



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Ελένης Γ. Παπαμούλου

Διπλωματούχου Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην
Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών,
2007

Τίτλος:

«Διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών (ΕΑΕ01) σε μαθητή με
ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Μεσσηνίας»

Title:

« Teaching selfhelp intake in food to student with autism within the Day Centre for
Children and Adolescents with Autism Messinia »

Titolo:

“L' insegnamento del servirsi da soli di liquidi negli alimenti in alunno con Autismo all'interno
del Centro Diurno per bambini e adolescenti con autismo Messinia.”

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κλαίρη Συνοδινού, Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες: Μαρία Δροσινού, Επικ. Καθηγήτρια
Μαργαρίτα Σωτηρίου, Λέκτορας

Καλαμάτα, 2014

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτελεί ένα δύσκολο έργο στο οποίο συνέβαλαν αρκετοί άνθρωποι, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά.

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Κλαίρη Συνοδινού για τη συμβολή και την καθοδήγησή της στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κυρία Μαρία Δροσινού για την πολύτιμη βοήθειά και στήριξή της σε όλες της φάσεις της εργασίας.

Ακολούθως, θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτριά μου, Χριστίνα Βλαχοπούλου, με την οποία μοιράστηκα κοινές ανησυχίες, προβληματισμούς και όνειρα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στα άτομα που αφιερώνω την παρούσα εργασία, στην οικογένειά μου, η οποία πάντα πίστευε στις δυνατότητές μου και με στήριζε με πολύ ουσιαστικό τρόπο.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών (ΕΑΕ01) σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΔ- ΦΑ), στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μελέτη προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε 12χρονο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων. Η Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ήταν μεικτή και περιελάμβανε ερευνητικό σχεδιασμό και συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Η ομάδα στόχου ήταν ο μαθητής με ΔΑΔ- ΦΑ και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης, της μεθοδολογίας της παρέμβασης, της ειδικής διδακτικής, των συνεντεύξεων οι οποίες απευθύνονταν σε ειδικούς παιδαγωγούς εμπλεκόμενους με το παιδί. Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα, η συλλογή τους επιτεύχθηκε με ερωτηματολόγια των ενηλίκων και την πειραματική κατανόηση προβλημάτων με τις κοινωνικές ιστορίες. Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων αποδεικνύονται μερικώς τα εξής: η διδασκαλία στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αποδεικνύεται μερικώς, ότι η διδασκαλία στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, ότι η διδασκαλία στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, διδασκαλία,, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών, Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Introduction

This research dealt with teaching Self -Help skills in intake liquid food to students with Pervasive Developmental Disorders in the spectrum of Autism (ASD). The purpose of this research was to study special education programs in a 12 year old student with ASD within the Day Centre for Children and Adolescents with Autism. The methodology followed was mixed and it included research design and collecting quantitative and qualitative data through participant observation. The target group consists of the student with autism and adults involved with this student. The qualitative data were collected through observation methodology, intervention methodology special teaching and were semi-structured interviews, which were addressed to special educators involved with the student. Regarding the quantitative data collection, it was obtained through adult questionnaires and experimental understanding of problems with social stories. After a thorough study of the findings it is demonstrated that they are partially verified the following: teaching Self-Help intake in food to students with autism helps in cognitive, emotional and social development, teaching Self-Help intake in food is effective within the Day Centre for children and adolescents with autism, teaching Self-Help intake in food to students with Pervasive Developmental Disorders in the spectrum of Autism within the Day Centre for children and adolescents with autism extends to family routines and Special School.

Key-words: autism, teaching, selfhelp skills, selfhelp intake in food, Day Centre for Children and Adolescents with Autism

Introduzione

Questa ricerca si trattava di insegnare le abilità del servirsi da soli di liquidi negli alimenti all'alunno con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo nello spettro di autismo. Lo scopo di questa ricerca è stato quello di studiare programmi di educazione speciale in uno studente di 12 anni con autismo all'interno del Centro Diurno per bambini e adolescenti con autismo. La metodologia seguita è mista e comprendeva progettazione della ricerca e raccolta di dati quantitativi e qualitativi attraverso l'osservazione del partecipante. Il gruppo di destinatari consiste dallo studente con autismo e adulti coinvolti con questo studente. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione, la metodologia di intervento e di insegnamento special e semi-strutturate che sono rivolte ai educatori speciali coinvolti con lo studente. Per quanto riguarda la raccolta di dati quantitativi, essi sono stati ottenuti attraverso questionari per adulti e la comprensione sperimentale dei problemi con storie sociali.

Dopo uno studio approfondito dei risultati , si è dimostrata che è in parte verificata il seguente: l'insegnamento delle abilità del servirsi da soli è efficace all'interno del Centro Diurno per bambini e adolescenti con autismo, l'insegnamento delle abilità del servirsi da soli di liquidi negli alimenti all'alunno con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo nello spettro di autismo, se l'insegnamento delle abilità del servirsi da soli di liquidi negli alimenti all'alunno con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo nello spettro di autismo,all'interno del Centro Diurno per bambini e adolescenti con autismo, si estende alle routine di famiglia e scuola speciale.

Parole chiave: autismo, insegnamento, abilità del servirsi, servirsi da soli di liquidi negli alimenti, Centro Diurno per bambini e adolescenti con autismo

Αρκτικόλεξα

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Α.Π: Αναλυτικό Πρόγραμμα

Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Γ.Μ.Δ: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΑΔ-ΦΑ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Δ.Ε.Π.Π.Σ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Α.Ε: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ε.Δ.Α.: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Ε.Ε.Α: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ε.Ε.Π: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ε.Μ.Δ: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ε.Π.Ε: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

Λ.Ε.Β.Δ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σ.Μ.Ε.Α.Ε: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τ.Ε: Τμήμα Ένταξης

Φ.Ε.Κ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Introduction	4
Introduzione.....	5
Αρκτικόλεξα.....	6
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο Α΄	10
Θεωρητική θεμελίωση.....	10
Αυτισμός.....	12
Άτομα με ειδικές ανάγκες.....	10
Ορισμός και ιστορική αναδρομή αυτισμού.....	12
Αιτιολογία του αυτισμού.....	14
Βασικές μορφές αυτισμού.....	15
Γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά του αυτισμού.....	18
Γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό.....	20
Αυτοεξυπηρέτηση και αυτισμός, αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών.....	22
Αυτοεξυπηρέτηση και αυτισμός.....	22
Αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών και αυτισμός.....	25
Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και διδασκαλία.....	27
Εκπαιδευτικές δομές και πλαίσια.....	27
Διδασκαλία.....	31
Περιγραφή προβλήματος.....	34

Αναγκαιότητα της μελέτης –Σκοπιμότητα	36
Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας	40
Κεφάλαιο Β΄	42
Μεθοδολογία-θεωρητική ανάπτυξη	42
Σχέδιο και πορεία έρευνας	46
Ερευνητικό πεδίο.....	46
Μεθοδολογία έρευνας	49
Περιγραφή των εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων	50
Περιγραφή των εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων	62
Περιορισμοί της έρευνας.....	64
Κεφάλαιο Γ΄	66
Αποτελέσματα	66
Συμπεράσματα- συζήτηση.....	95
Προτάσεις.....	98
Βιβλιογραφία.....	101
Παραρτήματα	107

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη γνώση και την κατανόηση του αυτισμού. Αναλύονται βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας ο ορισμός και η αιτιολογία του αυτισμού, οι βασικές μορφές του, τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό αλλά και οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που τα χαρακτηρίζουν.

Στη συνέχεια, μελετάται η έννοια της αυτοεξυπηρέτησης και πώς αυτός ο τομέας επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών.

Ακόμη, αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζουν διάφορες εκπαιδευτικές δομές όπως είναι τα Κέντρα Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και πώς αυτές μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία συντελούν στη βελτίωση των παιδιών με αυτισμό.

Ακολουθεί η περιγραφή του προβλήματος με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα, η αναγκαιότητα και ο σκοπός της μελέτης και οι υποθέσεις οι οποίες εκφράζονται με σαφήνεια και πηγάζουν από υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

Επίσης, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, ορίζεται το ερευνητικό πεδίο, το δείγμα, αλλά και τα ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία, καθώς η έρευνα είναι μικτή αλλά και οι περιορισμοί που τη χαρακτηρίζουν και τα ερευνητικά εργαλεία.

Εν συνεχεία, αναλύονται τα αποτελέσματα όπου υπάρχει η μερικής επαλήθευση των τριών υποθέσεων βάσει των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση στα οποία διασαφηνίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των παρόντων ευρημάτων με εκείνα προηγούμενων ερευνών και επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα. Τέλος, δίνονται κάποιες προτάσεις.

Κεφάλαιο Α΄

Θεωρητική θεμελίωση

Άτομα με ειδικές ανάγκες

Η Ζώνιου-Σιδέρη, στο βιβλίο της με τίτλο "Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους", (2011, σελ.15), υποστηρίζει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πάντοτε υπήρχαν και θα εξακολουθούν να υπάρχουν, καταλαμβάνοντας ένα σημαντικό ποσοστό του ανθρώπινου πληθυσμού. Η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου διαφορετικά είδη εκτυπώσεων στην εξέλιξη τους, κατατάχθηκαν στην κατηγορία των αναπήρων. Αυτή η κατηγορία, όμως δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται από κάποιο κοινό στοιχείο.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Σε σχέση με αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση: Το μειονέκτημα, το οποίο η Π.Ο.Υ ορίζει ως κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας. Η ανικανότητα που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον» και το ελάττωμα, που έρχεται σε ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, στο βιβλίο της "Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση του", (2011, σελ.18), η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη και η ζωή του αναπήρου δυσκολεύεται ουσιαστικά λόγω της αναπηρίας του. Η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια παραμορφώσεων ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης. Και τέλος, παρατηρείται ότι ο περίγυρος αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του αναπήρου.

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ. 20), αναφέρει ότι η Επιτροπή Warnock (1978) και ο εκπαιδευτικός νόμος του 1981 της Μ. Βρετανίας, αναγνωρίζουν επίσημα τον όρο «Ειδικές ανάγκες». Ωστόσο, ο όρος αυτός είναι πολύ γενικός, δύσκολα ορίζεται με λέξεις και πιο δύσκολα μπορεί να υπάρξει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά το περιεχόμενό του. Για να υπάρχει επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των ειδικών συμφωνήθηκε, ότι ένα παιδί έχει ειδικές ανάγκες εάν έχει δυσκολία στη μάθηση, η οποία για να αντιμετωπιστεί πρέπει να προβλεφθεί ειδική εκπαιδευτική φροντίδα. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί έχει δυσκολία μάθησης εάν έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση από την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του ή μια ανικανότητα η οποία εμποδίζει το παιδί να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται γενικά στο σχολείο για όλα τα παιδιά της ηλικίας του.

Επίσης, ο Χρηστάκης, στο βιβλίο του, "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ. 32), αναφέρει τα άτομα με δυσκολίες ή με εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι τα άτομα εκείνα τα οποία παρουσιάζουν φυσικές, αισθητηριακές, νοητικές συναισθηματικές κ.ά δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν τη μάθηση σε βαθμό, ώστε να απαιτείται η λήψη ειδικών μέτρων όπως είναι ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ειδικά μέσα και υλικά διδασκαλίας, ειδικές διδακτικές μέθοδοι, τροποποίηση των συνθηκών μάθησης κλπ, ώστε η εκπαίδευση τους να είναι κατάλληλη και αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006, σελ.33) αν, λοιπόν, πρέπει να κατατάξουμε τα άτομα με δυσκολίες σε γενικές κατηγορίες, τότε μια καλή κατάταξη, η οποία εκτός από την αιτιολογία και τα συμπτώματα έχει λάβει υπόψη της και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η κατάταξη που υιοθέτησε η UNESCO, για την εξυπηρέτηση των στατιστικολόγων της Ευρώπης .Η συγκεκριμένη κατάταξη αυτή περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες. Οι οποίες είναι οι εξής: άτομα με ελαττωματική όραση, με ελαττωματική ακοή, υπερευφυή και ταλαντούχα άτομα, με νοητική υστέρηση, με φυσικά ελαττώματα, με διαταραχές στο λόγο, άτομα συναισθηματικά διαταραγμένα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα, με δυσκολίες μάθησης με διαταραχές της ανάπτυξης- άτομα με αυτισμό, με πολλαπλές αναπηρίες ή πολλαπλά ελαττώματα.

Μέσα στο πλήθος των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα άτομα με αυτισμό αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό. Πρόκειται για τα άτομα εκείνα τα οποία παρουσιάζουν διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν για παράδειγμα άτομα με νοητική καθυστέρηση ούτε να ενταχθούν σε μία άλλη από τις υπόλοιπες προαναφερθείσες κατηγορίες. Χαρακτηρίζονται από δυσκολίες οι οποίες είναι τόσο ιδιόμορφες και εμφανίζονται με τόσο διαφορετικές μορφές και σε τόσο διαφορετικά επίπεδα.

Αυτισμός

Ορισμός και ιστορική αναδρομή αυτισμού

Είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό διότι παρουσιάζει διαφορές και από το πλήθος των πηγών που προέρχεται και από τους διάφορους επαγγελματίες- ειδικούς που εμπλέκονται και από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Για τον ορισμό του και τη συγγενειά του με διάφορες αναπηρικές καταστάσεις της παιδικής ηλικίας υπήρξαν πολλές διαφωνίες αλλά και απορίες. Παρ' όλα αυτά, ο αυτισμός θεωρείται ότι είναι μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή του εγκεφάλου και το άτομο που έχει τη συγκεκριμένη ειδική ανάγκη ζει με αυτόν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Είναι μια διαταραχή που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται κι έτσι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους (Wing, 2000).

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ.192-193), αναφέρει ότι έχουν καταγραφεί προσπάθειες για την προσέγγιση του αυτισμού. Μια τέτοια προσπάθεια είναι του Ελβετού ψυχίατρου Bleuler, ο οποίος το 1911 χρησιμοποίησε τον όρο "αυτισμός", και προσδιόρισε τον αυτισμό ως δευτερογενές σχιζοφρενικό σύνδρομο. Επίσης, ο Leo Kanner, ένας ψυχίατρος στο Πανεπιστήμιο John Hopkins, στις Η.Π.Α χρησιμοποίησε τον όρο "αυτισμός", για να περιγράψει παιδιά, τα οποία δεν είχαν σχέσεις με άλλα παιδιά, και παρουσίαζαν σημάδια απομόνωσης, ανικανότητα να κάνουν σχέσεις με άλλους, εμμονή στην επιθυμία για ομοιομορφία,

επιμονή σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, αντίσταση στις αλλαγές ρουτίνας και φτωχή γλωσσική ανάπτυξη.

Ο Hans Asperger, στην Αυστρία μελετούσε μια ομάδα παιδιών η οποία παρουσίαζε δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στη φαντασία, στην επικέντρωση σε συγκεκριμένες ασχολίες και αντικείμενα. Κι αυτός χρησιμοποίησε τον όρο "αυτισμός". Ο όρος αυτός προέρχεται από την ελληνική λέξη "αυτός" που σημαίνει εαυτός. (Glazzard & Overall, 2003)

Ο Michael Rutter, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006, σελ.193) έγραψε μια μελέτη στην οποία συνέκρινε παιδιά διαγνωσμένα ως αυτιστικά με παιδιά που έδειχναν ότι είχαν άλλες συναισθηματικές δυσκολίες. Βρήκε δε τρία χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζονταν συχνά στα παιδιά με αυτισμό, αλλά μόνο περιστασιακά στα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν τα εξής: αποτυχία στη γλωσσική ανάπτυξη, γλωσσική καθυστέρηση με κακή συντακτική δομή του λόγου και τελετουργικές ή ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές.

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο, "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ.192) αναφέρει ότι τα τέλη της δεκαετίας του '90 υπήρξε ένας ορισμός που αφορά τα άτομα με εκπαιδευτικές δυσκολίες και δίδεται με τον Αμερικάνικο Νόμο 105-107 του 1997. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική, τη μη λεκτική επικοινωνία αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 3 ετών, και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τον αυτισμό είναι η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις. Επίσης, παρατηρείται, και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και συχνά στις αισθητηριακές εμπειρίες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακριβώς όπως όλοι οι άλλοι, τα παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι μοναδικά και δεν υπάρχουν παιδιά τα οποία να είναι τα ίδια (Glazzard & Overall, 2003). Ωστόσο, όλα τα άτομα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού παρουσιάζουν δυσκολίες σε μία τριάδα περιοχών οι οποίες είναι

οι εξής : η κοινωνική συναλλαγή, η επικοινωνία και η περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2001) στο άρθρο, "Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη", τα διαγνωστικά κριτήρια που προσδιορίζουν τον αυτισμό αναφέρονται σε βλάβες και σχετίζονται με την κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη φαντασία. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την κοινωνικότητα καταγράφονται δυσκολίες, που αναφέρονται σε περιγραφές – εικόνες του τύπου «απόμακρο παιδί», ή «ενεργητικό και συγχρόνως παράξενο», που για διαφορετικούς λόγους δεν τα καταφέρνει στην κοινωνική συναλλαγή και μένει «απέξω από τη σύμβαση των κανόνων», που ορίζουν τις δομές της κοινωνικοποίησης. Όσον αφορά στην επικοινωνία, εκεί που υπάρχει προφορικός λόγος, μπορεί να αναδεικνύεται από το παιδί καθυστερημένα, να χρησιμοποιείται με παράξενη προσωδία, ή το παιδί να ηχολαλεί με επαναλήψεις, να αντιστρέφει αντωνυμίες ή να κατανοεί στην κυριολεξία το λόγο. Η τελευταία ενοχοποιείται για τη δημιουργία προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς, που οργανώνονται, επειδή οι πρωταρχικές επικοινωνιακές ανάγκες δεν ικανοποιούνται. Κατανοούμε ότι εκεί που απουσιάζει ο προφορικός λόγος, η επικοινωνία αντικαθίσταται ή μονοπωλείται στη βάση της γλώσσας του σώματος. Σχετικά με τη φαντασία, παρατηρούνται δυσκολίες οι οποίες δεν επιτρέπουν στη σκέψη να οργανώνει ευέλικτες συμπεριφορές. Εδώ καταγράφονται επαναληπτικές στερεότυπες συμπεριφορές, ιδεοληψίες, που στερούνται του δημιουργικού στοιχείου, χωρίς συμβολισμούς.

Αιτιολογία του αυτισμού

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006, σελ. 195) τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό μέχρι σήμερα δεν είναι ακριβώς γνωστά. Η ψυχογενής ερμηνεία του αυτισμού, η οποία διατυπώθηκε παλαιότερα, την οποία υιοθέτησε αρχικά και ο Kanner, δεν επιβεβαιώνεται με νεότερες έρευνες και μελέτες. Από τις πρώτες πεποιθήσεις που υπήρχαν σχετικά με τα αίτια του αυτισμού ήταν η ψυχρή και απόμακρη στάση της μητέρας προς το παιδί με αυτισμό. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες, λοιπόν, που αντιμετώπιζε το παιδί συνδέθηκαν άρρηκτα με την όχι ζεστή σχέση των δύο. Η συγκεκριμένη άποψη ήταν μια

αποτυχημένη προσέγγιση η οποία εκτός από την αρνητική σημασία που είχε για τις μητέρες δεν είχε και καμία επιστημονική τεκμηρίωση.

Η Καλύβα, στο βιβλίο της "Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις", (2005, σελ.20) υποστηρίζει ότι αρκετές έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι πιθανό αρκετές περιπτώσεις αυτισμού να οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου στη μήτρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες, νευρολογικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές δυσλειτουργίες. Η κληρονομικότητα είναι μια ακόμα παράμετρος που έχει προκαλέσει ενδιαφέρον δεδομένου ότι τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια τη διαταραχή, 50 φορές περισσότερες από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια με αυτισμό. Ενώ, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006, σελ. 195) στις μέρες μας, γίνεται ευρύτατα αποδεκτή η ιδέα, ότι η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό συνδέεται με την νευρολογική κατάστασή τους και ότι στον ιππόκαμπο και στην παραγκεφαλίτιδα των αυτιστικών παιδιών παρατηρούνται διαφορές, συγκριτικά με τις αντίστοιχες περιοχές του εγκεφάλου των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Μάλιστα, πρόσφατες μελέτες φαίνεται να επιβεβαιώνουν την οργανική αιτιολογία και γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν βιολογικοί κυρίως παράγοντες, οι οποίοι ευνοούν την εμφάνιση του αυτισμού.

Η Καλύβα στο βιβλίο "Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις", (2005, σελ. 21) τονίζει ότι γενικά, έχουν επισημανθεί ορισμένοι παράγοντες που είναι πιθανό να συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, αλλά τα αίτια είναι ποικίλα και πολυδιάστατα και επιβάλλεται να διεξαχθούν και άλλες έρευνες για να καταλήξουμε σε κάποιο επιστημονικά τεκμηριωμένο συμπέρασμα. Ωστόσο, μπορούμε να αποκλείσουμε τις αιτιολογίες που βασίζονται σε ανυπόστατες υποθέσεις όπως είναι μολύνσεις από το μύκητα γένους candida, σε τυχαία περιστατικά που συμπίπτουν με την εμφάνιση των συμπτωμάτων όπως τους εμβολιασμούς των παιδιών ή σε ξεπερασμένες θεωρίες όπως αυτή περί ψυχρών μητέρων οι οποίες δε συμπεριφέρονται στοργικά στα παιδιά τους.

Βασικές μορφές αυτισμού

Το DSM-IV (2004) και το ICD-10 (2011) αποτελούν δύο οδηγούς διάγνωσης για τη βελτίωση της αξιοπιστίας των διαγνωστικών κρίσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο

αντιλαμβανόμαστε ότι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν μια ομάδα διαταραχών η οποία χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2011) μία από τις πιο κύριες κατηγορίες των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών είναι ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας ο οποίος ορίζεται από μη φυσιολογική ή/και διαταραγμένη ανάπτυξη, η οποία εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 3 ετών. Επίσης, ορίζεται και από το χαρακτηριστικό τύπο μη φυσιολογικής λειτουργικότητας που εκδηλώνεται σε τρεις ταυτόχρονα περιοχές: την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Η διαταραχή συμβαίνει στα αγόρια τρεις έως τέσσερις φορές συχνότερα, συγκριτικά με τα κορίτσια.

Ο άτυπος αυτισμός είναι κι αυτός διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Η συγκεκριμένη, όμως, διαφέρει από τον αυτισμό είτε στην ηλικία έναρξης, είτε επειδή δεν πληρούνται και τα τρία σύνολα των διαγνωστικών κριτηρίων. Ο άτυπος αυτισμός πιο συχνά προσβάλλει άτομα με εμφανή τη νοητική υστέρηση και με πολύ χαμηλό το επίπεδο λειτουργικότητας, το οποίο δεν επιτρέπει την σαφή εκδήλωση της ειδικής παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία είναι απαραίτητη για την διάγνωση του αυτισμού. Επίσης, συμβαίνει σε άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από βαριά ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας, αντιληπτικού τύπου. Άρα, ο άτυπος αυτισμός αποτελεί διαφορετική κατάσταση από τον αυτισμό (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011).

Το σύνδρομο Rett το οποίο πήρε το όνομα του από τον γιατρό Rett το 1966 θεωρείται μία κατάσταση προκαλούμενη από άγνωστη αιτιολογία μέχρι σήμερα, έχει αναφερθεί μόνο σε κορίτσια και διαφοροποιείται με βάση τη χαρακτηριστική έναρξη, πορεία και συμπτωματολογία. Στην τυπική μορφή του, η φυσιολογική ανάπτυξη ή σχεδόν φυσιολογική ανάπτυξη ακολουθείται από μερική ή πλήρη απώλεια των επίκτητων ικανοτήτων των χεριών και της ομιλίας, μαζί με επιβράδυνση της ανάπτυξης του κρανίου. Συνήθως, η διαταραχή αυτή αρχίζει μεταξύ 7^{ου} και 24^{ου} μηνός της ηλικίας.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι οι στερεοτυπικές κινήσεις συστροφής των χεριών, ο υπεραρισμός και η απώλεια των σκόπιμων κινήσεων των χεριών. Η κοινωνική ανάπτυξη και η ανάπτυξη μέσω του παιχνιδιού αναστέλλονται κατά τα 2 ή 3 έτη της ηλικίας, αλλά το κοινωνικό ενδιαφέρον τείνει να διατηρείται. Κατά τη μέση παιδική ηλικία, συνήθως εμφανίζονται αταξία και απραξία, που συνδυάζονται με σκολίωση ή κυφοσκολίωση και, ενίοτε, με χοριοαθετωσικές κινήσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις, προκύπτει σοβαρό νοητικό έλλειμμα. Συχνά, κατά την πρώιμη ή τη μέση παιδική ηλικία εμφανίζονται σπασμοί (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011).

Σχετικά με το σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική διαταραχή και πήρε το όνομα της, από τον Βιεννέζο γιατρό Hans Asperger, ο οποίος το 1944 δημοσίευσε μια διατριβή, όπου περιέγραφε ένα πρότυπο από συμπεριφορές σε μερικά νέα άτομα, οι οποίοι είχαν κανονική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη, αλλά όμως αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και στην επικοινωνία. Η διατριβή δημοσιεύτηκε τη δεκαετία του '40, ωστόσο το 1994 το σύνδρομο Asperger προστέθηκε στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM IV και μόνο τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται από τους ειδικούς και τους γονείς.

Πρόκειται για διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή. Επίσης, παρατηρούνται περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς. Η διαταραχή προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, επαγγελματική ή άλλες σημαντικές περιοχές της λειτουργικότητας. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική γενική καθυστέρηση στη γλώσσα. Ακόμη, δεν υφίσταται κλινικά σημαντική έκπτωση στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών ή στην ανάπτυξη ανάλογων με την ηλικία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (άλλης εκτός της κοινωνικής αλλαγής) και της περιέργειας για το περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2004).

Στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ανήκει και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη. Η συγκεκριμένη κατηγορία χρησιμοποιείται όταν υπάρχει βαριά και διάχυτη έκπτωση στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κοινωνικής αλλαγής, η οποία συνδέεται με έκπτωση των δεξιοτήτων είτε της λεκτικής είτε της εξωλεκτικής επικοινωνίας, ή με παρουσία στερεότυπων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια ειδικής Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, Σχιζοφρένειας,

Σχιζότυπης Διαταραχής της προσωπικότητας ή Αποφευκτικής Διαταραχής της Προσωπικότητας (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2004).

Γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά του αυτισμού

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ. 197) αναφέρει ότι στα παιδιά με αυτισμό συναντώνται ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία τα διαφοροποιούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας τους. Ένα από τα κυριότερα στοιχεία είναι η σοβαρή δυσκολία μέχρι πλήρης αδυναμία επικοινωνίας και έντονη μοναχικότητα. Επίσης, υφίσταται ιδιόρρυθμος γλωσσικός κώδικας. Το νοητικό τους επίπεδο σε αρκετές περιπτώσεις, είναι (φαινομενικά) πολύ χαμηλό. Διακρίνονται από εξαιρετική ευαισθησία. Τα παιδιά με αυτισμό είναι έντονα συναισθηματικά και μεταβάλλουν τη συναισθηματική τους κατάσταση χωρίς εμφανή λόγο. Δείχνουν υπερβολική αντίληψη στην αίσθηση του ζεστού-κρύου. Επιπροσθέτως, όταν θέλουν να αποκοπούν από ανεπιθύμητα οπτικά ή ηχητικά ερεθίσματα, κλείνουν τα μάτια τους. Προσκολλούνται σε ασήμαντα ή κατεστραμμένα αντικείμενα. Κατά την εφηβεία παρατηρείται σοβαρό πρόβλημα σεξουαλικής επιθυμίας. Ενώ, συχνά, παρατηρούνται απότομες, αλματώδεις και κυρίως μη προβλέψιμες παλινδρομήσεις. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και σ' ό,τι αφορά την ανάπτυξη. Η Συνοδινού, στο βιβλίο της "Ο παιδικός αυτισμός", (2001, σελ. 218) αναφέρει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να παρουσιάσουν έντονη ενόχληση σε πιθανές αλλαγές. Η παραμικρή αλλαγή στο χώρο είναι πιθανή αιτία αναστάτωσης. Καθώς το εμποδίζει να έχει πρόσβαση στο έχειν: ούτε του χρόνου ούτε του χώρου. Επίσης, η Συνοδινού, (2006, σελ.31) τονίζει την ύπαρξη διαφόρων στερεοτυπικών κινήσεων μέσα από τις οποίες προσφέρεται η δυνατότητα εκφόρτισης μιας ενέργειας.

Σύμφωνα με την Γκονέλα (2006), ορισμένα πρόσθετα γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με αυτισμό είναι η δυσκολία εστίασης της προσοχής, ο άκαμptos τρόπος λειτουργίας της μνήμης, ο υπερβολικός εστιασμός σε λεπτομέρειες, η δυσκολία συνδυασμού, η δυσκολία στην κρίση και τη μάθηση. Επίσης, συχνά απουσιάζουν η αντίληψη της πραγματικότητας, η γενίκευση.

Σχετικά, με τα ειδικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006, σελ.200) το παιδί με αυτισμό μπορεί να αντιστέκεται σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας με διάφορες εκπαιδευτικές ρουτίνες που επινοεί, να βρίσκεται σε πραγματικούς κινδύνους χωρίς να νιώθει ότι κινδυνεύει η ζωή του, να συμπεριφέρεται σαν κωφό, να γελά και να χαχανίζει αδικαιολόγητα, να χτυπά παλαμάκια χωρίς λόγο, να κλαίει, να γελά, να έχει υπερβολική ταραχή, χωρίς προφανή λόγο, να αντιδρά αρνητικά στην αλλαγή των συνηθειών του, να δυσκολεύεται στη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά, να δείχνει οπτική αναισθησία στον πόνο, να απομακρύνεται από το άγγιγμα και τα χάρδια του μπαμπά και της μαμάς, να δένεται με αντικείμενα με υπερβολικό τρόπο, να αναπτύσσει υπερβολικές και σε άσχημο βαθμό κινητικές ικανότητες, να έχει αξιοσημείωτη υπερκινητικότητα ή υπερβολική παθητικότητα, να επιμένει σε παράξενο παιχνίδι, να έχει ψυχρή συμπεριφορά, να επιδεικνύει τις ανάγκες του με χειρονομίες.

Επίσης, η Συνοδινού, στο βιβλίο της "Ο παιδικός αυτισμός", (2001, σελ. 14, 30, 31) έρχεται να τονίσει ορισμένα ακόμη ειδικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, παρατηρούνται ελλείμματα στη βλεμματική επαφή. Το παιδί με αυτισμό είναι πιθανό να αποφεύγει να πλησιάσει, να διασταυρώσει το βλέμμα του με κάποιον του οποίου την παρουσία μπορεί και να έχει επισημάνει. Υπάρχουν, βέβαια και περιπτώσεις, όπου μπορεί να θέσει το βλέμμα του πάνω στον άλλο με φευγαλέο τρόπο όταν ο άλλος δεν τον παρατηρεί. Επιπρόσθετα ειδικά χαρακτηριστικά αποτελούν η ηχολαλία και οι επαναλαμβανόμενες κυκλικές κινήσεις, περιστροφή αντικειμένων. Σχετικά με την ηχολαλία, πολλά παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να επαναλαμβάνουν ηχολαλικά λέξεις ή φράσεις ή ακόμα να μιλούν για τον εαυτό τους και στον εαυτό τους, στο τρίτο πρόσωπο. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι το παιδί με αυτισμό πολλές φορές ασχολείται με το αμετακίνητο και επαναλαμβανόμενο. Αυτό εκφράζεται κάνοντας κυκλικές κινήσεις και ταλαντεύσεις ή περιστρέφοντας διάφορα αντικείμενα ή κινούμενο γύρω από τον εαυτό του, εκτελώντας στερεοτυπίες, δηλαδή επαναλαμβανόμενες κινήσεις οι οποίες του εξασφαλίζουν τη διατήρηση του αμετάβλητου.

Γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από διάφορες δυσκολίες οι οποίες έχουν αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της ζωής του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένου και του γνωστικού τομέα. Η Δροσινού, το 2001, στο άρθρο της "Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη" αναφέρει ότι καταγράφονται επαναληπτικές στερεότυπες συμπεριφορές, ιδεοληψίες, που στερούνται του δημιουργικού στοιχείου, χωρίς συμβολισμούς. Στο πεδίο αυτό παρατηρούνται δυσκολίες με το φανταστικό και το συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά που έχουν διαταραχή του φάσματος του αυτισμού φαίνεται ότι συμμετέχουν σε καταστάσεις φανταστικού παιχνιδιού αλλά αυτές συχνά βασίζονται σε στοιχεία τα οποία έχουν συναντήσει στην πραγματική τους ζωή ή δει στην τηλεόραση. Μάλιστα, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πολλά παιδιά από αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι με τρόπο μονότονο χωρίς να υπάρχει σαφής σκοπός.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006, σελ. 204) σε αυτά τα άτομα παρατηρείται το εξής: πολύ βραδεία και ανώμαλη γλωσσική ανάπτυξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη χρήση της γλώσσας και ειδικότερα όταν πρέπει να χρησιμοποιήσει ιδιωματικούς τύπους της γλώσσας. Επίσης, σχετικά με τη γλωσσική επικοινωνία υπάρχουν προβλήματα αντίληψης της ομιλίας, μη κανονική χρήση της ομιλίας, αδυναμία πλήρους ελέγχου του τόνου, της έντασης και του ύψους της φωνής, προβλήματα στην προφορά των λέξεων κτλ. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων με αυτισμό δεν εμφανίζουν ποτέ λόγο. Η Συνοδινού, στο βιβλίο της "Ο παιδικός αυτισμός", (2001, σελ.21), έρχεται να τονίσει τη σημασία του ρόλου των κινήσεων και κάθε άλλου είδους έκφρασης της ψυχικής δραστηριότητας στα παιδιά με αυτισμό. Υποστηρίζοντας ότι με τον όρο λ'πογο δε νοείται μόνο η έκφραση των σκέψεων με λέξεις.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001, σελ.19), όσον αφορά το συναισθηματικό τομέα, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αρκετές συναισθηματικές δυσκολίες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι διαθέτουν μηχανισμούς οι οποίοι τείνουν προς την αποφυγή καταστάσεων που περιλαμβάνουν επαφή και συναίσθημα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, υπάρχει αδυναμία εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων. Ορισμένα δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν αισθήματα κι ούτε μπορούν να βάλουν τον

εαυτό τους στη θέση των άλλων προκειμένου να φανταστούν πώς νιώθουν. Μιλάμε, λοιπόν, για αδυναμία ενσυναίσθησης. Ακόμα κι αν ορισμένα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν ότι οι άνθρωποι έχουν συναισθήματα αυτό το κατανοούν σε μία άλλη βάση, πολύ διαφορετική η οποία δεν τους επιτρέπει να αντιδρούν φυσικά όπως κάνουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Επίσης, η Συνοδινού (2001, σελ.12), αναφέρει συγκεκριμένα για τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών αυτών, ότι καταρχάς αυτά φαίνονται να αμύνονται σε εξωτερικά ερεθίσματα. Η αφύπνιση των αισθήσεων τους και των συναισθημάτων τους μπορεί να αποτελέσει ένα στοιχείο που είναι ικανό να τα αναστατώσει. Φαίνεται, μάλιστα, ότι τα νέα ερεθίσματα δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στα σχήματα των αισθητηριακών αναπαραστάσεων που διαθέτουν κι έτσι με αυτό τον τρόπο κινητοποιούνται μη ελέγξιμες συναισθηματικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001, σελ.12), όσον αφορά στις κοινωνικές δυσκολίες, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στη συναναστροφή τους με τους άλλους. Πολλές φορές επιθυμούν να είναι μόνα τους και δεν επιδιώκουν επαφή με τρίτους. Το παιδί με αυτισμό είναι πιθανό να αποφεύγει τα άτομα διότι αντιπροσωπεύουν την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την αλλαγή, τη διέγερση αισθήσεων και συναισθήματος. Τα παραπάνω αποτελούν καταστάσεις οι οποίες το απωθούν και από τις οποίες θα ήθελε να απαλλαγεί, για να αφιερωθεί στον εαυτό του. Ακόμα, όμως και στην περίπτωση που υπάρχει κάποιου είδους αλληλεπίδραση συναντάμε διάφορες δυσκολίες όπως είναι η άγνοια του τρόπου προσέγγισης των γύρω τους, η έλλειψη ενσυναίσθησης και εκτίμησης των προθέσεων των άλλων, η εμφάνιση συμπεριφορών οι οποίες δεν αρμόζουν σε κάποιες περιπτώσεις.

Η Συνοδινού, στο βιβλίο της "Ο παιδικός αυτισμός" (2001, σελ.17) αναφέρει άλλο ένα στοιχείο το οποίο επηρεάζει τη σχέση και την αλληλεπίδραση με τους άλλους και αυτό είναι η μη διατήρηση της βλεμματικής επαφής. Ο τρόμος του στο πλησίασμα από τον άλλο και κυρίως η διασταύρωση του βλέμματος, είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά αποφεύγουν να κοιτούν στα μάτια το συνομιλητή τους. Αυτό συμβαίνει εντονότερα όταν βιώνουν καταστάσεις άγχους και αγωνίας. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί μια ψυχρή

συμπεριφορά από μέρους τους που οφείλεται στην αδυναμία τους να εκφράζονται. Ακόμα και πολύπλοκα ή δυσάρεστα συναισθήματα που έχουν είναι πιθανόν να μην αποτυπώνονται στα πρόσωπά τους. Αυτό προκαλεί αρκετά προβλήματα στη δημιουργία και τη διατήρηση των σχέσεών τους.

Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά αλλά και γενικότερα τα άτομα με αυτισμό έχουν σημαντικές ομοιότητες ιδιαίτερα στις περιοχές της τριάδας των διαταραχών (κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία, σκέψη-φαντασία). Η αλληλοκάλυψη χαρακτηριστικών σηματοδοτεί τις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τις διαφορετικές διαγνώσεις (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Αυτοεξυπηρέτηση και αυτισμός, αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών

Αυτοεξυπηρέτηση και αυτισμός

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) με τον όρο αυτοεξυπηρέτηση εννοούμε τη δυνατότητα κάποιου ατόμου να ικανοποιεί αυτόνομα και επαρκώς τις καθημερινές, άμεσες, βιολογικές και βιοτικές ανάγκες του, να φροντίζει τον εαυτό του.

Η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πολλά παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στον συγκεκριμένο τομέα, το μέγεθος των οποίων ποικίλλει, ανάλογα με την ηλικία αλλά και τη λειτουργικότητά τους.

Η έννοια της αυτοεξυπηρέτησης συναντάται στις πιο σημαντικές δραστηριότητες των παιδιών με αυτισμό. Μέσω των οποίων τα παιδιά αυτά αναπτύσσονται γνωστικά, συναισθηματικά αλλά και κοινωνικά. Εδώ και αρκετά χρόνια, μάλιστα, ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη διεπιστημονική έρευνα σχετικά με τον αυτισμό. Οι Matson, Hattier και Belva (2012), μέσω των ευρημάτων της έρευνάς τους υποστηρίζουν ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από διάχυτες βλάβες στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και από επαναλαμβανόμενες ή περιορισμένες συμπεριφορές. Στα πλαίσια των παραπάνω εντοπίστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες και στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης.

Μία από τις κύριες δυσκολίες είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών. Τα περισσότερα παιδιά, κυρίως στις μικρές ηλικίες περνούν αναπτυξιακά στάδια κατά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στο φαγητό και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Οι δυσκολίες αυτές με το πέρασμα του χρόνου παρέρχονται σε σημαντικό βαθμό με τις ευχάριστες επιβραβεύσεις του παιδιού, με τον αυτοέλεγχο που αναπτύσσει το παιδί καθώς θυμάται τις υποδείξεις των γονέων ή των δασκάλων και θέλει να είναι συνεπές. Τα παιδιά εκφράζουν τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες, τους λόγους που δεν θέλουν να φάνε και αυτό είναι κάτι που βοηθάει στην κατανόηση και διευκολύνει τον διάλογο (Νότας, 2013).

Οι δυσκολίες, όμως, των παιδιών με αυτισμό στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και γενικότερα οι πιθανές αδυναμίες τους στις νοητικές ικανότητες, στην ψυχοκινητικότητα, στον προφορικό λόγο αλλά και στην συναισθηματική οργάνωση καθιστούν τον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης έναν τομέα στον οποίο μπορεί να εντοπιστούν σοβαρά ελλείμματα (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009). Κάποιες πτυχές οι οποίες μπορούν να επιβεβαιώσουν το παραπάνω είναι οι ασυνήθιστες αντιδράσεις των παιδιών με αυτισμό στη γεύση, στην μυρωδιά, στην αφή και στο χρώμα, στα χαρακτηριστικά της τροφής που μπορεί να επικεντρώσουν αποκλειστικά την προσοχή τους. Οι αντιδράσεις αυτές είναι έντονες και μεταβάλλονται με μεγάλη δυσκολία. Επίσης, ένα σοβαρό πρόβλημα είναι η αντίσταση στην αλλαγή που συνοδεύεται από τελετουργική συμπεριφορά.

Η ένδυση των παιδιών με αυτισμό είναι επίσης μια διαδικασία η οποία είναι πιθανό να μην είναι τόσο προσεγγίσιμη. Σε αυτό διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο η λειτουργικότητα του κάθε παιδιού. Μπορεί να προκύψουν δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με τη λεπτή κινητικότητα αλλά και με άλλες παραμέτρους όπως είναι η άρνηση να φορέσουν συγκεκριμένα ρούχα. Η άρνηση αυτή είναι πιθανό να συνδέεται με εμμονές, με την αντίσταση στις αλλαγές, με την ρουτίνα και ενίοτε με δυσάρεστες εμπειρίες (Νότας, 2013).

Σύμφωνα με το Νότα (2013) όσον αφορά στην αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα, υπάρχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τα οποία συμβάλλουν στο ζήτημα της ανεξαρτητοποίησης του. Αυτά είναι τα ακόλουθα: η δυσκολία του να

πάρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το αποτέλεσμα της κοινωνικής σχέσης. Δεν το ενδιαφέρει αν τα άτομα του περιβάλλοντός του είναι ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα της πράξης του. Επίσης, οι δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου ή στη μίμηση προτύπου είναι ο λόγος πολλές φορές, που το παιδί αδυνατεί να καταλάβει ακριβώς αυτό που πρέπει (ή του ζητούν) να κάνει. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η πάνα είναι ένα γεγονός, μια κατάσταση ρουτίνας την οποία αρνείται και δυσκολεύεται να αλλάξει. Μπορεί να μην ξέρει πώς να αναγνωρίζει τις σωματικές ενδείξεις που του υπαγορεύουν να πάει στην τουαλέτα. Μπορεί να του δίνουν μεγάλη ευχαρίστηση οι αισθητηριακοί ερεθισμοί της αφόδευσης, των κοπράνων και των ούρων. Ίσως, ακόμη, να το τρομάζει το περιβάλλον της τουαλέτας ο οποίος είναι ένας κλειστός χώρος γεμάτος αισθητηριακούς ερεθισμούς : πολλά πράγματα, δυνατοί ήχοι από το καζανάκι, η ηχώ του νερού που τρέχει και ενίοτε ένα άβολο για παιδιά κάθισμα. Σύμφωνα με τους Kroager και Sorensen- Burnworth (2009) η κατάλληλη εκπαίδευση τουαλέτας μπορεί να προάγει την αυτοεξυπηρέτηση.

Σχετικά με τη ρουτίνα του ύπνου, οι Tudor, Hoffman και Sweeney (2012) βάσει της έρευνας τους υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχετισμός της σοβαρότητας των προβλημάτων ύπνου με αυτής του αυτισμού. Σε σπάνιες περιπτώσεις αναφέρονται παιδιά τα οποία κοιμούνται πάρα πολύ. Τα προβλήματα συνήθως προκύπτουν όταν πρόκειται να πάει για ύπνο. Πιο συγκεκριμένα, είναι δυνατόν να ξυπνούν και να υπάρχει άσκοπη νυχτερινή περιφορά. Επίσης, μπορεί να υφίστανται ορισμένα πρωινά προβλήματα, όπως δυσκολία των παιδιών με αυτισμό να ξυπνήσουν για να πάνε σχολείο ή πολύ πρωινό ξύπνημα και υπερβολική ανυπομονησία για να φύγουν (Νότας, 2013).

Σχετικά με την προσωπική υγιεινή, είναι πιθανό να δυσκολεύονται να αυτοεξυπηρετηθούν σε διαδικασίες που για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θεωρούνται δεδομένες ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Τέτοιες διαδικασίες μπορεί να είναι το πλύσιμο του προσώπου και του σώματος, το βούρτσισμα των δοντιών, το χτένισμα των μαλλιών ή η αυτοεξυπηρέτηση κατά τη διάρκεια της περιόδου ενός κοριτσιού. Σύμφωνα με τους τα ευρήματα της έρευνας των Cote, Jones, Barnett, Palevek, Nguyen και Sparks (2014), μια κατάλληλη διδακτική παρέμβαση σύμφωνη με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αυτισμό μπορεί να οδηγήσει στη

βελτίωση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων με σκοπό την προώθηση της επιτυχίας τους σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Οι Flunn και Healy (2011), στη μελέτη τους, τονίζουν ιδιαίτερα τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στα άτομα με αυτιστική διαταραχή. Τα εμπόδια στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης που έρχονται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με αυτισμό, επεκτείνονται και αντικατοπτρίζονται στους χώρους που συναναστρέφονται με τις εκάστοτε μικροομάδες στις οποίες ανήκουν και γενικότερα με την ίδια την κοινότητα. Είναι πιθανό να δυσκολεύονται να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με καταστάσεις όπως είναι η καθαριότητα και η τακτοποίηση των χώρων που χρησιμοποιούν, η προσωπική τους ασφάλεια, η χρήση ηλεκτρικών συσκευών, το μαγείρεμα, κ.ά. Όσον αφορά στη ζωή τους στην κοινότητα, τα παιδιά με αυτισμό είναι παραγωγικό για την όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη ζωή τους να αναπτύξουν δεξιότητες γνωριμίας με την κοινότητα, χρήσης των μέσων μαζικής μεταφοράς, δεξιότητες αγοράς προϊόντων.

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες των Flunn και Healy (2011) και Matson, Hattier και Belva (2012) μπορούμε να αντιληφθούμε ότι ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης είναι ένας τομέας στον οποία τα άτομα με αυτισμό συνήθως συναντούν αρκετά εμπόδια. Για αυτό το λόγο πρέπει να αναπτυχθούν δεξιότητες οι οποίες θα τους επιτρέψουν την όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη και αυτόνομη διαβίωση τους.

Αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών και αυτισμός

Μία από τις κύριες δυσκολίες είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών. Τα περισσότερα παιδιά, κυρίως στις μικρές ηλικίες περνούν αναπτυξιακά στάδια κατά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στο φαγητό και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Οι δυσκολίες αυτές με το πέρασμα του χρόνου παρέρχονται σε σημαντικό βαθμό με τις ευχάριστες επιβραβεύσεις του παιδιού, με τον αυτοέλεγχο που αναπτύσσει το παιδί καθώς θυμάται τις υποδείξεις των γονέων ή των δασκάλων και θέλει να είναι συνεπές. Τα παιδιά εκφράζουν τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες, τους λόγους που δεν θέλουν να φάνε και αυτό είναι κάτι που βοηθάει στην κατανόηση και διευκολύνει τον διάλογο (Νότας, 2013).

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφερθούμε σε μία περίπτωση παιδιού από το βιβλίο της Συνοδινού (2001, σελ.173-181), τη Σάρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, διαφαίνονται οι αδυναμίες που σημειώνει το κορίτσι στην αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών και περιγράφεται το προφίλ αλλά και η εξέλιξη ενός ατόμου που χαρακτηρίζεται από διάφορες αδυναμίες και ελλείμματα εξαιτίας της συγκριμένης διαταραχής.

Σχετικά με το ιστορικό της, η Σάρα ήταν το τέταρτο παιδί μιας οικογένειας η οποία είχε επτά παιδιά. Μεγάλωσε με τους γονείς της μέχρι τα δύο της χρόνια, οι οποίοι χώρισαν εξαιτίας διαφόρων προβλημάτων που υπήρχαν. Το μικρό κορίτσι αντιμετώπιζε διάφορες δυσκολίες που σχετιζόνταν με την αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών. Πιο συγκεκριμένα, κατάπινε την τροφή της χωρίς να επεξεργάζεται. Επιπροσθέτως, στοιχεία που εντοπίστηκαν σε αυτή ήταν ότι δεν είχε λεκτική επικοινωνία, δεν αναγνώριζε κανένα αντικείμενο, κοιμόταν την ημέρα αντί για τη νύχτα, δε χαμογελούσε, έβαζε τα πάντα στο στόμα της, έτρωγε τα κόπρανα της και είχε ορισμένες στερεοτυπίες. Το μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας παρέμενε μαζεμένη κουβάρι, καθισμένη οκλαδόν ή σκαρφαλωμένη ψηλά σε διάφορα σημεία. Την ενοχλούσε να την αγγίζουν και είχε παρατηρηθεί ότι όταν περπατούσε τα σώμα της ήταν καμπουριασμένο και τα πέλματά της δεν ακουμπούσαν εντελώς στο έδαφος. Η Σάρα δεν καθόταν ποτέ ούτε καν στο τραπέζι, από το οποίο πετούσε ό, τι βρισκόταν μπροστά της. Δεν υπήρχε έκδηλο άγχος για το χώρο που καταλαμβάνει και έτρεχε προς πάσα κατεύθυνση. Επίσης, βασανιζόταν από ασταμάτητη διάρροια.

Ξεκινώντας τις συνεδρίες, η Συνοδινού αποφάσισε ότι ήταν αδύνατον να δουλέψει μαζί της σε ένα περιορισμένο χώρο. Το παιδί έδειχνε ενός αγχώδους τεμαχισμού και μιας σωματικής ρευστότητας. Επίσης, διαμορφώθηκε ένα ειδικό διαιτολόγιο που θα συντελούσε στη βελτίωση των εντερικών διαταραχών και στην αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών.

Επιπροσθέτως, ουσιώδη ρόλο στις συνεδρίες διαδραμάτισε και το στοιχείο του νερού. Την έβρισκαν συχνά να ασχολείται με αυτό και το χρησιμοποίησαν σαν μέσο προσέγγισης των δυσκολιών. Η διαδικασία του μπάνιου επαναλαμβανόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Είχε δημιουργηθεί μια ρουτίνα η οποία επέτρεψε στο παιδί να

βελτιώσει τη βλεμματική του επαφή, τις συναισθηματικές της αντιδράσεις αλλά και να υπάρξει πρόοδος στις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης στην ένδυση αλλά και στην πρόσληψη υγρών και στερεών τροφών. Πλέον γελούσε σε στιγμές ευχαρίστησης, άρχισε να ντύνεται μόνη της, καθόταν στο τραπέζι, χωρίς να πετάει πιάτα, επεξεργαζόταν την τροφή της. Γενικότερα ανέπτυξε μηχανισμούς επίλυσης προβλημάτων αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο άρχισε να αναδύεται η ταυτότητά της.

Ένα κατακλείδι, σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001), γίνεται αντιληπτό ότι οι δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση ενός παιδιού με αυτισμό, όπως είναι αυτές που αφορούν στην πρόσληψη υγρών τροφών, μπορούν να αμβλυνθούν με το κατάλληλο πρόγραμμα και προσέγγιση του θέματος.

Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και διδασκαλία

Εκπαιδευτικές δομές και πλαίσια

Η προσέγγιση των οποίων ελλειμμάτων και δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό δημιουργεί την ανάγκη για ύπαρξη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 3699/2008, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι τα σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009). Οι Trowslade και Hayhow (2013) τονίζουν την ανάγκη για ύπαρξη ΕΑΕ και επισημαίνουν τη σημασία της ένταξης, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Ο Ο' Connor (2009) υποστηρίζει ότι σε μαθητές με αυτισμό μπορεί να τους παρέχεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο με συνδυασμό στρατηγικών και διδακτικών παρεμβάσεων, ώστε να προσεγγιστεί η ποικιλία των ατομικών αναγκών των ατόμων αυτών. Στα ελληνικά δεδομένα, στους μαθητές με αυτισμό μπορεί να τους παρέχεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στα πλαίσια της σχολικής τάξης του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ). Επίσης, μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μαθητές οι οποίοι δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε Τμήματα Ένταξης με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού (ΕΒΠ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009)

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αυτισμό καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ και σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009)

Για κάθε μαθητή με αυτισμό, το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης (ΕΠΕ) σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο ΕΕΠ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΔΔΥ (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. Λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, δημιουργούνται εξατομικευμένα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης τα οποία προάγουν την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη με σκοπό την σχολική και κοινωνική του ένταξη.

Τη σημασία και τη σπουδαιότητα των παραπάνω έρχονται να συμπληρώσουν ορισμένες δομές εκτός των σχολικών πλαισίων. Σύμφωνα με τους Mitchell και Beresford (2014) αρκετά άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από δυσκολίες οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με υψηλά επίπεδα αναγκών υποστήριξης. Επίσης, οι Choi και Nieminem (2008) και οι MacLeod και Johnston (2007) στις έρευνές τους τονίζουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις, για να διευκολυνθεί η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μπορούν να πραγματοποιούνται και σε εξωσχολικά πλαίσια. Εξάλλου ένα κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον ευνοεί τη μάθηση (McAllister & Maguire, 2012). Μια από αυτές τις δομές που έρχεται να υποστηρίξει τα παιδιά αυτά, είναι τα Κέντρα Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με αυτισμό, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ολοκληρωμένη παροχή υπηρεσιών, η οποία χαρακτηρίζεται από την επίτευξη μιας σειράς στόχων που ωφελούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του κάθε παιδιού. Η πολυδιάστατη προσέγγιση του αυτισμού υποστηρίζεται από τη συμμετοχή επαγγελματιών διαφορετικών κλάδων. Η συμμετοχή αυτή κρίνεται αναγκαία για την παροχή διαφοροποιημένων υπηρεσιών που αφορούν στις πολύπλοκες ανάγκες των συγκεκριμένων ατόμων. Άλλο ένα μέλημα των κέντρων αυτών σχετίζεται με τη διασφάλιση της συνέχειας της επαγγελματικής ευθύνης για όλες τις παρεμβάσεις οι οποίες πραγματοποιούνται για το κάθε παιδί ξεχωριστά (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2011) Στα πλαίσια αυτού, είναι επιτακτική ανάγκη η συνεργασία των κέντρων με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά πλαίσια και δομές (σχολείο, κλπ.)

