Den Veyver IB, Wan M et al (1999). Rett syndrome is caused by mutations in X-linked MECP2, encoding methyl-CpG-binding protein 2. *Nature Genetics*, 23:185-188.
- Asperger H (1944). [Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter]. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117: 76–136. Translated and annotated by Frith U (1991). *Autistic psychopathy in childhood*. In Frith U (ed), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp37–92.
- Baghdadli A, Picot M, Michelon C (2007). What happens to children with PDD when they grow up? Prospective follow-up of 219 children from preschool age to midchildhood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115:403- 412.
- Bakare MO, Munir KM (2011). Autism spectrum disorders in Africa. In Mohammad-Reza Mohammadi (ed), *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*. In Tech, pp183-184
- Baker, T. L. (1994). *Doing social research* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Barnevick-Olsson, M, Gillberg C, Fernell E (2008). Prevalence of autism in children born to Somali parents living in Sweden: a brief report. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50:598-601.
- Baron-Cohen S (2009). Autism: the empathizing-systemizing (ES) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156:68-80.
- Baron-Cohen S, Ashwin E, Ashwin C et al (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364:1377- 1383.
- Baron-Cohen. (2018). Genetic studies intend to help people with autism, not wipe them out *New Scientist*, 2179104.
- Belmonte MK, Allen G, Beckel-Mitchener A et al (2004). Autism and abnormal development of brain connectivity. *The Journal of Neuroscience*, 24:9228– 9231.
- Billstedt E, Gillberg C, Gillberg I (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood. *Autism*, 15:7-20.
- Bodfish JW, Symons FJ, Parker DE, (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 237-43. Brugha TS, Mc
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Courchesne E, Redcay E, Kennedy DP (2004). The autistic brain: birth through adulthood. *Current Opinion in Neurology*, 17:489-496.
- Creswell JW, Plano Clark VL. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis HR et al (2001). Unusual brain growth 17 patterns in early life of patients with autistic disorder. *Neurology*, 57, 245–254.
- Finn M (1997). In the case of Bruno Bettelheim. *First Things*, 74:44-48.
- Fombonne E (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65:591-598.
- Fuentes-Biggı J, Ferrari-Arroyo MJ, Boada-Muñoz L et al (2006). [Good practice guidelines for the treatment of autistic spectrum disorders]. *Revista de Neurologia*, 43:425-438.
- Fowler, F. J. (1995). Presurvey evaluation of questions. *Improving survey questions: Design and evaluation* (pp. 104-135). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frazier T, Youngstrom E, Speer L (2012). Validation of proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51:28-40.
- Freitag CM (2007). The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature. *Molecular Psychiatry*, 12:2-22.
- Freitag CM, Staal W, Klauck SM et al (2010). Genetics of autistic disorders: review and clinical implications. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19:169-178.
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö. & Mercadante, M. (2012). Autism spectrum disorders. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Gerig G et al (2005). Magnetic resonance imaging and head circumference study of brain size in Psychiatry, 62:1366-1376.
- Gillberg C, Schaumaun H, Gillberg IC (1995). Autism in immigrants: Children born in Sweden to mother born in Uganda. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39:141-144.
- Grafodatskaya D, Chung B, Szatmari P et al (2010). Autism spectrum disorders and epigenetics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49:794-809.
- Grant WB, Soles CM (2009). Epidemiological evidence supporting the role of maternal Vitamin-D deficiency as a risk factor for the development of infantile autism. *Dermato-Endocrinology*, 1:223-228.
- Hansel, S. & Schendel, D. (2015). Explaining the Increase in the Prevalence of Autism Spectrum Disorders : The proportion attributable to changes in reporting practices, *JAMA Pediatr.* 2015;169(1):56-62. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.18
- Happé F, Frith U (2006). The weak coherence account: Detail focused cognitive style in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36:5–25.
- Hazlett HC, Poe M, Hornby, H. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities, [*British Journal of Special Education*](#), 42(3) .

[Hsiu-Fang Hsieh, Sarah E. Shannon](https://doi.org/10.1177/1049732305276687), (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Qualitative Health Research*, <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hurst, S., Arulogun, O. S., Owolabi, M. O., Akinyemi, R., Uvere, E., Warth, S., & Ovbiagele, B. (2015). Pretesting qualitative data collection procedures to facilitate methodological adherence and team building in Nigeria. *International Journal of Qualitative Methods*, 15, 53-64.

Johnson CP, Myers SM (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120:1183-215.

