



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης για τη βελτίωση της  
στάσης των μαθητών απέναντι στην ετερότητα και την ένταξη  
των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη σχολική  
τάξη (μελέτη περίπτωσης).**

Πτυχιακή εργασία  
Τσιάρα Ευαγγελία 5255

**ΦΛΩΡΙΝΑ**  
**ΜΑΙΟΣ 2024**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτρια: Κα Ανδρεοπούλου Αθανασία

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

2. Δεύτερος βαθμολογητής: Κος Μαυροπαλίας Τρύφων

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός βαθμός: \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Τσιάρα Ευαγγελία βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Λέξεις- κλειδιά.....	4
Keywords .....	5
Εισαγωγή .....	6
Κεφάλαιο 3. Τρόποι προσέγγισης των παιδιών με αναπηρία.....	16
3.1. Παιδαγωγική προσέγγιση παιδιών αυτιστικού φάσματος .....	17
3.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης παιδιών με αυτιστικό φάσμα.....	18
Κεφάλαιο 4. Ενσωμάτωση και ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στην ομάδα της τάξης ..	19
4.1. Ενταξιακή Κουλτούρα.....	20
4.2. Σημαντικότητα της Ένταξης .....	21
5.1. Σκοπός Της Έρευνας .....	23
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	23
5.3. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	23
5.4. Περιορισμοί της Έρευνας.....	24
5.5. Μεθοδολογία.....	24
5.6. Τεχνικές.....	25
6.1. Δείγμα-Συμμετέχοντες .....	26
6.2. Ερευνητικά Εργαλεία .....	26
6.3. Διαδικασία .....	27
6.4.Διδακτικές παρεμβάσεις.....	27
7.2. Αποτελέσματα μετελέγχου.....	51
7.3.Παρατήρηση .....	56
7.4.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	56
Κεφάλαιο 8. Συζήτηση και συμπεράσματα .....	56
Βιβλιογραφία- Δικτυογραφία.....	59

## **Ευχαριστίες**

Σε αυτό το σημείο της εν λόγω εργασίας θα ήταν πολύ καλό να αποδοθούν θερμές ευχαριστίες στην αξιότιμη καθηγήτρια Ανδρεοπούλου Αθανασία, τον κύριο Μαυροπαλιά Τρύφων και τους γονείς της ερευνήτριας οι οποίοι αποτέλεσαν σημαντικότατους αρωγούς στην περάτωση της εν λόγω πτυχιακής εργασίας.

## **Περίληψη**

Η συγκεκριμένη επιστημονική εργασία πραγματεύεται τη στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει την επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στην βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην ετερότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και εφαρμόστηκαν από το διάστημα 2 Μαΐου 2023 και ολοκληρώθηκε η διαδικασία στις 17 Μαΐου 2023 . Η πραγματοποίηση περιελάμβανε 2 διδακτικές παρεμβάσεις την εβδομάδα, κατάλληλα διαμορφωμένες στα πλαίσια δραστηριοτήτων σχετικές με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Τα συμπεράσματα από τις παρεμβάσεις επέδειξαν ότι οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις οδηγούν στην βελτίωση της στάσης των τυπικών μαθητών απέναντι στους μη τυπικούς μαθητές και στην ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο σύνολο της υπόλοιπης τάξης.

## **Λέξεις- κλειδιά**

Ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αυτισμός, ένταξη – ενσωμάτωση, τυπική ανάπτυξη, μη τυπική ανάπτυξη, διαφορετικότητα – ετερότητα, εξατομίκευση, προσαρμοσμένη διδασκαλία, αποδοχή

## **Abstract - απόσπασμα**

This specific scientific work deals with the attitude of students of typical development towards their classmates with special educational needs. More specifically, it examines the effect of teaching interventions on improving students' attitudes towards the otherness of students with special educational needs.

The teaching interventions were designed by the researcher and were implemented from May 2, 2023, and the process was completed on May 17, 2023. The implementation included 2 teaching interventions per week, appropriately structured in the context of activities of the children's interests.

The conclusions from the interventions showed that the appropriate teaching interventions lead to the improvement of the attitude of typical students towards non-typical students and to the smooth integration of these students into the rest of the class.

## **Keywords**

Special learning needs, autism, integration, typical development, non-typical development, diversity, individualization, adapted teaching, acceptance

## Εισαγωγή

Πολλοί επιστήμονες και φιλοσόφοι έχουν ασχοληθεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια με την έννοια του <<ανήκειν>> σε μία ομάδα. Αυτό σημαίνει την ιδιαίτερα σημαντική και ισότιμη συμμετοχή όλων των ατόμων ανεξαιρέτως σε ένα κοινωνικό σύνολο. Ένας από τους πιο γνωστούς ανθρώπους που ασχολήθηκε με το ζήτημα του <<ανήκειν>> είναι ο φιλόσοφος Αριστοτέλης ο οποίος έδωσε τεράστια βαρύτητα στη συγκεκριμένη έννοια λέγοντας ότι σχετίζεται με κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες που προκύπτουν από τη σύνδεση των ατόμων με άλλα άτομα και ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό όν και έχει την ανάγκη να συναναστραφεί με άλλα άτομα (Morris et al., 2023).

Υπό αυτή την έννοια οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών σε μία τάξη επιδρούν τόσο στο πως αισθάνονται οι μαθητές εντός της τάξης όσο και στο πως αισθάνονται σε σχέση με τη τάξη. Αν ικανοποιούνται βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους και υπάρχει αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης τους, τότε υπάρχει ευχαρίστηση και συμμετοχή ενώ επέρχονται θετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Stuart et al., 2023).

Με αφορμή τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε η ακόλουθη διδακτική παρέμβαση σε μία σειρά μαθημάτων με σκοπό την ένταξη. Η σημαντικότητα της διδακτικής παρέμβασης ως μέσω για την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στο σύνολο της τάξης υποστηρίζεται κι από την άποψη ότι η ύπαρξη παιδιών με ελαφριά αναπηρία και στη συγκεκριμένη περίπτωση με αυτισμό εντός της σχολικής μονάδας δημοσίων σχολείων και η προσπάθεια της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής τους, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στις σύγχρονες κοινωνίες. Για την βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στη ετερότητα και για την ομαλή ένταξη του παιδιού με αυτισμό στα πλαίσια της τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων συμμαθητών του απέναντι στο μη τυπικό παιδί (Posar & Visconti, 2022b). Η εκπαιδευτική διαδικασία κατέχει καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξη των παιδιών με ετερότητα με το μαθησιακό σύνολο της υπόλοιπης τάξης. Η συγκεκριμένη δράση έγινε με ένα ευρύτερο σύνολο

δραστηριοτήτων δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση (Golan et al., 2023).

Στην παρούσα εργασία η οποία έχει ως θέμα «Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης για τη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην ετερότητα και την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη» θέτει ως βασικό στόχο της την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής των μαθητών της Δ΄ τάξης προς την ετερότητα του συμμαθητή τους με αυτισμό. Η υλοποίηση του βασικού στόχου της εργασίας επιτεύχθηκε με την πραγματοποίηση έξι διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες δομήθηκαν βάση της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης.

Η αξιολόγηση έγινε μέσα από κοινωνιομετρικό τεστ το οποίο συμπεριελάμβανε τρεις κοινωνιομετρικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν στη πρώτη συνάντηση από τα παιδιά για να καταγραφεί η στάση τους ως προς το συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ίδιες ερωτήσεις δόθηκαν και στη τελευταία συνάντηση για να ελεγχθεί αν υπήρξε βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι στο συμμαθητή τους με αυτισμό. Οι παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται ως μία πρόκληση καθώς ήταν αβέβαιο το αποτέλεσμα της μέχρι και πριν την ολοκλήρωση της σειράς μαθημάτων (Tomczak et al., 2022). Η χρήση ενός κοινωνιομετρικού τέστ αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ψυχολογίας, έχοντας ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Ο ρόλος, η κοινωνική σχέση και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού αποτελούν στοιχεία συλλογής δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος αυτός (Hashim et al., 2022).

Τα αποτελέσματα είχαν θετικό αντίκτυπο καθώς υπήρξε σημαντική βελτίωση των τυπικών παιδιών της τάξης απέναντι στο συμμαθητή τους με αυτισμό και αυτό έγινε αισθητό από τις απαντήσεις των παιδιών στο κοινωνιομετρικό τεστ και τις ερωτήσεις του όπου αποτελούν το εργαλείο της διδακτικής παρέμβασης. Η αίσθηση της συμμετοχής σε ένα κοινωνικό σύνολο της τάξης ανέστειλε το αίσθημα περιθωριοποίησης που βίωνε το παιδί με αυτισμό εξαιτίας του αποκλεισμού από τους συμμαθητές του (Leader et al., 2022). Η συγκεκριμένη δράση προσπαθεί να βελτιώσει τη στάση όλων των ατόμων απέναντι σε άτομα με αναπηρία και να συνειδητοποιήσουν ότι δε διαφέρουν σε τίποτα με τους υπόλοιπους συμπολίτες (Babayeva et al., 2022).

## **Κεφάλαιο 1. Διαφορετικότητα και αναπηρία**

Οι έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας συχνά είναι δύο αλληλένδετες έννοιες διότι υπάρχει γενικά η αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία είναι διαφορετικά άτομα. Το να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός που να διατυπώνει εξ ολοκλήρου την έννοια της αναπηρίας είναι αρκετά δύσκολο, καθώς αυτές κάθε φορά χαρακτηρίζονται από τα κοινωνικά πρότυπα, τους στόχους ενός εκπαιδευτικού συστήματος και τις αξίες της κοινότητας. Με το πέρασμα των χρόνων οι ορισμοί που δόθηκαν τροποποιήθηκαν, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην ουμανιστική στροφή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στις προσπάθειες για άρση των κοινωνικών αποκλεισμών (Moore et al., 2022).

Η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα διότι κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Οι αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης συντελούνται στο πεδίο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και το στάσεων του (Dreiling et al., 2022).

Σε παρόμοιο άξονα κυμαίνονται και οι μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Τόσο οι πρώτοι όσο και οι δεύτεροι χρειάζονται το δικό τους ιδιαίτερο χειρισμό για να κατανοήσουν τη γνώση. Όσον αφορά τους τυπικούς μαθητές χαρακτηρίζονται οι λεγόμενοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, εκείνοι δηλαδή που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών οργανωμένο και δομημένο από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το νηπιαγωγείο που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Ketcheson et al., 2023). Είναι εκείνοι που δεν αντιμετωπίζουν κάποια τρομερή δυσκολία στην αποκόμιση της γνώσης αλλά προσαρμόζονται κατάλληλα σε όλες τις τάξεις και τα αντίστοιχα μαθήματα που αναλογούν σε κάθε ηλικία (Underwood et al., 2022).

Καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση της κατάστασης έχει η Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699, 2008, κεφ.Α Άρθρο 1). Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση μαθητές με αναπηρία θεωρούνται



αυτοί που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της ζωής τους εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Chamberlain et al., 2023).

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδιαίτερα όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης και κώφωσης, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) και κινητικά προβλήματα (Billeci et al., 2023). Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199, σ.3500 & Παπάνης, Γιαβρίμης, Βικη, 2007).

Σε παρόμοιο άξονα κυμαίνεται και η έννοια της διαφορετικότητας και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Με τον όρο «διαφορετικό», εννοούμε το άτομο, το οποίο με βάση κάποιο στοιχείο του, διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα άτομα, τα οποία συγκροτούν μια ομάδα με κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά και εξαιτίας της διαφορετικότητάς του, αντιμετωπίζεται με ανοικείωση, επιφύλαξη και πολλές φορές με απόρριψη, ως «έτερο», ως «άλλο» από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Posar & Visconti, 2022a).

Η διαφορετικότητα μπορεί να σχετίζεται με τη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα, το διαφορετικό τρόπο ζωής, το χρώμα, τη διαφορετική εθνικότητα, σεξουαλική προτίμηση ή και την αναπηρία. Συχνά άτομα που έχουν αυτού του είδους διαφορετικότητα αντιμετωπίζονται ως υποδεέστερα στην κοινωνία την οποία ζούμε και δεν έχουν και τα ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Μπορεί να είναι ένας άνθρωπος της καθημερινότητας που διαφέρει στην εμφάνιση, στην κοινωνική ή πολιτισμική συμπεριφορά, στην οικονομική κατάσταση, που έχει κάποια αναπηρία ή ιδιομορφία, που ανήκει σε μια από τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή μιλάει μια διαφορετική γλώσσα. Ο «άλλος» μπορεί να είναι ο καθένας από εμάς (Bury, Jellett, Haschek, et al., 2023).

Οι άνθρωποι συνηθίζεται να υπεραπλουστεύουν τα χαρακτηριστικά του άλλου, να επικεντρώνονται σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, κυρίως εξωτερικά και να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις διαφορές αναιρώντας τις ομοιότητες των ανθρώπων μεταξύ τους, τη προσωπικότητα και των βιωμάτων του άλλου. Αποτέλεσμα αυτού είναι να φορτιζόμαστε συναισθηματικά απέναντί του, με μια εικόνα που έχουμε διαμορφώσει γι' αυτόν και που πιθανόν να μην ανταποκρίνεται ούτε στο ελάχιστο στην πραγματικότητα του άλλου (Jones et al., 2023).

Καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με αναπηρία και με κάποιου είδους διαφορετικότητας είναι η ένταξη (Laidi et al., 2022). Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αποτελέσει βασικό στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Cooper, Mandy, Butler, et al., 2023).

Στην πράξη όμως η ένταξη αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία διότι απαιτεί μετακίνηση από άλλες εδραιωμένες πρακτικές και πεποιθήσεις (ελειματική προσέγγιση ειδικών αναγκών) σε μια γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση (Jonkman et al., 2023).

Ακόμη έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί από τους παράγοντες που προωθούν ή και εμποδίζουν τη σχολική ένταξης συνδέονται με τη φιλοσοφία εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Taniya et al., 2022). Ειδικότερα η εφαρμογή της σχολικής ένταξης προϋποθέτει τη δόμηση ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικά εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα στη δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Waizbard-Bartov et al., 2023).

Η διαδικασία της ένταξης οδήγησε πολλούς μελετητές σε αναζήτηση προϋποθέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών και δομών που συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος δίνοντας έμφαση σε πρακτικές για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένου και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό το οποίο πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά σε ένα σχολείο είναι κατάλληλες στάσεις και κίνητρα, γνώσεις και δεξιότητες, κοινωνικές σχέσεις και κοινή σχολικοί στόχοι. Με βάση όλα τα παραπάνω θα

πραγματοποιηθεί με ομαλό τρόπο η διαδικασία της ένταξης των παιδιών (Kumm et al., 2022).

Η ένταξη δεν είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται από τον καθένα ξεχωριστά αλλά απαιτεί τη συνεργασία τόσο των παιδιών μεταξύ τους όσο και των εκπαιδευτικών γενικής-ειδικής αγωγής αντίστοιχα. Το σχολείο πρέπει να λάβει δραστικά μέτρα για την ομαλή ένταξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ανάγκες των μαθητών. Για την ορθή ένταξη των παιδιών σημαντικές είναι η συνεργατικές δομές οι οποίες συμβάλλουν στην ορθή λειτουργία ενός σχολείου (Hayes et al., 2022).

Επομένως, με βάση αυτά τα δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της διαφορετικότητας είναι αλληλένδετη με την έννοια της αναπηρίας- ειδική αγωγή καθώς τα άτομα που έχουν κάποιου είδους αναπηρία αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται τα διαφορετικά άτομα από πλευρά θρησκείας, χρώματος και εθνικότητας ως κατώτερα και περιθωριοποιημένα από το κοινωνικό σύνολο στοιχείο που υποβιβάζει μία κοινωνία και την κάνει να παραμένει αδρανής και μη εξελίξιμη. Η ένταξη αποτελεί βασικό παράγοντα αντιμετώπισης όλων των παραπάνω προβλημάτων (Gharamaleki et al., 2022).

## Κεφάλαιο 2. Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Τον αυτισμό ως όρο τον γνωρίζουν πολλά άτομα ωστόσο το παιδί με αυτισμό είναι πολύ διαφορετικό από την ιδέα που έχουν στο νου τους το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων. Οι κινηματογραφικές ταινίες και βιβλία για τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα επηρεάζουν πολύ την αντίληψη του κοινού για την συγκεκριμένη αναπηρία. Μία από αυτές τις ταινίες είναι «ο άνθρωπος της βροχής» κι ένα βιβλίο αντίστοιχα είναι «Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα», τα οποία έχουν σχηματίσει μία λανθασμένη εικόνα για τα αυτιστικά άτομα (Ferenc et al., 2023).

Όσον αφορά τον όρο του αυτισμού σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως υπάρχουν και όροι που αναφέρονται σε άτομα με ελαφρά αυτιστικά συμπτώματα όπως είναι η κοινωνική απόσυρση, η ελαφρά κοινωνική φοβία, η άκαμπτη συμπεριφορά και η υπερβολική ατολμία. Ωστόσο, ως πιο συνηθισμένος και επεξηγηματικός όρος του αυτισμού είναι ο επακόλουθος (Andrews et al., 2022). Ο αυτισμός είναι μία σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας, αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του εγκεφάλου και τους τομείς ανάπτυξης και εμφανίζεται πριν την ηλικία των τριών ετών και συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές. Ουσιαστικά είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία σχετίζεται με διαταραγμένη ανάπτυξη που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές : Την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και εμμονή (Cooper, Mandy, Russell, et al., 2023).