Αναλυτικότερα, λόγω της ιδιαιτερότητας των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού και γενικά των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών απαιτείται εξειδικευμένη γνώση για την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση, την εκτενή αξιολόγηση, τον θεραπευτικό σχεδιασμό, τις αποτελεσματικές θεραπευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις και για την ψυχοεκπαίδευση, την συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των οικογενειών

καθώς και την ευαισθητοποίηση, αγωγή της κοινότητας. Για αυτό το λόγο στα Κέντρα Ημέρας υπάρχει μια πολυκλαδική ομάδα ειδικών που συνεργάζονται μεταξύ τους: όπως παιδίατροι, παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικοί θεραπευτές, νοσηλευτές, επισκέπτες υγείας και λοιπό προσωπικό των δομών και υπηρεσιών ψυχικής υγείας και κοινωνικής αλληλεγγύης (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2011). Σύμφωνα με τους Δροσινού κ.ά (2009), Δροσινού (2001), Δροσινού (2002), Molteni, Guldberg και Logan (2013), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβάλλει πολύ ο τρόπος με τον οποίο η ομάδα που εμπλέκεται με το εκάστοτε παιδί εργάζεται ώστε να δημιουργηθούν εκπαιδευτικοί στόχοι για την προώθηση καθημερινών πρακτικών. Επίσης, οι O'Connor (2009) και Hawkins κ.ά (2011) τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ ειδικών και οικογενείας για τη μείωση αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι σκοπός των Κέντρων Ημέρας είναι να απαντήσουν στις εξειδικευμένες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμιακού στόχου με παρεμβάσεις αποκατάστασης, να απαντήσουν στις ανάγκες των οικογενειών, αλλά και στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας, για την όσο το δυνατό, ενδυνάμωση της σχολικής ετοιμότητας (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2005).

Επιπροσθέτως, το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό εντάσσεται και στο πρόγραμμα ψυχιατρικής μεταρρύθμισης "Ψυχαργός", σύμφωνα με το νόμο 2716/99. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσεων στοχεύει να καλύψει όλες τις ανάγκες σε εθνικό επίπεδο, στον τομέα της Ψυχικής Υγείας. Το Ψυχαργός, λοιπόν, προβλέπει Κέντρα Εξειδικευμένης Περίθαλψης (Κέντρα Ημέρας) : για παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές-Αυτισμό και για έφηβους και ενήλικες με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας ή σύνδρομο Asperger. Με αυτό τον τρόπο εντάσσονται παιδιά τα οποία παρακολουθούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προετοιμασίας για ένταξη σε σχολικό πλαίσιο. Στόχος είναι η όσο το δυνατόν ταχεία ένταξη στο νηπιαγωγείο. Σχετικά με τους έφηβους, αυτοί παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένοι ενώ οι ενήλικες εργάζονται και τους παρέχονται συμβουλευτική υποστήριξη, καθοδήγηση, ψυχοθεραπευτικές

παρεμβάσεις και προγράμματα ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης, ένταξης (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2011).

Από το παραπάνω προγράμματα επωφελούνται τα άτομα με αυτισμό, η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση δίνει την δυνατότητα για θεραπευτικό σχεδιασμό και πρώιμη παρέμβαση σε πολύ μικρή ηλικία κάτι που αποδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η δυνατότητα κάλυψης των ψυχοκοινωνικών αναγκών του ατόμου σε όλες τις φάσεις της ζωής οδηγεί στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων και την πιθανότητα παλινδρομήσεων και υποτροπών. Επίσης, επωφελούνται οι οικογένειες των ατόμων αυτών, οι επαγγελματίες, οι δομές και οι υπηρεσίες. Και τέλος, η κοινότητα.

Διδασκαλία

Οι διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό, είτε σε σχολικό είτε σε εξωσχολικό πλαίσιο, ξεκινούν από πολύ μικρή ηλικία.

Η αναγνώριση του αυτισμού ολοένα και νωρίτερα στη ζωή οδήγησε στην ανάπτυξη μεθόδων πρώιμης παρέμβασης. Σύμφωνα με την Corsello (2005) η πρώιμη παρέμβαση επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και την ένταξη σε περιβάλλον εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις μεθόδους, τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Ωστόσο, η ανομοιογένεια των μεθόδων παρέμβασης και εκτίμησης του αποτελέσματος, δεν επιτρέπουν έγκυρη σύγκριση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μεταξύ των προγραμμάτων. Σήμερα, δεν είναι σαφές ποιες παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές για ποια παιδιά με αυτισμό. Όμως, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η θεραπεία και όσο πιο εντατική είναι η παρέμβαση, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα παρουσιάστηκε στη μελέτη περίπτωσης της Σάρας από το βιβλίο της Συνοδινού "Ο παιδικός αυτισμός", (2001)

Επίσης, σύμφωνα με τη Δροσινού, στο άρθρο της " Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης ", το 2011, η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα. Περιλαμβάνει τη διαδικασία από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται και καθορίζεται το πρόβλημα μέχρι την εκπαίδευση και την καθοδήγηση. Η πρώιμη παρέμβαση είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους. Χαρακτηρίζεται από

μία στήριξη η οποία παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού σε τοπικό επίπεδο με μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια.

Η Δροσινού στο άρθρο της " Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης ", το 2011, αναφέρει ότι ως πρώιμη παρέμβαση ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και οι δραστηριότητες που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης ασχολούνται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας με εμφανείς αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή να βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές. Η πρώιμη παρέμβαση είναι μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις. Παρόλο που οι φάσεις αυτές ακολουθούν μια ιεράρχηση διαδικασιών είναι αλληλένδετες και πολλές φορές επικολαπτόμενες. Αυτές είναι ο εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος, ο καθορισμός και η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος και τέλος η Ειδική Αγωγή και η Εκπαίδευση.

Γενικότερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για έγκαιρο εντοπισμό των δυσκολιών στη μάθηση και κατάλληλη παρέμβαση. Σύμφωνα με τους Aubrey και Ward (2013) νέα πρότυπα σχετικά με τη μάθηση θέτουν την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ως στοιχεία κεντρικής σημασίας για τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάζουν Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε) για τα παιδιά με αυτισμό κάθε ηλικίας (Δροσινού, 2014). Τα προγράμματα σχεδιασμού τέτοιου είδους παρεμβάσεων χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να κάνουν παρέμβαση στους μαθητές αυτούς, εστιάζουν σε συμπεριφορικές και γνωστικές- συμπεριφορικές προσεγγίσεις, στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, την ενίσχυση του παιχνιδιού και τέλος στις αισθητηριακές παρεμβάσεις (Καλύβα, 2005). Σε κάθε περίπτωση, οι διδακτικές παρεμβάσεις τους πρέπει να ακολουθούν τις αρχές του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σπουδών (Α.Π.Σ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν τους εξής άξονες: άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, διδακτικό πρόγραμμα : σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας και έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας και αναλύονται εκτενέστερα σε επόμενο σημείο της παρούσας εργασίας (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον εντατικό χαρακτήρα, το πλαίσιο (σπίτι, σχολείο, κέντρο ημέρας), την αναλογία ελεύθερης-δομημένης διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας.

Σχετικά με τις παρεμβάσεις, η Καλύβα (2005) αναφέρει ότι σύμφωνα με τις έρευνες, μία από τις πιο αποτελεσματικές είναι η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς (Applied Behaviour Analysis – ABA), η οποία εφαρμόζεται εδώ και σαράντα χρόνια με επιτυχία. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση), στη χρήση ανταμοιβών ή ενισχύσεων για να ενθαρρυνθούν τις επιθυμητές συμπεριφορές και στην εξάλειψη ή τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με την αφαίρεση των θετικών τους συνεπειών, στα πλαίσια λεπτομερούς, εξατομικευμένου σχεδίου παρέμβασης. Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία μικρών και μετρήσιμων μονάδων της συμπεριφοράς. Είναι ουσιαστικά μια αντικειμενική επιστήμη που βασίζεται στην αξιόπιστη μέτρηση και την αντικειμενική αξιολόγηση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε και επιθυμούμε να τροποποιήσουμε. Αυτό γίνεται με προσεκτική παρατήρηση ώστε να εντοπιστούν οι αφορμές της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και τα συμβάντα που φαίνεται να συντηρούν ή να ενθαρρύνουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές (Κρουσταλάκης, 1998).

Άλλη μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η μέθοδος TEACCH (Treatment & Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) η οποία στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο ώστε να μπορέσει το παιδί να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια. Επικεντρώνεται στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιώντας τις

δυνατότητες τους. Το κύριο χαρακτηριστικό του TEACCH, είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Η μέθοδος επικεντρώνεται στην κατανόηση και διαχείριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ατόμων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αυτονομία σε όλα τα επίπεδα λειτουργικότητας, ανάλογα με τις ικανότητες του ατόμου (Καλύβα, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό. Οι Κοινωνικές Ιστορίες της Carol Gray, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα των παιδιών με αυτισμό. Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού (Καλύβα, 2005).

Οι παρεμβάσεις και οι προσεγγίσεις για τον αυτισμό είναι πολυάριθμες. Ενδεικτά αναφέρουμε ακόμα μερικές, όπως οι προσεγγίσεις της κοινωνικής ενίσχυσης (κύκλος των φίλων), της ενίσχυσης της εναλλακτικής επικοινωνίας (PECS, νοηματική), της ενίσχυσης του παιχνιδιού, αισθητηριακές-κινητικές προσεγγίσεις, ψυχοθεραπευτικές και βιοχημικές προσεγγίσεις. Για ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης απαιτείται να ληφθούν υπόψη όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού με αυτισμό, ώστε η παρέμβαση να είναι αποτέλεσμα εκείνων των προσεγγίσεων που θα είναι ουσιαστικές για την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του.

Περιγραφή προβλήματος

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο του "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (σελ.23, 2006), περιγράφει ότι ειδική εκπαιδευτική ανάγκη υπάρχει όταν κάποια δυσκολία που μπορεί να είναι φυσική, αισθητηριακή, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική ή συνδυασμός αυτών και αυτή εμποδίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αναγκαία η μερική ή πλήρης διαφοροποίηση ή εξειδίκευση του προγράμματος ή η τροποποίηση των συνθηκών μάθησης, για να εκπαιδευτεί το παιδί κατάλληλα και

αποτελεσματικά. Η ανάγκη αυτή μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική και σε ότι αφορά τον βαθμό μπορεί να είναι μόνιμη μέση μέχρι βαριά.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό, τόσο από πλευράς μάθησης όσο και από πλευράς συμπεριφοράς, είναι από τις πολύ δύσκολες και ίσως οι δυσκολότερες περιπτώσεις των ατόμων με δυσκολίες. Μάλιστα, αυτό παίρνει μια ιδιαίτερη μορφή όταν υπάρχει και έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας.

Ένας τομέας στον οποίο οι μαθητές με τις συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες, είναι αυτός της ψυχοκινητικότητας. Η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των μελών είναι μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή τους. Το παιδί χρησιμοποιεί τα μέλη του σώματός του, αντικαθιστά τις λέξεις με απλές κινήσεις και τις προτάσεις με σύνθετες, δομημένες, επιμέρους κινήσεις. Με την αναγνώριση της εικόνας του σώματος του το παιδί ανακαλύπτει μια άλλη μορφή επικοινωνίας, την επικοινωνία με τη γλώσσα του σώματος.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουν το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις. Επίσης, οφείλουν να υποστηρίξουν το μαθητή με στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητής επίδοσης και έκφρασης.

Μία από τις κύριες επιδιώξεις για τα παιδιά με αυτισμό η οποία ανήκει στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας είναι ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης. Η κατάκτηση δεξιοτήτων της λεπτής και γενικής κινητικότητας διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο. Η ψυχοκινητική αυτή προσέγγιση βασίζεται στην κίνηση του σώματος, στον προσανατολισμό στο χώρο, στην αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου αλλά και στην παγίωση της πλευρίωσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό είναι ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας. Μπορεί να λάβει χώρα σε σχολικά και εξωσχολικά πλαίσια. Εξωσχολικά πλαίσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελούν τα Κέντρα Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Κύριο μέλημα των οποίων είναι η διασφάλιση της συνέχειας της θεραπευτικής φροντίδας παιδιών και εφήβων στη κοινότητα, η αντιμετώπιση των παθολογικών συμπεριφορών και των προβλημάτων της λειτουργικότητάς τους και η ενίσχυση της σταδιακής ψυχοκοινωνικής τους αποκατάστασης και της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξής τους ή επανένταξης σε σχολικό ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και η στήριξη των οικογενειών τους (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2011).

Επειδή τα άτομα με αυτισμό έχουν το καθένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πολύ προσωπικά και ιδιαίτερες αδυναμίες όπως και δυνατότητες, η οργάνωση του χώρου και του τρόπου ζωής τους γίνεται με γνώση αυτών των ιδιαιτεροτήτων και με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να διασφαλίζεται: η προσωπική, η κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης, 2011).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι τα κέντρα ημέρας οφείλουν να σχεδιάζουν Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε) τα οποία αποσκοπούν στην ουσιαστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Τα προγράμματα που δημιουργούνται βασίζονται στο Πλαίσιο Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης το οποίο αποτελεί ένα ενδεικτικό κείμενο διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, από το οποίο αντλεί ιδέες, υλικό για να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά του προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009). Στα παραπάνω έρχονται να προστεθούν και όλες οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τις υπόλοιπες ειδικότητες της πολυκλαδικής ομάδας του Κέντρου Ημέρας, οι οποίες συμπληρώνουν τα εκάστοτε προγράμματα παρέμβασης.

Αναγκαιότητα της μελέτης –Σκοπιμότητα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι εξαιτίας του αυτισμού σημειώνονται σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (Flunn & Healy, 2011 και Matson, Hattier, & Belva, 2012). Τα ευρύματα των ερευνών που έχουν προαναφερθεί διαδραματίζουν πολύ ουσιαώδη ρόλο. Συνοπτικά, οι Flynn και Healy (2011) οποίοι τονίζουν, κι αυτοί τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε

άτομα με αυτισμό. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Mitchell και Beresford (2014) τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αναγκών υποστήριξης. Η Συνοδινού στο "Ο παιδικός αυτισμός", 2001, σελ. 55, υποστηρίζει ότι ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει δύσκολους και επίπονους δρόμους, αυτή είναι η απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το παιδί να προχωρήσει επίπεδο. Οι Choi και Nieminen (2008) αλλά και οι MacLeod και Johnston (2007) μέσω των ευρημάτων τους έδειξαν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις διευκολύνουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των παιδιών και μπορούν να πραγματοποιούνται σε δομές όπως είναι αυτή του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα των Δροσινού κ.ά (2009), Δροσινού (2001), Δροσινού (2014), Molteni, Guldborg και Logan (2013) τονίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων ειδικών με το παιδί είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τέλος, οι O'Connor (2009) και Hawkins και κ.ά (2011) όπου τονίζουν ότι οι ειδικοί και η οικογένεια θα πρέπει να συνεργάζονται ουσιαστικά μεταξύ του προκειμένου να υπέρξει μείωση αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού. Όσον αφορά στην αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών υποστηρίζεται ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α στηρίζει το μαθητή να διδαχθεί δεξιότητες που αφορούν στην αυτοεξυπηρέτηση στον τομέα αυτό.

Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό και του κατά πόσο η διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική για αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη μελέτης μας χρησιμοποιείται, επίσης, κι ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού.

Η ψυχοκινητικότητα συνδέεται άμεσα με τον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας ανήκει η γενική και λεπτή κινητικότητα. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της οποίας συντελεί θετικά στην αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών με αυτισμό. Στόχος, λοιπόν της έρευνας μας η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της

διδασκαλίας δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας οι οποίες συντελούν στην αυτοεξυπηρέτηση αυτών των ατόμων.

Σκεπτόμενοι τον παραπάνω στόχο, ο οποίος συνδέεται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, συνειδητοποιούμε ότι η αξία της επίτευξής του θα έχει πολλούς αποδέκτες.

Ένα μοντέλο διδασκαλίας οφείλει να αφουγκράζεται και να λαμβάνει υπόψη του τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή με αυτισμό. Ο τρόπος αυτός, μπορεί να συντελέσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση που πραγματεύεται την έννοια της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών. Μέσω της διδασκαλίας αυτής ο μαθητής με αυτισμό μπορεί να αναπτύσσει δεξιότητες στις περιοχές που σημειώνει ελλείμματα. Στον προφορικό λόγο μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες που το κάνουν ικανό να ακροάται και να αποκωδικοποιεί τις ακουστικές πληροφορίες, να συμμετέχει με επιτυχία στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του και να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας αναπτύσσονται δεξιότητες κινητικές προσανατολισμού, αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου και παγίωση της πλευρίωσης. Όσον αφορά στις νοητικές ικανότητες, η οπτική μνήμη, η ακουστική μνήμη, η λειτουργική μνήμη, η προσοχή, η λογικομαθηματική σκέψη και ο συλλογισμός μπορούν να αναπτυχθούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συναισθηματική οργάνωση ενός παιδιού με αυτισμό, μέσω λοιπόν ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μπορεί να αναπτυχθεί το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για τη μάθηση και η συνεργασία με τους άλλους (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η προσέγγιση των παραπάνω δεξιοτήτων μέσω των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα πολύ ουσιώδες κομμάτι της καθημερινής ζωής των ατόμων με αυτισμό, στην αυτοεξυπηρέτηση και πιο συγκριμένα στην αυτοεξυπηρέτηση πρόσληψης υγρών τροφών. Ο μαθητής αναπτυσσόμενος, με βάση συγκεκριμένους στόχους, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, οδηγείται στο να κατακτήσει τη συγκεκριμένη ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης, η οποία θα τον οδηγήσει στην όλο και πιο ανεξάρτητη ζωή του. Το

προαναφερθέν σημείο, οφείλουμε να τονίσουμε ότι έχει ως απώτερο στόχο τη σχολική και κοινωνική του ένταξη (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Όταν, όμως, το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ένας μαθητής με αυτισμό, είναι ένα Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, εκτός από τον ίδιο τον μαθητή, η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να ωφελήσει και άλλη μια ομάδα ατόμων, αυτή της πολυκλαδικής και επιστημονικής ομάδας. Αυτή ομάδα είναι δυνατόν να αποτελείται από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές.

Η καλή και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ όλων των ειδικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Σε ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης συμβάλλουν όλοι οι παραπάνω, οι ρόλοι τους οφείλουν να είναι συμπληρωματικοί. Η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων όπως είναι αυτός της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών μπορεί να ωφελήσει τους ίδιους τους ειδικούς καθώς τους επιτρέπει να προχωρήσουν τη διδασκαλία τους και σε άλλους τομείς όπου υφίστανται ελλείμματα. Η συγκεκριμένη επιτυχία τους επιτρέπει να προσεγγίσουν ακόμα πιο εποικοδομητικά την βελτίωση ανάπτυξης του μαθητή.

Στα εκπαιδευτικά αυτά πλαίσια επωφελούνται, όμως, και οι υπόλοιποι συμμαθητές οι οποίοι μπορεί να έχουν ειδικές ανάγκες ή να είναι τυπικά αναπτυσσόμενοι. Η επίτευξη του στόχου συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ αυτών, στην καλύτερη συνεργασία και κατά συνέπεια και στην ουσιαστική σχέση μεταξύ των παιδιών με τους εκάστοτε ειδικούς.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφέρουμε άλλο ένα αποδέκτη που επωφελείται από την επίτευξη του προαναφερθέντα στόχου κι αυτός δεν είναι άλλος από την οικογένεια. Οι γονείς αλλά και τα αδέρφια ατόμων με αυτισμό έχουν να κατακτήσουν γνώσεις περί του μαγικού κόσμου του αυτισμού. Μέσω αυτή της γνώσης τα μέλη της οικογένειας οφείλουν να συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με όλους τους ειδικούς, με σκοπό οι δεξιότητες που μαθαίνονται σε συγκεκριμένα πλαίσια να γενικεύονται. Όταν, για παράδειγμα, η διδασκαλία της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών είναι αποτελεσματική, επωφελείται και η ίδια η οικογένεια καθώς βλέπει το παιδί με

αυτισμό να κατακτά δεξιότητες οι οποίες θα το βοηθήσουν να είναι όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητο. Ένα αίσθημα της ικανοποίησης και μια νότα αισιοδοξίας κάνουν την εμφάνισή τους και δημιουργούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μελών. Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο ανοίγεται ο δρόμος για μια περαιτέρω στοχοθεσία που ακουμπά και σε άλλες περιοχές που είναι πιθανό να σημειώνει δυσκολίες ο μαθητής.

Συμπερασματικά, μπορούμε να τονίσουμε το γεγονός ότι, εκτός από τους προαναφερθέντες αποδέκτες μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, όφελος έχει και η ίδια η κοινωνία. Το παιδί έχοντας κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες είναι πιο έτοιμο να προχωρήσει σε μια όσο το δυνατόν πιο αυτόνομη ζωή. Χαράζοντας με αυτό τον τρόπο την πορεία του για τη σχολική και κοινωνική του ένταξη, που είναι και ο βασικός στόχος κάθε προγράμματος παρέμβασης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Αφού έχουμε αναφέρει τους επιμέρους στόχους και το βασικό σκοπό της έρευνάς μας, θα θέλαμε να επισημάνουμε την ύπαρξη υποθέσεων οι οποίες βασίζονται σε αρκετά προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, η έλλειψη πολλών τέτοιων ευρημάτων ανάλογων ερευνών μας ωθεί στην προώθηση και ολοκλήρωση της. Με σκοπό την επιβεβαίωση ή διάψευση των υποθέσεών μας.

Η πρώτη υπόθεση μας είναι ότι διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του. Η πρόθεση μας για μελέτη βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν ιδιαίτερα ελλείμματα σε αρκετές περιοχές και πιο συγκεκριμένα είναι δυνατό να συναντήσουν δυσκολίες στις νοητικές ικανότητες, στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα και στη συναισθηματική οργάνωση. Όλες αυτές περιοχές συμβάλλουν ιδιαίτερα στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Μέσω της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών η οποία μεταφράζεται σε ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ο μαθητής θα προσεγγίσει και θα κατακτήσει δεξιότητες όπως είναι η οπτική μνήμη, η συγκέντρωση προσοχής, οι συλλογισμοί, η ανάπτυξη συνεργασίας με άλλα πρόσωπα. Δεξιότητες που

διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στην αυτοεξυπηρέτηση και τον βοηθούν να αναπτυχθεί γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεσή μας, αυτή είναι ότι η διδασκαλία στην πρόσληψη υγρών τροφών είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Το Κέντρο Ημέρας ως ένα εκπαιδευτικό εξωσχολικό πλαίσιο προάγει προγράμματα παρέμβασης τα οποία αφογκράζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή. Με γνώση αυτών των ιδιαιτεροτήτων και με ιδιαίτερη προσοχή σχεδιάζονται Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται η προσωπική, η κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη. Η προσωπική εξέλιξη αφορά στην αυτοεξυπηρέτηση και στην αυτοσυντήρηση του ατόμου, και τα σχετικά προγράμματα αποβλέπουν στο να μάθουν στο άτομο με αυτισμό να νοιάζεται για τις προσωπικές του ανάγκες στο βαθμό των δυνατοτήτων του. Σε αυτά τα πλαίσια ανήκει και η διδασκαλία στην πρόσληψη υγρών τροφών η οποία βελτιώνει την εκτέλεση λειτουργικών κινήσεων, την ικανότητα εκτέλεσης εντολών, τη λογικομαθηματική σκέψη, τον προσανατολισμό στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων. Η ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη αφορά στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου, στο βαθμό και τον τρόπο, με τον οποίο θα μπορεί να αισθάνεται, να εκδηλώνει συναισθήματα και να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην κοινωνική του εξέλιξη που αφορά στην ένταξή του στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον.

Τέλος, η τρίτη υπόθεσή μας είναι ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου. Ο μαθητής με αυτισμό είναι μέλος ομάδων οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του. Αυτές δεν είναι άλλες από την οικογένεια και το Ειδικό Σχολείο. Το Κέντρο Ημέρας όπως έχουμε αναφέρει συμβάλλει μέσω της διδασκαλίας του στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Οι παρεμβάσεις οι οποίες κάνει ολοκληρώνονται και στέφονται με επιτυχία στην περίπτωση που επεκτείνονται στις ρουτίνες στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο. Μέσω αυτής της διαδικασίας γίνεται γενίκευση των ικανοτήτων και αποτελούν πια μια πραγματικότητα

για το παιδί. Βασική προϋπόθεση αυτού είναι ο σαφής διαχωρισμός των ρόλων του Κέντρου Ημέρας, του Ειδικού σχολείου και της οικογένειας και η ομαλή συνεργασία αυτών. Πρέπει να γίνει σαφές ότι οι ρόλοι τους είναι εξίσου σημαντικοί και συμπληρωματικοί για τη βελτίωση των δυσκολιών του μαθητή. Μέσω αυτής της προέκτασης της διδασκαλίας του Κέντρου Ημέρας επιτυγχάνεται η σχολική και κοινωνική ένταξη. Μια ένταξη η οποία χαρακτηρίζεται από την αλληλοαποδοχή και την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων που έχει σαν αποτέλεσμα την απορρόφηση του ατόμου με αυτισμό στις σχέσεις όπως διαμορφώνονται αλλά και την διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας όλων.

Κεφάλαιο Β΄

Μεθοδολογία-θεωρητική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", (2006), σελ.42, υφίστανται διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα τα οποία θεωρούνται σημαντικά χαρακτηριστικά κάθε ερευνητικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά παραδείγματα, όμως, είναι αυτά που καθοδηγούν τον ερευνητή στην έρευνα και όχι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί. Με αυτό τον τρόπο τονίζεται η σημασία του να καθορίζουν οι μελλοντικοί ερευνητές την παραδειγματική τους σκοπιά, κατανοώντας τις οντολογικές και επιστημολογικές τους τοποθετήσεις προτού κάνουν τις μεθοδολογικές τους επιλογές.