Jones W, Carr K, Klin A (2008). Absence of preferential looking to the eyes of approaching adults predicts level of social disability in 2-year-olds with autism spectrum disorder. *Archives of General Psychiatry*, 65:946-954.

Jones, S. R., Torres, V., & Arminio, J. (2014). Issues in analysis and interpretation. In *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues* (2nd ed., pp. 157-173). New York, NY: Routledge.

Kanner L (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2:217-250. Reprinted in *Acta Paedopsychiatrica*, 1968, 35:100-136.

Kinney DK, Barch DH, Chayka B et al (2010). Environmental risk factors for autism: do they help cause de novo genetic mutations that contribute to the disorder? *Medical Hypothesis*, 74:102-106.

Kim YS, Leventhal BL, Koh YJ et al (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168:904-912.

Klin A, Lin DJ, Gorrindo P et al (2009). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*, 461:227-231.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). Developing a questioning route. In *Focus groups: A practical guide for applied research* (pp. 35-60). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuhn R (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *History of Psychiatry*, 15:361-366.

Lainhart JE (2006). Advances in autism neuro-imaging research for the clinician and geneticist. *American Journal of Medical Genetics. Part C, Seminars in Medical Genetics*, 142C:33-39.

Lehnhardt FG, Gawronkia A, Volpert K et al (2011). [Autism spectrum disorders in adulthood: clinical and neuropsychological findings of Asperger syndrome diagnosed late in life]. *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, 79:290-297.

Li N, Chen G, Song X et al (2011). Prevalence of autism caused disability among Chinese children: a national population-based survey. *Epilepsy & Behavior*, 22:786- 789.

Lombardo M, Baron-Cohen S, Belmonte M et al (2011). Neural endophenotypes for social behaviour in autism spectrum conditions. In J Decety, J Cacioppo (eds), *The Handbook of Social Neuroscience*, Oxford: Oxford University Press

Lombardo M, Baron-Cohen S, Belmonte M et al (2011). Neural endophenotypes for social behaviour in autism spectrum conditions. In J Decety, J Cacioppo (eds), *The Handbook of Social Neuroscience*, Oxford: Oxford University Press.

Lotter V (1978). Childhood autism in Africa. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 19:231-244.

Ma D, Salyakina D, Jaworski JM et al (2009). A genome-wide association study of autism reveals a common novel risk locus at 5p14.1. *Annals of Human Genetics*, 73:263-273.

Manus S, Bankart J et al (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68:459-65.

Courchesne E, Karns CM,

- Marriage S, Wolverton A (2009). Autism spectrum disorder grown up: A chart review of adult functioning. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18:322-328.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neumann, A. (2008, Fall).
- [Milagros Castillo-Montoya, \(2016\). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework](#), *University of Connecticut - Storrs*.
- Mottron L, Dawson M, Soulières I et al (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36:27-43.
- Muhle R, Trentacoste SV, Rapin I (2004). The genetics of autism. *Pediatrics*, 113:472-486.
- Murphy E, Dingwall R, Greatbatch D, Parker S, Watson P. Qualitative research methods in health technology assessment: a review of the literature. *Health Technology Assessment* 1998; Vol. 2: No. 16. <http://www.ncchta.org/fullmono/mon216.pdf> Accessed August 31, 2010.
- NICE (2011). *Autism: Recognition, Referral and Diagnosis of Children and Young People on the Autism Spectrum*. London: Royal College of Obstetricians and Gynaecologists.
- Pope C, Mays N. (2006). *Qualitative Research in Healthcare*. 3rd ed. Oxford: Wiley Blackwell.
- Ρισβάς, Αθανάσιος (2018). Εγκύκλιος Παράλληλη Στήριξη, Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/atrisvas/>.
- Rimland B. *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Robins DL, Fein D, Barton ML et al (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31,131-144.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter M, Andersen-Wood L, Beckett C (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. English and Romanian Adoptees (ERA) Study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 40:537-549.
- Sadock BJ, Sadock VA (2008). *Kaplan & Sadock's Concise Textbook of Child and Adolescent Psychiatry*. Philadelphia, PA: Wolters Kluwer/Lippincott William & Wilkins, pp 65-74.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide researchers in education and the social sciences* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Smalley SL (1991). Genetic influences in autism. *Psychiatric Clinics of North America*, 14:125-139.
- The craft of interview research. Graduate course at Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Towbin KE, Dykens EM, Pearson GS (1993). Conceptualizing “borderline syndrome of childhood” and “childhood schizophrenia” as a developmental disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32:775-782.
- Wakefield A, Murch S, Anthony A et al (1998). Ileal-lymphoidnodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet*, 351:637-641(retracted).