Για ένα μεγάλο διάστημα ο αυτισμός θεωρείτο πως είναι μία νηπιακή ψύχωση και πρόωμη εκδήλωση σχιζοφρένειας για αυτό πολλά άτομα ταυτίζουν τον αυτισμό με την παιδική σχιζοφρένεια αλλά και με την νοητική καθυστέρηση. Ακόμη, πριν μερικά χρόνια θεωρούνταν ότι ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας είναι από τα σπανιότερα και σοβαρότερα σύνδρομα της εξελεγκτικής ψυχοπαθολογίας. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα δε θεωρείται σπάνιο αφού ποσοτικά ανέρχεται στο 1% του πληθυσμού (Martini et al., 2023).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό διαφέρουν και είναι εντελώς ανομοιογενή μεταξύ τους (Wang et al., 2023). Ορισμένα από τα οποία παρατηρούνται περισσότερο συχνά είναι τα εξής :

Υπερβολική απομόνωση και κλείσιμο στον εαυτό τους.  
Ιδιομορφίες και διαταραχές στην επικοινωνία.  
Μη ολοκλήρωση προτάσεων.  
Βλάβες στη μελωδία και την ένταση της ομιλίας.  
Στερεότυπες επαναλήψεις.  
Συνομιλία με τον εαυτό τους.  
Ανικανότητα προφορικής έκφρασης.  
Ανάγκη για αμεταβαλότητα στο περιβάλλον τους.

Τα περισσότερα από τα διαγνωστικά στοιχεία του αυτισμού βασίζονται στη παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι γνωστό ότι ο αυτισμός εμφανίζεται στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Δεν είναι κάποιου είδους ιατρικής εξέτασης διότι οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες και όχι σε περιβαλλοντικούς (Aishworiya et al., 2022). Μια αναγνωριστική λίστα παιδιών υψηλή επικινδυνότητας για αυτισμό και εξαιρετικά σημαντική για τους γονείς είναι η εξής:

**Μεταξύ μηδέν και έξι μηνών:**

Αδιαφορία στους ήχους (εντύπωση κουφότητας).  
Ανωμαλίες του βλέμματος.  
Ανωμαλία στη συμπεριφορά (Υπερβολικά ήρεμο ή σε υπερβολική διέγερση).  
Διαταραχές ύπνου και θρέψης.

**Μεταξύ 6 και 12 μηνών:**

Ανάπτυξη περίεργων στάσεων.  
Μοναχικές δραστηριότητες (ταλαντεύσεις).  
Ασυνήθιστη χρήση των αντικειμένων (ξύσιμο, τρίψιμο).  
Απουσία ενδιαφέροντος για τους γύρω του.  
Λίγες ή καθόλου φωνητικές εκπομπές.  
Επιβεβαίωση των κινητικών ιδιομορφιών (υποτονία, διέγερση).

**Μεταξύ ενός και δύο χρονών:**

Η ανάπτυξη του λόγου είναι πτωχή ή ανύπαρκτη

Τα παιχνίδια είναι πτωχά.

Οι στερεοτυπίες πολύ συχνές.

Η αδιαφορία για τους γύρω του είναι μόνιμη.

Ειδικότερα μεταξύ ενός και δύο χρονών η μη ανάπτυξη του λόγου, το πτωχό παιχνίδι, οι μόνιμες στερεοτυπίες και η αδιαφορία που μπορεί να διακοπεί μόνο για κινήσεις, φωτισμούς και μουσική αποτελούν τα κυριότερα στοιχεία ύπαρξης αυτισμού, ενώ κάποια άλλα στοιχεία όπως οι αυτοκαταστροφικές τάσεις είναι από τη μία αποκαλυπτικά αλλά ασταθή (Nordahl et al., 2022). Βάση της νευροψυχολογικής άποψης, ο αυτισμός μπορεί να διαγνωσθεί με σιγουριά μετά τους πρώτους δεκαοκτώ μήνες της γέννησης του παιδιού στα πλαίσια της παρατήρησης της συμπεριφοράς και όχι με ιατρικές εξετάσεις (Mills et al., 2022).

### **Σύνδρομο Asperger**

Ένα είδους ελαφριάς μορφής αναπηρίας το οποίο αποτελεί μέρος του αυτιστικού φάσματος είναι το σύνδρομο Asperger (DSM IV). Κάποια πολύ μικρά παιδιά παρουσιάζουν αυτό που φαίνεται να είναι τυπικός αυτισμός, αλλά εξακολουθούν να αναπτύσσουν τη γλώσσα και άλλες ικανότητες, φτάνοντας στο στάδιο της εφηβείας έχοντας όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται από το Asperger (Schaeffer et al., 2023).

Στα παιδιά λοιπόν με το παραπάνω σύνδρομο δε παρατηρείται καθυστέρηση στη πρώτη γλωσσική ανάπτυξη όπως στον αυτισμό, ενώ οι δυσκολίες είναι ελαφρότερες σε σύγκριση με τον αυτισμό. Είναι παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα αυτισμού και το συγκεκριμένο σύνδρομο είναι αρκετά συνηθισμένο καθώς μόλις το 25% του πληθυσμού έχουν το σύνδρομο Asperger (Caharay, 2022). Οι περισσότεροι από τους οποίους δε το έχουν αντιληφθεί διότι τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα είναι λίγο έως καθόλου αισθητά (Crawley, 2023).

### **Χαρακτηριστικά γνωρίσματα**

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζουν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι: Προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τα παιδιά αποφεύγουν τις μη λεκτικές αντιδράσεις (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες). Επιπρόσθετα, αδυνατούν να αναπτύξουν τις κατάλληλες σχέσεις με τους συνομηλίκους και νιώθουν συναισθηματική αβεβαιότητα.

Επαναληπτικοί και στερεοτυπικοί τρόποι συμπεριφοράς και μείωση ενδιαφέροντος και δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά έχουν πολύ περιορισμένους τρόπους ενδιαφέροντος που απέχουν από το φυσιολογικό σε ένταση ή εστίαση. Ακόμη έχουν εμμονή σε μη λειτουργικές συνήθειες και επαναλαμβάνουν συνεχώς τις ίδιες κινήσεις.

Η διαταραχή προκαλεί σημαντική έκπτωση στη κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα.

Δεν υπάρχει σημαντική καθυστέρηση στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη.

Επομένως ο αυτισμός δε ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με τη σχιζοφρένια όπως πιστεύαν έως πριν λίγα χρόνια οι ειδικοί και δεν αποτελεί αιτία για να στερήσει από το άτομο ένα φυσιολογικό τρόπο ανάπτυξης αντίστοιχο με τους υπόλοιπους ανθρώπους (Lipinski et al., 2022). Τέλος, το σύνδρομο Asperger αποτελεί ένα μέρος του αυτισμού αλλά σε ελαφρύτερο επίπεδο (Russell et al., 2022).

### **Κεφάλαιο 3. Τρόποι προσέγγισης των παιδιών με αναπηρία**

Σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών αυτών είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν αφορά μία απλή τεχνική που πρέπει να εφαρμοστεί, αλλά όπως αποδέχονται πολλοί ειδικοί η επιτυχία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε μία ομάδα εξαρτάται από τη σταδιακή εφαρμογή πολλών αποδοτικών τεχνικών (Roberts & Webster, 2022).

Οι βασικές αρχές που διαμόρφωσαν τη θεωρία της ένταξης και ωθούν προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν στις ακόλουθες προτάσεις από ένα σχολείο που συνιστά ένα «γραφειοκρατικό οργανισμό» σε ένα σχολείο το οποίο συνιστά μια «επαγγελματική και παιδαγωγική κοινότητα», η οποία θα δρα με κοινά σχέδια (projects), κοινούς στόχους, κοινή ιδεολογία και πρακτική (communities of practice). Από ένα σχολείο επικεντρωμένο στη μετάδοση γνώσεων σε ένα σχολείο εστιασμένο στη μάθηση, στην έρευνα, στη δημιουργική αναζήτηση και στην ενεργητική εμπλοκή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το βαθμό, τη φύση και την ένταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Cassidy et al., 2022).

Οι ανάγκες /δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, ανεξάρτητα από την ένταση και τη σοβαρότητα τους, είναι κατά βάση παρόμοιες με αυτών των φυσιολογικών παιδιών. Η εμπειρία των ειδικών παιδαγωγών μπορεί να βοηθήσει να εξαπλωθούν οι ιδέες και αρχές της σύγχρονης ειδικής αγωγής (εξατομικευμένη /προσωποποιημένη προσέγγιση). Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει, να αναπτύξουν ιδιαίτερες δεξιότητες με τις οποίες θα απαντούν στα προβλήματα των παιδιών που, όμως, αποτελούν ουσιώδες χαρακτηριστικό μιας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης και αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής επιμόρφωσης (He et al., 2023).



### **3.1. Παιδαγωγική προσέγγιση παιδιών αυτιστικού φάσματος**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εμφάνιση πληθώρα θεραπευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες για την αντιμετώπιση του αυτισμού τα περισσότερα από τα οποία υπόσχονται βελτίωση της κατάστασης, αλλά όχι οριστική θεραπεία. Αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα έχει βρεθεί πως οδηγούν στη βελτίωση της αυτιστικής κατάστασης εντούτοις κανένα από αυτά δεν έχει αποδεχθεί αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά. Η σύγχρονη τάση αντιμετώπισης παιδιών με αυτισμό υποστηρίζει τον συνδυασμό στοιχείων από διάφορες μεθόδους και τεχνικές. Είναι άλλωστε γνωστό ότι καμία παρέμβαση δε μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη κατάσταση διότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είναι εξαιρετικά ανομοιογενείς και απαρτίζονται από εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά (Habbak & Khodeir, 2023).

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) ξεκίνησε το 1972 και έχει βοηθήσει περισσότερα από 4000 παιδιά με αυτισμό. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιείται στους βασικούς χώρους της ζωής του παιδιού οι οποίοι είναι το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα. Η εκπαίδευση το γονέων με βάση το πρόγραμμα κατέχει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των διαταραχών του παιδιού, είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις οικογενειακές ανάγκες, τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι : δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, ατομικό πρόγραμμα, οπτικός τρόπος μάθησης και σύστημα ατομικής εργασίας. Το TEACCH είναι πρόγραμμα όπου βοηθάει το παιδί να καταστήσει όσο το δυνατόν πιο κατανοητό περιβάλλον. Αυτή η κατανόηση το βοηθάει να οργανώνει τη συμπεριφορά του, να βρίσκει πληροφορίες και να τις χρησιμοποιεί για να λειτουργεί ανεξάρτητα (Gabbay-Dizdar et al., 2022).

### **3.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης παιδιών με αυτιστικό φάσμα**

Μερικές από τις στρατηγικές που δύναται να ακολουθηθούν, προκειμένου να αντιμετωπιστεί και να προσεγγιστεί ικανοποιητικά ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, είναι οι παρακάτω:

**Δόμηση και οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος.** Το παιδί με αυτισμό χρειάζεται όρια για να λειτουργήσει. Ο δάσκαλος λοιπόν μπορεί να δημιουργήσει τα όρια τοποθετώντας θρανία, βοηθητικά τραπέζια, χαλιά και χαρτοταινίας, ουσιαστικά πρέπει με το πιο δυνατό τρόπο να κάνει ορατά τα όρια αυτά χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα για να λειτουργήσει ορθά το παιδί με αυτισμό. Τους χώρους αυτούς μπορεί να τους ονομάσει σαν χώρος ατομικής εργασίας, ομαδικών δραστηριοτήτων, ελεύθερου παιχνιδιού και ατομικής διδασκαλίας με τον εκπαιδευτικό. Το παιδί με αυτισμό ζει συχνά σε ένα κόσμο που το δημιουργεί σύγχυση, φόβο και πανικό. Επομένως η οργάνωση του περιβάλλοντος του προσφέρει μία αίσθηση ασφάλειας ενώ η οπτικές ενδείξεις το βοηθούν κατανοήσει τη λειτουργικότητα του χώρου (Botha et al., 2023).

**Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα.** Τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να έχουν δικό τους ιδιωτικό πρόγραμμα για να ακολουθήσουν. Στα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα πρέπει να έχει τη μορφή καταλόγου, να σχεδιάζεται με βάση τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για να πραγματοποιηθεί αυτό στην αρχή διδάσκουμε το παιδί τι είναι το πρόγραμμα και πως χρησιμοποιείται, ενώ συνέχεια αναφερόμαστε σε αυτό με φράσεις όπως (δες το πρόγραμμα σου, το πρόγραμμα σου λέει...κτλ.) και το προτρέπει να ακολουθήσει το πρόγραμμα το οποίο πρέπει να έχει νόημα για το ίδιο το παιδί, να το βοηθάει και να προετοιμάζεται για τις δραστηριότητες. Το πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει: λεκτικές οδηγίες, φωτογραφίες, εικόνες και αντικείμενα. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολύ καλές οπτικές δεξιότητες οπότε πρέπει να αξιοποιηθούν κατάλληλα (Hatch et al., 2023).

**Χρήση οπτικοκινητικών μέσων.** Τα μαθήματα πρέπει να πραγματοποιούνται όσο το δυνατόν

περισσότερο με εικόνες, ταμπέλες, χρώματα, κάρτες, φωτογραφίες για πιο εύκολη κατανόηση του παιδιού. Καλό είναι να χρησιμοποιείται χρονόμετρο και ρολόι για να ξέρει ο μαθητής τη χρονική διάρκεια του μαθήματος. Τέλος, τα μαθήματα θα πρέπει να αποτελούνται κυρίως από δραματοποίηση ιστοριών, παιχνίδια ρόλων, κοινωνικές ιστορίες (Botha & Cage, 2022).

## **Κεφάλαιο 4 Ενσωμάτωση και ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στη τάξη**

### **4.1. Ενταξιακή Κουλτούρα**

Η πραγματοποίηση μιας ενταξιακής κουλτούρας αποτελεί τη καθοριστικότερη προϋπόθεση για την οικοδόμηση του ενταξιακού σχολείου. Η σημαντικότερη προϋπόθεση για την ύπαρξη εκπαίδευσης κατάλληλα διαμορφωμένης στις αρχές και τις αξίες που υιοθετούν και μοιράζονται όλοι : γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και πολιτικοί αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό για το ενταξιακό σχολείο (Mehra et al., 2023). Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου σχολείου είναι τα παρακάτω:

Να αισθάνονται όλοι ευπρόσδεκτοι μαθητές, γονείς και επισκέπτες

Τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να αντιμετωπίζονται ως παιδιά που έχουν την ίδια αξία με τους συμμαθητές τους.

Να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Πρωώθηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα.

Να υπάρχει κατάλληλη βοήθεια που ωθεί τη προσαρμογή των μαθητών.

Συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες- projects και ενθάρρυνση τόσο από τη πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών μεταξύ τους αντίστοιχα.

Οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς.

Εντοπισμός και εξάλειψη όλων των παραγόντων που δεν επιτρέπουν την ένταξη .

Για την οικοδόμηση ενός ενταξιακού σχολείου που αποσκοπεί στις θετικές στάσεις των μελών μεταξύ τους καθοριστικό ρόλο κατέχει ο σεβασμός απέναντι στο έτερο, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή (Torenvliet et al., 2023). Η ένταξη δεν είναι μία μικρή ιδιωτική υπόθεση για μια οικογένεια που έχει παιδί με ειδικές ανάγκες στους κόλπους της , αλλά προσπάθεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος για αλλαγή. Η αλλαγή αντιλήψεων και νοοτροπίας είναι λοιπόν μία μεγάλη προσπάθεια, η οποία θα πρέπει να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα (Wittkopf et al., 2022).

Η διαφοροποίηση όμως των στάσεων δεν πραγματοποιείται από τη μία στιγμή στην άλλη. Είναι μία διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, αλλά και χρόνο. Η ενημέρωση όσο κατανοητή και αν είναι δεν αποτελεί μονόδρομο για την βελτίωση αρνητικών στάσεων. Η

επαφή και η συνεργασία με άτομα με αναπηρία έχει αποδεχθεί πως είναι ο σημαντικότερος τρόπος αλλαγής της στάσης, της αλληλοκατανόησης και της αποδοχής (Cooper, Russell, Lei, et al., 2023).

#### **4.2. Σημαντικότητα της Ένταξης**

Για την ύπαρξη μιας κατάλληλης ενταξιακής κουλτούρας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος η οποία θα αποσκοπεί στην ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οι εξής:

**Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (support from special education personnel)** Αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που αυξάνει τις πιθανότητες μια επιτυχημένης ένταξης. Είναι απαραίτητη η κατάλληλη στήριξη τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, η υποστήριξη αυτή έχει άμεση σχέση με το προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, τις προσαρμογές της διδασκόμενης ύλης και την αποτελεσματική και ορθή συνδιδασκαλία (Bury, Jellet, Spoor, et al., 2023).

**Κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών (appropriate curriculum)** Η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση (Anderson-Chavarria, 2022).

**Διοικητική Υποστήριξη (administrative support)** Οι επιτυχημένες προσπάθειες για ένταξη συνδέονται με το βαθμό διοικητικής υποστήριξης στα μη τυπικά παιδιά. Η συγκεκριμένη υποστήριξη σχετίζεται τόσο με τη θετική στάση από τη διοίκηση όσο και τα επαρκή μέσα και πόρους έτσι ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς (Prestifilippo, 2023).