Σύμφωνα με την κριτική θεωρία, όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", (2006), σελ. 31-32, υπάρχει μια ομάδα ερευνητών που αντιπροσωπεύουν το κριτικό παράδειγμα. Αντικείμενο μελέτης είναι οι καταπιεσμένες ομάδες της κοινωνίας, όπως είναι επί παραδείγματι τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι κριτικοί ερευνητές πιστεύουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει έρευνα η οποία να είναι αμερόληπτη και ανεπηρέαστη από προσωπικές ιδεολογίες, αξίες ή προτιμήσεις. Για αυτό το λόγο αποσκοπούν στην αλλαγή του κοινωνικού κόσμου μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Μέρος αυτής της ενδυνάμωσης είναι να καταστήσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα ικανούς να ασκήσουν κριτική στις συνθήκες διαβίωσής τους και να επιλέξουν την κατάλληλη δράση για την βελτίωση της

ζωής τους. Θέτουν, μάλιστα, ως στόχο την καταπολέμηση της κοινωνικής καταπίεσης σε οποιοδήποτε επίπεδο κι αν συμβαίνει. Για αυτό το λόγο οι κριτικοί της έρευνας παρέχουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους που μελετούν να συμμετάσχουν ως ίσοι στην ερευνητική διαδικασία ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο αποκλεισμένες ομάδες όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Γενικότερα, μπορούμε να τονίσουμε ότι πλέον ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών) με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη μελέτη των κοινωνικοπολιτικών φαινομένων.

Σχετικά με τις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής κυριαρχούσαν περισσότερο οι ποσοτικές μέθοδοι. Οι Αβραμίδης και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ. 35-37, υποστηρίζουν ότι ένας λόγος για αυτή την αυξημένη έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα ήταν η ανάγκη αξιολόγησης των παρεχόμενων υπηρεσιών. Παρόλα αυτά στη δεκαετία του 1980, πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους. Η έμφασή τους μετακινήθηκε στην επισταμένη μελέτη των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και τη συστηματική αξιολόγηση των πρακτικών σε ειδικά ή γενικά σχολεία. Μια τέτοια θεματολογία απαιτούσε μια διαφορετική ποικιλία ποιοτικών μεθόδων, καθώς τα ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να λάβουν υπόψη τους τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Μάλιστα οφείλουμε να τονίσουμε το γεγονός ότι κάθε πρόγραμμα παρέμβασης είναι σχεδιασμένο για τις μαθησιακές ανάγκες του εκάστοτε παιδιού.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, στο βιβλίο τους "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", (2006, σελ 37), η συζήτηση στην Ειδική Αγωγή έχει επικεντρωθεί συχνά στην επιλογή μεθόδου παρά μεθοδολογίας, αποτυγχάνοντας να διαφοροποιήσει τις τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων από τη μια πλευρά και τη στρατηγική που καθοδηγεί από την άλλη. Από όλα τα παραπάνω καταδεικνύεται ένα κύριο μήνυμα. Δεν είναι η μέθοδος αυτή καθ' αυτή που έχει σημασία για μια έρευνα, αλλά η παραδειγματική σκοπιά του κάθε ερευνητή που θα τον οδηγήσει στην εφαρμογή της και στην ανάλυση των δεδομένων της. Οι ερευνητές οφείλουν να ανακαλύψουν το ερευνητικό τους παράδειγμα.

Όσον αφορά στην ύπαρξη πλαισίων για την κατηγοριοποίηση των ερευνών στην Ειδική Αγωγή είναι γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα. Ο Skidmore (1996), επί παραδείγματι, προτείνει την ύπαρξη τριών παραδειγμάτων στην Ειδική Αγωγή και αυτά είναι τα εξής: το «ψυχο-ιατρικό», το «κοινωνικό» και το «οργανωτικό». Και τα τρία προαναφερθέντα παραδείγματα είναι υπεραπλουστευτικά και αναγάγουν σύνθετα και πολυδιάστατα φαινόμενα σε ένα παράγοντα. Με αυτό, λοιπόν τον τρόπο, ο Skidmore (1996) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που θα ενσωματώνει και τις τρεις προαναφερθείσες τάσεις. Επιπροσθέτως, άλλο ένα παράδειγμα το οποίο αναδεικνύεται είναι αυτό το οποίο αποκαλείται «ολικό-κονστρουξιονικό» και αντικαθιστά το «θετικιστικό» που κυριαρχούσε στην Ειδική Αγωγή τα παλαιότερα χρόνια (Lewis, 1998).

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα πλαίσια κατηγοριοποίησης της έρευνας στην Ειδική Αγωγή είναι πολυάριθμα. Η παραδειγματική, όμως, σκοπιά του ερευνητή επηρεάζει και το ερευνητικό σχέδιο αλλά και τους σκοπούς της έρευνας.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι ο διαχωρισμός μεταξύ παραδείγματος και μεθόδου είναι σαφής. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, (2006, σελ 42), το παράδειγμα ακολουθεί τον ερευνητή καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία ενώ η μέθοδος συντελεί στη συλλογή δεδομένων, αποτελώντας μια τεχνική. Το ερευνητικό παράδειγμα μπορεί να οριστεί ως μια γενική θεώρηση, ένας τρόπος του να αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας που καθοδηγεί τον ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία. Τα τρία ερευνητικά παραδείγματα είναι τα εξής: το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό. Επιπροσθέτως, η διάκριση των μεθόδων μιας έρευνας και της μεθοδολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μέθοδοι δεν είναι τίποτα παραπάνω από τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων (π.χ ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές), ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνητική στρατηγική. Η αφοσίωση σε ένα ερευνητικό παράδειγμα θα επηρεάσει όχι μόνο την επιλογή μεθόδων αλλά και των τρόπων με τους οποίους θα αναλυθούν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Επιπλέον, θα καθορίσει και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν τα πορίσματα μιας έρευνας.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η υιοθέτηση ενός ερευνητικού παραδείγματος οδηγεί σε μια σειρά από μεθοδολογικές επιλογές που καθορίζουν το χαρακτήρα μιας έρευνας.

Τα είδη μεθοδολογίας προκύπτουν ανάλογα με τις παραδειγματικές θέσεις οι οποίες υφίστανται, η επιλογή των οποίων διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στην επιλογή μεθοδολογίας στην Ειδική Αγωγή.

Η έρευνα στην Ειδική Αγωγή προερχόταν, μέχρι πρόσφατα, από ψυχολογικές κατευθύνσεις που λειτουργούσαν συνήθως μέσα από μια θετικιστική προσέγγιση. Ωστόσο, η εφαρμογή του θετικιστικού παραδείγματος, το οποίο και καθορίζει το συγκεκριμένο είδος μεθοδολογίας, είναι προβληματική. Αυτό συμβαίνει διότι είναι μια προσέγγιση αναγωγική και επομένως απλουστευτική. Αφού, το να ομαδοποιεί κανείς παιδιά με προβλήματα μάθησης εγκυμονεί πολλούς κινδύνους καθώς κάθε παιδί χρειάζεται ξεχωριστή αντιμετώπιση. Σε ευθεία αντιπαράθεση με το θετικισμό βρίσκεται το ερμηνευτικό παράδειγμα, το οποίο υιοθετεί μια οικο- συστημική προσέγγιση που θεωρεί την προβληματική συμπεριφορά προϊόν πολλών παραγόντων. Στο επίπεδο της μεθοδολογίας, η αρχή των πολλαπλών πραγματικοτήτων και της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας υπαγορεύουν την αναζήτηση των απόψεων διαφορετικών ατόμων. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση πολλών ποιοτικών μεθόδων. Σχετικά με το κριτικό παράδειγμα στην Ειδική Αγωγή, αυτό στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και την ενδυνάμωση, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους αναπαράγονται οι υπάρχουσες καταπιεστικές δομές. Όσον αφορά στη μεθοδολογία χρησιμοποιούνται συμμετοχικές μέθοδοι. Αλλά ακόμη και όταν υιοθετούνται πιο συνηθισμένες ποιοτικές μέθοδοι, οι κριτικοί ερευνητές θα διαπραγματευτούν με τους συμμετέχοντες τους σκοπούς της έρευνας και θα τους καταστήσουν ενεργούς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Επιπροσθέτως, θα θέλαμε να αναφερθούμε στον ανταγωνισμό μεταξύ των δύο πόλων της έρευνας στην Ειδική Αγωγή, καθώς, υφίστανται διαμάχες που συμβαίνουν στο χώρο μεταξύ διαφορετικών στρατοπέδων ερευνητών σχετικά με την καταλληλότητα της μεθοδολογίας. Οι διαμάχες αυτές εντοπίζονται μεταξύ αυτών που εμμένουν σε μια φιλοσοφία προερχόμενη από το θετικισμό και σε αυτούς που περιγράφονται ως μεταμοντέρνοι θεωρητικοί και απορρίπτουν το θετικισμό και τις αυστηρές στατιστικές αναλύσεις σε μικρά ερευνητικά δείγματα. Η εγκυρότητα και η καθαρότητα που

απαιτείται από το πρώτο στρατόπεδο πρέπει να διατηρηθεί μαζί με την ποικιλία εναλλακτικών μορφών έρευνας που αντιπροσωπεύει το δεύτερο. Μέσα από τη διατήρηση του ερευνητικού πλουραλισμού είναι δυνατόν να σημειώσει πρόοδο το πεδίο της Ειδικής Αγωγής.

Σχέδιο και πορεία έρευνας

Ερευνητικό πεδίο

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο με τίτλο "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ. 80), αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα, δηλαδή ως εκπαίδευση με προσαρμογές, οι οποίες σχεδιάζονται για να είναι αποτελεσματική. Πιο συγκεκριμένα, η Ειδική Αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών αλλά και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Τα παραπάνω μπορεί να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια της κοινής τάξης.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε τη σημασία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο του "Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες", (2006, σελ. 23), αναφέρει ότι η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη υπάρχει όταν κάποια δυσκολία (φυσική, αισθητηριακή, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική ή συνδυασμός αυτών) εμποδίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αναγκαία η μερική ή πλήρης διαφοροποίηση ή εξειδίκευση του προγράμματος ή η τροποποίηση των συνθηκών μάθησης, για να εκπαιδευτεί το παιδί κατάλληλα και αποτελεσματικά. Η ανάγκη αυτή μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική και σε ότι αφορά τον βαθμό μπορεί να είναι από μέση μέχρι βαριά. Μια ομάδα ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν τα άτομα με αυτισμό.

Η ειδική εκπαίδευση αυτών των ατόμων βασίζεται σε Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

(Α.Π.Σ), όπως αυτά περιγράφονται στο Φ.Ε.Κ 303B/13-03-2003 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (σελ.3733-4068,2003) και στο Φ.Ε.Κ 30B/13-03-2003 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (σελ.4069-4416.,2003). Ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκεται ο εκάστοτε μαθητής χρησιμοποιούνται και τα αντίστοιχα. Σύμφωνα με την παραπάνω φιλοσοφία όπως αυτή ορίζεται στα προαναφερθέντα Φ.Ε.Κ, τονίζεται ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στηρίζεται στις βασικές αρχές και τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας, με τα οποία τίθεται το γενικό πλαίσιο και ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο το περιεχόμενο όσο και η διαδικασία επεξεργασίας των διαφόρων εννοιών και πληροφοριών, πρέπει να διασφαλίζει την εσωτερική συνοχή, τη συνέχεια και την ενιαία ανάπτυξη, τις διεπιστημονικές θεωρήσεις και συσχετίσεις καθώς και τις διαθεματικές προεκτάσεις. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και υποστηρίζονται από τα Α.Π.Σ. Για τη διαμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ελήφθησαν υπόψη και οι σχετικές με την εκπαίδευση διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας και των αποφάσεων των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ειδική Αγωγή και η Ειδική Εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών και ο σκοπός της οποίας έχουν προαναφερθεί στην παρούσα εργασία, σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 3699/2008. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, είναι σαφές ότι στηρίζεται και από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α) αλλά και από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Σκοπός του Π.Α.Π.Ε.Α είναι η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε ένα κλίμα ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Το Π.Α.Π.Ε.Α, έγινε νόμος του κράτους (Προεδρικό Διάταγμα 301, Φεκ:208, τχ. Α', 29/8/1996) και αποτελείται από τις εξής γενικές ενότητες: σχολική ετοιμότητα, βασικές σχολικές δεξιότητες, κοινωνική προσαρμογή, δημιουργικές δεξιότητες και

προεπαγγελματική ετοιμότητα. Όπου με την έννοια σχολική ετοιμότητα νοείται η παρέμβαση εκείνη η οποία είναι συστηματική και έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες, να τα προετοιμάσει και να τα υποστηρίξει σε διδακτικό επίπεδο, ώστε αυτά να είναι ικανά να παρακολουθήσουν με κατάλληλες διαφοροποιήσεις το σχολικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση και η εκτίμηση τα μαθησιακής ετοιμότητας διαδραματίζει πολύ ουσιώδη ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση διαφοροποιείται από τα τεστ τα οποία συνιστούν τη σταθμισμένη αξιολόγηση με διαγνωστικά ψυχοτεχνικά εργαλεία αξιολόγηση, τα οποία μετρούν τη σχολική ετοιμότητα. Η τελευταία αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να διαμορφώσει στάσεις που θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις και τα δεδομένα του αναλυτικού προγράμματος. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, μια για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση, οι οποίες στην παρούσα έρευνα αναλύονται παρακάτω εκτενέστερα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί και σημειώνει το επίπεδο αυτονομίας χωρίς βοήθεια (χβ), με βοήθεια (μβ) ή με μεγάλη βοήθεια (μμβ). Θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε ήδη τις ικανότητες που έχει ο μαθητής πάνω στις οποίες θα στηριχθούμε προκειμένου να σχεδιαστούν και να δομηθούν κατάλληλα διδακτικά προγράμματα με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του. (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Το περιεχόμενο του Π.Α.Π.Ε.Α έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιηθούν καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν τους εξής κύριους άξονες: την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το διδακτικό πρόγραμμα (σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας) και το έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας για τα οποία γίνεται λόγος και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας με αναλυτικότερο τρόπο. Επίσης, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για το σχεδιασμό, την

υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα στοιχεία του μαθητή, στο χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, στο χώρο παρέμβασης και διδακτικής εργασίας, στο διδακτικό στόχο με τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, στο Π.Α.Π.Ε.Α με τις γενικές ενότητες. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, η συμπεριφορά του μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας, τα βιβλιοτετράδια των μαθητών, το φωτογραφικό υλικό, το έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, το έντυπο καταγραφής και συνεργασίας με το γονέα και τέλος οι νέες τεχνολογίες.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε σχολικά και εξωσχολικά πλαίσια. Ένα από τα τελευταία αποτελεί και το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, όπου μέρος των διδακτικών τους παρεμβάσεων στηρίζεται σε Δ.Ε.Π.Π.Σ, Α.Π.Σ και στο Π.Α.Π.Ε.Α με σκοπό την σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα, "Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ.15, αναφέρεται ότι η φιλοσοφία της ένταξης προϋποθέτει τη δραστική αναμόρφωση όλων των κοινωνικών θεσμών με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις μορφές της κοινωνικής ζωής. Έτσι, ο αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες όλο και μειώνεται και κατάλληλοι μηχανισμοί καθιερώνονται για την υποστήριξη των παιδιών αυτών.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα, λοιπόν, διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από το μαθητή της μελέτης περίπτωσης, ο οποίος είναι δώδεκα ετών, φοιτά σε Ειδικό Σχολείο, παρακολουθεί συνεδρίες σε Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και σε ιδιωτικό κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης. Επίσης, αποτελείται από είκοσι εμπλεκόμενους με το συγκεκριμένο μαθητή ενήλικες, οι οποίοι συναναστρέφονται μαζί

του στο πλαίσιο του Ειδικού σχολείου και του προαναφερθέντος Κέντρου Ημέρας, σε ιδιωτικό κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης και στο σπίτι. Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελείται από 9 ειδικούς παιδαγωγούς, 3 ψυχολόγους, 2 κοινωνικούς λειτουργούς, 2 εργοθεραπευτές, 3 λογοθεραπευτές και ένα γονέα.

Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου (μαθητής και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του) ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες . Η πρακτική άσκηση ξεκίνησε στις 22 Οκτωβρίου 2013 και ολοκληρώθηκε στις 16 Μαΐου 2014. Αυτή εξελίχθηκε με φυσική τρίωρη παρουσία αρχικά δύο φορές την εβδομάδα και κατόπιν τρεις φορές στο Κέντρο Ημέρας.

Περιγραφή των εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων

Αρχικά θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η πρώτη φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγή και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε) αφορούσε στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση (Δροσινού, 2014). Ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης ήταν δώδεκα ετών και φοιτούσε στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο. Η διάγνωσή του ανέφερε ότι παρουσίαζε Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Επισκεπτόταν το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό για τέταρτη χρονιά με ανοδική πορεία. Επίσης, επισκεπτόταν και κάποιο ιδιωτικό Κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης. Όσον αφορά στο οικογενειακό ιστορικό του προερχόταν από ένα περιβάλλον το οποίο είχε περάσει πολλές δυσκολίες ωστόσο όλα τα μέλη έδιναν απλόχερα την αγάπη τους και έμπρακτα. Συνεργάζονταν πολύ καλά με τους ειδικούς και λάμβαναν σοβαρά υπόψη τους τις συμβουλές τους τις οποίες τις εφάρμοζαν άλλες φορές με μεγάλη επιτυχία κι άλλες με λιγότερη. Οι δυσκολίες του μαθητή εμφανίστηκαν από πολύ μικρή ηλικία. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παρέπεμψαν την οικογένεια να απευθυνθεί σε ειδικούς προκειμένου να λάβουν μια εμπεριστατωμένη άποψη σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσίαζε το παιδί. Έκτοτε, ο μαθητής φοιτούσε σε Ειδικά σχολεία, όπου γινόταν προσπάθεια βελτίωσης των δεξιοτήτων που αφορούσε σε όλες τις αναπτυξιακές περιοχές: προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση.

Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση η οποία είναι μία τεχνική συλλογής δεδομένων που μας επιτρέπει να συλλέξουμε δεδομένα, στοιχεία και πληροφορίες για το μαθητή, έγιναν κι αντιληπτά εκτός των άλλων και ποια είναι τα θετικά σημεία και ποιες οι αδυναμίες του προκειμένου να σχεδιαστούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι διδακτικές παρεμβάσεις. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πρόκειται για ένα μαθητή ο οποίος δεν είχε επιθετικές συμπεριφορές, ήταν πρόθυμος να εκτελέσει εντολές όταν τις αντιλαμβανόταν και εκδήλωνε την ευχαρίστησή του, ενώ οι δυσκολίες του και τα αδύνατα σημεία του σχετίζονταν με την απουσία προφορικού λόγου, ελλείψεις στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και κυκλοθυμία.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης και Καλύβα, (2006, σελ.222-223), η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή επίπεδο τάξης. Το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο προερχόμαστε, η κατάρτισή μας και η επαγγελματική μας ιδιότητα (π.χ. ακαδημαϊκός, δάσκαλος, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος) θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουμε, θα παρατηρήσουμε και θα διεξάγουμε την έρευνά μας. Επίσης, θα θέλαμε να επισημάνουμε, ότι όταν πρόκειται για παρατήρηση παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι ιδιαιτερότητες που μπορεί να υφίστανται.

Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση, οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο παρατηρητής έχει ένα πολύ συγκεκριμένο ρόλο σε αυτά που συμβαίνουν και διαφέρει από τον απλό θεατή ή παρευρισκόμενο. Επίσης, εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σύμφωνα με την μεθοδολογία παρατήρησης τα εργαλεία αποτελούνται, αρχικά, από πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων με ορισμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Αυτό αποτελεί και τη φάση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε τις αποκλίσεις που έχει ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης συγκριτικά με το εξαμήνο φοίτησης στο οποίο βρίσκεται. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουμε δηλαδή δεξιότητες που έχει κατακτήσει, καθώς επίσης και άλλες στις οποίες υπάρχει αδυναμία και τι απόκλιση εξαμήνων φοίτησης υφίσταται. Ο

εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί σημειώνοντας το επίπεδο αυτονομίας χωρίς βοήθεια, με βοήθεια ή με μεγάλη βοήθεια.

Αυτή η μορφή άτυπης αξιολόγησης είναι πιο οικεία στον εκπαιδευτικό και, παρόλο που δε χαρακτηρίζεται από κάποια επιστημονική εγκυρότητα, έχει θετικά αποτελέσματα αφού επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009). Τα χρονικά σημεία που αυτή πραγματοποιήθηκε είναι τρία και είναι οι ακόλουθες ημερομηνίες: αρχική στις 5 Νοεμβρίου 2013, ενδιάμεση στις 16 Ιανουαρίου 2014 και τελική στις 7 Μαρτίου 2014.

Οι ΛΕΒΔ που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθες : της μαθησιακής ετοιμότητας, του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού. Στις ΛΕΒΔ ο ειδικός παιδαγωγός αρχικά συμπληρώνει ορισμένα απαραίτητα στοιχεία. Αυτά είναι: το όνομα του μαθητή, η ηλικία, η τάξη και το εξάμηνο φοίτησης, η ημερομηνία καταγραφής και οι διδακτικές προτεραιότητες.

Όσον αφορά στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, αρχικά θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί ότι η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί αλλά και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα τα οποία λαμβάνει από το περιβάλλον. Επίσης, οφείλουμε να τονίσουμε ότι δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική ηλικία (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω ΛΕΒΔ σχετίζονται με τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές: τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση.

Ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα μέσο έκφρασης αλλά και επικοινωνίας. Το παιδί ακροάται, δέχεται προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά, επενδύει συναισθηματικά στο προϊόν που παράγεται και εκφράζεται. Η ανάπτυξη του προφορικού

λόγου επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού αλλά και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Με βάση τις ΛΕΒΔ ο ειδικός παιδαγωγός καταγράφει σε ποιο εξάμηνο φοίτησης βρίσκεται ο μαθητής, βασιζόμενος στην καταγραφή των προσωπικών του παρατηρήσεων. Οι δεξιότητες που ανήκουν στον προφορικό λόγο είναι η ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, η σαφής και ακριβής έκφραση. Σχετικά με την ακρόαση ενδεικτικά ελέγχεται η δεξιότητα του παιδιού να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους, να διακρίνει ήχους, να αναγνωρίζει και να μιμείται ήχους. Όσον αφορά στη συμμετοχή του σε διάλογο ελέγχεται η δεξιότητά του να λέει τα ονόματα συμμαθητών, να ονομάζει αντικείμενα. Ενώ, η σαφής και ακριβής έκφραση αφορά στην δεξιότητα του να λέει λέξεις, να κάνει ερωτήσεις, να χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Η δεύτερη αναπτυξιακή περιοχή η οποία ελέγχεται μέσω των ΛΕΒΔ είναι η ψυχοκινητικότητα. Η ψυχοκινητικότητα η οποία αφορά στη γνώση του σώματος και στο συντονισμό των κινήσεων των μελών. Η περιοχή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι πολύ ουσιώδης για τη μάθηση αλλά και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Η ψυχοκινητικότητα περιλαμβάνει τη γενική και λεπτή ικανότητα. Εδώ εντοπίζονται ενδεικτικά δεξιότητες εκτέλεσης κινήσεων γενικής κινητικότητας, φροντίδας της ατομικής καθαριότητας, καθαρισμού προσωπικών αντικειμένων, ανάπτυξης δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, συντονισμού των κινήσεων του παιδιού. Επίσης, περιλαμβάνει τον προσανατολισμό στο χώρο. Σε αυτή την ενότητα ενδεικτικά, περιλαμβάνονται οι δεξιότητες του να ορίζει τη θέση του στο χώρο, να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων, να εκτελεί κινήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού, να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις. Η συγκεκριμένη αναπτυξιακή περιοχή αναφέρεται και στο ρυθμό και το χρόνο, η οποία σχετίζεται ενδεικτικά με τις δεξιότητες αντίληψης του ρυθμού, εκτέλεσης ρυθμικών κινήσεων, αντίληψης του χρόνου. Τέλος, περιλαμβάνεται κι άλλη μια περιοχή, αυτή της πλευρίωσης, όπου ενδεικτικά αναφέρονται δεξιότητες του να δείχνει και να λέει μέρη του

σώματός του, να ισορροπεί και να κινείται στο ένα πόδι, να εκτελεί κινήσεις ακριβώς με οδηγίες.

Άλλη μια πολύ ουσιώδης αναπτυξιακή περιοχή η οποία ελέγχεται με τη χρήση των ΛΕΒΔ είναι αυτή των νοητικών ικανοτήτων. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και πιο συγκεκριμένα με αυτισμό είναι πιθανό η ετοιμότητα των νοητικών τους ικανοτήτων να εμφανίζεται ως ανεπαρκής για την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη αλλά και άλλες νοητικές ικανότητες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα σημείο καθορίζουν το είδος, την ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Στη συγκεκριμένη περιοχή των νοητικών ικανοτήτων ανήκουν οι ενότητες της οπτικής μνήμης, της ακουστικής μνήμης, της λειτουργικής μνήμης, η προσοχή, η λογικομαθηματική σκέψη και ο συλλογισμός (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009).

Η οπτική μνήμη αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης οπτικών πληροφοριών. Ενδεικτικά περιλαμβάνονται οι δεξιότητες του παιδιού σχετικά με το να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που, να θυμάται το περιεχόμενο μιας κάρτας που είδε, να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε. Η ακουστική μνήμη αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης ακουστικών πληροφοριών. Εδώ εντοπίζονται ενδεικτικά δεξιότητες που σχετίζονται με το να λέει το παιδί ονόματα που άκουσε, να επαναλαμβάνει λέξεις, να συνδέει χρονικά γεγονότα. Η λειτουργική μνήμη αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης σύνθετων πληροφοριών οι οποίες είναι λειτουργικές για το άτομο και την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Ενδεικτικά, περιλαμβάνονται δεξιότητες όπως το να αναγνωρίζει το όνομά του, να αναγνωρίζει αντικείμενα και να τα λέει.

Η προσοχή αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, με την οποία τα άτομο επικεντρώνει στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης. Εδώ εντοπίζονται, ενδεικτικά, που αφορούν στο να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατά, να αντιλαμβάνεται και να

συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει, να διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο, να ντύνεται, να χτενίζεται και να πλένεται με προσοχή. Η λογικομαθηματική σκέψη αναφέρεται στην κατανόηση των μαθηματικών και μαθηματικών εννοιών με τυπικές λογικές διαδικασίες. Ενδεικτικά, περιλαμβάνονται δεξιότητες που σχετίζονται με το να ταξινομεί αντικείμενα, να ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα, να κάνει αντιστοιχίσεις. Ο συλλογισμός αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να κάνει συνδέσεις γνώσεων και εμπειριών και να καταλήγει σε συμπεράσματα ή να αναπτύσσει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Δροσινού, Μαρκάκης, Μελάς, & Χρηστάκης, 2009)

Η τελευταία αναπτυξιακή περιοχή η οποία ελέγχεται με τη βοήθεια των ΛΕΒΔ και είναι σημαντική για τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού είναι η συναισθηματική οργάνωση. Η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, η αποδοχή ή μη προβλημάτων, η αποδοχή ή μη των άλλων προσώπων διαδραματίζουν πολύ ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και καθορίζουν το βαθμό της ετοιμότητας.