Weiss LA, Arking DE, Daly MJ et al (2009). A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism, *Nature*, 461:802-808.

Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York, NY: The Free Press.

Wetherby AM, Woods J, Allen L et al (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34:473-493.

William P, Charman T, Skuse D (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51:41-50.

Willis, G. B. (1999). *Cognitive interviewing: A 'how to' guide*. Research Triangle Institute: Research Triangle, NC. www.hkr.se/pagefiles/35002/gordonwillis.pdf

Willis, G. B. (2004). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wing L (1997). The history of ideas on autism: legends, myths and reality. *Autism*, 1:13-23.

Wing L, Gould J (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9:11-29.

Wing L, Gould J, Gillberg C (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32:768-773.

World Health Organization (1993). *International Classification of Diseases, Tenth Edition*. Geneva: WHO.

Zwaigenbaum L, Bryson S, Rogers T et al (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23:143-152

Παράρτημα

Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Διερεύνηση των Αντιλήψεων και Εμπειριών, Λογοθεραπευτών, Γονέων και των Εμπλεκόμενων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία για την Φοίτηση Μαθητών με Αυτισμό στο Πλαίσιο του Γενικού Σχολείου Μέσω Ημιδομημένης Συνέντευξης.

Επιστημονική Υπεύθυνη: Ελευθερία Γερονίκου, Ph. D. ΕΤΕΠ τμήματος Λογοθεραπείας ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Ερευνητές: Δριμάλα Κωνσταντίνα, Διαμαντόπουλος Γεώργιος, Σπουδαστές Τμήματος Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. (email: dinadinadrim@yahoo.gr, τηλέφωνο, 6982826256).

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η παράλληλη στήριξη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) σε σχολεία Γενικής Αγωγής της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους γονείς τους, τους δασκάλους Γενικής Αγωγής, τους λογοθεραπευτές αλλά και τους φροντιστές παράλληλης στήριξης. Η έρευνα στοχεύει στο να αποτυπώσει τις απόψεις των παραπάνω ομάδων συμμετεχόντων αναφορικά με την συνεκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ. Δεδομένου ότι οι μαθητές με Δ.Α.Φ. συχνά λαμβάνουν λογοθεραπευτική υποστήριξη, τα αποτελέσματα θα είναι χρήσιμα για την ενημέρωση Λογοθεραπευτών.

2. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες βασίζονται σε ένα δομημένο συνεντευξιακό ερευνητικό πρωτόκολλο. Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί σε έναν από κοινού συμφωνηθέντα χώρο και θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά. Η συνέντευξη αυτή θα ηχογραφηθεί, ενώ οι συμμετέχοντες διατηρούν το δικαίωμα να μη συνευαίσουν στην ηχογράφησή της, οπότε και θα γίνει λήψη γραπτών σημειώσεων από τους ερευνητές. Επίσης, οι συνεντευξιαζόμενοι δικαιούνται να ζητήσουν οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τη διακοπή της ηχογράφησης, ή τη διατήρηση απαντήσεων εκτός ηχητικής καταγραφής. Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος ανώνυμα, ενώ καθένας από αυτούς θα αντιστοιχιστεί με έναν κωδικό, για διευκόλυνση της επεξεργασίας των απαντήσεων και διατήρηση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων που υπέβαλε.

3. Ζητήματα δεοντολογίας

Μέρος της συνέντευξης άπτεται ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και ιατρικών θεμάτων, όπως είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που έχει διαγνωσθεί σε ανήλικους μαθητές. Σε αυτή τη βάση, τα δεδομένα και οι απαντήσεις που θα υποβάλετε θα παραμείνουν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας θα διαμορφωθεί μία καλύτερη εικόνα για τον τρόπο που θεάται η παράλληλη στήριξη από τους ειδικούς του χώρου, αλλά και η συνεκπαίδευση των παιδιών και θα αναδειχθούν τομείς βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών από Λογοθεραπευτές προς αυτούς τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του πλαισίου.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα

αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Α) Διάβασα το έντυπο και συμφωνώ με τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Β) Συναινώ στο να ηχογραφηθεί ο διάλογός μας σήμερα : ΝΑΙ/ΟΧΙ

Ημερομηνία : ... /.../ 2018

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή συμμετέχοντος

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή παρατηρητή

Υπογραφή ερευνητή