**Ειδικές δεξιότητες διδασκαλίας (specific technical skills)** Η πραγματοποίηση κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας σχετιζόμενες με τις ανάγκες του παιδιού που στηρίζεται στη γενική τάξη έχουν άμεση σχέση με την ομαλή ένταξη. Οι δεξιότητες σχετίζονται με την εκπαίδευση και επικοινωνία παιδιών με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως παιδιά με αυτισμό, με νοητική καθυστέρηση, προβλήματα όρασης και ακοής κτλ.). Εξίσου σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, για τις

αποτελεσματικότερες στρατηγικές διδασκαλίας (Pellicano & den Houting, 2022).

**Αποτελεσματικές γενικές δεξιότητες διδασκαλίας (effective general technical skills)** Σε περιπτώσεις όπου οι ενταξιακές προσπάθειες είναι ικανοποιητικές, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν και υλοποιούν αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει δομή, σαφήνεια, ενθουσιασμό από τον εκπαιδευτικό, κατάλληλο ρυθμό και μεγιστοποίηση συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών (Gabis et al., 2022).

**Η αποδοχή και η θετική ατμόσφαιρα στην τάξη (acceptance, positive classroom atmosphere)** Στις τάξεις όπου εφαρμόζεται εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί έχουν φροντίσει για τη δημιουργία ύπαρξης θετικής ατμόσφαιρας που ευνοεί την αποδοχή των ατομικών διαφορών. Αντίθετα όταν κυριαρχεί αρνητική ατμόσφαιρα στην αίθουσα διδασκαλίας υπονομεύονται οι προσπάθειες για ένταξη (Buijsman et al., 2023).

**Βοήθεια από τους συμμαθητές (peer assist)** Η βοήθεια και η στήριξη στην τάξη από τους συμμαθητές του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι βασικό χαρακτηριστικό για τη επιτυχημένη ένταξη του συγκεκριμένου παιδιού ειδικότερα για τις αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες. Απαραίτητη είναι και η βοήθεια των συμμαθητών του παιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή του διαλείμματος και η από κοινού συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία σε σχολικές δραστηριότητες αυξάνοντας τις επιλογές του και την αξιοποίηση αποτελεσματικών προτύπων μάθησης και συμπεριφοράς (Barthélémy & Brillhault, 2022).

## **Δεύτερο Μέρος : Ερευνητικό**

### **Κεφάλαιο 5. Η έρευνα**

#### **5.1. Σκοπός Της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στην βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην ετερότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αφορά ένα παιδί με αυτισμό της Τετάρτης δημοτικού και την ομαλή ένταξη του στο σύνολο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Αυτό πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διδακτικών παρεμβάσεων έτσι ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα τους συμβάλλοντας στην ενίσχυση θετικών στάσεων των μαθητών της Δ τάξης απέναντι στο συμμαθητή τους με αυτιστικό φάσμα. Ο τρόπος που οργανώνεται μια έρευνα αποσκοπεί πάντα στην αναζήτηση και καταγραφή δεδομένων που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα .

#### **5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν ως εξής:  
Αν οι διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν επιδράσανε θετικά ως προς την βελτίωση της στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στον συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.  
Αν η θετική στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης επηρεάζει τη συμμετοχή και ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ομαδικό περιβάλλον της τάξης.

#### **5.3. Ερευνητικές Υποθέσεις**

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα διατυπώθηκαν κάποιες ερευνητικές υποθέσεις. Μετά την εξαγωγή αποτελεσμάτων αναμένεται:

Να υπάρχει αισθητή διαφορά στο αποτέλεσμα του κοινωνιομετρικού τέστ από τη πρώτη έως και τη τελευταία συνάντηση.

Το παιδί που ανήκει στο αυτιστικό φάσμα να ενταχθεί στο βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα στην ομάδα των υπόλοιπων συμμαθητών του.

#### **5.4. Περιορισμοί της Έρευνας**

Κάποιοι από τους σημαντικότερους περιορισμούς της έρευνας είναι οι εξής:

Το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό καθώς αφορά μόνο μία σχολική τάξη με 17 μαθητές η οποία έχει μόνο 1 μαθητή με εσα (αυτισμό).

Ο συγκεκριμένος μαθητής με εσα δεν καλύπτει όλες τις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό καθώς τα χαρακτηριστικά διαφέρουν σημαντικά σε κάθε παιδί. Αυτό συμβαίνει διότι τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή με αυτισμό είναι πολυποίκιλα και διαφέρουν μεταξύ τους.

Το σύνολο των δραστηριοτήτων που θεωρήθηκαν κατάλληλες για το παιδί που ανήκει στα πλαίσια του αυτιστικού φάσματος δεν αντιπροσωπεύουν όλες τις δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για να ενταχθεί ένα παιδί με εσα σε μία σχολική τάξη καθώς είναι μόνο ένα μέρος αυτών.

#### **5.5. Μεθοδολογία**

Όσον αφορά τη μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αρχικά η σημαντικότερη ήταν η ομαδοσυνεργατικότητα καθώς τα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της ώρας που πραγματοποιούταν οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν χωρισμένα σε 4 ομάδες των τριών και των τεσσάρων ατόμων αντίστοιχα και συνεργαζόταν μεταξύ τους αρμονικά για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας. Ακόμη, μία εξίσου σημαντική μέθοδος που αξιοποιήθηκε ήταν εκείνη της βιωματικής μάθησης, διότι στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που κλίθηκαν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές υπήρξαν έντονα τα στοιχεία της αναπαράστασης, της επικοινωνίας και του παιχνιδιού (θέατρο, παντομίμα, ανάγνωση παραμυθιού κτλ.). Έτσι τα παιδιά βίωναν με ευχάριστο τρόπο αυτά τα οποία μαθαίνουν.

Επιπρόσθετα, μία επιπλέον μέθοδος που ακολουθήθηκε στις συναντήσεις ήταν η μαιευτική σε συνδυασμό με τις ερωταποκρίσεις επειδή στους μαθητές δε παρέχόταν έτοιμη η γνώση αλλά τα ίδια τα παιδιά την ανακάλυπταν είτε στα πλαίσια παιχνιδιών- δραστηριοτήτων είτε από ερωτήσεις που έθεταν στην ερευνήτρια για να κατανοήσουν την νέα γνώση. Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική είναι και η μέθοδος project καθώς υπήρξε ομαδική διδασκαλία με τη συνεργασία όλων των παιδιών χωρίς να είναι αυστηρά καθορισμένη αλλά μεταβαλλόμενη



ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

## 5.6. Τεχνικές

Όσον αφορά τις τεχνικές προσέγγισης των διδακτικών συναντήσεων ήταν πολυάριθμες και ενδιαφέρουσες. Αρχικά, η πρώτη τεχνική ήταν ο εννοιολογικός χάρτης που είχε ως στόχο η ερευνήτρια να αντιληφθεί τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη διαφορετικότητα καταγράφοντας τη λέξη με μεγάλα γράμματα στο πίνακα πραγματοποιώντας έτσι ένα καταγισμό ιδεών από τη πλευρά των παιδιών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και η ανάγνωση μιας αφήγησης (παραμύθι) σχετικό με τη διαφορετικότητα στην ολομέλεια της τάξης συμβάλλοντας στην ενσυναίσθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Μία ακόμη εξίσου σημαντική τεχνική που πραγματοποιήθηκε ήταν το άκουσμα ενός τραγουδιού άμεσα συνδεδεμένο με τη διαφορετικότητα που στόχευε στην εστίαση της προσοχής των παιδιών και της δημιουργικής τους ανάπτυξης. Στον ίδιο άξονα κυμαίνεται και το παντομίμα καθώς οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν και διαφοροποίησαν την προϋπάρχουσα ιστορία. Επίσης, η περιγραφή εικόνων που απεικόνιζαν στοιχεία ετερότητας (χρώμα δέρματος, αναπηρία κτλ.) αποτελεί ωφέλιμη στρατηγική μάθησης γιατί τα παιδιά οπτικοποιούν και μαθαίνουν εύκολα τη νέα γνώση.

Σημαντική στρατηγική είναι και η αξιοποίηση παραδοσιακών παιχνιδιών για την εκμάθηση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε προσομοίωση της τυφλόμυγας όπου τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους με ένα μαντήλι και προσπαθούσαν να περιηγηθούν στο χώρο, στη συνέχεια άνοιξαν τα μάτια τους και έκλεισαν τα αυτιά τους και επιχείρησαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους αυτή η δραστηριότητα είχε ως σκοπό την ενσυναίσθηση των μαθητών απέναντι σε τυφλά και κωφά παιδιά.

## **Κεφάλαιο 6. Μέθοδος**

### **6.1. Δείγμα-Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 μαθητές της Δ΄ τάξης σε ένα σχολείο της Φλώρινας, 8 αγόρια, 1 εκ των οποίων είναι παιδί που έχει διαγνωστεί στο φάσμα του αυτισμού και 6 κορίτσια. Τα παιδιά βάση συγκεκριμένων πληροφοριών έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης και συμμετοχής. Το κοινωνικό τους υπόβαθρο ήταν αρκετά υψηλό και ζούνε σε αστική περιοχή.

### **6.2. Ερευνητικά Εργαλεία**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα κοινωνιομετρικό τεστ, αποτελούμενο από τρεις κοινωνιομετρικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: Αν είχατε πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε να έρθουν, Με ποιους συμμαθητές σας θα παίζατε ένα ομαδικό παιχνίδι; Και Αν πηγαίνατε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί σας; Αριστερά το χαρτί είχε όλα τα ονόματα των παιδιών το ένα κάτω από το άλλο χωρίς τα επίθετα.

Αυτό που έπρεπε να κάνουν οι μαθητές ήταν να απαριθμήσουν τους συμμαθητές με σειρά προτίμησης από τον αριθμό 1 έως τον αριθμό 14 τόσο όσοι ήταν στο σύνολο, με την πρώτη προτίμηση να αντιστοιχεί στον αριθμό 1 και τη τελευταία στον αριθμό 14. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις δόθηκαν στους μαθητές στην πρώτη συνάντηση στα πλαίσια του προελέγχου και τη τελευταία μέρα των διδακτικών συναντήσεων για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των παιδιών και αν έχει αλλάξει η στάση και η συμπεριφορά τους απέναντι στο μη τυπικό παιδί. Το κοινωνιομετρικό τεστ πραγματοποιήθηκε έτσι ώστε να αποδεχθεί αν υπάρχει βελτίωση στη στάση των τυπικών παιδιών απέναντι στο μη τυπικό συμμαθητή τους από την πρώτη έως και τη τελευταία συνάντηση των διδακτικών παρεμβάσεων.

Το δεύτερο εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το εργαλείο της παρατήρησης του παιδιού που ανήκει στα πλαίσια του αυτιστικού φάσματος. Πιο αναλυτικά η ερευνήτρια που πραγματοποίησε τις διδακτικές παρεμβάσεις παρατήρησε τη συμπεριφορά του παιδιού από τη

πρώτη έως και τη τελευταία συνάντηση καταγράφοντας τα σημαντικότερα σημεία σε ημερολόγιο. Σκοπός αυτού του εργαλείου ήταν να παρατηρηθεί αν υπάρχει αλλαγή τόσο στη στάση των τυπικών παιδιών απέναντι στο μη τυπικό συμμαθητή του όσο και του ίδιου του παιδιού με αυτισμό απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του.

### **6.3. Διαδικασία**

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ήταν η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στην σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 6 διδακτικές παρεμβάσεις στην Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, οι διδακτικές παρεμβάσεις διαδραματίζονταν 2 φορές την εβδομάδα από μια σαρανταπεντάλεπτη διδακτική ώρα η κάθε μία. Οποτέ συνολικά διήρκησαν 3 εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων παρεμβάσεων πραγματοποιούνταν μία σειρά από δραστηριότητες στη σχολική τάξη με σκοπό την ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο σύνολο της. Ορισμένες από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν ο εννοιολογικός χάρτης, το παραμύθι, το τραγούδι, η γνωριμία με διάσημα ανάπηρα άτομα, η περιγραφή εικόνων, η δημιουργία αφίσας και δικού τους πίνακα ζωγραφικής.

### **6.4. Διδακτικές παρεμβάσεις**

Σκοπός των Διδακτικών Παρεμβάσεων:

Ο κύριος σκοπός όλων των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν να βελτιωθεί η στάση των μαθητών απέναντι στην ετερότητα, στη συγκεκριμένη περίπτωση απέναντι σε παιδιά με κάποιου είδους αναπηρίας και να ενταχθούν τα παιδιά αυτά στο σύνολο των ομάδων

#### **Διδακτική παρέμβαση 1. Κατανόηση της έννοιας διαφορετικότητα**

##### **Στόχοι**

Οι μαθητές να αναγνωρίσουν την έννοια της διαφορετικότητας.

Οι μαθητές να διακρίνουν τα είδη της διαφορετικότητας στα πλαίσια του σχολείου και της κοινωνίας.

Οι μαθητές να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη εκφράζοντας τη γνώμη τους απέναντι στη διαφορετικότητα .

Οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες σε κοινωνικό επίπεδο κατανοώντας το «είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί».

Οι μαθητές να λειτουργούν ομαδικά και να αποδέχονται τις γνώμες όλων των συμμαθητών τους.

Οι μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο δημιουργίας εννοιολογικού χάρτη καθώς και τη χρησιμότητα τους.

Οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα στα πλαίσια συζητήσεων.

Οι μαθητές να εμπεδώσουν τον τρόπο επίλυσης και λειτουργίας ενός κοινωνιομετρικού τέστ.

### **Υλικά και εποπτικά μέσα**

Τα υλικά που αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν ο πίνακας της τάξης με το μαρκαδόρο, λευκά χαρτιά Α4 , κοινωνιομετρικό τέστ, υγρή κόλλα και χαρτόνι.

1 η φάση: (Χαιρετισμός και εισαγωγή στο θέμα.) 10''

Στη πρώτη φάση θα γίνει μία γνωριμία των μαθητών λέγοντας τα ονόματα τους . Στη συνέχεια θα γίνει ένα είδους αναστοχασμός. Θα αναφερθεί ότι έτσι πως "ερχόμουν στο δρόμο είδα 3 παιδιά να απομακρύνουν ένα παιδί από τη παρέα τους λέγοντας το ότι δε θέλουμε να σε έχουμε φίλο και να παίζουμε μαζί σου επειδή δεν είμαστε ίδιοι. Το παιδί αυτό ήταν λίγο πιο κοντούλικο από τα υπόλοιπα παιδιά και είχε πιο σκούρο χρώμα δέρματος. Γιατί συνέβη αυτό; Εσείς συμφωνείται; Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη διαφορετικότητα;''

2 η φάση: (Ανάπτυξη εννοιολογικού χάρτη.) 10''

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά θα χωριστούν σε 2 ομάδες των τεσσάρων ατόμων και σε δύο ομάδες των τριών ατόμων διότι στο σύνολο είναι 14. Θα τους δοθεί η έννοια

διαφορετικότητα και θα μοιραστεί από 1 χαρτί A4 στη κάθε ομάδα ενώ ταυτόχρονα θα καταγραφεί και η συγκεκριμένη έννοια στον πίνακα. Η κάθε ομάδα θα κάνει τον δικό της εννοιολογικό χάρτη και αφού το ολοκληρώσει θα παρουσιάσει στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα θα καταγραφούν στον πίνακα. Τα χαρτιά με τους εννοιολογικούς χάρτες θα τοποθετηθούν όλα μαζί σε ένα χαρτόνι.

3 η φάση: (Ανάπτυξη ερωταποκρίσεων.) 10''

Στη Τρίτη φάση θα δοθούν 2 ερωταποκρίσεις στα παιδιά σχετικά με τη διαφορετικότητα προφορικά. Η πρώτη είναι : Πως συμπεριφερόμαστε σε ένα άτομο διαφορετικό από εμάς; Η δεύτερη είναι: Τι μπορούμε να κάνουμε σε κάποιο άτομο που είναι διαφορετικό από εμάς έτσι ώστε να ενταχθεί σε μία ομάδα; Με βάση αυτές τις ερωτήσεις θα ξεκινήσει μία εποικοδομητική συζήτηση με τα παιδιά εκφράζοντας τις απόψεις τους και επιχειρηματολογώντας σχετικά με αυτές .

4 η φάση: ( Ανατροφοδότηση και ανακεφαλαίωση. ) 5''

Στη τέταρτη και τελευταία φάση θα γίνει μία ανατροφοδότηση των απόψεων των παιδιών για να εμπεδωθεί η έννοια της διαφορετικότητας και θα γίνει μία επανάληψη των λέξεων σχετικά με τη διαφορετικότητα που διατυπώθηκαν στη πρώτη φάση.

**Τέλος θα δωθούν ευχαριστίες στα παιδιά και χαιρετισμός.**

## **Διδακτική παρέμβαση 2. Η διαφορετικότητα μέσα από παραμύθι**

### **Στόχοι**

Οι μαθητές να κατανοήσουν όρους και λέξεις σχετικά με τη διαφορετικότητα στα πλαίσια ενός πιο ευχάριστου κλίματος.

Οι μαθητές να αποκτήσουν κοινωνική αντίληψη και κριτική σκέψη συμμετέχοντας σε ομαδικές εργασίες.

Οι μαθητές να κατακτήσουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης λέξεων και εκφράσεων, ένας εξίσου σημαντικός στόχος είναι να

Οι μαθητές να εντοπίσουν τη μοναδικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους

Οι μαθητές να διακρίνουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να τις σέβονται.