Οι επιμέρους περιοχές όπου εντοπίζονται οι δεξιότητες της συγκεκριμένης περιοχής είναι το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για τη μάθηση και η συνεργασία με τους άλλους. Το αυτοσυναίσθημα αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της άποψης που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Το αυτοσυναίσθημα εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά ως αίσθημα κατωτερότητας. Η συγκεκριμένη περιοχή αφορά ενδεικτικά στις δεξιότητες του παιδιού να γνωρίζει και να αποδέχεται το πρόβλημά του, να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού προς τα έξω, να αποδέχεται τους άλλους, να αποδέχεται την αποτυχία του, να χαίρεται την επιτυχία του. Το ενδιαφέρον για τη μάθηση επηρεάζει και διαφοροποιεί τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου και σχετίζεται με δεξιότητες όπως το να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση, να ανακαλύπτει καινούργια πρόσωπα και πράγματα, να γνωρίζει τα ζώα, να φροντίζει το περιβάλλον. Όσον αφορά στη συνεργασία με τους άλλους, αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και αφορά σε δεξιότητες όπως το να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειάς του, να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος, να συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου, να γυμνάζεται με άλλα παιδιά.

Οι πίνακες εμπειρικών άτυπων παρατηρήσεων συνεχίζονται με τις ΛΕΒΔ των ειδικών εκπαιδευτικών ανάγκων, όπως αυτές αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α και αφορούν στην μαθησιακή ετοιμότητα, στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δημιουργικές δεξιότητες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Οι δεξιότητες οι οποίες ελέγχονται στη μαθησιακή ετοιμότητα είναι δεξιότητες στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ελέγχονται οι δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης, γραφής και μαθηματικών. Στις κοινωνικές δεξιότητες ελέγχονται δεξιότητες που αφορούν στην αυτονομία στο περιβάλλον, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην προσαρμογή στο περιβάλλον. Ο έλεγχος των δεξιοτήτων στις δημιουργικές δεξιότητες αφορά σε δεξιότητες που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο και τις αισθητικές τέχνες. Ενώ, όσον αφορά στην προεπαγγελματική ετοιμότητα ελέγχονται οι προεπαγγελματικές δεξιότητες και ο επαγγελματικός προσανατολισμός.

Η τρίτη κατηγορία λιστών είναι αυτή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών του μαθητή, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, προφορικός λόγος) σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και το Α.Π.Σ. Σε αυτό παρατηρούμε τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας που εμπλέκονται με την μαθησιακή διαδικασία όπου και αν αυτή διαδραματίζεται (ειδικό σχολείο, κέντρο ημέρας, γενικό σχολείο κλπ) (ψυχοκινητικότητα, συναισθηματική οργάνωση, νοητικές ικανότητες), οι δεξιότητες των μαθηματικών (πράξεις, επίλυση προβλημάτων, αριθμούς) σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και το Α.Π.Σ και τέλος οι δεξιότητες συμπεριφοράς (αρνητικές-επιθετικός, μη συνεργάσιμος και παραβατικές).

Η τελευταία κατηγορία ΛΕΒΔ αφορά στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού. Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο ελέγχονται οι δεξιότητες του μαθητή σχετικά με την επικοινωνία (ύπαρξη προφορικού λόγου, αν είναι λειτουργικός, συμμετοχή στο διάλογο και ακριβής και σαφής έκφραση), τις κοινωνικές δεξιότητες (εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα, κοινωνική ανταπόκριση, κοινωνική πρωτοβουλία, εναλλαγή σειράς, κανόνες, αμοιβαιότητα-μοίρασμα, προσαρμογή στις αλλαγές) και τέλος τη σκέψη και τη φαντασία (εμμονές,

στερεοτυπικές κινήσεις, ιδεοληπτική σκέψη, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα) .

Σύμφωνα με την μεθοδολογία παρέμβασης τα εργαλεία με τα οποία συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα είναι τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (Ε.Δ.Α). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης συμπληρώθηκαν τα Ε.Δ.Α. Κατά τη διαδικασία αυτή υφίσταται ιδιαίτερη εστίαση στη συχνότητα αλληλεπίδρασης και στην ημερολογιακή και ωρολογιακή καταγραφή. Η ετεροπαρατήρηση αφορά στα λόγια που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λέει στο μαθητή όταν του απευθύνει το λόγο με σαφήνεια και ακρίβεια, καθώς επίσης, στα λόγια που λέει ο μαθητής, στις γκριμάτσες, στη μη λεκτική συμπεριφορά. Η αυτοπαρατήρηση, από την άλλη πλευρά αφορά σε σχόλια, παρατηρήσεις, προτάσεις με αναφορά τη διαπροσωπική σχέση με το μαθητή, τα συναισθήματα που βίωσε ο εκπαιδευτικός, την επιλογή του διδακτικού στόχου και τη λειτουργικότητα σε σχέση με την περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και το επίπεδο των επιδόσεων στα μαθήματα του μαθητή (Δροσινού, 2014).

Επιπροσθέτως, μέσω της Ειδικής Διδακτικής μεθοδολογίας συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του Χρηστάκη "Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης", (2011, σελ. 86) αναφέρει ότι η σωστή χρήση του Π.Α.Π.Ε.Α επιτρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό με βάση τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες του κάθε παιδιού και με βάση το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) της Ειδικής Αγωγής, να σχεδιάζει το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα και το διδακτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων.

Το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα της ομάδας περιλαμβάνει ύλη από όλες τις περιοχές του ΠΑΠΕΑ, η οποία είναι οργανωμένη σε γενικές ενότητες και ενότητες. Το μηνιαίο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τους επιμέρους διδακτικούς στόχους με βάση το μοντέλο της ανάλυσης έργου. Σχετικά με το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η περιπλοκότητα της διδακτικής εργασίας και η ανάγκη ενός σαφούς περιεχομένου της προβάλλει την ανάγκη για την ύπαρξη ενός πλαισίου προγράμματος το οποίο καλύπτει το χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας. Το διδακτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων είναι αρκετά πιο λεπτομερειακό και αναφέρεται στους διδακτικούς στόχους και τις στρατηγικές τις οποίες εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Το

ημερήσιο πρόγραμμα στο Κέντρο Ημέρας περιελάμβανε λογοθεραπεία, ειδική διαπαιδαγώγηση, ψυχοκίνηση, εργοθεραπεία και κοινωνικές δεξιότητες. Σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό του διαδραματίζει η επιτυχής προηγούμενη εργασία (ετήσιο ΑΠ και εβδομαδιαίο ΑΠ) (Χρηστάκης, 2011).

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονιστεί ότι η δόμηση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για το συγκεκριμένο μαθητή βασίστηκε στο μοντέλο ανάλυσης έργου (Task Analysis). Σύμφωνα με τους Δροσινού, Μαρκάκη, Μελά και Χρηστάκη (2009) και Δροσινού (2014) η τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε, ο σχεδιασμός δηλαδή του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Στα πλαίσια των παραπάνω σχεδιάστηκε ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα προκειμένου να υποστηρίξει το μαθητή στον τομέα της ψυχοκινητικότητας. Ο σχεδιασμός αυτός πραγματοποιήθηκε με βάση το διδακτικό μας στόχο, ο οποίος ήταν να πίνει νερό, χρησιμοποιώντας ποτήρι, από τη βρύση. Η ενότητα, η οποία αποτέλεσε και το μεσοπρόθεσμο στόχο, ήταν η γενική και λεπτή κινητικότητα, ενώ η αναπτυξιακή περιοχή, η οποία αποτέλεσε και τον μακροπρόθεσμο στόχο μας ήταν η ψυχοκινητικότητα. Για αυτό ακριβώς το λόγο ο διδακτικός στόχος διαιρέθηκε σε μικρότερους εβδομαδιαίους υποστόχους. Σύμφωνα, λοιπόν με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου ο διδακτικός μας στόχος αναλύθηκε σε βήματα. Κάθε βήμα προσέγγιζε κι έναν υποστόχο, εβδομαδιαίως. Πιο συγκεκριμένα, ήταν οι εξής : να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα (ποτήρι), να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα (βρύση), να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα που σχετίζονται με τη ρουτίνα της λήψης νερού. (ποτήρι και βρύση), να ξεβιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού, να βιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού, να ανοίγει και να κλείνει τη βρύση, να ανοίγει τη βρύση και να πίνει νερό και τέλος, να ανοίγει τη βρύση, να την κλείνει, να γεμίζει το ποτήρι και να πίνει νερό. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αποτελούσε μέρος του μηνιαίου προγράμματος που τον πρώτο μήνα της διδακτικής παρέμβασης είχε επικεντρωθεί στο να βελτιωθούν οι νοητικές δεξιότητες του μαθητή και το δεύτερο μήνα αυτής να βελτιωθούν οι δεξιότητες της γενικής και λεπτής κινητικότητας και ερχόταν σε πλήρη συμφωνία και αποτελούσε κομμάτι του ετήσιου προγράμματος που άγγιζε μεν όλες τις αναπτυξιακές

περιοχές του Π.Α.Π.Ε.Α αλλά επικεντρωνόταν αρκετά και είχε ως μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση δεξιοτήτων που αφορούσαν στην ψυχοκινητικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, στις 9 Ιανουαρίου-14 Ιανουαρίου 2014 επικεντρωθήκαμε στο να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα-ποτήρι. Η αναπτυξιακή περιοχή δηλαδή που στόχευε ήταν οι νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα η λογικομαθηματική σκέψη. Για το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο είχαν σχεδιαστεί συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις. Μία ενδεικτική ήταν η ακόλουθη. Δημιουργήθηκε ένα παπουτσόκουτο το οποίο χωρίστηκε σε δύο μέρη, στο ένα βρισκόταν ένα ποτήρι και στο άλλο εναλλασσόταν ένα κουτάλι, μία κάλτσα και μια πετσέτα. Ο μαθητής καλείτο κάθε φορά να ταυτίσει ένα ποτήρι που του δινόταν με το αντίστοιχό του στο παπουτσόκουτο. Το αγαπημένο αντικείμενο το οποίο λειτούργησε κι ως ενισχυτής για όλες τις δραστηριότητες ήταν μια μεταξωτή, γαλάζια κορδέλα.

Στις 16 Ιανουαρίου-24 Ιανουαρίου δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα-βρύση. Η αναπτυξιακή περιοχή δηλαδή που στόχευε ήταν οι νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα η λογικομαθηματική σκέψη. Δημιουργήθηκε ένα παπουτσόκουτο το οποίο χωρίστηκε σε δύο μέρη, στο ένα βρισκόταν μια βρύση και στο άλλο ένα μπολ το οποίο αργότερα αντικαταστάθηκε από ένα μπαλάκι. Ο μαθητής καλείτο κάθε φορά να ταυτίσει τη βρύση που του δινόταν με αυτή που υπήρχε μέσα στο παπουτσόκουτο.

Στις 27 Ιανουαρίου-2 Φεβρουαρίου 2014 επικεντρωθήκαμε στο να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα που σχετίζονται με τη ρουτίνα της λήψης νερού -ποτήρι και βρύση. Η αναπτυξιακή περιοχή στην οποία δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα ήταν οι νοητικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα η ενότητα της λογικομαθηματικής σκέψης. Ο μαθητής καλείτο να κάνει τη σωστή ταύτιση συγκεκριμένων αντικειμένων (βρύση και ποτήρι) τα οποία συνυπήρχαν σε ένα παπουτσόκουτο, έπειτα από συγκεκριμένη εντολή που του δινόταν από την εκπαιδευτικό.

Στις 3 Φεβρουαρίου – 9 Φεβρουαρίου 2014 δόθηκε βαρύτητα στο να ξεβιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού. Προσεγγίζοντας με αυτό τον τρόπο την αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα στη γενική και λεπτή κινητικότητα. Υπήρχε ένα παπουτσόκουτο το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη, στο ένα υπήρχαν

τρία μπουκάλια νερού και το δεύτερο μέρος ήταν κενό. Ο μαθητής καλείτο, έπειτα από εντολή που του δόθηκε, να ξεβιδώσει τα μπουκάλια και να τοποθετήσει τα καπάκια στο δεύτερο μέρος.

Στις 10 Φεβρουαρίου- 16 Φεβρουαρίου 2014 επικεντρωθήκαμε στο να βιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού, με αυτό τον τρόπο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας, γενική και λεπτή κινητικότητα. Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε αφορούσε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ενδεικτικά μία από αυτές ήταν η εξής, υπήρχε ένα παπουτσόκουτο το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο υπήρχαν τρία μπουκάλια νερού και στο δεύτερο τα καπάκια αυτών. Ο μαθητής καλείτο να πάρει τα καπάκια από την αντίστοιχη θέση και να τα βιδώσει στα μπουκάλια.

Στις 17 Φεβρουαρίου-23 Φεβρουαρίου 2014 δόθηκε έμφαση στο υποστόχο που σχετιζόταν με το να ανοίγει και να κλείνει τη βρύση, με αυτό τον τρόπο επικεντρωθήκαμε στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Με τη βοήθεια κάρτας μετάβασης, ο μαθητής οδηγήθηκε στο χώρο της κουζίνας, όπου βρισκόταν η βρύση. Σε ένα πραγματικό και λειτουργικό περιβάλλον του δόθηκαν οι εξής εντολές: «Άνοιξε τη βρύση» και «Κλείσε τη βρύση».

Στις 24 Φεβρουαρίου-2 Μαρτίου ο υποστόχος μας αφορούσε στο να ανοίγει τη βρύση και να πίνει νερό. Κι αυτή τη φορά δόθηκε βαρύτητα στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, στη γενική και λεπτή κινητικότητα. Με τη βοήθεια κάρτας μετάβασης, ο μαθητής οδηγήθηκε στο χώρο της κουζίνας, όπου βρισκόταν η βρύση. Στο συγκεκριμένο χώρο του δόθηκαν οι εντολές: «Γέμισε το ποτήρι» και «Πιες νερό».

Στις 3 Μαρτίου-9 Μαρτίου 2014 επικεντρωθήκαμε στον τελευταίο υποστόχο μας να ανοίγει τη βρύση, να γεμίζει το ποτήρι, να την κλείνει και να πίνει νερό. Στο χώρο της κουζίνας με τη βοήθεια της κάρτας μετάβασης οδηγήθηκε ο μαθητής ο οποίος καλέστηκε να εκτελέσει τις ακόλουθες εντολές που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση στη λήψη υγρών: «Άνοιξε τη βρύση», «Γέμισε το ποτήρι», «Κλείσε τη βρύση» και «Πιες νερό».

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε το πολύ σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε ο ενισχυτής για το σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων. Όπως

προαναφέρθηκε αυτός ήταν το αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού, μια γαλάζια μεταξωτή κορδέλα.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ήταν το τελευταίο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και απευθύνονταν σε δύο ενήλικες που εμπλέκονταν με το μαθητή (σε δύο ειδικούς παιδαγωγούς). Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, (2006, σελ.198-199) ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα, κάνοντας ερωτήσεις που καθοδηγούν και όχι υπαγορεύουν τη συζήτηση, η σειρά των οποίων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επιπροσθέτως, ο συνεντευξιαστής μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων που έχουν αξία για την έρευνα και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ακόμη, η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ανησυχίες που εκφράζει ο ίδιος ο συνεντευξιζόμενος.

Με αυτό, λοιπόν, το εργαλείο πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή μελέτης . Οι θεματικοί άξονες ήταν ορισμένοι και βασίζονταν στις τρεις υποθέσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ σε σχέση με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, επίσης, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και τέλος ο τρίτος βασικός άξονας αφορά στην ένταξή του μαθητή. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: Πιστεύετε ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη; Τι πιστεύετε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας; Πιστεύετε ότι η οικογένεια πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ; Πιστεύετε ότι το Ειδικό Σχολείο πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ; Πιστεύετε ότι μέσω της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην

πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ προάγεται η σχολική και κοινωνική ένταξη;

Περιγραφή των εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα, η συλλογή τους επιτεύχθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους 20 εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή μελέτης με αυτισμό. Το δείγμα αποτελείτο από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων και την πειραματική κατανόηση προβλημάτων με τις κοινωνικές ιστορίες.

Σχετικά με τη χρήση ερωτηματολογίων στους ενήλικες, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ειδικά για τη συγκεκριμένη μελέτη. Στο παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τις απαντήσεις η κλίμακα τύπου Likert, η οποία χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στις παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων και απόψεων των υποκειμένων. Οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Αποτελείται, λοιπόν, από προτάσεις οι οποίες ακολουθούνται από μια σειρά δυνητικών απαντήσεων, οι οποίες μπορούν να δοθούν με τη μορφή μίας κλίμακας πέντε ή επτά σημείων/επιλογών. Οι επιλογές αυτές εκφράζουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση (Κόμης, 2014).

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από 15 ερωτήσεις οι οποίες στηρίζονται στις τρεις υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η παιδαγωγική τους εμπειρία. Κάθε πεντάδα ερωτήσεων βασίζεται στη διερεύνηση της εκάστοτε υπόθεσης, οι οποίες έχουν προαναφερθεί στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη πεντάδα βασίστηκε στην πρώτη μας υπόθεση, με αυτό λοιπόν, τον τρόπο προέκυψαν ερωτήματα που σχετίζονταν με το κατά πόσο οι συνεντευξιζόμενοι συμφωνούν με το ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη βελτίωση της οπτικής του μνήμης, στη βελτίωση της συγκέντρωσης, στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών, στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, στην ανάπτυξη συνεργασίας με οικεία προς αυτόν πρόσωπα. Η δεύτερη πεντάδα βασίστηκε στη δεύτερη υπόθεση, έτσι οι ερωτήσεις που προέκυψαν αφορούσαν στο κατά πόσο οι

συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν με το ότι Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας συντελεί στη βελτίωση εκτέλεσης λειτουργικών κινήσεων, αναπτύσσει την ικανότητα εκτέλεσης εντολών, αναπτύσσει τη λογικομαθηματική σκέψη, τον βοηθά να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, τον βοηθά να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων.

Τέλος, σχετικά με την πειραματική κατανόηση προβλημάτων των κοινωνικών ιστοριών, οφείλουμε να τονίσουμε ότι οι κοινωνικές ιστορίες συντελούν στην αλλαγή μιας συμπεριφοράς, στη διδασκαλία κοινωνικών κανόνων, στην προετοιμασία για δύσκολες καταστάσεις, στην πρόληψη αντιδράσεων όπως είναι τα ξεσπάσματα, στη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, στην επιβεβαίωση της επιτυχίας.

Οι Thiemann και Goldsteiln (2001) μέσω της έρευνας τους υποστηρίζουν και τονίζουν τον ουσιώδη ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί κανόνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν τις επιπτώσεις των γραπτών κειμένων με οπτική απεικόνιση με συμπληρωματική ανατροφοδότηση μέσω βίντεο, στις κοινωνικές δεξιότητες πέντε μαθητών με αυτισμό και κοινωνικά ελλείμματα. Αυτή αναφέρεται σε παρέμβαση που πραγματοποιείτο δύο φορές την εβδομάδα και αποτελούνταν από 10 λεπτά από τη συστηματική διδασκαλία με τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων, 10 λεπτά από την κοινωνική αλληλεπίδραση, και 10 λεπτά της αυτο-αξιολόγησης που γινόταν με τη χρήση του βίντεο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν αυξήσεις σε στοχευμένες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αυτισμό, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Οι κοινωνικές ιστορίες ως συγκεκριμένη μεθοδολογία δημιουργήθηκαν σε πέντε φύλλα διαφορετικά κείμενα εργασίας (κοινωνικές ιστορίες) για το μαθητή με το διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κείμενο κατανόησης ενισχυμένο με οπτικοποιήσεις (διευκολυντές) "σημαντικών" εννοιών. Τα φύλλα δόθηκαν ένα κάθε φορά σε πέντε διαφορετικές μέρες. Εντάχθηκαν στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα με το διδακτικό στόχο που είχαμε διατυπώσει και είναι ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ να πίνει νερό από τη βρύση. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες με τίτλο: «Πίνω νερό στην κουζίνα», «Το ποτήρι και βρύση», «Παίρνω το ποτήρι και ανοίγω τη βρύση», «Ανοίγω

τη βρύση και γεμίζω το ποτήρι», «Πίνω νερό». Οι οπτικοί διευκολυντές ήταν τρεις κάθε φορά.

Αξιολογήθηκαν με μία με δύο ερωτήσεις. Οι απαντήσεις ήταν πολλαπλές και υπήρχαν απτικοί διευκολυντές (δύο) και επέλεξε ο μαθητής από αυτές μία. Τα Πειραματικά φύλλα εργασίας (κείμενο) ήταν με τρισδιάστατα αντικείμενα και εικόνες.

Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφερθούμε σε ορισμένους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη έρευνα.

Σχετικά με την επιλογή του ερευνητικού σχεδίου, επιλέχθηκε το μεικτό ερευνητικό σχέδιο. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ.112-113, υπάρχουν τέσσερα ερευνητικά σχέδια τα οποία συμβάλλουν στη συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης. Η ανοικτή/ διερευνητική έρευνα έχει ως στόχο την εξερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης ή ενός κοινωνικού φαινομένου. Η περιγραφική έρευνα έχει ως στόχο τη λεπτομερή απεικόνιση μιας σύγχρονης κατάστασης ή φαινομένου.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο ερευνητικά σχέδια, καθώς διερευνάται το φαινόμενο του αυτισμού, παραμένοντας ανοικτοί σε νέα ευρήματα και ερμηνείες. Επίσης, παρέχεται μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα των γεγονότων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Σχετικά με την έρευνα συσχέτισης, στόχος της είναι η αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Η πειραματική έρευνα έχει ως στόχο την αξιολόγηση της επίδρασης ενός ή περισσότερων πειραματικών χειρισμών σε μια εξαρτημένη μεταβλητή. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο προαναφερθέντα ερευνητικά σχέδια με τη χρήση ερωτηματολογίου σε ενήλικες και την πειραματική κατανόηση προβλημάτων με τις κοινωνικές ιστορίες.

Σχετικά, με τα ηθικά ζητήματα στην έρευνα μας, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η ηθική συμπεριφορά είναι στην ουσία μια στάση. Οι Αβραμίδης και Καλύβα, (2006, σελ.115-117), αναφέρουν ότι οι έρευνες θα πρέπει να σχεδιάζονται και να διεξάγονται με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζουν με τα αναγνωρισμένα κριτήρια της επιστημονικής

κοινότητας και ηθικής. Οφείλουν, να ενδιαφέρονται για την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα απαιτείται η παροχή επίσημης έγκρισης για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Επιπροσθέτως, οι ερευνητές πρέπει να μην κατασκευάζουν οι παραποιούν τα αποτελέσματα. Όσον αφορά στην εχεμύθεια που θα πρέπει να υφίσταται σε μια έρευνα, η ταυτότητα είναι γνωστή στον ερευνητή αλλά δε δημοσιοποιείται. Με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία πραγματοποιήθηκε και η συγκεκριμένη έρευνα.

Επιπλέον, οι ερευνητές οφείλουν να αναφέρουν ότι πριν την έρευνα πρέπει να γίνεται μια συμφωνία με τους συμμετέχοντες και να διευκρινιστεί η φύση της έρευνας. Για τα άτομα τα οποία τα οποία δεν είναι σε θέση να δώσουν έγγραφη συγκατάθεση, όπως είναι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης, αυτή δόθηκε από τον κηδεμόνα που έχει και τη νομική ευθύνη. Σύμφωνα με τους Αβραμίδης και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ.119, οι συμμετέχοντες δε θα έπρεπε να εξαπατηθούν ή ακόμα κι αν αυτό είναι απαραίτητο για την πορεία της έρευνας αυτό δε θα πρέπει να αγγίζει σημαντικές πτυχές για το άτομο.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν ουσιώδεις περιορισμούς για την έρευνα και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα.

Κεφάλαιο Γ΄

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ. 350-351, σχετικά με το κομμάτι των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, στις ποσοτικές έρευνες αναφέρεται αρχικά η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και γίνεται μια σύντομη περιγραφή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται εκτενέστερα τα αποτελέσματα όπου αναγράφονται με αναλυτικό τρόπο οι ακριβείς αναλύσεις και η στατιστική τους σημαντικότητα. Οι πίνακες αλλά και τα γραφήματα οφείλουν να είναι ακριβείς, περιεκτικοί και ξεκάθαροι με σκοπό να διευκολύνουν τον αναγνώστη. Επίσης, θα πρέπει να μην αναπαράγουν πληροφορίες οι οποίες είναι ήδη γραμμένες στο κείμενο. Σχετικά με τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών, αυτά δεν εμπεριέχουν συνήθως αριθμούς και πίνακες αλλά παραθέτουν αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά των εννοιών που εξετάζονται. Η παραπάνω φιλοσοφία σχετικά με τα αποτελέσματα υπήρξε και στην παρούσα έρευνα.

Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη αποδεικνύεται μερικώς.

Αρχικά, τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης, με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση των ΛΕΒΔ. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα ερευνητικά δεδομένα από τις ΛΕΒΔ έχουν προκύψει από την αρχική (5 Νοεμβρίου 2013), την ενδιάμεση (16 Ιανουαρίου 2014) και την τελική αξιολόγηση (7 Μαρτίου 2014). Το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή ήταν το Α΄ και Β΄ εξάμηνο της ΣΤ΄ Δημοτικού. Ωστόσο, παρατηρήθηκε απόκλιση πολλών εξαμήνων προς τα κάτω της τάξεως των δεκαεπτά έως δεκαοκτώ. Πιο συγκεκριμένα στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας (βλ. Διάγραμμα 1) όσον αφορά στην αναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου στην ενότητα της ακρόασης ο μαθητής βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την ενδιάμεση, όμως και τελική αξιολόγηση παρατηρείται βελτίωση ενός

εξαμήνου. Για την παραπάνω εξέλιξη διαδραμάτισε ουσιώδη ρόλο, αφενός η πιθανή καλύτερη παρατήρηση του ερευνητή αλλά και η υλοποίηση ενός Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του παιδιού. Αναλυτικότερα, ο μαθητής βελτιώθηκε στο να ακροάται ήχους όπως είναι τα παλαμάκια, να αναγνωρίζει ήχους όπως είναι η φωνή των ειδικών που συναναστρέφεται, να ακροάται και να εκτελεί εντολές που δίνονται από εμπλεκόμενους με αυτό ανθρώπους όπως είναι οι γονείς του και οι ειδικοί. Σχετικά με την ενότητα της συμμετοχής σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά του ο μαθητής βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την ενδιάμεση αξιολόγηση παρατηρήθηκε μείωση ενός εξαμήνου απόκλισης η οποία διατηρήθηκε σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, ο μαθητής όπως έχει προαναφερθεί χαρακτηριζόταν από απουσία προφορικού λόγου, μέσα όμως από την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση βελτιώθηκαν οι δεξιότητες του στο να «λέει» με μη λεκτικό τρόπο ονόματα και αντικείμενα οικεία προς αυτό όπως είναι τα αντικείμενα τα οποία σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση στη λήψη υγρών τροφών (ποτήρι, βρύση) ή στην αυτοεξυπηρέτηση στον τομέα της τουαλέτας (τουαλέτα, καζανάκι). Η εξέλιξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων παρατηρήθηκαν κατά την ενδιάμεση αξιολόγηση και βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο κατά την τελική αξιολόγηση. Στην ενότητα της σαφούς και ακριβούς έκφρασης βρισκόταν στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ενώ, κατά την τελική φαίνεται ότι υπάρχει πρόοδος ενός εξαμήνου. Έτσι, λοιπόν, εντοπίστηκαν δυσκολίες στο να εκφράζεται με σαφήνεια μπροστά σε άλλους ή να χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις με σαφή χαρακτήρα. Οι δεξιότητες του περιορίστηκαν σε αυτές που έχει ένας μαθητής ο οποίος φοιτά στο Α΄ εξάμηνο μεταβρεφικού τμήματος.