Οι μαθητές της τάξης να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματα του χωρίς να δυστάζουν.

Οι μαθητές να συνοψίζουν το νόημα ενός σχετικά μεγάλου κειμένου και να δημιουργούν περίληψη.

Οι μαθητές να κατακτήσουν τη κατάλληλη συμπεριφορά και το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό αξιοποιώντας το στη καθημερινότητα τους.

## Υλικά

Τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι λευκά χαρτιά Α4, ο πίνακας με μαρκαδόρο και ο προτζέκτορας της τάξης και το παραμύθι σε φωτοτυπίες.

1 η φάση: (Επαναφορά προϋπάρχουσας γνώσης και προετοιμασία για ένταξη στο παραμύθι) 5''

Αρχικά θα τεθεί μία ερώτηση στα παιδιά για να επαναφέρουν στη μνήμη τους τις γνώσεις της προηγούμενης συνάντησης. Στη συνέχεια θα γίνει ένας αναστοχασμός λέγοντας ότι εμένα όταν ήμουν μικρή μου αρέσαν πολύ τα παραμύθια. Παιρνούσα πολλές ώρες μέσα στην ημέρα μου διαβάζοντας παραμύθια. Εσάς σας αρέσουν τα παραμύθια; Έπειτα θα γίνει μία συζήτηση για το αγαπημένο τους παραμύθι μέσα στη τάξη. Στη συνέχεια θα τεθεί η ερώτηση: Θέλετε να διαβάσουμε και εμείς ένα παραμύθι;

2 η φάση: ( Ανάγνωση Και Ανάλυση Παραμυθιού) 15''

Στη δεύτερη φάση θα γίνει ανάγνωση ενός παιδικού παραμυθιού που αναφέρεται με ευχάριστο τρόπο στη διαφορετικότητα. Το παραμύθι έχει τίτλο «Η μπουμπού και η μπάμπαλου ». Αναφέρεται σε δύο μαμάδες αρκούδες και σε δύο παιδιά αρκουδάκια εκ των οποίων η μία αρκούδα έχει χρώμα λευκό με το παιδάκι της και είναι η χαρά των επισκεπτών και το είδωλο του ζωολογικού κήπου ενώ η άλλη αρκούδα με το παιδάκι της που τη φέρνουν απρόσμενα στο ζωολογικό κήπο έχουν χρώμα καφέ, Στην αρχή η λευκή αρκούδα δε δέχεται την καφέ

αρκούδα ούτε αφήνει το παιδί της να παίξει με το καφέ αρκουδάκι. Στο τέλος όμως όλα ανατρέπονται και μία φωτιά αλλάζει τα δεδομένα μία για πάντα. Αφού αναγνωστεί το παραμύθι θα γίνει μία συζήτηση με τα παιδιά για τη κατανόηση και την εμπέδωση του παραμυθιού. Το κάθε παιδί θα εκφράσει την άποψη του.

3 η φάση: (Αλλαγή του τέλους της ιστορίας και παρουσίαση του αποτελέσματος) 15''

Στη Τρίτη φάση τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες, 2 ομάδες των τεσσάρων ατόμων και 2 ομάδες των τριών ατόμων διότι τα παιδιά είναι στο σύνολο 14. Σε κάθε ομάδα θα μοιραστεί ένα λευκό χαρτί Α4 και θα τεθεί το ερώτημα:

Φανταστείτε τον εαυτό σας να είναι ο συγγραφέας του συγκεκριμένου παραμυθιού εσείς τι τέλος θα δίνετε στην ιστορία ; Θα δοθεί ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο γύρω στα 10 λεπτά στις ομάδες για να σκεφτούν το τέλος του παραμυθιού, έπειτα η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει το έργο της. Θα υπάρξει συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών.

4 η φάση: (Ανάπτυξη κινητικής δραστηριότητας και ανακεφαλαίωση)10''

Στη τέταρτη και τελευταία φάση τα παιδιά θα απασχοληθούν με μία κινητική δραστηριότητα. Η κάθε ομάδα θα επιλέξει την αγαπημένη σκηνή του παραμυθιού και αφού συνεργαστούν μεταξύ τους θα αναπαραστήσουν την συγκεκριμένη εικόνα/σκηνή. Τα υπόλοιπα παιδιά θα προσπαθήσουν να καταλάβουν ποια σκηνή του παραμυθιού αναπαριστά η ομάδα που παρουσιάζει τη συγκεκριμένη εικόνα. Τέλος, θα γίνει μία ανακεφαλαίωση της υπόθεσης του παραμυθιού θα συμπεριληφθεί το ηθικό δίδαγμα.

### **Διδακτική Παρέμβαση 3. Μαθαίνω για τη διαφορετικότητα τραγουδώντας και γνωρίζω διάσημα άτομα με αναπηρία**

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές να κατακτήσουν τη δημιουργική γραφή καταγράφοντας τις ιδέες τους.

Οι μαθητές να αναπτύξουν την ομαδοσυνεργατική πνεύμα στα πλαίσια επίλυσης δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο ανάλυσης ενός τραγουδιού.  
Οι μαθητές να εμβαθύνουν στο τρόπο σκέψης τους εκφράζοντας προφορικά επιχειρήματα.  
Οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να εξελίξουν την κριτική τους σκέψη.  
Οι μαθητές να επαναφέρουν στη μνήμη τους τη προ υπάρχουσα γνώση.  
Οι μαθητές να εκφέρουν ελεύθερα την άποψη τους χωρίς να δυστάζουν.  
Οι μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν τη θέση των ατόμων που πέφτουν θύματα άσχημων συμπεριφορών λόγω της διαφορετικότητάς τους.  
Οι μαθητές να μάθουν σημαντικά πράγματα για τη διαφορετικότητα στα πλαίσια ενός αρκετά ευχάριστου κλίματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση το τραγούδι.  
Οι μαθητές να εμβαθύνουν στο νόημα ενός τραγουδιού αναιρώντας την αρχική τους σκέψη ότι το τραγούδι είναι μία μορφή διασκέδασης χωρίς ιδιαίτερο νόημα.

Υλικά και εποπτικά μέσα

Τα υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι λευκά χαρτιά Α4, φύλλο παρατήρησης, υπολογιστής, ηχεία για το άκουσμα του τραγουδιού, πίνακας με μαρκαδόρο.

1 η φάση: ( Επανάληψη Και Εισαγωγή Στη Νέα Γνώση.) 5''

Στη πρώτη φάση θα τεθεί η ερώτηση τι θυμάστε από τη προηγούμενη συνάντηση; Στη συνέχεια άλλη μία ερώτηση η οποία θα τεθεί είναι: Ακούτε μουσική στη καθημερινότητά σας και ποια είναι τα αγαπημένα σας τραγούδια;

2 η φάση: (Άκουσμα Του Τραγουδιού Και Ανάλυση Του. )15''

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά θα κληθούν να ακούσουν ένα τραγούδι με τίτλο «Μήλα Γύρω-Γύρω στη Μέση Πορτοκάλι . » το οποίο αναφέρεται στη διαφορετικότητα πιο συγκεκριμένα το τραγούδι μιλάει για κάποια μήλα και ένα πορτοκάλι, τα μήλα κάνουν bullying στο πορτοκάλι για το χρώμα του και το χυμό που έχει και το πορτοκάλι στεναχωριέται και βάζει τα κλάματα επειδή τα μήλα για άλλη μία φορά το απομονώνουν από τη παρέα και το αποφεύγουν. Στη συνέχεια επειδή το πορτοκάλι δε μπορεί να το διαχειριστεί όλο αυτό προσάπτει ευθύνες στον εαυτό του θεωρώντας ότι εκείνο φταίει και δεν αξίζει. Τέλος ένα μήλο που παρατηρούσε πλησιάζει το πορτοκάλι και το κάνει παρέα, έτσι το πορτοκάλι ενώνεται μαζί με



τα άλλα μήλα και περνάνε όλα μαζί υπέροχα. Αφού ακούσουν το τραγούδι τα παιδιά θα απαντήσουν σε μία ερώτηση σχετικά με το τραγούδι σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων.

3 η φάση: ( Ερωταπόκριση και παρουσίαση σχετικά με τα άτομα με αναπηρία.) 15''

Στη Τρίτη φάση τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν στην ερώτηση γνωρίζετε κάποιο διάσημο άτομο με κάποιου είδους διαφορετικότητας που έχει γίνει γνωστό ; Αν ναι καταγράψτε στο χαρτί που έχετε μπροστά σας. Θεωρείται ότι η διαφορετικότητα(αναπηρία) μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχία; Στη συνέχεια αφού ολοκληρώσουν ο εκπρόσωπος τύπου της κάθε ομάδας θα παρουσιάσει τη σκέψη του σε όλες τις υπόλοιπες ομάδες και θα γίνει συζήτηση.

4 η φάση : ( Αξιολόγηση και Συζήτηση.)15''

Στη τελευταία φάση τα παιδιά θα απαντήσουν στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; και θα γίνει μία συζήτηση για τα σημαντικά σημεία του μαθήματος.

#### **Διδακτική παρέμβαση 4. Περιγραφή εικόνων σχετικά με την αναπηρία και διαφορετικότητα**

##### **Στόχοι**

Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης περιγράφοντας την εικόνα.

Οι μαθητές να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδης

Επιχειρηματολογία για να επικοινωνήσουν.

Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες περιγραφής μιας εικόνας.

Οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της γραφής ως μέσο επικοινωνίας.

Οι μαθητές να συνεργάζονται αρμονικά για την επίλυση μιας δραστηριότητας.

Οι μαθητές να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τον συμβολισμό μιας εικόνας.

Οι μαθητές να παρουσιάζουν και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τα συναισθήματα τους.

Οι μαθητές να παρατηρούν μία εικόνα διεξοδικά και αντιλαμβανόμενη το βαθύτερο νόημα της.

## Υλικά

Τα υλικά που θα χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι λευκά χαρτιά Α4 για τις ερωταποκρίσεις, ο μαρκαδόρος, ο λευκός πίνακας, χαρτιά post it, έγχρωμες εικόνες, και μολύβι.

1 η φάση: (Χαιρετισμός Και Υπενθύμιση Προ υπάρχουσας Γνώσης.) 5''

Η πρώτη φάση θα ξεκινήσει με ένα χαιρετισμό της ερευνήτριας με τα παιδιά και στη συνέχεια θα τους τεθεί η ερώτηση τι πραγματοποιήθηκε στη προηγούμενη συνάντηση και τι τους άρεσε περισσότερο.

2 η φάση: ( Ανάλυση Και Περιγραφή Εικόνων. ) 15''

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ή τριών ατόμων αντίστοιχα. Στη κάθε ομάδα θα μοιραστεί από μία εικόνα σχετικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα μέσα από ένα κουτί. Η κάθε ομάδα θα πρέπει να περιγράψει και να αναλύσει την εικόνα γραπτά στα πλαίσια της συνεργασίας και της συζήτησης.

3 η φάση: (Παρουσίαση Απόψεων Και Συζήτηση.) 10''

Σε αυτή τη φάση αφού έχει ολοκληρώσει την ανάλυση και περιγραφή της εικόνα η κάθε ομάδα θα πρέπει το παιδί με το ρόλο του συντονιστή να αναλάβει να παρουσιάσει το κείμενο που έγραψε με την ομάδα του. Έπειτα θα ακολουθήσει μία συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με τις υπόλοιπες ομάδες.

4 η φάση: ( Αξιολόγηση Και Επεξεργασία.) 10''

Στη τέταρτη και τελευταία φάση θα μοιραστεί στο κάθε παιδί από ένα χαρτάκι post it και στο χαρτάκι αυτό θα πρέπει ο κάθε μαθητής να γράψει τα συναισθήματα που του προκάλεσε το συγκεκριμένο μάθημα και οι εικόνες. Επίσης, θα γράψει την άποψη του και έπειτα θα ακολουθήσει μία συζήτηση.

## **Διδακτική παρέμβαση 5. Γράφοντας επιστολή στην Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία**

### **Στόχοι**

Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα καταγραφής μιας επιστολής.

Οι μαθητές να καλλιεργήσουν το πνεύμα συνεργασίας στα πλαίσια επίλυσης γραπτών δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές να επαναφέρουν στη μνήμη τη προ υπάρχουσα γνώση.

Οι μαθητές να εξασκηθούν στην επίσημη γραφή μιας επιστολής επιστολών.

Οι μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες.

Οι μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματα τους σε γραπτό και προφορικό επίπεδο.

Οι μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους έχοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.

Οι μαθητές να αυξήσουν το ήδη υπάρχον λεξιλόγιο μαθαίνοντας καινούριες λέξεις.

Οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα των αναπήρων, τα κοινωνικά

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις μέσω της επιστολής.

Οι μαθητές να αποκτήσουν γραφικές δεξιότητες και τεχνικές στη προσπάθεια τους να ολοκληρώσουν την επιστολή τους ορθά.

Οι μαθητές να μη φοβούνται να κάνουν λάθη και να τολμούν διαφορετικά πράγματα.

### **Υλικά**

Τα υλικά τα οποία θα αξιοποιηθούν στη συγκεκριμένη διδασκαλία είναι λευκά χαρτιά Α4 για την επιστολή, μία πλαστική μπάλα για το παιχνίδι, μαρκαδόρος και ο λευκός πίνακας της τάξης.

1 η φάση:( Υπενθύμιση προ υπάρχουσας γνώσης και εισαγωγή στην επιστολή) 5''

Στη πρώτη φάση της διδασκαλίας θα τεθεί η ερώτηση στους μαθητές τι αναφέρθηκε στο προηγούμενο μάθημα; Επιπλέον θα τεθούν κάποιες ακόμη ερωτήσεις στα παιδιά για εισαγωγή στη νέα γνώση οι οποίες είναι: Έχει τύχει ποτέ ενδεχομένως να γράψετε κάποιο γράμμα ή επιστολή; Εγώ όταν ήμουν μικρότερη σε ηλικία όταν είχα γενέθλια για να καλέσω τους συμμαθητές μου στο πάρτι γενεθλίων μου τους έστελνα προσκλήσεις. Εσείς το κάνετε αυτό; Πάμε να στείλουμε και εμείς μία επιστολή η οποία είναι πιο

επίσημη από τη πρόσκληση;

2 η φάση: (Προετοιμασία Και Καταγραφή Επιστολής.) 25''

Σε αυτή τη φάση θα γίνει ένα διάγραμμα στα παιδιά για το πώς γράφουμε μία επιστολή. Στην αρχή δεξιά ημερομηνία έπειτα γράφουμε Αξιότιμα μέλη Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία , ακριβώς από κάτω σας αποστέλλουν αυτή την επιστολή οι μαθητές δημοτικού σχολείου της Φλώρινας, το θέμα το οποίο θα θέλαμε να σας αναφέρουμε είναι..... Στο τέλος για

κλείσιμο γράφουμε, ελπίζουμε να ληφθούν υπόψιν τα προβλήματα και οι λύσεις που έχουν καταγραφεί. Ακριβώς από κάτω στα δεξιά του χαρτιού με εκτίμηση οι μαθητές της δημοτικού. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μία συζήτηση με τα παιδιά της τάξης σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι στη κοινωνία και οι λύσεις για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση. Θα καταγραφούν στο πίνακα μονολεκτικά τα επιχειρήματα τα οποία θα βοηθήσουν ως προς τη κατεύθυνση της επιστολής που θα καταγράψουν τα παιδιά. Όλο αυτό θα γίνει ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Στο τέλος η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες τις επιστολές τους.

3 η φάση:( Παιχνίδι Με Τη Πλαστική Μπάλα.) 5''

Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές θα κάνουν έναν κύκλο στη τάξη όλοι μαζί την αρχή θα την κάνει η ερευνήτρια πετώντας τη μπάλα σε ένα παιδί και θα πει τη λέξη που της έρχεται στο μυαλό όταν ακούει τον όρο διαφορετικότητα. Θα συνεχιστεί αυτό πετώντας την μπάλα από το ένα παιδί στο άλλο λέγοντας λέξεις. Στη συνέχεια, θα επαναληφθεί το ίδιο με άλλες έννοιες όπως αναπηρία, συνεργασία κτλ. Αυτό είναι ένας διαφορετικός και πιο ενδιαφέρον τρόπος εμπέδωσης.

4 η φάση: (Αξιολόγηση Και Συνοπτικότητα Του Θέματος. ) 5''

Στη τέταρτη και τελευταία φάση θα γίνει ένα είδος αξιολόγησης. Θα τεθεί η ερώτηση στα παιδιά ποια είναι τα σημαντικότερα πράγματα που είπαμε και κάναμε σήμερα; Τι σας άρεσε περισσότερο; Έτσι θα γίνει μία υπενθύμιση των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος.

## **Διδακτική παρέμβαση 6.Αφίσα για την αναπηρία και αποχαιρετισμός**

### **Στόχοι**

Οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες επαναφοράς προ υπάρχουσων γνώσεων.

Οι μαθητές να σχεδιάζουν το περίγραμμα μιας ζωγραφιάς.

Οι μαθητές να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

Οι μαθητές να λειτουργούν συλλογικά για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων.

Οι μαθητές να συνεννοούνται για την επίτευξη ενός αποτελέσματος μέσω του διαλόγου.

Οι μαθητές να ανακαλύψουν την έννοια της διαφορετικότητας στα πλαίσια μιας ζωγραφιάς.