Η επόμενη αναπτυξιακή περιοχή η οποία ελέγχθηκε μέσω των ΛΕΒΔ σε τρεις φάσεις: αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, είναι η ψυχοκινητικότητα και αποτέλεσε διδακτική προτεραιότητα. Στην συγκεκριμένη περιοχή σημειώθηκαν εξαιρετικές δυσκολίες οι οποίες έδωσαν το έναυσμα να αποτελέσει και περιοχή διδακτικής προτεραιότητας, δεδομένου ότι σε αυτή ανήκει και ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης ο οποίος κατέχει εξέχουσα θέση στη ζωή του ανθρώπου και πολύ περισσότερο στη ζωή ενός ατόμου με αυτισμό το οποίο μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις θα

αποκτήσει δεξιότητες οι οποίες θα συντελέσουν στην όλο και πιο ανεξάρτητη ζωή του με τελικό σκοπό την σχολική και κοινωνική του ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αδρή και λεπτή κινητικότητα ο μαθητής βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση, ενώ σημείωσε βελτίωση ενός εξαμήνου σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, οφείλεται να τονιστεί ότι σε αυτή εδώ την ενότητα ανήκει και η αυτοεξυπηρέτηση στη λήψη υγρών τροφών. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να ειπωθεί ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες βελτιώθηκαν ως αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης. Δεξιότητες οι οποίες αφορούσαν την εκτέλεση κινήσεων γενικής κινητικότητας όπως είναι το να σηκώνει τα χέρια του ψηλά, να ανοιγοκλείνει μέρη του σώματος του, να βάζει νερό στο ποτήρι, κ.ά. Επίσης, η βελτίωση του ενός εξαμήνου παρατηρήθηκε και σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας όπως είναι το να ανοιγοκλείνει τη βρύση με σκοπό να πει νερό, να ανοιγοκλείνει μπουκάλια με υγρές τροφές.

Σχετικά με τον προσανατολισμό, σύμφωνα με την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση βρίσκεται 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ κατά την τελική 17 εξάμηνα. Ο μαθητής σημείωνε δυσκολίες στο να ορίσει τη θέση του στο χώρο ή να προσανατολιστεί με τη βοήθεια αντικειμένων. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες αμβλύθηκαν ένα εξάμηνο, καθώς μέσα από τη συστηματική διδασκαλία τέτοιου είδους δεξιοτήτων ήταν σε θέση επί παραδείγματι να προσανατολιστεί να πάει στην κουζίνα ή στην τουαλέτα με τη βοήθεια χρήσης καρτών μετάβασης από τον ένα χώρο στον άλλο.

Όσον αφορά στο ρυθμό και το χρόνο βρισκόταν αρκετά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (18 εξάμηνα), υπήρχαν ουσιαστικές δυσκολίες στο να αντιλαμβάνεται το ρυθμό ή το χρόνο. Παρατηρήθηκε μια μικρή βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου σύμφωνα με την ενδιάμεση αξιολόγηση η οποία διατηρήθηκε σύμφωνα με την τελική. Η βελτίωση αυτή εντοπίστηκε σε δεξιότητες να παρακολουθεί ήχους όπως είναι ο ήχος ενός λεωφορείου ή να αντιλαμβάνεται το χρόνο μέσω των καρτών μετάβασης από τη μια συνεδρία στην άλλη.

Η πλευρίωση αποτέλεσε μια ενότητα στην οποία σημειώθηκαν, επίσης, αδυναμίες, 18 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση. Η απόκλιση αυτή μειώθηκε ένα εξάμηνο βάσει της ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης. Σε αυτό

συντέλεσε το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε το οποίο οδήγησε το μαθητή να δείχνει κάποια μέρη του σώματος όπως είναι τα χέρια ή τα πόδια και να εκτελεί κινήσεις με οδηγίες όπως είναι το να σηκώνεται σαν ελατήριο πηδώντας με τα δύο πόδια.

Οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, για να γίνει η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που αφορούσαν στις νοητικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην οπτική μνήμη ο μαθητής βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, σύμφωνα, όμως, με την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο. Η βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων οδήγησαν το μαθητή να προσεγγίσει καλύτερα να αναγνωρίζει με λίγο μεγαλύτερη ευχέρεια πρόσωπα οικεία όπως είναι οι ειδικοί με τους οποίους εμπλέκεται καθημερινά ή αντικείμενα όπως είναι αυτά τα οποία συντελούν σε διαδικασίες αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών επί παραδείγματι το ποτήρι με το οποίο συνήθως πίνει νερό ή η βρύση που βρίσκεται στο χώρο της κουζίνας του Κέντρου Ημέρας.

Σχετικά, τώρα, με την ακουστική και εργαζόμενη μνήμη ο μαθητής σημείωσε ιδιαίτερες δυσκολίες που κατατάσσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες του 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και στις τρεις φάσεις της αξιολόγησης. Έτσι, λοιπόν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αδυναμίες στο να επαναλαμβάνει με τον τρόπο του χρώματα ή να προσεγγίζει έννοιες όπως ψηλό ή χαμηλό. Ενώ είναι ικανό δείχνει μέσω τις μη λεκτικής επικοινωνίας αντικείμενα οικεία προς αυτό τα οποία συνήθως εξυπηρετούν κάποια λειτουργική ανάγκη.

Στην ενότητα της συγκέντρωσης κατά την αρχική αξιολόγηση εντοπίστηκαν αδυναμίες, 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, οι οποίες αφορούσαν δεξιότητες όπως το να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατά, να χτενίζεται και να πλένεται με προσοχή. Μέσω, όμως, της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης η απόκλιση μειώθηκε στα 17 εξάμηνα, σύμφωνα με την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η διδασκαλία στην αυτοεξυπηρέτηση λήψης υγρών τροφών να οδηγήσει τον μαθητή να συγκεντρώνει καλύτερα την προσοχή του όταν καλείτο να πει νερό από τη βρύση, για παράδειγμα, ή να περπατά προς την κουζίνα πιο συγκεντρωμένος, υποβοηθούμενος από κάρτες μετάβασης.

Σχετικά με τις δεξιότητες της λογικομαθηματικής σκέψης, κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση, παρατηρήθηκε απόκλιση από τη γραμμή βάσης 18 εξάμηνα. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που είχε δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία δεξιοτήτων σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση στη λήψη υγρών, συντέλεσε στη βελτίωση δεξιοτήτων όπως είναι η ταύτιση τρισδιάστατων αντικειμένων για παράδειγμα το ποτήρι ή η βρύση.

Όσον αφορά, στους συλλογισμούς και τις λογικές σειρές, εντοπίστηκε απόκλιση 18 εξαμήνων κατά την αρχική αξιολόγηση, ενώ σύμφωνα με την ενδιάμεση και τελική παρουσιάστηκε βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου. Αυτό οφείλεται στη στοχευμένη διδασκαλία δεξιοτήτων. Ο μαθητής προσέγγιζε καλύτερα τη διαδικασία την εκτέλεση λογικών σειρών όπως είναι για παράδειγμα τα στάδια της διαδικασίας του να πει νερό, γεμίζοντας ένα ποτήρι από τη βρύση.

Η τελευταία αναπτυξιακή περιοχή αφορά στη συναισθηματική οργάνωση. Με αυτό, λοιπόν τον τρόπο, κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση, οι δεξιότητες που αφορούσαν στο αυτοσυναίσθημα, άγγιζαν το επίπεδο δεξιοτήτων 18 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, επίπεδο στο οποίο διαφαίνονται ουσιαστικές δυσκολίες. Κατά την τελική αξιολόγηση υπήρξε βελτίωση ενός εξαμήνου, με αυτό τον τρόπο παρατηρήθηκε ότι οι φορές που ζητούσε βοήθεια λόγω των αδυναμιών του ήταν περισσότερες συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες περιόδους. Επίσης, έδειχνε να χαίρεται περισσότερο την επιτυχία του εκφράζοντάς τη προς τα οικεία του πρόσωπα.

Όσον αφορά στην ενότητα σχετικά με το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση, οι δεξιότητες σε αυτό το κομμάτι βρίσκονταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ κατά την τελική μειώθηκε η απόκλιση κατά ένα εξάμηνο. Ομοίως, συνέβη και στην ενότητα της συνεργασίας με τους άλλους. Αυτό αποδεικνύεται, μέσω της βελτίωσης του μαθητή σε δεξιότητες που είναι αποτέλεσμα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η διδακτική παρέμβαση οδήγησε το παιδί να εκφράζει τις απορίες του μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, διεκδικώντας με τον τρόπο του απαντήσεις. Ένα πρόσθετο παράδειγμα της βελτίωσης αυτή είναι η συνεργασία με πρόσωπα του Κέντρου Ημέρας κατά τη διαδικασία λήψης υγρών τροφών παραμένοντας ήρεμος και προσπαθώντας να κατανοήσει τις εντολές που του δίνονταν.

Οι επόμενες ΛΕΒΔ για τις οποίες θα γίνει λόγος είναι αυτές του Π.Α.Π.Ε.Α, στις οποίες ελέγχθηκε η μαθησιακή ετοιμότητα, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες και τέλος η προεπαγγελματική ετοιμότητα (βλ. Διάγραμμα 2). Η διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στη μαθησιακή ετοιμότητα και συγκεκριμένα στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Μέσω των λιστών αυτών συλλέχθηκαν πρόσθετα ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, στην αναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου, όπως προκύπτουν και από τις προηγούμενες ΛΕΒΔ, οι δεξιότητες του μαθητή κατά την αρχική αξιολόγηση, βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση είχαν βελτιωθεί και η απόκλιση ήταν 17 εξάμηνα κάτω. Όσον αφορά στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες, οι απόκλισεις κατά τις αρχικές και ενδιάμεσες αξιολογήσεις ήταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης ενώ κατά την τελική 17 εξάμηνα κάτω. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας παρατηρήθηκαν αποκλίσεις της τάξεως των 18 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης και υπήρξε βελτίωση ενός εξαμήνου κατά την τελική παρατήρηση.

Σχετικά με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες παρατηρήθηκαν πολύ ουσιαστικές αδυναμίες οι οποίες αποδεικνύονται μέσω του ελέγχου με τη βοήθεια των ΛΕΒΔ. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών βρίσκονται 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, παραμένοντας σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Μικρή βελτίωση παρατηρήθηκε στην κατανόηση, όπου η απόκλιση των δεξιοτήτων της μειώθηκαν από 18 σε 17 εξάμηνα σύμφωνα με την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Σε αυτό συντέλεσε η διδακτική παρέμβαση που βοήθησε το μαθητή να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα οπτικά ερεθίσματα, όπως είναι οι εικόνες που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση στη λήψη υγρών (εικόνα κουζίνας, ποτηριού, βρύσης), τα ακουστικά ερεθίσματα κατανοώντας καλύτερα εντολές που του δίνονται όπως για παράδειγμα «Άνοιξε τη βρύση» κ.ά .

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, κατά την αρχική αξιολόγηση παρατηρείται απόκλιση 18 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, ενώ σύμφωνα με την ενδιάμεση και την τελική 17 εξαμήνων. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η διδακτική παρέμβαση συντέλεσε ώστε ο μαθητής να αποκτήσει δεξιότητες οι οποίες αφορούν στην ατομική του

υγιεινή όπως είναι το πλύσιμο των χεριών, να εκφράζει φιλικά αισθήματα προς τους άλλους αλλά και να συνεργάζεται καλύτερα, να είναι πιο δεκτικός στο να γνωρίζει το χώρο της κοινότητας που ζει, κάνοντας επισκέψεις σε αυτό με τη βοήθεια ειδικών.

Οι δεξιότητες που αφορούσαν στις δημιουργικές δραστηριότητες είχαν απόκλιση 18 εξαμήνων ενώ κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση αυτή μειώθηκε στα 17 εξάμηνα. Με αυτό, λοιπόν τον τρόπο παρατηρήθηκε εξέλιξη καθώς ο μαθητής εμπλεκόταν πιο ενεργά με μέσα και υλικά χειροτεχνικών δραστηριοτήτων και να παίζει παιχνίδια κυρίως με αντικείμενα αγαπημένα, όπως ήταν οι κορδέλες.

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα αφορά στις δεξιότητες σχετίζεται με τις προεπαγγελματικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες κατά την αρχική αξιολόγηση βρίσκονταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ σύμφωνα με την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση βρίσκονταν 17 εξάμηνα κάτω από αυτή. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στη συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες κηπουρικής, προάγοντας με αυτό τον τρόπο την προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Η τρίτη κατηγορία ΛΕΒΔ αφορά στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (Γ.Μ.Δ). Όπου δόθηκε διδακτική προτεραιότητα στη μαθησιακή ετοιμότητα και πιο συγκεκριμένα στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας (βλ. Διάγραμμα 3). Όσον αφορά στις δεξιότητες της Γλώσσας, οι δεξιότητες της ανάγνωσης βρίσκονται 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης ενώ κατά την τελική αξιολόγηση μειώθηκε κατά ένα εξάμηνα, φτάνοντας 17 εξάμηνα κάτω από αυτή. Οι δεξιότητες της κατανόησης παρουσιάζονται 18 εξάμηνα κάτω ενώ κατά την ενδιάμεση και τελική 17 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Οι δεξιότητες της γραφής παρέμειναν σε επίπεδο 18 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Ο προφορικός λόγος, ανήκει, στις συγκεκριμένες λίστες στις δεξιότητες της γλώσσας και έχουν αναφερθεί και πρωτότερα. Ομοίως και με τις δεξιότητες που αφορούν στη μαθησιακή ετοιμότητα. Επιβεβαιώνοντας, για ακόμα μια φορά το γεγονός ότι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης βρίσκεται πολύ χαμηλά. Όσον αφορά στις δεξιότητες των μαθηματικών, παρατηρείται πολύ χαμηλό επίπεδο, 18 εξάμηνα κάτω και δεν υπάρχει βελτίωση σχετικά με τις πράξεις, στην επίλυση προβλημάτων και στους αριθμούς. Ενώ, όσον αφορά στις δεξιότητες της συμπεριφοράς παρατηρείται μια σχετική

βελτίωση ενός εξαμήνου, η οποία βρίσκει το επίπεδο του μαθητή από τα 18 εξάμηνα στα 17 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Οι δεξιότητες της συμπεριφοράς, όμως σημείωσαν άνοδο κατά ένα εξάμηνο μειώνοντας τη διαφορά κατά ένα εξάμηνο. Με αυτό, λοιπόν τον τρόπο οι αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές ενώ βρίσκονταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την ενδιάμεση και τελική βρίσκονταν 17 εξάμηνα κάτω από αυτή.

Οι τελευταίες ΛΕΒΔ μέσω των οποίων συλλέξαμε ποιοτικά δεδομένα αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού και σχετίζονται με την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη φαντασία (βλ. Διάγραμμα 4). Η διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στις κοινωνικές δεξιότητες. Αρχικά, η επικοινωνία αναφέρεται στην απουσία προφορικού λόγου, στον λειτουργικό λόγο, στη συμμετοχή στο διάλογο και στη σαφή και ακριβή έκφραση. Κατά την αρχική αξιολόγηση το επίπεδο των προαναφερθέντων δεξιοτήτων αγγίζει τα 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ενώ κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση υπάρχει θετική πορεία που μεταφράζεται στα 17 εξάμηνα κάτω. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι ο σωστός σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης οδήγησε το μαθητή να εκφράζει λειτουργικά τις ανάγκες του μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως η έκφραση μέσω καρτών ή τρισδιάστατων αντικείμενα τα οποία αντιπροσωπεύουν ρουτίνες σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση. Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες: εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα, εναλλαγή σειράς και αμοιβαιότητα, στην αρχική αξιολόγηση βρίσκονταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Κατά την ενδιάμεση βάση ορισμένες από αυτές βελτιώθηκαν ένα εξάμηνο και οι υπόλοιπες βελτιώθηκαν ομοίως κατά την τελική αξιολόγηση. Αυτές που έμειναν σταθερές ήταν οι δεξιότητες των κανόνων, 17 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Τέλος, κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι οι υπήρχαν δυσκολίες που σχετίζονταν με τις στερεοτυπικές κινήσεις, την ιδεοληπτική σκέψη και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και σχέσεις. Εντοπίστηκαν, λοιπόν, στερεοτυπίες όπως ήταν το φτερούγισμα των χεριών αλλά και εμμονές όπως ήταν η έντονη ενασχόληση με τα φουλάρια ή με ένα συγκεκριμένο ειδικό στο Κέντρο Ημέρας. Κατά την τελική αξιολόγηση οι προαναφερθείσες συμπεριφορές βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο, αγγίζοντας τα 17 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης σημειώνει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλες τις δεξιότητες. Δυσκολίες που οδηγούν στο ότι η συγκεκριμένη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς, όπως θα διαπιστώσουμε και παρακάτω. Με την κατάλληλη όμως διδακτική παρέμβαση σημείωσε βελτίωση σε αρκετές από αυτές που αφορούν στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη όπως είναι δεξιότητες της οπτικής μνήμης, της συγκέντρωσης, των λογικών συλλογισμών, του αυτοσυναισθήματος του, της συνεργασίας με οικεία προς αυτό πρόσωπα.

Διάγραμμα 1

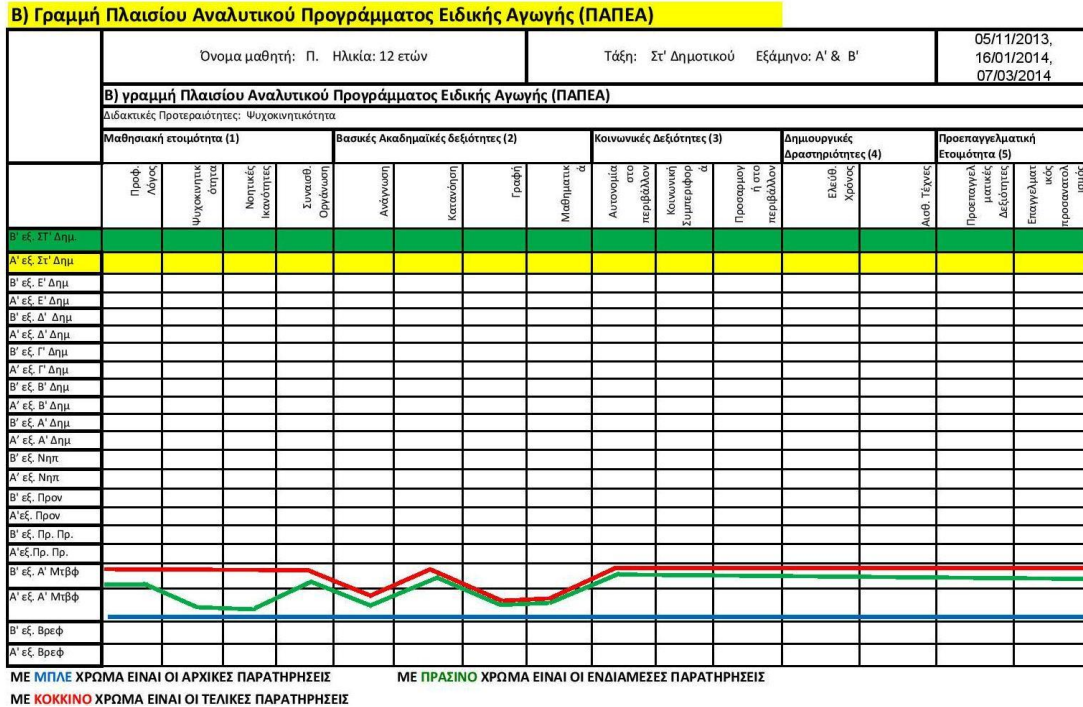
Γραφική παράσταση Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων για τη Μαθησιακή Ετοιμότητα του μαθητή μελέτης περίπτωσης.

A) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																		
Όνομα μαθητή: Π. Ηλικία: 12 ετών										Τάξη: ΣΤ' Δημοτικού				Εξάμηνο: Α' & Β'			05/11/2013, 16/01/2014, 07/03/2014	
A) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																		
Διδακτική προτεραιότητα: Ψυχοκινητικότητα																		
(1) προφορικός			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες						(4) συναισθηματική					
Απόδοση	Ευμετοχή στο διάλογο	Επίφραση με σαφήνεια	Αβρή -λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ενδράσεις για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους			
B' ες. ΣΤ' Δημ.																		
A' ες. ΣΤ' Δημ.																		
B' ες. Ε' Δημ.																		
A' ες. Ε' Δημ.																		
B' ες. Δ' Δημ.																		
A' ες. Δ' Δημ.																		
B' ες. Γ' Δημ.																		
A' ες. Γ' Δημ.																		
B' ες. Β' Δημ.																		
A' ες. Β' Δημ.																		
B' ες. Α' Δημ.																		
A' ες. Α' Δημ.																		
B' ες. Νηπ.																		
A' ες. Νηπ.																		
B' ες. Προν.																		
A' ες. Προν.																		
B' ες. Πρ. Πρ.																		
A' ες. Πρ. Πρ.																		
B' ες. Α' Μτβφ																		
A' ες. Α' Μτβφ																		
B' ες. Βρεφ.																		
A' ες. Βρεφ.																		

ΜΕ ΜΠΛΕ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΜΕ ΠΡΑΣΙΝΟ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΜΕ ΚΟΚΚΙΝΟ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Διάγραμμα 2

Γραφική παράσταση Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων για το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής



Ποιοτικά δεδομένα, όμως, προέκυψαν και μέσω των εργαλείων της ειδικής διδακτικής και της μεθοδολογίας της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες οι οποίες βασίστηκαν σε συγκεκριμένους υποστόχους, διαφοροποιώντας με αυτό τον τρόπο το ετήσιο, μηνιαίο και εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα.

Στις 9 Ιανουαρίου- 14 Ιανουαρίου 2014, υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση η οποία είχε σχεδιαστεί κατά την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π..Ε.Α.Ε και έχει περιγραφεί στο δεύτερο κεφάλαιο, όπως και όλες οι υπόλοιπες διδακτικές παρεμβάσεις μας. Ο υποστόχος μας ήταν να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα (ποτήρι), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις νοητικές ικανότητες. Η δραστηριότητα κύλησε ομαλά, αυτό οφείλεται και στη διαφοροποίηση που είχαμε κάνει βασισμένη στα ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες του παιδιού. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, με επιτυχία, λοιπόν, ταύτισε το ποτήρι, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο δεξιότητες που σχετίζονται με τη λογικομαθηματική σκέψη αλλά και με τη βελτίωση της οπτικής μνήμης, καθώς έπρεπε

να θυμάται το περιεχόμενο του παπουτσόκουτου. Επίσης, σημείωσε βελτίωση σε δεξιότητες των λογικών συλλογισμών και της συγκέντρωσης, αφού εκτέλεσε μια σειρά λογικών συλλογισμών προκειμένου να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα, παραμένοντας συγκεντρωμένος μέχρι το τέλος της δραστηριότητας. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση, στις 14 Ιανουαρίου 2014 στα πλαίσια της διαφοροποιημένης δραστηριότητας ο μαθητής παρέμεινε συγκεντρωμένος εκτελώντας τις εντολές, χάρηκε την επιτυχία του και την εξέφρασε μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο φάνηκε ότι υπήρξε και βελτίωση των δεξιοτήτων του αυτοσυναισθήματός του. Επίσης, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση της ίδιας ημέρας που σχετιζόταν με τη διαφοροποιημένη δραστηριότητα, κατά τη διάρκειά της ο μαθητής εφάρμοζε τις εντολές της εκπαιδευτικού, χωρίς να δυσανασχετεί ή να κάνει στερεοτυπικές κινήσεις, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο δεξιότητες συνεργασίας με οικεία πρόσωπα, όπως είναι οι ειδικοί του Κέντρου Ημέρας.

Για τις 16 Ιανουαρίου 2014- 24 Ιανουαρίου 2014 είχε σχεδιαστεί σύμφωνα με την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε συγκεκριμένη δραστηριότητα που αφορούσε στις νοητικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, ο υποστόχος ήταν να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα (βρύση). Η δραστηριότητα ήταν ενδιαφέρουσα για τον μαθητή. Σε αυτό συντέλεσε η προεργασία που είχε πραγματοποιηθεί. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο μαθητής ταύτισε τη βρύση χωρίς βοήθεια. Με αυτό τον τρόπο φάνηκε ότι βελτιώθηκαν δεξιότητες οι οποίες αφορούσαν στη βελτίωση της οπτικής μνήμης, καθώς θυμόταν το περιεχόμενο του παπουτσόκουτου, της συγκέντρωσης, αφού παρέμεινε συγκεντρωμένος μέχρι το τέλος της. Επίσης, βελτιώθηκαν οι δεξιότητες των λογικών συλλογισμών αλλά και του αυτοσυναισθήματος και της συνεργασίας με οικεία προς αυτό πρόσωπα. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση, ο μαθητής εξέφρασε τη χαρά του που έκανε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, μέσω της ετεροπαρατήρησης και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης όταν η εκπαιδευτικός του είπε να επαναλάβουν τη δραστηριότητα ο μαθητής εξέφρασε μη λεκτικά τη θετική του επιθυμία, κουνώντας επίμονα τα χέρια και συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό.

Επίσης, είχε σχεδιαστεί αλλά μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα η οποία αφορούσε στη ψυχοκινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αυτή πραγματοποιήθηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2014- 2 Μαρτίου 2014, και στόχευε στη γενική και λεπτή κινητικότητα. Ο συγκεκριμένος υποστόχος ήταν ο μαθητής να ανοίγει τη βρύση και να πίνει νερό. Η δραστηριότητα είχε θετική πορεία, ο μαθητής εκτέλεσε τις εντολές που του δόθηκαν από την εκπαιδευτικό. Φάνηκε, μάλιστα, να αισθάνεται ποια θα είναι η επόμενη εντολή. Σε αυτό συντέλεσαν και οι προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες είχαν υλοποιηθεί και σχετίζονταν με την αυτοεξυπηρέτηση υγρών τροφών. Μέσα από τη συγκεκριμένη, όμως διαφάνηκε ότι είχε βελτιώσει δεξιότητες σχετικές με την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Κι αυτές ήταν δεξιότητες της οπτικής μνήμης καθώς το παιδί θυμόταν το περιεχόμενο της κάρτας μετάβασης στο χώρο της κουζίνας, δεξιότητες συγκέντρωσης αφού παρέμεινε συγκεντρωμένος έως το τέλος. Επίσης, βελτιώθηκαν δεξιότητες λογικών συλλογισμών αφού το παιδί με τις εντολές της εκπαιδευτικού κατάφερε να πραγματοποιήσει ενέργειες που είχαν λογική συνέχεια. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση στις 27 Φεβρουαρίου 2014 ο μαθητής καθώς υλοποιούσε τη διαφοροποιημένη δραστηριότητα, χαμογελούσε συνεχώς, απολαμβάνοντας την επιτυχία του και βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο το αυτοσυναίσθημά του. Επίσης, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση την ίδια ημέρα, η εκπαιδευτικός τον επιβράβευσε λεκτικά και υλικά, λέγοντας του μπράβο και δίνοντάς του τον ενισχυτή να παίξει για λίγη ώρα. Όταν, όμως, του είπε να προχωρήσουν σε επόμενη δραστηριότητα, ο μαθητής συνεργάστηκε και άφησε το αντικείμενο, αποδεικνύοντας ότι έχει βελτιώσει τις δεξιότητες συνεργασίας με οικεία πρόσωπα.

Για τις 3 Μαρτίου 2014- 8 Μαρτίου 2014 υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση η οποία είχε σχεδιαστεί κατάλληλα κατά την Τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε και είχε ως υποστόχο να ανοίγει τη βρύση, να γεμίζει το ποτήρι με νερό, να την κλείνει και να πίνει νερό. Η δραστηριότητα αποτέλεσε συνέχεια της προηγούμενης και αυτό διαδραμάτισε πολύ ουσιαστικό ρόλο. Κύλησε ομαλά και ευχάριστα για το μαθητή, ο οποίος εκτέλεσε τις εντολές του εκπαιδευτικού, στον πραγματικό χώρο της κουζίνας. Για ακόμη μια φορά φάνηκε ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών συντέλεσε στην γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Για την ακρίβεια

εκτός από τον πρωταρχικό στόχο που σχετίζεται με τη λεπτή και γενική κινητικότητα, επιτεύχθηκαν και περαιτέρω στόχοι όπως είναι η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος, η συνεργασία με οικεία πρόσωπα. Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης διαφοροποιημένης δραστηριότητας παρατηρήθηκε βελτίωση και στις νοητικές ικανότητες: οπτική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής αλλά και λογικοί συλλογισμοί. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση στις 27 Φεβρουαρίου 2014, ο μαθητής έδειξε το ενδιαφέρον του για τη μάθηση μέσω της μη λεκτικής παρατήρησης χαμογελώντας. Σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση, στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καταγράφηκε ότι ο μαθητής μόνος θέλησε να αλληλεπιδράσει με την εκπαιδευτικό, πιάνοντας τη από το χέρι και δείχνοντας τη χαρά της επιτυχίας του, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο το αυτοσυναίσθημά του.

Τέλος, σχετικά με την πρώτη υπόθεση ποιοτικά ευρήματα προέκυψαν κι από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση που αφορούσε την συγκεκριμένη υπόθεση ήταν εάν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ.

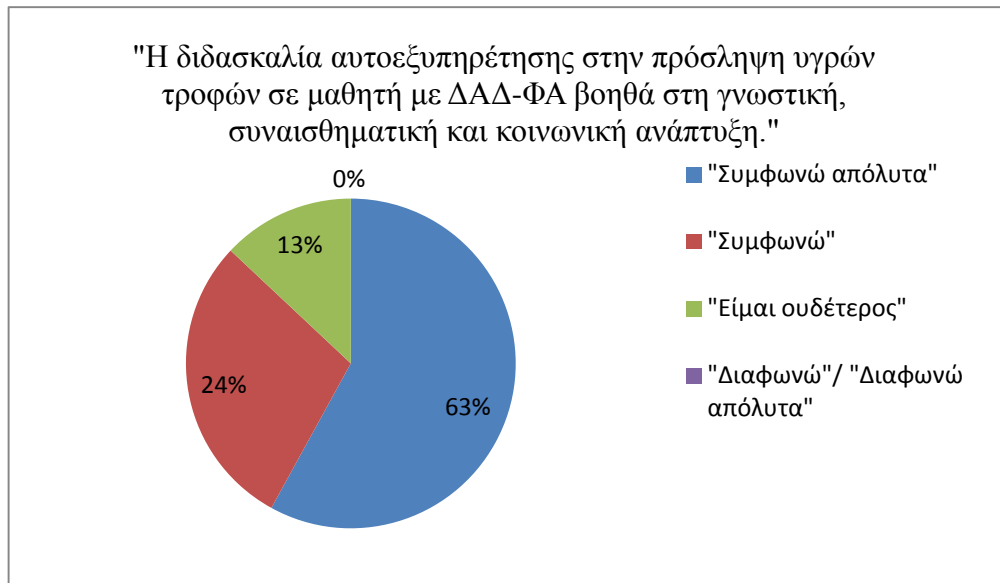
Ενδεικτικά το πρώτο υποκείμενο υποστήριξε ότι : « Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σαφώς διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βάζουν το παιδί σε διαδικασία να δράσει στηριζόμενος στις δυνατότητες που έχει και υποβοηθούμενος να αναπτύξει σημεία στα οποία σημειώνει δυσκολίες. Με αυτό λοιπόν τον τρόπο παρατηρούνται θετικές εξελίξεις στο γνωστικό τομέα όπως είναι οι λογικοί συλλογισμοί αφού βελτιώνεται στο να βάζει σε λογική σειρά ενέργειες προκειμένου να πετύχει την αυτοεξυπηρέτηση του. Επίσης, μαθαίνει να παραμένει συγκεντρωμένος αλλά και να συνεργάζεται με άλλα άτομα, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες. Πιστεύω ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία οργανώνει το συναισθηματικό του κομμάτι, δημιουργώντας μια καλύτερη αυτοεικόνα και κατά συνέπεια βελτιώνεται και το αυτοσυναίσθημά. Θεωρώ πραγματικά, ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία συντελεί ώστε ο μαθητής με ΔΑΔ- ΦΑ να αναπτυχθεί πολύπλευρα και να αποκτήσει τα εφόδια ώστε και η κοινωνική του ανάπτυξη να είναι όσο το δυνατό πιο ομαλή».

Το δεύτερο υποκείμενο δήλωσε ότι : « Η ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου αναφέρεται σε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους. Το ίδιο συμβαίνει και στα άτομα με ΔΑΔ- ΦΑ. Εδώ μάλιστα έχουμε να συνυπολογίσουμε και όλα τα χαρακτηριστικά που φέρει η συγκεκριμένη διαταραχή στο εκάστοτε άτομο. Πιστεύω ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη του ουσιαστικά. Αυτό το στηρίζω στο γεγονός ότι ο μαθητής εξελίσσεται γνωστικά αναπτύσσοντας του δικούς του τρόπους επικοινωνίας, προκειμένου να εκφράσει τις ανάγκες του. Επίσης, παρατηρείται βελτίωση των δεξιοτήτων των νοητικών ικανοτήτων. Αυτό τον οδηγεί στο να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια αλλά και αυτοπεποίθηση. Και φυσικά όλο αυτό συνδέεται με το συναισθηματικό του κόσμο. Όσον αφορά στην κοινωνική του ανάπτυξη το παιδί έρχεται σε επαφή και μαθαίνει να συνεργάζεται αρχικά με οικεία προς αυτό πρόσωπα όπως είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί, αναπτύσσεται λοιπόν μια σχεσιοδυναμική πολύ σημαντική για τη γενικότερη κοινωνική του ζωή που συνοδεύεται με την απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων».

Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα, όπως έχει προαναφερθεί αυτά προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών. Σχετικά με την πρώτη μας υπόθεση, ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ- ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, δόθηκαν πέντε ερωτήσεις των ερωματολογίων στους συμμετέχοντες που σχετίζονταν με το παραπάνω. Από τους είκοσι ερωτώμενους που συμμετείχαν στην έρευνα το 63% απάντησε ότι «Συμφωνεί απόλυτα», το 24% «Συμφωνεί» ενώ το 13% απάντησε ότι είναι ουδέτερο (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για την πρώτη ερευνητική υπόθεση.



Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ συντελεί στη βελτίωση της οπτικής του μνήμης το 60% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» στην παραπάνω παραδοχή. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ συντελεί στη βελτίωση της συγκέντρωσης το 65% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 20% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» σε μια τέτοια άποψη. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών το 65% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 20% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» σε μια τέτοια άποψη. Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στην ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος το 60% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 30% «Συμφωνώ» ενώ το

10% απάντησε ότι είναι ουδέτερο. Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στην ανάπτυξη συνεργασίας με οικεία πρόσωπα το 65% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% «Συμφωνώ», ενώ το 10% απάντησε ότι είναι ουδέτερο.

Τα τελευταία ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες είχαν τίτλο «Πίνω νερό στην κουζίνα», «Το ποτήρι και βρύση», «Παίρνω το ποτήρι και ανοίγω τη βρύση». Η πρώτη κοινωνική ιστορία συνοδευόταν από μία ερώτηση κατανόησης ενώ οι άλλες δύο από δύο ερωτήσεις κατανόησης η κάθε μία. Ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης απάντησε σωστά και στις πέντε συνολικά ερωτήσεις αποδεικνύοντας ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του. Αφού μέσω αυτών διαφάνηκε ότι υπάρχει γενική εξέλιξη στην ολόπλευρη ανάπτυξη του αλλά και ειδικότερα βελτίωση σε δεξιότητες οι οποίες αφορούν στη βελτίωση της οπτικής μνήμης, της συγκέντρωσης, της ανάπτυξης λογικών συλλογισμών, του αυτοσυναισθήματος αλλά και της συνεργασίας με οικεία πρόσωπα.

Από τα παραπάνω τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα αποδεικνύεται ότι η πρώτη υπόθεση, ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη αποδεικνύεται μερικώς.

Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με αυτισμό.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας απέδειξαν ότι η συγκεκριμένη υπόθεση επαληθεύεται μερικώς.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, εντοπίστηκαν ποικίλες μεταβολές στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του Π.Α.Π.Ε.Α, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των μαθησιακών δυσκολιών του τριαδικού φάσματος του

αυτισμού. Σύμφωνα με την αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση προκύπτει ότι υπήρχε σημαντική βελτίωση του μαθητή της μελέτης περίπτωσης σε διάφορες περιοχές οι οποίες έχουν αναλυθεί εκτενέστερα και συνολικά και στην προηγούμενη υπόθεση της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το σημείο, όμως, θα γίνει αναφορά στις περιοχές εκείνες οι οποίες αφορούν περισσότερο στη δεύτερη υπόθεση και δόθηκε σε αυτές ιδιαίτερη βαρύτητα από πλευράς του Κέντρου Ημέρας, το οποίο έλαβε υπόψη όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες του μαθητή και δημιούργησε ένα Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε κατάλληλο σε βαθμό που αποδεικνύει ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ- ΦΑ είναι αποτελεσματική στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Αρχικά, στις ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας (βλ. Διάγραμμα 1) στην αναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου παρατηρείται βελτίωση ενός εξαμήνου κατά την ενδιάμεση παρατήρηση η οποία διατηρήθηκε και σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση. Ο μαθητής εξαιτίας της διδακτικής παρέμβασης είχε βελτιωθεί στο να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους όπως είναι αυτοί που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτησή του για παράδειγμα ο ήχος από το καζανάκι ή ο ήχος που διακρίνεται όταν ρέει το νερό της βρύσης. Επίσης, παρατηρήθηκε πρόοδος στο να ακροάται και να εκτελεί εντολές που του δίνονται από τους ειδικούς όπως : «Άνοιξε τη βρύση, πιες νερό». Εντολές οι οποίες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αυτοεξυπηρέτησή του και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξή του και αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία τέτοιου είδους δεξιοτήτων στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας είναι αποτελεσματική.

Επίσης, στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας σύμφωνα με την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση, οι δεξιότητες του μαθητή στη γενική και λεπτή κινητικότητα αλλά και στο προσανατολισμό παρατηρείται ότι βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης ενώ σύμφωνα με την τελική είχε βελτιωθεί ένα εξάμηνο. Αυτό εκφράστηκε με πράξεις, αφού ο μαθητής είχε βελτιώσει δεξιότητες όπως το ανοίγει και να κλείνει τη βρύση ή να κρατάει επιτυχώς το ποτήρι με το χέρι κι ακόμα με το να προσανατολίζεται να πάει στην κουζίνα ή στην τουαλέτα με τη βοήθεια αντικειμένων.

Όσον αφορά στις νοητικές ικανότητες, οι περιοχές εκείνες οι οποίες αφορούν περισσότερο στη δεύτερη υπόθεση είναι εκείνες των συλλογισμών και της

λογικομαθηματικής σκέψης όπου σημείωσε βελτίωση ενός εξαμήνου σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση, φτάνοντας τα 17 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ο μαθητής με τη βοήθεια της διδακτικής παρέμβασης βελτιώθηκε στο να κάνει ταυτίσεις τρισδιάστατων αντικειμένων αλλά και να εκτελεί ενέργειες με λογική σειρά όπως είναι το να πίνει νερό από τη βρύση βασιζόμενος σε συγκεκριμένα στάδια υλοποίησης της συγκεκριμένης ενέργειας.

Σχετικά με την αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης η συνεργασία με τους άλλους και πιο συγκεκριμένα με άτομα του οικείου περιβάλλοντος όπως είναι οι ειδικοί του Κέντρου Ημέρας σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση βρισκόταν 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, σύμφωνα με την ενδιάμεση βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο, πρόοδος που διατηρήθηκε και σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση.

Στις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ παρατηρείται ότι ο μαθητής σε όλες τις περιοχές: μαθησιακής ετοιμότητας, βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κοινωνικές δεξιότητες και προεπαγγελματική ετοιμότητα κατά την αρχική αξιολόγηση βρισκόταν κατά μέσο όρο 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, σύμφωνα με την ενδιάμεση βελτιώθηκε ένα εξάμηνο, βελτίωση η οποία παρέμεινε και κατά την τελική αξιολόγηση (βλ. Διάγραμμα 2). Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για τη δεύτερη υπόθεση αξίζει να τονίσουμε τη βελτίωση που σημειώθηκε στη μαθησιακά ετοιμότητα και πιο συγκεκριμένα, στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας, όπου αποτέλεσε και διδακτική μας προτεραιότητα. Αναλυτικότερα, κατά την τελική αξιολόγηση σημειώθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου μειώνοντας την απόσταση από τη γραμμή βάσης στα 17 εξάμηνα. Ο μαθητής μετά την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης φάνηκε να βελτιώνει δεξιότητες που σχετίζονταν με τη γενική και λεπτή κινητικότητα οι οποίες συνδέονται άμεσα με το κομμάτι της αυτεξυπηρέτησης. Επίσης, σημειώθηκε εξέλιξη στον προσανατολισμό στο χώρο αλλά και στην εκτέλεση λειτουργικών κινήσεων όπως έχει προαναφερθεί στην παρούσα εργασία. Και στις υπόλοιπες, βέβαια, περιοχές του Π.Α.Π.Ε.Α αξίζει να σημειωθεί ότι η θετική εξέλιξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης ήταν σαφής σύμφωνα με τον προαναφερθέντα μέσο όρο αποκλίσεως από τη γραμμή βάσης.

Σχετικά με τις ΛΕΒΔ των γενικών μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή της μελέτης περίπτωσης παρατηρείται μια γενική βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης κατά μέσο όρο σύμφωνα με την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση (βλ. Διάγραμμα 3). Διδακτική μας προτεραιότητα ήταν κι εδώ η αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας που αφορά και στη συγκεκριμένη υπόθεσή μας αλλά και γενικότερα, όμως, μέσα από τον έλεγχο των δεξιοτήτων της μαθησιακής ετοιμότητας γίνεται σαφής η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας, αφού ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης εξελίχθηκε θετικά όπως έχει αναφερθεί συγκεκριμένα και πρωτίτερα για τις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων αλλά και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Τέλος, όσον αφορά στις ΛΕΒΔ των μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι έχει γίνει εκτενής αναφορά στην προηγούμενη ενότητα για αυτές, ωστόσο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για τη δεύτερη υπόθεση διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο να παρατηρήσουμε τη βελτίωση που σημείωσε ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων όπου σύμφωνα με την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση βρισκόταν κατά μέσο όρο 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ κατά την τελική αξιολόγηση βελτιώθηκε ένα εξάμηνο, αποδεικνύοντας το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό (βλ. Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 3

Γραφική παράσταση Διστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων για τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή μελέτης περίπτωσης

Γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Όνομα μαθητή: Π.		Ηλικία: 12 ετών		Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Δημοτικού			Ημερομηνία: 5/11/2013, 16/1/2014, 7/3/2014				
Εξάμηνο: Α' & Β'		Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών									
Διδακτική προτεραιότητα: Ψυχοκινητικότητα											
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)	
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητική	νοητικές ικανότητες	συνασθηματική οργάνωση	πρόβλεψη	επίλυση προβλημάτων	αριθμούς	αρνητικές (επιθετικές συμπεριφορές)	παραθετικές
B' εξ. ΣΤ' Δημ.											
A' εξ. ΣΤ' Δημ.											
B' εξ. Ε' Δημ.											
A' εξ. Ε' Δημ.											
B' εξ. Δ' Δημ.											
A' εξ. Δ' Δημ.											
B' εξ. Γ' Δημ.											
A' εξ. Γ' Δημ.											
B' εξ. Β' Δημ.											
A' εξ. Β' Δημ.											
B' εξ. Α' Δημ.											
A' εξ. Α' Δημ.											
B' εξ. Νηπ.											
A' εξ. Νηπ.											
B' εξ. Προν.											
A' εξ. Προν.											
B' εξ. Πρ-πρ											
A' εξ. Πρ-πρ											
B' εξ. Μτβφ											
A' εξ. Μτβφ											
B' εξ. Βρεφικό											
A' εξ. Βρεφ.											

ΜΕ ΜΠΛΕ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ΜΕ ΚΟΚΚΙΝΟ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

ΜΕ ΠΡΑΣΙΝΟ ΧΡΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Διάγραμμα 4

Γραφική παράστασης Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή μελέτης περίπτωσης στο Τριαδικό φάσμα του αυτισμού.

Δ) Γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού

Όνομα μαθητή: Παναγιώτης, με ΚΕΔΔΥ για αυτισμό		Ηλικία 12		Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Δημ.		Εξάμηνο: Α' & Β'		5/11/2013, 16/1/2014, 7/3/2014					
Δ) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ													
εξάμηνο/ τάξη φοίτησης	Επικοινωνία (1)				Κοινωνικές δεξιότητες (2)				Σκέψη-φαντασία (3)				
	Κωφές προφορικό λόγιο	Διαφορετικές προφορικές λόγιοι	Διαμετασφύ διάλογο	Έμφαση σφής και αμφήχης	Εγνώριση	Θεματική επαφή	Παράλληλη Δραστηριότη τα	Εναλλαγή Σερίας	Κανόνες	Αμφιβωότη α- Μοίρασμα	Στερεοτυπι κές κινήσεις	Ιεραρχητική σκέψη	Ιδιαιτερα ενδιαφέρον α. σφύσεις με αντικείμενα
Β' ες. ΣΤ' Δημ.													
Α' ες. ΣΤ' Δημ.													
Β' ες. Ε' Δημ.													
Α' ες. Ε' Δημ.													
Β' ες. Δ' Δημ.													
Α' ες. Δ' Δημ.													
Β' ες. Γ' Δημ.													
Α' ες. Γ' Δημ.													
Β' ες. Β' Δημ.													
Α' ες. Β' Δημ.													
Β' ες. Α' Δημ.													
Α' ες. Α' Δημ.													
Β' ες. Νηπ.													
Α' ες. Νηπ.													
Β' ες. Προ													
Α' ες. Προ													
Β' ες. Πρ.Πρ													
Α' ες. Πρ.Πρ													
Β' ες. Μτφβ													
Α' ες. Μτφβ													
Β' ες. Βρεφ													
Α' ες. Βρεφ													

ΜΠΛΕ γραμμή: Αρχικές παρατηρήσεις
 ΠΡΑΣΙΝΗ γραμμή: Ενδιάμεσες παρατηρήσεις
 ΚΟΚΚΙΝΗ γραμμή: Τελικές παρατηρήσεις

Επίσης, ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν και μέσω των εργαλείων της ειδικής διδακτικής και της μεθοδολογίας της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες οι οποίες βασίστηκαν σε συγκεκριμένους υποστόχους, διαφοροποιώντας με αυτό τον τρόπο το ετήσιο, μηνιαίο και εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, για τις 27 Ιανουαρίου 2014- 2 Φεβρουαρίου 2014, είχε σχεδιαστεί διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε, υποστόχος της οποίας ήταν ο μαθητής να ταυτίζει τρισδιάστατα αντικείμενα που σχετίζονται με τη ρουτίνα της λήψης νερού. (ποτήρι και βρύση). Με αυτό τον τρόπο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη λογικομαθηματική σκέψη. Ο μαθητής, αφού του δόθηκαν συγκεκριμένες εντολές, ταύτισε τα συγκεκριμένα αντικείμενα ανεξάρτητος. Γενικότερα, η δραστηριότητα κύλησε ομαλά και ευχάριστα. Σε αυτό συντέλεσε ουσιώδη ρόλο οι

προηγούμενες δραστηριότητες, οι οποίες αποτέλεσαν θεμέλιο λίθο για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Μέσω αυτής της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, φάνηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην πρόσληψη υγρών τροφών καθώς ο μαθητής βελτιώθηκε σε δεξιότητες που αφορούσαν στην εκτέλεση λειτουργικών κινήσεων, κάνοντας ενέργειες με τη βοήθεια εντολών. Επίσης, το γεγονός ότι πραγματοποίησε την ταύτιση χωρίς βοήθεια απέδειξε την πρόοδο που υπήρξε στη λογικομαθηματική σκέψη. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση κατά τη διάρκεια της επιβράβευσης όπου εκτός από τη λεκτική επιβράβευση του δόθηκε και ο ενισχυτής του να παίξει (μια μεταξωτή γαλάζια κορδέλα) όταν η κορδέλα του έπεσε κάτω ο μαθητής αντιμετώπισε το πρόβλημα μόνος του, σηκώνοντάς τη. Επίσης, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση που έγινε κατά τη διάρκεια της ίδιας διαφοροποιημένης δραστηριότητας όταν ο μαθητής με μη λεκτικό ζήτησε να επαναληφθεί η δραστηριότητα εκδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο ενδιαφέρον για τη μάθηση, πράγμα το οποίο και πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ειδικού.

Στις 3 Φεβρουαρίου 2014- 9 Φεβρουαρίου 2014 πραγματοποιήθηκε μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα η οποία είχε σχεδιαστεί κατάλληλα κατά την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε και έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στη γενική και λεπτή κινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως υποστόχο είχε να ξεβιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού. Ο μαθητής εκτέλεσε τις εντολές ξεβιδώνοντας τα καπάκια από τα μπουκάλια νερού. Η δραστηριότητα κύλησε ομαλά. Σε αυτό διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ότι τα αντικείμενα ήταν οικεία στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης και του κέντρισαν το ενδιαφέρον. Μάλιστα, δε χρειάστηκε κάποια περαιτέρω διαφοροποίηση. Στο τέλος της δραστηριότητας ο μαθητής επιβραβεύτηκε λεκτικά και μη λεκτικά με το να παίξει με το αγαπημένο του αντικείμενο, το οποίο όπως έχουμε προαναφέρει ήταν η γαλάζια κορδέλα. Μέσα από αυτή τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε να βελτιώνονται δεξιότητες εκτέλεσης εντολών, λειτουργικών κινήσεων. Επίσης, σημειώθηκε πρόοδος σε δεξιότητες λογικομαθηματικής σκέψης εφόσον ο μαθητής έπρεπε να αντιληφθεί ότι κάθε καπάκι που ξεβιδώνεται προορίζεται για συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο. Σε αυτό βοήθησε και η πρόοδος του στον προσανατολισμό του με τη βοήθεια αντικειμένων. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση ο μαθητής εξέφραζε θετικά συναισθήματα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ενώ κατά την ετεροπαρατήρηση, σύμφωνα το Ε.Δ.Α κάποια στιγμή άρχισε

να στερεοτυπεί με ένα από τα καπάκια, όταν η εκπαιδευτικός του άγγιξε το χέρι, ο μαθητής συνεργάστηκε με αυτή σταματώντας την στερεοτυπική κίνηση και συνεχίζοντας τη δραστηριότητα, αντιμετωπίζοντας με αυτό τον τρόπο τη δυσκολία που του έτυχε.

Στις 10 Φεβρουαρίου 2014- 16 Φεβρουαρίου 2014 υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση η οποία σχεδιάστηκε κατά την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε και στόχευε κι αυτή στη γενική και λεπτή κινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, υποστόχος της ήταν ο μαθητή να βιδώνει καπάκια από μπουκάλια νερού. Ο μαθητής κατάφερε να βιδώσει τα καπάκια από τα μπουκάλια νερού. Η δραστηριότητα δε χρειάστηκε κάποια διαφοροποίηση σε αυτό συντέλεσε και το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα αντικείμενα είχαν δουλευτεί κατά κάποιο τρόπο και στην προηγούμενη δραστηριότητα. Κι εδώ ακολούθησε επιβράβευση λεκτική και μη λεκτική, αφού του δόθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, λέγοντας του μπράβο. Και σε αυτή τη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, εφόσον εντοπίστηκε βελτίωση σε δεξιότητες του προφορικού λόγου όπως είναι η εκτέλεση εντολών, σε δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας όπως είναι η εκτέλεση λειτουργικών κινήσεων, σε δεξιότητες νοητικών ικανοτήτων όπως είναι η λογικομαθηματική σκέψη και της συναισθηματικής οργάνωσης όπως είναι οι δεξιότητες συνεργασίας και αντιμετώπισης προβλημάτων.

Τέλος, κατά το χρονικό διάστημα 17 Φεβρουαρίου 2014- 23 Φεβρουαρίου 2014 υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση η οποία είχε σχεδιαστεί σύμφωνα με την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε και αφορούσε στη λεπτή και γενική κινητικότητα. Ο υποστόχος της οποίας ήταν να ανοίγει τη βρύση. Ο μαθητής προσανατολίστηκε στο χώρο της κουζίνας με τη βοήθεια της κάρτα μετάβασης και εκτέλεσε μόνος του την εντολή να ανοίξει τη βρύση. Φάνηκε ότι ο μαθητής είχε αντιληφθεί ποιο είναι το ζητούμενο της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, δε χρειάστηκε κάποια διαφοροποίηση. Στο τέλος της του δόθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο να παίξει και επιβραβεύτηκε λεκτικά, αφού η εκπαιδευτικός του είπε ότι ήταν πολύ καλός. Σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση ο μαθητής έδειξε το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, παραμένοντας συγκεντρωμένος μέχρι το τέλος. Επίσης, σύμφωνα με το Ε.Δ.Α. κατά την ετεροπαρατήρηση η εκπαιδευτικός

όταν τον επιβράβευσε λεκτικά, ο μαθητής από μόνος του αναζήτησε την αγκαλιά της. Μέσα από αυτή τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε ότι προσεγγίστηκαν δεξιότητες όπως η εκτέλεση εντολών, η εκτέλεση λειτουργικών κινήσεων, η λογικομαθηματική σκέψη αλλά και ο προσανατολισμός στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων.