Οι μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους πάνω σε ένα θέμα αιτιολογώντας την απάντησή τους.

Οι μαθητές να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες περιγραφής μίας εικόνας στην συγκεκριμένη περίπτωση τη ζωγραφιά τους και να τη παρουσιάζουν.

Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ τους.

Οι μαθητές να εμβαθύνουν στην έννοια της αναπηρίας και διαφορετικότητας δημιουργώντας μία αφίσα.

Οι μαθητές να εκφράζονται συναισθηματικά μέσα από την αντίστοιχη ζωγραφιά τους.

### **Υλικά**

Τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, χάρακες, χαρτόνι, λευκά χαρτιά Α4, λευκός πίνακας με μαρκαδόρο και έγχρωμες εικόνες.

1 η φάση: (Συζήτηση.) 15΄

Στη πρώτη φάση θα γίνει μία συζήτηση της ερευνήτριας με τα παιδιά για το τι αναφέρθηκε στο προηγούμενο μάθημα. Στη συνέχεια θα τεθεί η ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο και θα θυμάστε από όλα αυτά που πραγματοποιήθηκαν; Ποια δραστηριότητα θυμάστε μέχρι και σήμερα και σας εντυπωσίασε; Έπειτα θα δοθεί το ίδιο φυλλάδιο στους μαθητές με αυτό που δόθηκε στη πρώτη συνάντηση το οποίο αφορά το κοινωνιομετρικό τεστ. Το φυλλάδιο καταγράφει όλα τα ονόματα των παιδιών χωρίς τα επίθετα, περιέχει διάφορες ερωτήσεις τύπου(Αν πήγαινες ένα ταξίδι με ποια σειρά θα έπαιρνες τους συμμαθητές σου κτλ.) Σκοπός

αυτής της δραστηριότητας είναι να αποδειχθεί αν υπάρχει τυχόν αλλαγή στις απαντήσεις των παιδιών όσον αφορά το παιδί με αναπηρία σε σύγκριση με τη πρώτη συνάντηση.

2 η φάση: (Δημιουργία Και Κατασκευή Αφίσας.) 25''

Στη συγκεκριμένη φάση τα παιδιά θα κάνουν ένα κύκλο μέσα στη τάξη και στη μέση θα τοποθετηθεί ένα αρκετά μεγάλο χαρτόνι στο οποίο οι μαθητές με την καθοδήγηση της ερευνήτριας θα κάνουν διάφορες ζωγραφιές και θα γράψουν διάφορες λέξεις σχετικά με τη διαφορετικότητα. Το χαρτόνι αυτό θα μετατραπεί σε αφίσα της τάξης με θέμα τη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Το κάθε παιδί θα εκφράσει τη σκέψη του μέσα από εικόνες και λέξεις για να βγει ένα τελικό αποτέλεσμα. Για να επιτευχθεί αυτό θα υπάρξει συνεργασία. Αφού ολοκληρωθεί η αφίσα θα γίνει μία μικρή παρουσίαση.

3η φάση: (Αποχαιρετισμός Και Σύνοψη.) 5''

Στη τελευταία φάση θα γίνει μία περίληψη για το τι κάναμε σε όλα τα μαθήματα και τι ήταν το ενδιαφέρον. Στο τέλος θα γίνει ο αποχαιρετισμός με τα παιδιά.

## Ημερολόγια εκπαιδευτικού

### Ημερολόγιο 1

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στις 2 Μαΐου 2023 κύλησε ευχάριστα. Στην αρχή έγινε μία πρώτη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης και στη συνέχεια μοιράστηκε το (κοινωνιομετρικό τεστ). Όσον αφορά το κοινωνιομετρικό τεστ στην αρχή τα παιδιά προβληματίστηκαν και απόρησαν διότι δεν είχαν ξανά αντικρίσει κάτι αντίστοιχο, έπειτα εφόσον η ερευνήτρια εξήγησε τη διαδικασία το αντιλήφθηκαν. Στη συνέχεια, ακολούθησε ο εννοιολογικός χάρτης όπου τα παιδιά αμέσως αντιλήφθηκαν τι έπρεπε να κάνουν και έδωσαν τις κατάλληλες απαντήσεις. Τους δόθηκε χρονικό περιθώριο 10 λεπτά και αφού κατέγραψαν τις απαντήσεις, η ερευνήτρια έκανε ένα μεγάλο εννοιολογικό χάρτη στο πίνακα με όλες τις απαντήσεις των παιδιών. Στο τέλος οι εννοιολογικοί χάρτες των παιδιών συγκεντρώθηκαν σε ένα μεγάλο χαρτόνι και ακολούθησε μία ποιοτική συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τη διαφορετικότητα-αναπηρία. Το πρόγραμμα και το χρονικό περιθώριο πραγματοποιήθηκε έτσι όπως είχε προγραμματιστεί εξαρχής χωρίς κανένα περιορισμό.

Τα θετικά της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι ότι υπήρξε κατάλληλη συνεργασία μεταξύ των παιδιών της τάξης, το κλίμα στη τάξη ήταν ήρεμο χωρίς ιδιαίτερη φασαρία και στα πρόσωπα των μαθητών υπήρχε χαρά και αγωνία για την εξέλιξη της συνάντησης. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης έδινε σαφείς οδηγίες στο παιδί με αυτισμό και ανταποκρίθηκε στη πρώτη δραστηριότητα της αρίθμησης των συμμαθητών του. Στη δεύτερη δραστηριότητα επίσης εξέφρασε μία άποψη το μη τυπικό παιδί σχετικά με τη διαφορετικότητα εφόσον ρωτήθηκε από εμένα αυτοπροσώπως, η φράση που είπε είναι: <<Υπάρχει διαφορετικότητα στο χρώμα των μαλλιών στους ανθρώπους γιατί δεν έχουν όλοι ίδια μαλλιά>>. Στο τέλος που έγινε μία συζήτηση για το τι πραγματοποιήθηκε στη σημερινή συνάντηση το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών συμμετείχε σηκώνοντας το χέρι του και θυμόταν ακριβώς τα βασικά σημεία του μαθήματος.

Όσον αφορά τα αρνητικά της παρέμβασης αρχικά τα παιδιά προβληματίστηκαν έντονα με τη πρώτη δραστηριότητα και δεν καταλάβαιναν το ζητούμενο, επίσης στην αρχή της δεύτερης δραστηριότητας υπήρξε μία έντονη οχλαγωγία και κοροϊδία στη τάξη για το θέμα διότι στην αρχή φάνταζε δυσνόητο αλλά αργότερα με τη κατάλληλη καθοδήγηση έγινε κατανοητό.

Τέλος, το παιδί με αυτισμό τα τελευταία λεπτά δε παρακολουθούσε και περιφερόταν στη τάξη σε αντίθεση με την αρχή όπου δε συνέβαινε αυτό.

## **Ημερολόγιο 2**

Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 3 Μαΐου 2023 και εξελίχθηκε πολύ ωραία. Στην τέθηκε η ερώτηση για το τι θυμούνται από τη προηγούμενη συνάντησή μας και τα παιδιά σήκωναν το χέρι τους για να απαντήσουν. Η συμμετοχή ήταν αρκετά μεγάλη. Στη συνέχεια στη προσπάθεια της ερευνήτριας να εντάξει τα παιδιά στο θέμα έγινε ο εξής αναστοχασμός: Εμένα όταν ήμουν μικρή μου άρεσε να διαβάζω παραμύθια. Εσάς σας αρέσουν τα παραμύθια; Ποιο είναι το αγαπημένο σας; Τα παιδιά αρχικά γελούσαν και τους φάνηκε αστεία αυτή η συζήτηση έπειτα συμμετείχαν και οι απαντήσεις που λήφθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό ήταν σχετικές με παιδικά (Μίκη, hello kitty κτλ).

Στη δεύτερη φάση που ήταν και η κεντρική αναγνώστηκε ένα παραμύθι στα παιδιά με τίτλο <<η μπουμπού και η μπάμπαλου>> σχετικό με τη διαφορετικότητα και τα παιδιά άκουγαν με μεγάλη προσήλωση. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του παραμυθιού ακολούθησε μία συζήτηση με τα παιδιά σχετική με την υπόθεση του παραμυθιού και τους ήρωες. Στα επόμενα 15 λεπτά μοιράστηκε στα ένα φύλλο παρατήρησης με την ερώτηση ( Φανταστείτε ότι είστε συγγραφέας του παραμυθιού τι τέλος θα δίνατε;). Αφού ολοκλήρωσαν την ερώτηση ένα παιδί από τη κάθε ομάδα θα αναλάμβανε να παρουσιάσει και να εξηγήσει με τη καθοδήγηση της υπόλοιπης ομάδας την απάντηση. Τα τελευταία 5 λεπτά κάθε ομάδα θα επέλεγε την αγαπημένη σκηνή του παραμυθιού και θα τη παρουσίαζε με παντομίμα.

Τα θετικά της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι ότι τα παιδιά θυμόταν ακριβώς τι προηγήθηκε στη προηγούμενη συνάντηση. Τη στιγμή που γινόταν η ανάγνωση του παραμυθιού δεν υπήρχε καθόλου φασαρία και ανησυχία στη τάξη. Τα παιδιά άκουγαν προσηλωμένα και με μεγάλη αγωνία το πώς εκτυλίσσονταν η ιστορία υπήρχαν και αντιδράσεις χαράς, έκπληξης και φόβου στην εξέλιξη της. Όταν ολοκληρώθηκε η ανάγνωση της ιστορίας θυμόντουσαν ακριβώς την υπόθεση της. Το παιδί με αυτισμό ρωτήθηκε αυτοπροσώπως από την ερευνήτρια τι κατάλαβε από το παραμύθι και είπε λίγα πράγματα για την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι <<ήταν δύο αρκούδες η μία μαύρη και η άλλη λευκή και δε συμπαθούσε η μία την άλλη. Στο τέλος έγιναν φίλοι!>>. Στην ερώτηση τι τέλος θα έδιναν στην



ιστορία αν ήταν συγγραφείς όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν ορθά και έδωσαν ωραίες απαντήσεις. Κάποιες από αυτές ενδεικτικά είναι οι εξείς (Η πρώτη ομάδα ανέφερε όλα τα ζώα μόλις δούνε ο ζωολογικός κήπος να καίγεται τρόμαξαν και έφυγαν. Πήγανε σε ένα λιβάδι όλα μαζί μέχρι να ξημερώσει και να πάει το καθένα στο σπιτάκι του. Άλλη μία εντυπωσιακή απάντηση ήταν: Στο τέλος οι δύο αρκούδες με τα αρκουδάκια τους πήγαν σε μία παραλία , οι δύο αρκούδες κολυπούσαν και τα αρκουδάκια έκαναν κάστρα στην άμμο, ήπιαν χυμό και ξεκουράστηκαν και έζησαν όλοι μαζί σαν μία οικογένεια στη συγκεκριμένη παραλία).

Στις απαντήσεις γίνεται κατανοητό ότι η φαντασία των παιδιών είναι στα ύψη και καταγράφονται ιδέες που δε φανταζόταν κανείς ότι θα υπάρχουν. Το πιο ενδιαφέρον ολόκληρης της διδακτικής παρέμβασης ήταν το παιχνίδι με το παντομίμα. Εκεί τα παιδιά το χάρηκαν πάρα πολύ και συμμετείχαν όλα ανεξαιρέτως. Μία μία η κάθε ομάδα σηκωνόταν για να παρουσιάσει την αγαπημένη της σκηνή και οι υπόλοιπες ομάδες έπρεπε να καταλάβουν ποια σκηνή είναι. Η πρώτη ομάδα παρουσίασε τη σκηνή της λιποθυμίας της λευκής αρκούδας από το καπνό της φωτιάς που πήρε η ζούγκλα και η καφέ αρκούδα σώζει τη λευκή. Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε τη σκηνή όπου τα δύο αρκουδάκια έπαιζαν χαρούμενα και οι μαμάδες τους τα παρακολουθούσαν και συζητούσαν. Η τρίτη ομάδα στην οποία βρισκόταν το παιδί με αυτισμό παρουσίασε τη τελευταία σκηνή του αποχαιρετισμού από τις μαμάδες αρκούδες και τα μικρά αρκουδάκια. Το παιδί με αυτισμό έκανε το μικρό αρκουδάκι. Τέλος, η τέταρτη ομάδα παρουσίασε τη κοροϊδία των λευκών αρκούδων απέναντι στις καφέ. Η συγκεκριμένη συνάντηση ίσως ήταν η καλύτερη από όλες τις υπόλοιπες.

Όσον αφορά τα αρνητικά της δεύτερης παρέμβασης στη πρώτη φάση όταν μιλούσαμε για τα παραμύθια τα παιδιά τους φάνηκε αστείο και κοροϊδευαν. Ένα ακόμη αρνητικό είναι ότι στο χρονικό περιθώριο που τους δινόταν για τη πραγματοποίηση των απαντήσεων και παρουσιάσεων έβρισκαν αφορμή για να μιλήσουν και για άλλα θέματα μεταξύ τους.

Όλα όσα είχαν προγραμματιστεί έγιναν πράξη και καλύφθηκε ολόκληρη η ώρα ακριβώς.

### **Ημερολόγιο 3**

Η Τρίτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 9 Μαΐου 2023 και εξελίχθηκε ομαλά. Στην πρώτη φάση τέθηκε η ερώτηση τι κάναμε στη προηγούμενη συνάντηση και τα παιδιά

σήκωναν χέρι για να απαντήσουν. Τα παιδιά θυμόντουσαν ακριβώς τι είχε προηγηθεί. Έπειτα στη προσπάθεια της ερευνήτριας να εισαγάγει τους μαθητές στο θέμα έγινε ο εξής αναστοχασμός : Ακούτε μουσική στη καθημερινότητά σας; Ποια είναι τα αγαπημένα σας τραγούδια; Τα παιδιά ένα ένα είπαν τον αγαπημένο τους τραγουδιστή και τα τραγούδια που ακούνε. Στη συγκεκριμένη ερώτηση το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων ήταν η ραπ μουσική και οι τραγουδιστές της αντίστοιχα.

Στην δεύτερη φάση τα παιδιά κλήθηκαν να ακούσουν ένα τραγούδι όλα μαζί σχετικό με τη διαφορετικότητα. Το τραγούδι είχε τίτλο «Μήλα Γύρω-Γύρω στη Μέση Πορτοκάλι . » Το τραγούδι σχετίζεται με ένα πορτοκάλι το οποίο τα υπόλοιπα φρούτα στη φρουτιέρα δεν το κάνουν παρέα και το κοροϊδεύουν για το χρώμα του και το χυμό του. Το πορτοκάλι κλαίει και στεναχωριέται ρίχνοντας ευθύνες στον εαυτό του. Στο τέλος ένα μήλο το πλησιάζει και το κάνει παρέα. Έτσι το τραγούδι κλείνει με όλα τα φρούτα ενωμένα. Όταν τα παιδιά άκουγαν το τραγούδι γελούσαν και το κοροϊδεύαν. Αφού τα παιδιά ακούσανε το τραγούδι απάντησαν προφορικά σε ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες και την υπόθεση του τραγουδιού.

Στη Τρίτη φάση μοιράστηκε στα παιδιά από ένα φύλλο παρατήρησης με τις ερωτήσεις (Γνωρίζετε κάποιο διάσημο άτομο με αναπηρία και αν ναι θεωρείτε ότι η αναπηρία είναι εμπόδιο στην επιτυχία;) Τα παιδιά συνεργάστηκαν σε ομάδες και οι απαντήσεις τους είχαν πολύ ενδιαφέρον καθώς η κάθε ομάδα είτε διαφορετικό διάσημο πρόσωπο με αναπηρία. Στο τέλος παρουσιάστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Αργότερα η ερευνήτρια τόνισε κάποια διάσημα πρόσωπα με αναπηρία και εξήγησε λίγα πράγματα για τη ζωή τους και το είδος αναπηρίας τους πχ(Stephen Hawking, Stevie Wonder , Michael J. Fox, Millie Bobby Brown).

Τέλος, εφόσον είχαν περισσέψει 5 λεπτά τα παιδιά έπαιξαν όλα μαζί ένα παιχνίδι παρόμοιο με το παραδοσιακό παιχνίδι της τυφλόμυγας, έκλεισαν τα μάτια τους και προσπάθησαν να περπατήσουν στη τάξη και κάλυψαν τα αυτιά τους και προσπάθησαν να επικοινωνήσουν, για να βιώσουν έστω στο ελάχιστο πως ζούνε τα κωφά και τυφλά άτομα στη καθημερινότητά τους.

Τα θετικά της τρίτης διδακτικής παρέμβασης είναι ότι τα παιδιά θυμόντουσαν τι είχε πραγματοποιηθεί στη προηγούμενη συνάντηση και απαντούσαν με ενδιαφέρον σε όλες τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Τη στιγμή που ακουγόταν το τραγούδι στα ηχεία παρόλο το

γεγονός ότι αρχικά το εξέλαβαν σαν πλάκα και σχολίαζαν αντιλήφθηκαν αμέσως το νόημα του περιγράφοντας το. Ακόμη, και το παιδί με αυτισμό σήκωσε το χέρι του και είπε <<το τραγούδι λέει για πολλά μήλα και ένα πορτοκάλι που δεν το έκαναν παρέα>>. Επιπλέον όταν μοιράστηκε στη κάθε ομάδα από ένα φύλλο με ερωτήσεις οι ομάδες συνεργάστηκαν πρόσχαρα για τις απαντήσεις. Κάποιες από τις απαντήσεις στην ερώτηση αν γνωρίζουν κάποιο διάσημο άτομο με αναπηρία εξέπληξαν θετικά την ερευνήτρια (η πρώτη ομάδα ανέφερε τον ποιητή Οδυσσέα Ελύτη που ήταν τυφλός, η δεύτερη τον συνθέτη Μπετόβεν που ήταν κουφός, η Τρίτη ομάδα τον τραγουδιστή Michael Jason με την αλλαγή χρώματος που έκανα και η τέταρτη και τελευταία ομάδα τον ποδοσφαιριστή Messi που έχει νανισμό).

Αφού η κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο της στη συνέχεια άκουγαν με μεγάλη προσήλωση αυτά που τους τονίζοταν για άλλους ανθρώπους γνωστούς που είχαν αναπηρία κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις για να λύσουν απορίες τους σηκώνοντας χέρι. Τέλος, το παιχνίδι που έκλεισαν τα μάτια και τα αυτιά τους κύλησε υπέροχα επειδή τα παιδιά με χαρά, αγωνία και περιέργεια πραγματοποίησαν το παιχνίδι και εξήγησαν που δυσκολεύτηκαν ή τι τεχνικές ακολούθησαν για να βγάλουν σε πέρας τη δοκιμασία. Με αυτό τον τρόπο βίωσαν έστω και στο ελάχιστο τη ζωή των ατόμων με τις συγκεκριμένες αναπηρίες.

Όσον αφορά τα αρνητικά ,πρώτον , τη στιγμή που άκουγαν το τραγούδι γελούσαν και κορόιδευαν κάνοντας τους να μην είναι τόσο συγκεντρωμένα στο συγκεκριμένο ερέθισμα. Το χρονικό περιθώριο που τους δινόταν για τη πραγματοποίηση των εργασιών το έβρισκαν σαν αφορμή να μιλήσουν και για άκυρα ζητήματα και να κάνουν πλάκα και χαβαλέ. Τη στιγμή που παρουσίαζαν οι ομάδες τα υπόλοιπα άτομα δε πρόσεχαν ιδιαίτερα. Τέλος τα τελευταία 10 λεπτά το παιδί με αυτισμό δε πρόσεχε καθόλου και έκανε ερωτήσεις του τύπου <<πότε θα βγούμε διάλειμμα και πότε θα πάω σπίτι μου>>.

Οι δραστηριότητες όλες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του χρονικού περιθωρίου που είχαν σχεδιαστεί.

#### **Ημερολόγιο 4**

Η τέταρτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 10 Μαΐου 2023 και ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Αρχικά, έγινε μια υπενθύμιση στους μαθητές για το τι ακριβώς είχαμε κάνει τις προηγούμενες φορές, κάνοντας και τις κατάλληλες ερωτήσεις. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αμέσως και θυμόντουσαν τι είχε προηγηθεί στη προηγούμενη συνάντηση και ακολούθησε το

κυρίως μάθημα. Εξ αρχής τα παιδιά είχαν χωριστεί σε τρεις ομάδες των τριών και μία των τεσσάρων ατόμων. Έτσι λοιπόν, μοιράστηκε σε κάθε ομάδα από μια εικόνα σχετική με την διαφορετικότητα και την αναπηρία και ζητήθηκε να περιγράψουν γραπτώς την εικόνα, το τι βλέπουν και με τι ακριβώς μπορούν να την συσχετίσουν. Ουσιαστικά περιέγραψαν την εικόνα μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Έπειτα, κάθε ομάδα παρουσίασε το κείμενό της στην ολομέλεια της τάξης βάζοντας έναν εκπρόσωπο και οι υπόλοιποι της ομάδας μπορούσαν να συμπληρώσουν ότι επιθυμούσαν. Στη συνέχεια, σε κάθε μαθητή δόθηκε από ένα μικρό χαρτί post-it, έτσι ώστε να γράψει τα συναισθήματα που του προκάλεσε αυτή η εικόνα και τέλος όλοι οι μαθητές έκαναν ένα κολάζ σε ένα χαρτόνι, με τα χαρτάκια τους.

Γενικά ήταν μια καλή διδασκαλία, καθώς από ό,τι φάνηκε, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν με θέρμη και διάθεση, παρόλο που ήταν η τελευταία διδακτική ώρα. Οι ιδέες των παιδιών στη περιγραφή ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακές διότι ήταν πολύ ενδιαφέρουσες. Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν την παρουσίαση των υπόλοιπων συμμαθητών τους και εξέφραζαν και τη γνώμη τους. Τέλος, όλα τα παιδιά βοήθησαν στο να τοποθετηθούν τα χαρτάκια στο χαρτόνι και ιδιαίτερα το παιδί με αυτισμό που βοήθησε την ερευνήτρια να κολλήσει τα συγκεκριμένα χαρτάκια post-it. Οπότε, οι δραστηριότητες αυτές απέδωσαν κι ενδεχομένως να τις εφαρμοστούν στη σχολική τάξη μελλοντικά.

Όσον αφορά τα αρνητικά που χρήζουν λίγο βελτίωση ήταν η διαχείριση της τάξης και κυρίως της ανησυχίας των μαθητών καθώς ήταν τελευταία ώρα και αμέσως μετά το μάθημα της γυμναστικής. Κάποια παιδιά μιλούσαν αρκετά ίσως περισσότερο από τις προηγούμενες διδασκαλίες εμποδίζοντας τους υπόλοιπους συμμαθητές τους να ακούσουν τι έλεγε η ομάδα που παρουσίαζε. Η ανησυχία των παιδιών είναι ένα από τα στοιχεία που μπορεί να δημιουργήσουν τροχοπέδη στη διδασκαλία. Επομένως, εκεί χρειάζεται λίγη περισσότερη προσοχή, βελτίωση και τον πλήρη έλεγχο των παιδιών.

## **Ημερολόγιο 5**

Η Πέμπτη και προ τελευταία διδακτική πραγματοποιήθηκε στις 16 Μαΐου 2023 και κύλησε με ωραίο τρόπο. Αρχικά όπως σε κάθε διδακτική έγινε στα παιδιά μια υπενθύμιση των προηγούμενων γνώσεων και εντυπώσεων που τους άφησε η συνάντηση. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και θυμόντουσαν τι πραγματοποιήθηκε στη τελευταία συνάντηση. Έπειτα

ακολούθησε ένας αναστοχασμός στα παιδιά λέγοντας τους ότι εγώ όταν ήμουν μικρότερη σε ηλικία λίγες μέρες πριν τα γενέθλια μου ετοιμάζα προσκλήσεις για τους συμμαθητές μου για να τους καλέσω στο πάρτι γενεθλίων μου. Εσείς το κάνετε αυτό; Έχετε στείλει ποτέ κάποιο γράμμα ποτέ στη ζωή σας;

Στη συνέχεια δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις για το πώς γράφουμε μία επιστολή. Πιο συγκεκριμένα (στην αρχή πάνω δεξιά γράφουμε το όνομα μας και τον τόπο που βρισκόμαστε, σαν δεύτερο βήμα γράφουμε μία προσφώνηση: Αγαπητέ κύριε/α..... , αργότερα αναφέρουμε τον λόγο που στέλνουμε το γράμμα: Σας αποστέλλουμε αυτή την επιστολή για να.... Και σαν τελευταίο βήμα κάτω δεξιά μετά την ολοκλήρωση του γράφουμε με εκτίμηση και το όνομα μας. Ο λόγος πρέπει να είναι επίσημος.) Ενώ δινόταν οι κατάλληλες οδηγίες για τη νέα γνώση στα παιδιά ταυτόχρονα γραφόταν τα βήματα στο πίνακα.

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση στη τελευταία φάση μοιράστηκαν στις ομάδες φύλλα που είχε ένα θέμα για να το επιλύσουν. Συγκεκριμένα η άσκηση έλεγε <<Είναι μέρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων σαν μελλοντικοί πολίτες που είστε αναλαμβάνετε να στείλετε μία επιστολή για τους λόγους που καταπατούνται τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων και τις λύσεις που θα δίνετε.>>. Πριν ξεκινήσουν οι ομάδες να γράφουν έγινε μία συζήτηση με τα παιδιά για τις αιτίες και τις λύσεις και καταγραφόταν οι απαντήσεις τους στο πίνακα. Αυτό θα λειτουργούσε βοηθητικά στους μαθητές για την επίλυση της άσκησης διότι ήταν και πρωτόγνωρα αυτά τα οποία μάθαιναν εκείνη την ημέρα. Τέλος, συνεργάστηκαν σε ομάδες και η ερευνήτρια καθοδηγούσε όπου χρειαζόταν και όλες οι ομάδες παρουσίασαν την επιστολή τους.

Όσον αφορά τα θετικά, τα παιδιά παρόλο που ήταν η πρώτη φορά που έγραφαν επιστολή έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή για να αντιληφθούν τη διαδικασία κάνοντας και τις κατάλληλες ερωτήσεις όπου χρειαζόταν. Οι ιδέες τους ήταν εξαιρετικές κάποιες από αυτές ήταν (αιτίες: παρκάρουν πάνω στις ράμπες, δεν έχει κέντρα αποκατάστασης, δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός για τους αναπήρους. Λύσεις: Να φτιαχτούν περισσότερα κέντρα αποκατάστασης, να δοθούν περισσότερα χρήματα, να τους παρέχονται δωρεάν τα χάπια ή ότι άλλο χρειάζονται για την επιβίωση τους και να φτιαχτούν περισσότερες ράμπες.) Επιπρόσθετα, εκείνο που εντυπωσίασε την ερευνήτρια ήταν ο τρόπος καταγραφής της επιστολής στοιχείο που έδειξε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν αυτά τα οποία εξήγησα στο μάθημα.

Όσον αφορά τα αρνητικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά δυσκολεύθηκαν να αντιληφθούν τον τρόπο που γράφουμε ένα γράμμα σχολιάζοντας και λέγοντας ότι είναι πολύ δύσκολο. Δεν είχαν πολλές ιδέες για τους αναπήρους και κάποιες φορές ήταν ανήσυχα. Αυτό που ίσως άλλαζε η ερευνήτρια θα ήταν να εξηγούσε με διαφορετικό τρόπο τη διαδικασία καταγραφής ενός γράμματος ή μιας επιστολής, δηλαδή να γινόταν και χρήση εικόνων. Τέλος, τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά δεν ήταν πολύ μεγάλα. Αυτό που εντυπωσίασε είναι ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν τον τρόπο που γράφουμε μία επιστολή στοιχείο που θα τα βοηθήσει και στη μετέπειτα πορεία των σχολικών τους χρόνων καθώς η έκθεση είναι αναπόσπαστο κομμάτι τους.

### **Ημερολόγιο 6**

Η έκτη και τελευταία διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 17 Μαΐου 2023 και κύλησε αρκετά ευχάριστα. Αρχικά, έγινε ένας διάλογος με τα παιδιά για τις εντυπώσεις που τους άφησαν οι συναντήσεις, τι ήταν αυτό που τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο. Η πλειονότητα των παιδιών απάντησαν ότι περισσότερο τους άρεσε το παραμύθι και το παντομίμα μιας σκηνής του παραμυθιού, κάποια από αυτά απάντησαν ότι εντυπωσιάστηκαν από τη περιγραφή των εικόνων και τον τρόπο που διεξαγόταν οι παρουσιάσεις ενώ ένας μικρός αριθμός παιδιών απάντησε ότι τους άρεσε το τραγούδι που άκουσαν με τα μήλα και το πορτοκάλι.

Στη συνέχεια μοιράστηκε στα παιδιά το ίδιο φύλλο που είχε μοιραστεί και στην πρώτη συνάντηση. Πιο συγκεκριμένα το φύλλο αυτό είχε τα ονόματα όλων των μαθητών της τάξης και ερωτήσεις της καθημερινότητας με τη μορφή ενός κοινωνιομετρικού τεστ (πχ. με ποια σειρά θα καλούσατε τους συμμαθητές σας σε πάρτι, με ποια σειρά θα πέρνατε μαζί σας στο ταξίδι τους συμμαθητές σας κτλ). Τα παιδιά απαριθμούσαν τους μαθητές με τη σειρά προτίμησης τους και αποτελεί το κύριο εργαλείο των διδακτικών παρεμβάσεων. Έπειτα, αφού ολοκληρώθηκαν οι παραπάνω δραστηριότητες για τα υπόλοιπα 30 λεπτά που είχαν απομείνει τα παιδιά ασχολήθηκαν με κάτι πιο ευχάριστο σαν αποχαιρετιστήριο της τάξης. Αφού ενώθηκαν τρία θρανία μαζί τοποθετήθηκε πάνω στα θρανία ένα μεγάλο κίτρινο χαρτόνι με τη λέξη διαφορετικότητα με μεγάλα και κεφαλαία γράμματα στο πάνω μέρος του χαρτονιού. Τα παιδιά έπρεπε να κάνουν μία αφίσα που παραπέμπει σε αυτό με διάφορες ζωγραφιές, λέξεις

και στιχάκια. Όλοι μαζί οι μαθητές συνεργάστηκαν με χαρά και πραγματοποίησαν ένα εξαιρετικό αποτέλεσμα στο τέλος.

Όσον αφορά τα θετικά, παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση στις απαντήσεις των παιδιών τη τελευταία μέρα σε σύγκριση με τη πρώτη. Τα παιδιά έμειναν απόλυτα ευχαριστημένα με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Ανέφεραν ότι ήταν κάτι διαφορετικό από τα συνηθισμένα στοιχεία του σχολείου που λαμβάνουν χώρα στη καθημερινότητα τους. Αυτό που χαροποιεί ιδιαίτερα την ερευνήτρια είναι ότι έμαθαν να συνεργάζονται και να λειτουργούν σαν ομάδα μέσα από τις δραστηριότητες αυτές και θυμόντουσαν αρκετά πράγματα που πραγματοποιήθηκαν στις συναντήσεις διότι τα ανέφεραν στη τελευταία συνάντηση. Το κλίμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της αφίσας ήταν ευχάριστο και οι ιδέες τους για τις ζωγραφιές και τα στιχάκια απίστευτες.

Στη συγκεκριμένη συνάντηση τίποτα δεν κύλισε αρνητικά, διότι ως τελευταία διδακτική γινόταν με πιο χαλαρό και ελεύθερο τρόπο. Ο συγκεκριμένος κύκλος ολοκληρώθηκε πολύ ευχάριστα και χωρίς προβλήματα. Ήταν μία μοναδική και ιδιαίτερη εμπειρία και ταυτόχρονα, ένα αρκετά μεγάλο βήμα για το μελλοντικό επάγγελμα της ερευνήτριας.

## **Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα έρευνας**

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω:

Όλα τα παιδιά στη τάξη ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Στις ερωτήσεις που αποτελούσαν το εργαλείο της πτυχιακής εργασίας οι

απαντήσεις είναι πρωτοπόρες καθώς από τη πρώτη στιγμή το μαθητή με αυτιστικό φάσμα δεν τον είχαν απομονωμένο. Η τάξη που πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από 14 παιδιά από τα οποία τα 6 ήταν κορίτσια και τα 8 αγόρια ενώ η τάξη ήταν τετάρτη δημοτικού.

Στους πίνακες που ακολουθούν περιγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών, αναφορικά με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν γραπτώς. Σε αυτές τις ερωτήσεις κλήθηκαν να απαντήσουν με σειρά από το 1 έως το 13 (όπου 1 η πρώτη και 13 η τελευταία θέση προτίμησης), να ανάλογα με το ποια σειρά θα επέλεγαν τους συμμαθητές τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Στη τάξη υπήρχε ένα παιδί που βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού, και με βάση σε ποια σειρά από την επιλογή των μαθητών του βρισκόταν αυτό πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, έγινε η μέτρηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Λόγου χάριν, εάν η θέση του παιδιού με αυτισμό είχε βελτιωθεί κατά μέσο όρο μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, αυτό σημαίνει ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν θετικό αποτέλεσμα στη τάξη.

### 7.1.Αποτελέσματα προελέγχου

Πίνακας 1 Αποτελέσματα προελέγχου της Θέση προτίμησης στην 1η ερώτηση: Σε ένα ομαδικό παιχνίδι ποιους συμμαθητές σας θα διαλέγατε;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτήν τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1 <sup>η</sup>	2	15
2 <sup>η</sup>	0	0
3 <sup>η</sup>	0	0
4 <sup>η</sup>	0	0
5 <sup>η</sup>	1	7
6 <sup>η</sup>	2	15
7 <sup>η</sup>	1	7
8 <sup>η</sup>	1	7
9 <sup>η</sup>	1	7
10 <sup>η</sup>	1	7
11 <sup>η</sup>	1	7



12 <sup>η</sup>	1	7
13 <sup>η</sup>	2	15

Στη πρώτη ερώτηση (Σε ένα ομαδικό παιχνίδι ποιους συμμαθητές σας θα διαλέγατε;) όσον αφορά τις θέσεις προτίμησης 2 συμμαθητές το τοποθέτησαν στη 1<sup>η</sup> θέση, κανένας συμμαθητής δεν το τοποθέτησε στη 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> θέση, 1 ήταν εκείνος που το τοποθέτησε στη 5<sup>η</sup> θέση και ~~μόλις~~ 2 στην 6<sup>η</sup> θέση. Άρα το ποσοστό των παιδιών που τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στις πρώτες 6 θέσεις προτίμησης ήταν το 37% του συνόλου της τάξης. Όσον αφορά την 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> θέση ήταν 6 στο σύνολο δηλαδή 1 άτομο στη κάθε θέση. Ενώ στη τελευταία και 13<sup>η</sup> θέση το είχαν τοποθετήσει 2 συμμαθητές του. Άρα το ποσοστό των μαθητών που τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στις τελευταίες θέσεις προτίμησης από την 7<sup>η</sup> έως και την 13<sup>η</sup> θέση ήταν **63%** ~~μόλις~~ σχεδόν διπλάσιο από το ποσοστό των παιδιών που τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στις πρώτες 6 θέσεις προτίμησης.

Πίνακας 2 Αποτελέσματα προελέγχου της Θέση προτίμησης στην 2<sup>η</sup> ερώτηση: Αν είχατε ένα πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτήν τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1 <sup>η</sup>	0	0
2 <sup>η</sup>	2	15
3 <sup>η</sup>	0	0
4 <sup>η</sup>	0	0
5 <sup>η</sup>	0	0
6 <sup>η</sup>	1	7
7 <sup>η</sup>	2	15
8 <sup>η</sup>	1	7
9 <sup>η</sup>	1	7
10 <sup>η</sup>	0	0
11 <sup>η</sup>	1	7
12 <sup>η</sup>	2	15
13 <sup>η</sup>	2	15

Στη δεύτερη ερώτηση προελέγχου (Αν είχατε ένα πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε) όσον αφορά τις πρώτες θέσεις προτίμησης από τη 1<sup>η</sup> έως και την 6<sup>η</sup> κανένας μαθητής δε τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στη 1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση, μάλιστα 2 συμμαθητές του το τοποθέτησαν στη δεύτερη θέση ενώ 1 παιδί το τοποθέτησε στην 6<sup>η</sup> θέση. Άρα το ποσοστό των πρώτων θέσεων προτίμησης κυμαίνεται στο **22%** του συνόλου της τάξης. Όσον αφορά τις τελευταίες θέσεις προτίμησης από την 7<sup>η</sup> μέχρι και τη 13<sup>η</sup> μάλιστα 2 συμμαθητές το τοποθέτησαν στην 7<sup>η</sup>, στην 8<sup>η</sup>, την 9<sup>η</sup>, και την 11<sup>η</sup> θέση συνολικά 4 συμμαθητές του, άρα 1 σε κάθε θέση, δεν υπήρξε μαθητής που τοποθέτησε στη 10<sup>η</sup> θέση και τέλος η 12<sup>η</sup> και 13<sup>η</sup> θέση είχαν από 2 συμμαθητές η κάθε μια. Άρα το ποσοστό των τελευταίων θέσεων προτίμησης κυμαίνεται στο 68%, τριπλάσιο από το ποσοστό των παιδιών που τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στις πρώτες 6 θέσεις προτίμησης

Πίνακας 3 Αποτελέσματα προελέγχου της Θέση προτίμησης στην 2η ερώτηση: Σε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτήν τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1 <sup>η</sup>	1	7
2 <sup>η</sup>	0	0
3 <sup>η</sup>	1	7
4 <sup>η</sup>	0	0
5 <sup>η</sup>	0	0
6 <sup>η</sup>	1	7
7 <sup>η</sup>	1	7
8 <sup>η</sup>	1	7
9 <sup>η</sup>	1	7
10 <sup>η</sup>	2	15
11 <sup>η</sup>	0	0
12 <sup>η</sup>	1	7
13 <sup>η</sup>	3	23

Στη Τρίτη και τελευταία ερώτηση προελέγχου ( Σε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί;) Όσον αφορά τις πρώτες 6 θέσεις προτίμησης από ένας συμμαθητής του παιδιού με αυτισμό τοποθέτησε στην 1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> θέση προτίμησης το συγκεκριμένο παιδί ενώ κανένας συμμαθητής του δε το τοποθέτησε στη 2<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση προτίμησης. Άρα το ποσοστό κυμαίνεται μόλις στα 22%. Όσον αφορά τις τελευταίες θέσεις προτίμησης δηλαδή από την 7<sup>η</sup> μέχρι και τη 13<sup>η</sup> θέση: η 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, και 12<sup>η</sup> θέση είχαν από 1 παιδί άρα στο σύνολο ήταν 4, τη 10<sup>η</sup> θέση την επέλεξαν 2 συμμαθητές ενώ τη 13<sup>η</sup> και τελευταία θέση μόλις 3 μαθητές. Άρα το ποσοστά των παιδιών που τοποθέτησαν το παιδί με αυτισμό στις τελευταίες θέσεις προτίμησης ήταν 68%, τριπλάσιο από το ποσοστό των παιδιών που τοποθέτησε το παιδί με αυτισμό στις πρώτες 6 θέσεις προτίμησης

## 7.2. Αποτελέσματα μετελέγχου

Πίνακας 4. Αποτελέσματα μετελέγχου της Θέση προτίμησης στην 1η ερώτηση: Σε ένα ομαδικό παιχνίδι ποιους συμμαθητές σας θα διαλέγατε;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτήν τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1η	2	15
2η	0	0
3η	1	7
4η	2	15
5η	1	7
6η	1	7
7η	0	0
8η	0	0
9η	2	15
10η	0	0
11η	1	7
12η	1	7
13η	2	15

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του μεταελέγχου στην πρώτη ερώτηση (Σε ένα ομαδικό παιχνίδι ποιους συμμαθητές σας θα διαλέγατε;) Το παιδί με αυτισμό στη 1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> θέση το τοποθέτησαν 4 συμμαθητές του άρα 2 σε κάθε θέση. Στη 3<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> θέση προτίμησης το τοποθέτησαν συνολικά 3 συμμαθητές του από 1 σε κάθε θέση και η 2<sup>η</sup> θέση δεν είχε καμία ψήφο. Άρα το ποσοστό των παιδιών που τοποθέτησαν το συμμαθητή τους με αυτισμό στις πρώτες θέσεις προτίμησης κυμαίνεται στα 54%.

Όσον αφορά τις τελευταίες θέσεις προτίμησης από την 7<sup>η</sup> μέχρι τη 13<sup>η</sup> οι επιλογές των παιδιών ήταν οι εξής: Η 9<sup>η</sup> και η 13<sup>η</sup> θέση προτίμησης είχε από 2 επιλογές δηλαδή οι μαθητές που τοποθέτησαν το παιδί με αυτισμό σε αυτές τις θέσεις ήταν συνολικά 4. Η 11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> θέση είχε από μία ψήφο και τέλος η 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> θέση δεν είχαν καμία ψήφο. Άρα το ποσοστό στις τελευταίες θέσεις προτίμησης κυμαίνεται στα 46%

Πίνακας 5. Αποτελέσματα μετελέγχου της Θέση προτίμησης στην 2η ερώτηση : Αν είχατε ένα πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτήν τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1η	2	15
2η	2	15
3η	1	7
4η	1	7
5η	2	15
6η	2	15
7η	1	7
8η	1	7
9η	1	7
10η	0	0
11η	0	0
12η	0	0
13η	0	0

Στη δεύτερη ερώτηση (Αν είχατε ένα πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε;) η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> θέση είχαν από 2 επιλογές. Ουσιαστικά 8 συμμαθητές του παιδιού με αυτισμό το τοποθέτησαν στις συγκεκριμένες θέσεις που αποτελούν πρώτες

θέσεις προτίμησης. Η 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> θέση είχαν από 1 ψήφο. Άρα το ποσοστό των πρώτων θέσεων προτίμησης ήταν 74%. Όσον αφορά τις τελευταίες θέσεις προτίμησης από την 7<sup>η</sup> μέχρι και τη 13<sup>η</sup>, η 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> θέση είχε από 1 επιλογή και 3 μαθητές στο σύνολο ενώ η 10<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> και 13<sup>η</sup> θέση δεν είχαν καμία επιλογή. Επομένως, το ποσοστό επιλογής των τελευταίων θέσεων προτίμησης ήταν μόλις 26%.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα μετελέγχου της Θέση προτίμησης στην 3η ερώτηση: Σε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί;

Θέση παιδιού με αυτισμό	Αριθμός παιδιών που είπαν αυτή τη θέση	Ποσοστό παιδιών που είπαν αυτή τη θέση (επί τοις 100)
1η	2	15
2η	2	15
3η	2	15
4η	2	15
5η	1	7
6η	1	7
7η	1	7
8η	1	7
9η	1	7
10η	0	0
11η	0	0
12η	0	0
13η	0	0

Στη Τρίτη ερώτηση (Σε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί;) οι απαντήσεις των παιδιών όπως φαίνονται και στο παραπάνω πίνακα ήταν οι εξής: όσον αφορά τις πρώτες θέσεις προτίμησης η 1<sup>η</sup>, η 2<sup>η</sup>, η 3<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> θέση είχαν από 2 επιλογές η κάθε μια

οπότε στο σύνολο ήταν 8 οι μαθητές που τοποθέτησαν το παιδί με αυτισμό σε αυτές τις θέσεις ενώ η 5<sup>η</sup> και η 6<sup>η</sup> είχαν από μία επιλογή άρα ήταν 2 στο σύνολο. Άρα το ποσοστό των ατόμων που είχαν τοποθετήσει τον συμμαθητή τους στις πρώτες θέσεις ήταν **76%** από το σύνολο της τάξης. Όσον αφορά τις τελευταίες θέσεις προτίμησης δηλαδή από την 7<sup>η</sup> έως και τη 13<sup>η</sup>, η 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> έχουν από 1 επιλογή άρα 3 μαθητές συνολικά ενώ η 10<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> και 13<sup>η</sup> δεν έχουν καμία επιλογή. Επομένως το ποσοστό κυμαίνεται στα **24%**.

Πίνακας 7. Συγκριτικά Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου

	Θέσεις	Ποσοστό (επι τοις 100)	Ποσοστό (επι τοις 100)	Ποσοστό (επι τοις 100)
1 <sup>η</sup> ερώτηση:	1 <sup>η</sup> – 6 <sup>η</sup>	37%	54%	17%
	7 <sup>η</sup> – 13 <sup>η</sup>	63%	46%	17%
2 <sup>η</sup> ερώτηση:	1 <sup>η</sup> – 6 <sup>η</sup>	22%	74%	52%
	7 <sup>η</sup> – 13 <sup>η</sup>	68%	26%	42%
3 <sup>η</sup> ερώτηση:	1 <sup>η</sup> – 6 <sup>η</sup>	22%	74%	52%
	7 <sup>η</sup> – 13 <sup>η</sup>	68%	26%	42%

Υπενθυμίζουμε ότι οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

Ερώτηση 1 : Σε ένα ομαδικό παιχνίδι ποιους συμμαθητές σας θα διαλέγατε;

Ερώτηση 2: Αν είχατε ένα πάρτι γενεθλίων ποιους συμμαθητές σας θα καλούσατε;

Ερώτηση 3: Σε ένα ταξίδι ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να έρθουν μαζί σας;

Στην πρώτη ερώτηση που τέθηκε τα ποσοστά του προελέγχου για το παιδί με αυτισμό ήταν 37% από τη 1<sup>η</sup> έως και την 6<sup>η</sup> θέση προτίμησης και 63% από την 7<sup>η</sup> έως και την 13<sup>η</sup> θέση προτίμησης. Στον μετέλεγχο της ίδιας ερώτησης τα ποσοστά των πρώτων θέσεων προτίμησης (1<sup>η</sup> έως και 6<sup>η</sup>) για το παιδί με αυτισμό ήταν 54% ενώ στις τελευταίες θέσεις προτίμησης (7<sup>η</sup>

έως και 13<sup>η</sup>) ήταν 46%. Άρα το ποσοστό βελτίωσης της πρώτης ερώτησης κυμαίνεται στα 17%.

Στη δεύτερη ερώτηση που τέθηκε τα ποσοστά του προελέγχου για το παιδί με αυτισμό ήταν 22% από τη 1<sup>η</sup> έως και την 6<sup>η</sup> θέση προτίμησης και 68% από την 7<sup>η</sup> έως και την 13<sup>η</sup> θέση προτίμησης. Στον μετέλγχο της ίδιας ερώτησης τα ποσοστά των πρώτων θέσεων προτίμησης (1<sup>η</sup> έως και 6<sup>η</sup>) για το παιδί με αυτισμό ήταν 74% ενώ στις τελευταίες θέσεις προτίμησης (7<sup>η</sup> έως και 13<sup>η</sup>) ήταν 26%. Άρα το ποσοστό βελτίωσης της δεύτερης ερώτησης κυμαίνεται 52%.

Στη Τρίτη ερώτηση που τέθηκε τα ποσοστά του προελέγχου για το παιδί με αυτισμό ήταν 22% από τη 1<sup>η</sup> έως και την 6<sup>η</sup> θέση προτίμησης και 68% από την 7<sup>η</sup> έως και την 13<sup>η</sup> θέση προτίμησης. Στον μετέλγχο της ίδιας ερώτησης τα ποσοστά των πρώτων θέσεων προτίμησης (1<sup>η</sup> έως και 6<sup>η</sup>) για το παιδί με αυτισμό ήταν 74% ενώ στις τελευταίες θέσεις προτίμησης (7<sup>η</sup> έως και 13<sup>η</sup>) ήταν 26%. Άρα το ποσοστό βελτίωσης της δεύτερης ερώτησης ήταν 42%.

Συμπερασματικά, οι διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν αποδεικνύεται από τους πίνακες ότι είχαν αποτέλεσμα καθώς στη τελευταία συνάντηση τα ποσοστά τοποθέτησης του παιδιού με αυτισμό στις πρώτες θέσεις προτίμησης βελτιώθηκαν αισθητά.

### **7.3. Παρατήρηση**

Όσον αφορά τη παρατήρηση της πορείας του παιδιού με αυτισμό αρχικά στις πρώτες δύο συναντήσεις, το παιδί με αυτισμό φαινόταν επιφυλακτικό και απρόθυμο να συμμετάσχει, αποφεύγοντας τον λόγο. Ωστόσο, στις επόμενες συναντήσεις, εμφάνισε μεγαλύτερη άνεση με την ερευνήτρια και επέδειξε προθυμία να βοηθήσει σε διάφορες δραστηριότητες όπως (να τοποθετεί χαρτιά σε χαρτόνια, να διαμοιράζει φυλλα αξιολόγησης) ανταποκρινόμενος στις ερωτήσεις. Τελικά, στις τελευταίες δύο συναντήσεις, έδειξε σαφή βελτίωση στη συνεργασία του, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο σε ποικίλες δραστηριότητες (όπως παντομίμα, αλλαγή του τέλους του παραμυθιού, δημιουργία αφίσας, περιγραφή εικόνων) στοιχεία που δείχνουν ότι αρχικά το παιδί ήταν επιφυλακτικό και στη πορεία σταδιακά ένιωθε πιο οικεία και είχε ενεργό συμμετοχή.

### **7.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Σε αυτήν την ενότητα, αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες προτάσεις για έρευνα, που θα μπορούσε να διεξάγει ένας μεταγενέστερος ερευνητής. Συγκεκριμένα:

Θα μπορούσε να διεξαχθεί η ίδια έρευνα, σε κάποια άλλη τάξη του δημοτικού σχολείου, είτε μικρότερη είτε μεγαλύτερη. Επιπλέον, Θα μπορούσε η έρευνα αυτή να διεξαχθεί αναφορικά με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας. Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή διεξήχθη σε μια ορεινή ημιαστική περιοχή, οπότε, ενδεχομένως, ένας μελλοντικός ερευνητής, θα μπορούσε να την διεξάγει σε κάποια διαφορετικής κατηγορίας περιοχή. Τέλος, Θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα με επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία και το πως αυτά αντιλαμβάνονται τους ανθρώπους γύρω τους, το πως αισθάνονται, το τι επιθυμούν.

## **Κεφάλαιο 8. Συζήτηση και συμπεράσματα**

Ανακεφαλαιώνοντας, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης με στόχο την βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην ετερότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πρώτη φάση περιλάμβανε την αρχική αξιολόγηση της στάσης των μαθητών της τάξης απέναντι στον συμμαθητή τους με αυτισμό. Αμέσως μετά, μεσολάβησαν οι διδακτικές



παρεμβάσεις, ολοκληρώνοντας με την τρίτη φάση, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση της στάσης των μαθητών της τάξης απέναντι στον συμμαθητή τους με αυτισμό με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων, την ένταξη του μαθητή με αυτισμό στην υπόλοιπη ομάδα της τάξης και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Έχοντας προβεί σε μια σύγκριση των αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής αξιολόγησης, διαφαίνεται η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές της τάξης έχουν αποκτήσει συνείδηση της αναπηρίας και ευαισθησία απέναντι στο μη τυπικό συμμαθητή τους με αποτέλεσμα την καλύτερη ένταξη του παιδιού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα της τάξης.

Ποιο συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις βελτίωσαν τη στάση των τυπικών παιδιών απέναντι στο μη τυπικό συμμαθητή τους καθώς σε όλες τις ερωτήσεις οι θέσεις μειώθηκαν κατά 2 ή 3 αντίστοιχα. Οι συναντήσεις είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα και τα παιδιά έλαβαν το μήνυμα που προοριζόταν να ληφθεί μετά το πέρας των συναντήσεων το οποίο είναι ότι <<Η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ένταξη όλων των παιδιών στην ομάδα της τάξης και η αλληλοκατανόηση>>.

Με βάση τα παραπάνω παρατηρείται ότι η κατάσταση βελτιώθηκε αισθητά και ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις πέτυχαν σημαντικά το σκοπό τους που είναι η ένταξη του ατόμου με αναπηρία στο σύνολο της ομάδας της υπόλοιπης τάξης, διακρίνεται η διαφορά των ποσοστών και αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τις απαντήσεις απαρίθμησης των μαθητών της τάξης. Το συγκεκριμένο εργαλείο καθώς και οι διδακτικές παρεμβάσεις συστήνονται ανεπιφύλακτα σε παρόμοιες περιπτώσεις γενικών σχολείων εκ των οποίων υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς πέτυχε τον σκοπό του ο οποίος ήταν όχι μόνο να κατανοήσουν την αναπηρία ως διαφορετικότητα, αλλά και να πραγματοποιηθεί η ένταξη του παιδιού με αναπηρία- αυτισμό στο σύνολο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης κάνοντας τους να ευαισθητοποιηθούν και να συναισθανθούν τη θέση του ατόμου με κάποιου είδους διαφορετικότητα και συγκεκριμένα την αναπηρία ως διαφορετικότητα.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που δύνανται να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια των

διδασκικών παρεμβάσεων, προτείνεται κατά κύριο λόγο να είναι μαθητοκεντρικές και παιχνοκεντρικές, ώστε να κεντρίσουν αποτελεσματικότερα το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνοντάς τους να επιθυμούν την ενεργή συμμετοχή τους. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εξής δραστηριότητες:

Η καλύτερη δυνατή ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στην ομάδα της τάξης αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που χρήζει τη κατάλληλη αντιμετώπιση διότι αποτελεί συχνό φαινόμενο στη κοινωνία την οποία ζούμε και επιβιώνουμε οι μαθητές με εσα να είναι απομονωμένοι από τους τυπικούς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός έχει καθοριστικό ρόλο διότι είναι και εκείνος που περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας του στη σχολική τάξη, στα πλαίσια του επαγγέλματος του και μπορεί να αντιληφθεί εύκολα τέτοιες καταστάσεις. Αρχικά, καλό θα ήταν στις δραστηριότητες που επιλέγει να πραγματοποιήσει στη τάξη να αποτελεί τον κυριότερο σκοπό η ένταξη των παιδιών με εσα σε μία ομάδα και η βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι σε τέτοια παιδιά. Για να το πετύχει αυτό είναι σημαντικό και οι δραστηριότητες που προτιμάει να είναι κατάλληλες διαμορφωμένες έτσι ώστε να συμμετέχει και το παιδί ή τα παιδιά με κάποιου είδους διαφορετικότητα (Daniel, 2022).

Εν κατακλείδι, μπορεί να ειπωθεί, ότι μία ή περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να αλλάξουν αισθητά τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών μιας τάξης γενικού σχολείου απέναντι σε ένα ή περισσότερα παιδιά με αναπηρία που μπορεί να συνεκπαιδούνται στο ίδιο σχολείο ευαισθητοποιώντας και κατανοώντας ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα σε ένα σχολικό περιβάλλον ακόμη και ένας συμμαθητής με ειδικές ανάγκες. Αυτό είναι κύριο και μόνιμο πρόβλημα για ένα γενικό σχολείο, και για να λυθεί, χρειάζονται σταδιακά βήματα διότι δεν αντιμετωπίζεται από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά χρειάζεται αρκετό χρονικό διάστημα, προκειμένου να βελτιωθεί αισθητά η κατάσταση.

## Βιβλιογραφία- Δικτυογραφία

- Aishworiya, R., Valica, T., Hagerman, R., & Restrepo, B. (2022). An Update on Psychopharmacological Treatment of Autism Spectrum Disorder. *Neurotherapeutics*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s13311-022-01183-1>
- Anderson-Chavarria, M. (2022). The autism predicament: models of autism and their impact on autistic identity. *Disability and Society*, 37(8). <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1877117>
- Andrews, D. S., Aksman, L., Kerns, C. M., Lee, J. K., Winder-Patel, B. M., Harvey, D. J., Waizbard-Bartov, E., Heath, B., Solomon, M., Rogers, S. J., Altmann, A., Nordahl, C. W., & Amaral, D. G. (2022). Association of Amygdala Development with Different Forms of Anxiety in Autism Spectrum Disorder. *Biological Psychiatry*, 91(11). <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.01.016>
- Babayeva, M., Assefa, H., Basu, P., & Loewy, Z. (2022). Autism and associated disorders: cannabis as a potential therapy. In *Frontiers in Bioscience - Elite* (Vol. 14, Issue 1). <https://doi.org/10.31083/j.fbe1401001>
- Barthélémy, C., & Brillhault, F. B. (2022). Autism. In *Neuroscience in the 21st Century: From Basic to Clinical: Third Edition*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88832-9\\_91](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88832-9_91)
- Billeci, L., Callara, A. L., Guiducci, L., Prosperi, M., Morales, M. A., Calderoni, S., Muratori, F., & Santocchi, E. (2023). A randomized controlled trial into the effects of probiotics on electroencephalography in preschoolers with autism. *Autism*, 27(1). <https://doi.org/10.1177/13623613221082710>
- Botha, M., & Cage, E. (2022). “Autism research is in crisis”: A mixed method study of researcher’s constructions of autistic people and autism research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050897>
- Botha, M., Hanlon, J., & Williams, G. L. (2023). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (Vol. 53, Issue 2). <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>
- Buijsman, R., Begeer, S., & Scheeren, A. M. (2023). ‘Autistic person’ or ‘person with autism’? Person-first language preference in Dutch adults with autism and parents. *Autism*, 27(3). <https://doi.org/10.1177/13623613221117914>
- Bury, S. M., Jellett, R., Haschek, A., Wenzel, M., Hedley, D., & Spoor, J. R. (2023). Understanding language preference: Autism knowledge, experience of stigma and autism identity. *Autism*, 27(6). <https://doi.org/10.1177/13623613221142383>
- Bury, S. M., Jellett, R., Spoor, J. R., & Hedley, D. (2023). “It Defines Who I Am” or “It’s

- Something I Have”: What Language Do [Autistic] Australian Adults [on the Autism Spectrum] Prefer? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2).  
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3>
- Cahapay, M. B. (2022). How Filipino parents’ home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3).  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- Cassidy, S., Au-Yeung, S., Robertson, A., Cogger-Ward, H., Richards, G., Allison, C., Bradley, L., Kenny, R., O’Connor, R., Mosse, D., Rodgers, J., & Baron-Cohen, S. (2022). Autism and autistic traits in those who died by suicide in England. *British Journal of Psychiatry*, 221(5). <https://doi.org/10.1192/bjp.2022.21>
- Chamberlain, S. R., Aslan, B., Quinn, A., Anilkumar, A., Robinson, J., Grant, J. E., & Sinclair, J. (2023). Autism and gambling: A systematic review, focusing on neurocognition. In *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* (Vol. 147).  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105071>
- Cooper, K., Mandy, W., Butler, C., & Russell, A. (2023). Phenomenology of gender dysphoria in autism: a multiperspective qualitative analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 64(2).  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13691>
- Cooper, K., Mandy, W., Russell, A., & Butler, C. (2023). Healthcare clinician perspectives on the intersection of autism and gender dysphoria. *Autism*, 27(1).  
<https://doi.org/10.1177/13623613221080315>
- Cooper, K., Russell, A. J., Lei, J., & Smith, L. G. E. (2023). The impact of a positive autism identity and autistic community solidarity on social anxiety and mental health in autistic young people. *Autism*, 27(3). <https://doi.org/10.1177/13623613221118351>
- Crawley, J. N. (2023). Twenty years of discoveries emerging from mouse models of autism. In *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* (Vol. 146).  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105053>
- Dreiling, N. G., Cook, M. L., Lamarche, E., & Klinger, L. G. (2022). Mental health Project ECHO Autism: Increasing access to community mental health services for autistic individuals. *Autism*, 26(2). <https://doi.org/10.1177/13623613211028000>
- Ferenc, K., Byrka, K., & Król, M. E. (2023). The spectrum of attitudes towards the spectrum of autism and its relationship to psychological distress in mothers of children with autism. *Autism*, 27(1). <https://doi.org/10.1177/13623613221081185>
- Gabbay-Dizdar, N., Ilan, M., Meiri, G., Faroy, M., Michaelovski, A., Flusser, H., Menashe, I., Koller, J., Zachor, D. A., & Dinstein, I. (2022). Early diagnosis of autism in the community is associated with marked improvement in social symptoms within 1–2 years. *Autism*, 26(6). <https://doi.org/10.1177/13623613211049011>
- Gabis, L. V., Attia, O. L., Goldman, M., Barak, N., Tefera, P., Shefer, S., Shaham, M., & Lerman-Sagie, T. (2022). The myth of vaccination and autism spectrum. *European Journal of Pediatric Neurology*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2021.12.011>
- Gharamaleki, F. F., Bahrami, B., & Masumi, J. (2022). Autism screening tests: A narrative review. In *Journal of Public Health Research* (Vol. 11, Issue 1).  
<https://doi.org/10.4081/jphr.2021.2308>
- Golan, O., Terner, M., Israel-Yaacov, S., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2023). The Autism-Spectrum Quotient–Hebrew version: Psychometric properties of a full and a short form, adapted for DSM-5. *Autism*, 27(3).  
<https://doi.org/10.1177/13623613221117020>
- Habbak, A. L. Z., & Khodeir, L. (2023). Multi-sensory interactive interior design for

- enhancing skills in children with autism. *Ain Shams Engineering Journal*, 14(8).  
<https://doi.org/10.1016/j.asej.2022.102039>
- Hashim, H. U., Yunus, M. M., & Norman, H. (2022). 'A Real-Vocab': An Augmented Reality English Vocabulary Mobile Application to Cater to Mild Autism Children in Response towards Sustainable Education for Children with Disabilities. *Sustainability (Switzerland)*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/su14084831>
- Hatch, B., Kadlaskar, G., & Miller, M. (2023). Diagnosis and treatment children and adolescents with autism and ADHD. *Psychology in the Schools*, 60(2).  
<https://doi.org/10.1002/pits.22808>
- Hayes, J., Ford, T., McCabe, R., & Russell, G. (2022). Autism diagnosis as a social process. *Autism*, 26(2). <https://doi.org/10.1177/13623613211030392>
- He, J. L., Williams, Z. J., Harris, A., Powell, H., Schaaf, R., Tavassoli, T., & Puts, N. A. J. (2023). A working taxonomy for describing the sensory differences of autism. *Molecular Autism*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-022-00534-1>
- Jones, S. C., Gordon, C. S., & Mizzi, S. (2023). Representation of autism in fictional media: A systematic review of media content and its impact on viewer knowledge and understanding of autism. In *Autism* (Vol. 27, Issue 8).  
<https://doi.org/10.1177/13623613231155770>
- Jonkman, K. M., Back, E., & Begeer, S. (2023). Predicting intervention use in autistic children: Demographic and autism-specific characteristics. *Autism*, 27(2).  
<https://doi.org/10.1177/13623613221102748>
- Ketcheson, L., Staples, K., Pitchford, E. A., & Loetzner, F. (2023). Promoting Positive Health Outcomes in an Urban Community-Based Physical Activity Intervention for Preschool Aged Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04871-7>
- Kumm, A. J., Viljoen, M., & de Vries, P. J. (2022). The Digital Divide in Technologies for Autism: Feasibility Considerations for Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(5). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05084-8>
- Laidi, C., Floris, D. L., Tillmann, J., Elandaloussi, Y., Zabihi, M., Charman, T., Wolfers, T., Durston, S., Moessnang, C., Dell'Acqua, F., Ecker, C., Loth, E., Murphy, D., Baron-Cohen, S., Buitelaar, J. K., Marquand, A. F., Beckmann, C. F., Frouin, V., Leboyer, M., ... Houenou, J. (2022). Cerebellar Atypicalities in Autism? *Biological Psychiatry*, 92(8).  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.05.020>
- Leader, G., Hogan, A., Chen, J. L., Maher, L., Naughton, K., O'Rourke, N., Casburn, M., & Mannion, A. (2022). Age of Autism Spectrum Disorder Diagnosis and Comorbidity in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1917717>
- Lipinski, S., Boegl, K., Blanke, E. S., Suenkel, U., & Dziobek, I. (2022). A blind spot in mental healthcare? Psychotherapists lack education and expertise for the support of adults on the autism spectrum. *Autism*, 26(6).  
<https://doi.org/10.1177/13623613211057973>
- Martini, M. I., Merkelbach, I., & Begeer, S. (2023). Gestational Age in Autistic Children and Adolescents: Prevalence and Effects on Autism Phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(5). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05466-6>
- Mehra, A., Arora, G., Sahni, G., Kaur, M., Singh, H., Singh, B., & Kaur, S. (2023). Gut microbiota and autism spectrum disorder: From pathogenesis to potential therapeutic perspectives. In *Journal of Traditional and Complementary Medicine* (Vol. 13, Issue 2).

- <https://doi.org/10.1016/j.jtcme.2022.03.001>
- Mills, A. S., Tablon-Modica, P., Mazefksy, C. A., & Weiss, J. A. (2022). Emotion dysregulation in children with autism: A multimethod investigation of the role of child and parent factors. *Research in Autism Spectrum Disorders, 91*.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101911>
- Moore, I., Morgan, G., Welham, A., & Russell, G. (2022). The intersection of autism and gender in the negotiation of identity: A systematic review and metasynthesis. *Feminism and Psychology, 32*(4). <https://doi.org/10.1177/09593535221074806>
- Morris, P., Hope, E., Foulsham, T., & Mills, J. P. (2023). Dancing out for a voice; a narrative review of the literature exploring autism, physical activity, and dance. In *Journal of Bodywork and Movement Therapies* (Vol. 33).  
<https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2022.09.016>
- Nordahl, C. W., Andrews, D. S., Dwyer, P., Waizbard-Bartov, E., Restrepo, B., Lee, J. K., Heath, B., Saron, C., Rivera, S. M., Solomon, M., Ashwood, P., & Amaral, D. G. (2022). The Autism Phenome Project: Toward Identifying Clinically Meaningful Subgroups of Autism. In *Frontiers in Neuroscience* (Vol. 15).  
<https://doi.org/10.3389/fnins.2021.786220>
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 63, Issue 4). <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Posar, A., & Visconti, P. (2022a). Early Motor Signs in Autism Spectrum Disorder. In *Children* (Vol. 9, Issue 2). <https://doi.org/10.3390/children9020294>
- Posar, A., & Visconti, P. (2022b). Update about “minimally verbal” children with autism spectrum disorder. In *Revista Paulista de Pediatria* (Vol. 40).  
<https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020158>
- Prestifilippo, F. (2023). Autism spectrum disorder. *Medico e Bambino, 42*(5).  
<https://doi.org/10.53126/MEB42326a>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education, 26*(7). <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Russell, G., Stapley, S., Newlove-Delgado, T., Salmon, A., White, R., Warren, F., Pearson, A., & Ford, T. (2022). Time trends in autism diagnosis over 20 years: a UK population-based cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 63*(6). <https://doi.org/10.1111/jcpp.13505>
- Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., Hendriks, P., Kissine, M., Manenti, M., Marinis, T., Meir, N., Novogrodsky, R., Perovic, A., Panzeri, F., Silleresi, S., Sukenik, N., Vicente, A., Zebib, R., Prévost, P., & Tuller, L. (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission, 130*(3). <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02592-y>
- Stuart, N., Whitehouse, A., Palermo, R., Bothe, E., & Badcock, N. (2023). Eye Gaze in Autism Spectrum Disorder: A Review of Neural Evidence for the Eye Avoidance Hypothesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(5).  
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05443-z>
- Taniya, M. A., Chung, H. J., Al Mamun, A., Alam, S., Aziz, M. A., Emon, N. U., Islam, M. M., Hong, S. T. school, Podder, B. R., Ara Mimi, A., Aktar Suchi, S., & Xiao, J. (2022). Role of Gut Microbiome in Autism Spectrum Disorder and Its Therapeutic Regulation. In *Frontiers in Cellular and Infection Microbiology* (Vol. 12).  
<https://doi.org/10.3389/fcimb.2022.915701>

- Tomczak, M. T., Mpofu, E., & Hutson, N. (2022). Remote Work Support Needs of Employees with Autism Spectrum Disorder in Poland: Perspectives of Individuals with Autism and Their Coworkers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710982>
- Torenvliet, C., Groenman, A. P., Radhoe, T. A., Agelink van Rentergem, J. A., Van der Putten, W. J., & Geurts, H. M. (2023). A longitudinal study on cognitive aging in autism. *Psychiatry Research*, 321. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115063>
- Underwood, J. F. G., DelPozo-Banos, M., Frizzati, A., John, A., & Hall, J. (2022). Evidence of increasing recorded diagnosis of autism spectrum disorders in Wales, UK: An e-cohort study. *Autism*, 26(6). <https://doi.org/10.1177/13623613211059674>
- Waizbard-Bartov, E., Fein, D., Lord, C., & Amaral, D. G. (2023). Autism severity and its relationship to disability. In *Autism Research* (Vol. 16, Issue 4). <https://doi.org/10.1002/aur.2898>
- Wang, L., Wang, B., Wu, C., Wang, J., & Sun, M. (2023). Autism Spectrum Disorder: Neurodevelopmental Risk Factors, Biological Mechanism, and Precision Therapy. In *International Journal of Molecular Sciences* (Vol. 24, Issue 3). <https://doi.org/10.3390/ijms24031819>
- Wittkopf, S., Stroth, S., Langmann, A., Wolff, N., Roessner, V., Roepke, S., Poustka, L., & Kamp-Becker, I. (2022). Differentiation of autism spectrum disorder and mood or anxiety disorder. *Autism*, 26(5). <https://doi.org/10.1177/13623613211039673>