Τέλος, σχετικά με την πρώτη υπόθεση ποιοτικά ευρήματα προκύπτουν από κι από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση που αφορούσε την συγκεκριμένη υπόθεση εξέταζε τη γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Ενδεικτικά, το πρώτο υποκείμενο απάντησε : « Το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό είναι μια δομή η οποία παρέχει στο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ κατάλληλα προγράμματα τα οποία είναι αποτέλεσμα του κατάλληλου σχεδιασμού όλης της διεπιστημονικής, πολυκλαδικής ομάδας που το απαρτίζει. Στα πλαίσια, λοιπόν, του Κέντρου μας η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών έχει πολύ ουσιαστικό ρόλο, αφού μέσω αυτής ο μαθητής βελτιώνει δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση του. Μαθαίνει ποια είναι τα αντικείμενα που σχετίζονται άμεσα με αυτή όπως για παράδειγμα το ποτήρι ή η βρύση, μαθαίνει πώς να τα χρησιμοποιεί ή ακόμα και όταν δυσκολεύεται να ζητάει βοήθεια από τα άτομα που συνεργάζεται ή να επιλύει μόνος του τυχόν προβλήματα, να χαιρείται την επιτυχία του. Θεωρώ ότι μια τέτοιου είδους διδασκαλία μόνο αποτελεσματική μπορεί να χαρακτηριστεί καθώς το παιδί ακουμπάει σε όλες τις ατομικές ιδιαιτερότητές του αλλά και στα δυνατά του σημεία και βάσει αυτών εξελίσσεται και πηγαίνουμε ένα βήμα πιο πέρα».

Το δεύτερο υποκείμενο υποστήριξε κι αυτό την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Ενδεικτικά, απάντησε : « Το πρόγραμμα που σχεδιάζει το Κέντρο Ημέρας σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα τα οποία είναι πολύ αποτελεσματικά για τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ καθώς μέσω της διδασκαλίας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση στην πρόσληψη υγρών τροφών ο μαθητής σταδιακά παρατηρούμε ότι βελτιώνει πολλές δεξιότητές του όπως είναι η πιο ανεξάρτητη συμπεριφορά του στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, η καλύτερη συναισθηματική του οργάνωση, εξελίσσεται

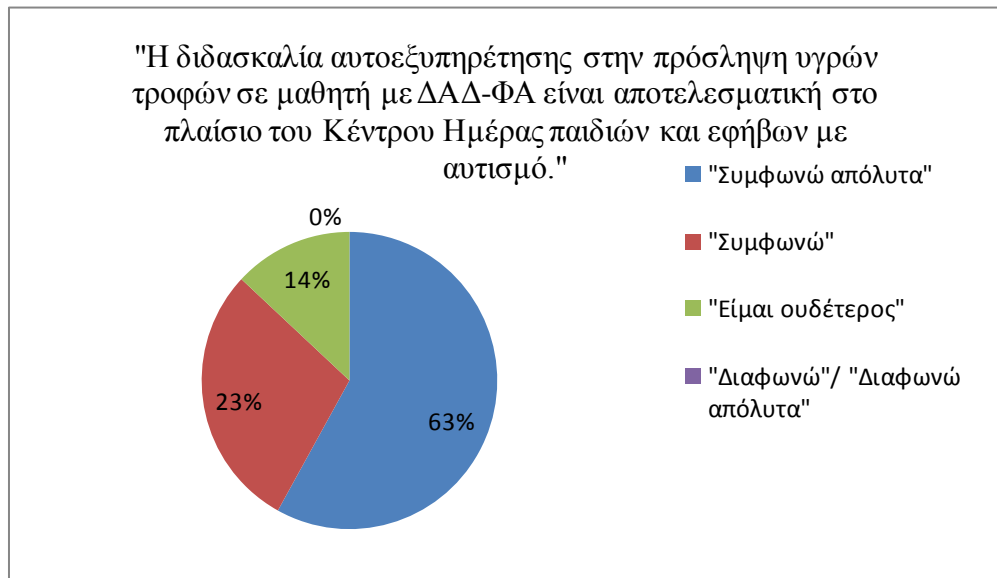
το γνωστικό του κομμάτι, η ψυχοκινητικότητα του αλλά και παρατηρείται μια καλύτερη συνεργασία με τους γύρω του. Πιστεύω πραγματικά ότι το πλαίσιο του Κέντρου και όλα αυτά που προσφέρονται από τον κάθε ειδικό ατομικά αλλά και από όλη την ομάδα συνολικά συντελούν σε μια αποτελεσματική διδασκαλία που πάνω από σέβεται το μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι και οι δύο συνεντευξιαζόμενοι επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό.

Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα, όπως έχει προαναφερθεί αυτά προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών. Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεσή μας, ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ- ΦΑ είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας, δόθηκαν πέντε ερωτήσεις των ερωματολογίων στους συμμετέχοντες που σχετίζονταν με το παραπάνω. Από τους είκοσι ερωτώμενους που συμμετείχαν στην έρευνα το 63% απάντησε ότι «Συμφωνεί απόλυτα», το 23% «Συμφωνεί» ενώ το 14% απάντησε ότι είναι ουδέτερο (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.



Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό συντελεί στη βελτίωση εκτέλεσης λειτουργικών κινήσεων, το 60% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» στην παραπάνω πρόταση. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό αναπτύσσει την ικανότητα εκτέλεσης εντολών το 65% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 20% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» σε μια τέτοια άποψη. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό αναπτύσσει τη λογικομαθηματική σκέψη το 65% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 20% απάντησε «Συμφωνώ» και το 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι». Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό τον βοηθά να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, το 65% των συμμετεχόντων

απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% «Συμφωνώ» ενώ το 15% απάντησε ότι είναι ουδέτερο. Στην Πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό τον βοηθά να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων το 60% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% «Συμφωνώ», ενώ το 15% απάντησε ότι είναι ουδέτερο.

Τα τελευταία ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες είχαν τίτλο «Ανοίγω τη βρύση και γεμίζω το ποτήρι», «Πίνω νερό». Οι κοινωνικές ιστορίες συνοδεύονταν από δύο ερωτήσεις; Η κάθε μία. Ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης απάντησε σωστά και στις τέσσερις συνολικά ερωτήσεις αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Αφού μέσω αυτών διαφάνηκε η βελτίωση δεξιοτήτων όπως αυτών της εκτέλεσης λειτουργικών κινήσεων, της εκτέλεσης εντολών, της λογικομαθηματικής σκέψης, της αντιμετώπισης προβλημάτων και του προσανατολισμού στο χώρο.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, γίνεται αντιληπτό ότι η δεύτερη υπόθεση επαληθεύεται μερικώς.

Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου.

Μετά από εμπεριστατωμένη μελέτη σχετικά με την προαναφερθείσα υπόθεση βρέθηκε ότι επαληθεύεται μερικώς. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τα εργαλεία των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εμπλεκόμενους με το παιδί ενήλικες.

Η πρώτη ερώτηση ήταν αν οι συνεντευξιαζόμενοι πιστεύουν ότι η οικογένεια πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ.

Το πρώτο υποκείμενο ισχυρίστηκε ότι κάτι τέτοιο ισχύει, πιο συγκεκριμένα δήλωσε: « Πιστεύω ότι αυτό είναι το μυστικό της επιτυχίας κάθε διδακτικής παρέμβασης. Η οικογένεια να συνεχίζει το πρόγραμμα και στα πλαίσια του σπιτιού. Στο Κέντρο Ημέρας καταφέρνουμε να έχουμε με το μέρος μας τους γονείς, να ακούν τις συμβουλές μας και να υπάρχει μια συνέχεια και στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο υπάρχουν θετικά αποτελέσματα για όλους μας: για το παιδί, για τους γονείς, για εμάς τους ειδικούς ». Ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος στο ίδιο μήκος κύματος υποστήριξε: «Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης είναι εκ φύσεως μια πολυδιάστατη διαδικασία η οποία έχει πολλούς αποδέκτες και πρώτα από όλους το παιδί. Εμείς, στο Κέντρο Ημέρας διατηρούμε πολύ καλή σχέση με την οικογένεια του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία, εξηγούμε το πρόγραμμά μας και δίνουμε κατευθυντήριες γραμμές για το πώς μπορεί να συνεχιστεί αυτό και στα πλαίσια της οικογένειας. Η οικογένεια ακολουθεί τις συμβουλές και αυτό είναι το ευχάριστο γιατί μόνο αν υπάρχει γενίκευση και σε άλλα πλαίσια μιλάμε για επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης».

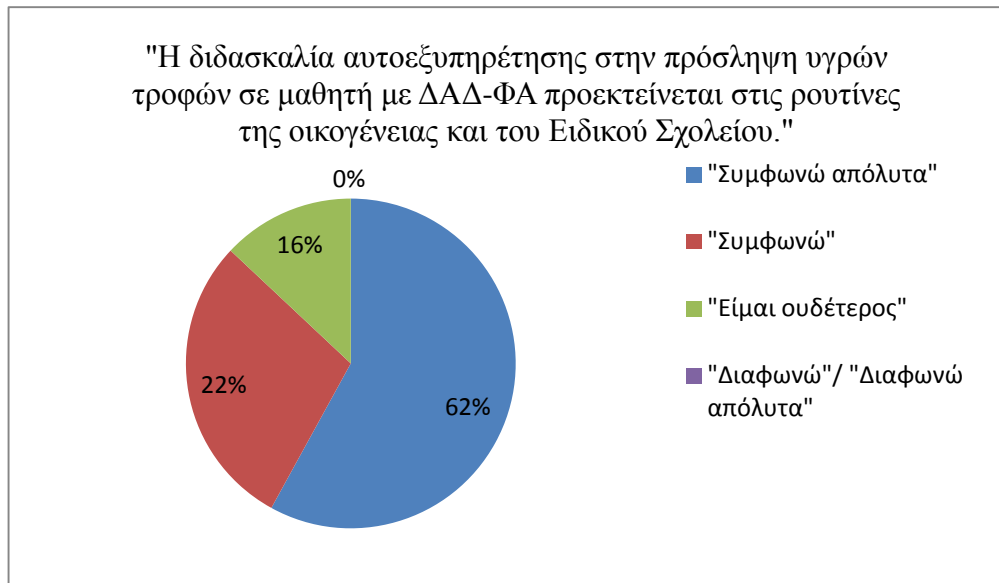
Η δεύτερη ερώτηση ήταν αν πιστεύουν ότι το Ειδικό Σχολείο πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ. Και οι δύο συνεντευξιζόμενοι εξέφρασαν την πεποίθησή τους για το παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο υποκείμενο απάντησε ότι: «Τόσο το Κέντρο Ημέρας όσο και το Ειδικό Σχολείο σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα παρέμβασης σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ. Η καλή συνεργασία μας, όμως, μας οδηγεί στο να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων που σχετίζονται με το μαθητή... Υπάρχει και πρέπει να προέκταση του προγράμματος του Κέντρου Ημέρας από πλευράς του Ειδικού σχολείου, μόνο με αυτό τον τρόπο υπάρχει γενίκευση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών». Ο δεύτερος συνεντευξιζόμενος ακολουθώντας την ίδια φιλοσοφία υποστήριξε ότι «Πιστεύω ότι το Ειδικό Σχολείο προεκτείνει το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας. Οι ειδικοί παιδαγωγοί του Ειδικού Σχολείου επιθυμούν να συνεργάζονται μαζί μας και μάλιστα υπάρχει προέκταση του προγράμματος παρέμβασης μας στο εκεί σχολικό πλαίσιο».

Τέλος, η τελευταία ερώτηση από την οποία συλλέξαμε περαιτέρω ποιοτικά δεδομένα ήταν οι συνεντευξιαζόμενοι πιστεύουν ότι μέσω της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ προάγεται η σχολική και κοινωνική ένταξη. Και τα δύο υποκείμενα ενστερνίζονται την άποψη αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος ισχυρίστηκε ότι: « Μέσα από την διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ αναπτύσσει και βελτιώνει δεξιότητες που αφορούν σε πολλές περιοχές της ανάπτυξής του και αποτελούν εφόδιο για τη σχολική και κοινωνική του ένταξη». Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος απάντησε : « Η συγκεκριμένη διδασκαλία βοηθά πολύ το μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο να αποκτήσει εκείνα τα εφόδια τα οποία θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί σχολικά, μα πάνω από όλα κοινωνικά».

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τα ποσοτικά ευρήματα προέκυψαν από το ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους πέντε ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν οι οποίες αφορούσαν την τρίτη υπόθεση, δηλαδή ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου. Από τους είκοσι εμπλεκόμενους με το παιδί, ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα το 62% υποστήριξε πως «Συμφωνεί απόλυτα» και το 22% πως «Συμφωνεί», ενώ το υπόλοιπο 16% απάντησε ότι παραμένει ουδέτερο σε κάτι τέτοιο (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για την τρίτη ερευνητική υπόθεση.



Από όλα τα παραπάνω ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αποδείχτηκε ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου. Συνεπώς, και η τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας επαληθεύεται μερικώς, .

Συμπεράσματα- συζήτηση

Σύμφωνα με τους Αβραμίδα και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ.351, η συζήτηση αποτελεί μια ενότητα η οποία έπεται αυτής των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο αξιολογούνται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις οι οποίες είχαν τεθεί. Επίσης, δίνεται έμφαση στις θεωρητικές επιπτώσεις των ευρημάτων αλλά και στην εγκυρότητα των συμπερασμάτων της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν θέματα τα οποία σχετίζονταν με τον αυτισμό, την έννοια της αυτοεξυπηρέτησης και πιο συγκεκριμένα της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών, το ρόλο σχολικών και εξωσχολικών δομών και πιο

συγκεκριμένα του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό και πώς μέσα από αυτά τα πλαίσια σχεδιάζονται και υλοποιούνται κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Επίσης, διερευνήθηκε η ύπαρξη συνεργασίας και προέκτασης των διδακτικών αυτών παρεμβάσεων μεταξύ του συγκεκριμένου Κέντρου Ημέρας, του Ειδικού Σχολείου αλλά και της οικογένειας, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και τη σχολική και κοινωνική του ένταξη.

Στα πλαίσια των παραπάνω πραγματοποιήθηκε ουσιαστική μελέτη ελληνικών και ξένων ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από έρευνες όπως είναι αυτές των Matson, Hattier και Belva (2012), Healy (2011), Matson, Hattier, & Belva (2012) Mitchell και Beresford (2014), Συνοδινού (2001), Choi και Nieminen (2008) αλλά και των MacLeod και Johnston (2007), Δροσινού και συν. (2009), Δροσινού (2001), Δροσινού (2014), Molteni, Guldborg και Logan (2013), O'Connor (2009) και Hawkins και συν. (2011). Ευρύματα τα οποία έχουν αναλυθεί εκτενώς στην παρούσα έρευνα και παρακάτω περιγράφονται ποιων ακριβώς ερευνών τα ευρύματα βρίσκουν ομοιότητες με αυτά της παρούσας έρευνας, ανά υπόθεση. Επίσης, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση πιθανών βελτιώσεων στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξης του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός συγκεκριμένου Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α, διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της αυτοεξυπηρέτησης στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό αλλά και της ύπαρξης προέκτασης της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας στο πλαίσιο του Ειδικού σχολείου και της οικογένειας.

Τα αποτελέσματα και των τριών υποθέσεων της έρευνας στηρίχθηκαν στα ερευνητικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία: Μεθοδολογία της Παρατήρησης- ΛΕΒΔ, Μεθοδολογία της Παρέμβασης-ΕΔΑ, Ειδική Διδακτική και ΣΑΔΕΠΕΑΕ ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνθηκαν στους εμπλεκόμενους με το παιδί ενήλικες και κείμενα εργασίας τα οποία δόθηκαν στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς. Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Τα συγκεκριμένα ευρήματα

βρίσκουν ομοιότητες με αυτά προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή εξαιτίας της οποίας μπορούν να εντοπιστούν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης (Matson, Hattier, & Belva, 2012), στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας των Flynn και Healy (2011) οι οποίοι τονίζουν τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε άτομα με αυτισμό. Επίσης, σύμφωνα και με τα ευρήματα των Mitchell και Beresford (2014) αρκετά άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από δυσκολίες οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με υψηλά επίπεδα αναγκών υποστήριξης. Ενώ, η Συνοδινού στο "Ο παιδικός αυτισμός", 2001, σελ. 55, υποστηρίζει ότι ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει δύσκολους και επίπονους δρόμους, αυτή είναι η απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το παιδί να προχωρήσει επίπεδο. Αυτό στην παρούσα θα μπορούσε να μεταφραστεί ότι ο ειδικός παιδαγωγός σχεδίασε ένα Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε, κατάλληλα διαμορφωμένο. Αυτή η διαδικασία, αν και πολύπλευρη αποτέλεσε την προϋπόθεση ώστε ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ να αναπτύξει δεξιότητες όπως είναι αυτές της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών.

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση, αυτή επαληθεύτηκε μερικώς. Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με αυτισμό. Τα ευρήματα που αφορούν στη συγκεκριμένη υπόθεση έχουν ομοιότητες με αυτά προηγούμενων ερευνών. Αναλυτικότερα, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε αυτές των Choi και Nieminen (2008) αλλά και των MacLeod και Johnston (2007) αποδείχθηκε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις διευκολύνουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των παιδιών και μπορούν να πραγματοποιούνται σε δομές όπως είναι αυτή του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Επίσης, τα ευρήματα των Δροσινού κ.ά (2009), Δροσινού (2001), Δροσινού (2014), Molteni, Guldberg και Logan (2013) βρίσκουν ομοιότητες με αυτά της παρούσας έρευνας καθώς κι εδώ διαφαίνεται ότι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ συμβάλλει καθοριστικά ο τρόπος με τον οποίο η ομάδα των ειδικών που εμπλέκεται με το εκάστοτε παιδί εργάζεται ώστε να δημιουργηθούν διδακτικοί στόχοι για την προώθηση κατάλληλων καθημερινών πρακτικών.

Τέλος, όσον αφορά στην τρίτη μας υπόθεση, τα ευρήματα απέδειξαν ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό προεκτείνεται στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού Σχολείου, επαληθευοντάς την μερικώς. Ευρήματα τα οποία παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτά των ερευνών των O'Connor (2009) και Hawkins και συν. (2011) όπου τονίζεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των ειδικών και της οικογένειας για τη μείωση αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να βρουν πολλά κοινά στοιχεία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε εγχώριο και παγκόσμιο επίπεδο. Επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματά μας σχετικά με τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ γίνεται ταυτόχρονα σαφής η συνεισφορά της συγκεκριμένης μελέτης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στην επίλυση του αρχικού ερευνητικού προβλήματος με βάση υπάρχοντα δεδομένα και ευρήματα. Αυτό αποδεικνύεται μέσω της διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε για τον κατάλληλο σχεδιασμό και υλοποίηση του συγκεκριμένου Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε για το μαθητή της μελέτης περίπτωσης και τις θετικές επιπτώσεις που είχε η επίτευξή του όχι μόνο στον ίδιο αλλά και στους άμεσα εμπλεκόμενους με αυτό όπως είναι η οικογένεια και οι ειδικοί που βρίσκονται σε επαφή μαζί του. Επίσης, σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι στα ελληνικά, τουλάχιστον δεδομένα δεν υπάρχει πληθώρα δεδομένων που σχετίζονται με τη διερεύνηση διδακτικών παρεμβάσεων στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης.

Προτάσεις

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, στο "Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή", 2006, σελ.354-355, η ειδική αγωγή είναι μια εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η έρευνα διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, αφού μπορεί να καθοδηγήσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τους ειδικούς του χώρου στην υιοθέτηση

αποτελεσματικών πρακτικών. Μια έρευνα όπως είναι η παρούσα εξέτασε με έγκυρο τρόπο τη χρησιμότητα ενός προγράμματος όπως είναι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και επίσης, αποτέλεσε ένα καλό τρόπο να συμπεριληφθούν οι απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων με το παιδί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζουμε συνοπτικά ορισμένα θέματα τα οποία θεωρούμε ως πιο πιθανά για μελλοντική διερεύνηση. Μια περιοχή η οποία χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσοχής είναι οι διδακτικές μεθοδολογίες ή στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες όπως είναι ο αυτισμός. Με αυτό, λοιπόν, τον τρόπο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μέλλον έρευνα η οποία να διερευνά της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης διδασκαλίας που υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα στο πλαίσιο, όμως, μιας ομάδας παιδιών με αυτισμό και όχι ατομικά. Επίσης, αλλά μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση του ρόλου της διδασκαλίας δεξιοτήτων που αφορούν στην πρόσληψη υγρών τροφών και πως επηρεάζει τη μετάβαση από τη σχολική στην ενήλικη ζωή σε βάθος χρόνου και το κατά πόσο αυτή καταστεί τα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ ικανά να έχουν μια ανεξάρτητη ζωή.

Τέλος, άλλη μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι κατά πόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με παιδιά με αυτισμό πιστεύουν ότι ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στη ζωή των ατόμων αυτών και πως αυτό μεταφράζεται πρακτικά με τη εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών προσέγγισής της.

Εν κατακλείδι, θα θέλαμε να συνοψίσουμε ότι ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης στη ζωή ενός παιδιού με αυτισμό διαδραματίζει πολύ ουσιώδη ρόλο. Κυρίως, όταν στην αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας παρουσιάζονται ιδιαίτερα ελλείμματα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία συναντούν πολλές ομοιότητες με αυτά προηγούμενων ερευνών επαληθεύουν την αξία της διδασκαλίας της αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, ανοίγοντας καινούργιους δρόμους και κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. (2013). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR*. Αθήνα: Λίτσας.
- Aubrey, C., & Ward, K. (2013). Early years practioners' views on early personal, socia and emotional development. *Emotional and Behavioural Difficulties* , 18 (4), σσ. 435-447.
- Choi, S. H.-J., & Nieminen, T. A. (2008). Naturalistic intervention for Asperger syndrome – a case study. *British Journal of Special Sducation* , 35 (2), σσ.85-91.
- Corsello, C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and young children* , 18 (2), σσ. 74-85.
- Cote, D., Jones, V., Barnett, C., Palevek, K., Nguyen, H., & Sparks, S. (2014, Ιούνιος). Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities* , 49 (2), σσ. 189-199.
- Crisland, E., Jones, S., Caputi, P., & Magee, C. (2014). Being a girl in o boy's world: investigating the experiences of girls with autism spectrum disorder during adolescence. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 44 (6), σσ. 1261-1274.
- Δροσινού Μ. (2014). *Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από Ηλεκτρονική πλατφόρμα Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: eclass.uop.gr
- Δροσινού, Μ. (2014). *Πρακτική Άσκηση ΔΠΜΣ_ ΕΑΕ11*. Ανάκτηση από Ηλεκτρονική πλατφόρμα Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: eclass.uop.gr
- Δροσινού, Μ., & Παπαλεωνίδα, Π. (2012). Τα ειδικά σχολεία: ο άγνωστος κόσμος της ειδικής δευτεροβάθμιας αγωγής. *Τετράδια ανάλυσης δεδομένων* , σσ. 14-27.
- Δροσινού, Μ. (2012). Παιδιά Μικρής Ηλικίας, με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Η Μετάβαση από τις Υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε.

Γουργιώτου (Επιμ.), *Εφ.Μετάβαση παιδιών και νέων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (σσ. 355-363). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ. (2011). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. (17).

Δροσινού, Μ., Μερτζάνη, Μ., Μπάτσου, Α., Κατσουράκη, Λ., & Νάου, Χ. (2010). Συνεργασία Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Νοητική Υστέρηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες. Εφαρμογές Δραστηριοτήτων. Στο 2^ο Εταιρεία Παιδαγωγικής Ελλάδος, *Η Ειδική Αγωγή Αφειρηία εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (σσ. 200-231). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ., & Πάστρα, Α. (2010). Η δραματοποίηση του παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα του Oscar Wild. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Μαθαίνω πώς να παίζω"*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.ΕΚ).

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΟΕΔΒ.

Δροσινού, Μ. (μτφρ, επιμλ), Τσάνα. Ε., και Μακρή. Β. (2009). Ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης. Σκέψεις για το μέλλον της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 47:3-18.

Δροσινού, Μ. (2007). *Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στον Προφορικό Λόγο με Δραστηριότητες Φωνολογικής Ετοιμότητας. Το Έντυπο Καταγραφής της Αλληλεπίδρασης*. Ανάκτηση Αύγουστος 2014, από Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ):

http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/3013_309.pdf

Δροσινού, Μ.(Επιμλ). (2002). Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός: Μια χρήσιμη προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 14:36-42, 15:62-69

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων* 4:83-103.

- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42:18-24.
- Flunn, L., & Healy, O. (2011). A review of treatments for deficits in social skills and self help skills in Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 6 (1), σσ. 431-441.
- Frea, W. (2010). Preparing adolescents with autism for successful futures. *Exceptional Parent* , 40 (4), σσ. 26-29.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αντισμός, αίτιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Glazzard, J., & Overall, K. (2003). Living with autism spectrum disorder: Parental experiences of raising a child with autism spectrum disorder. *Supporting for learning* , 27 (1), σσ.37-45.
- Hawkins, E., Kingsdorf, S., Charnock, J., Szado, M., Middleton, E., Phillips, J., Gautreaux, G.(2011). Using behaviour contracts to decrease antisocial behaviour in four boys with an autistic spectrum disorder at home and at school. *British Journal of Special Education* , 38 (4), σσ. 201-208.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 45 (2), σσ. 195-211.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόμης, Β. (2014). *Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας στις κοινωνικές ιστορίες*. Ανάκτηση 2014, από Πανεπιστήμιο Αιγαίου: <http://www.rhodes.aegean.gr>
- Kroeger, K., & Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 3 (3), σσ. 607-618.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. Στο C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Theorising special education*. (σσ. 90-105). London: Routledge

- MacLeod, A., & Johnston, P. (2007). Standing out and fitting in: a report on a support group for individuals with Asperger syndrome using a personal account. *British Journal of Special Education* , 34 (2), σσ. 83-88.
- Matson, J., Hattier, M., & Belva, B. (2012). Treating Adaptive living skills of persons with autism using Applied Behavior Analysis: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), σσ. 271-276.
- McAllister, K., & Maguire, B. (2012). A design model: the Autism Spectrum Disorder Classroom Design Kit. *British Journal of Special Education* , 39 (4), σσ. 201-208.
- Mitchell, W., & Beresford, B. (2014). Young people with high-functioning autism and Asperger's syndrome planning for and anticipating the move to college: what supports a positive transition? *British Journal of Special Education* , 41 (2), σσ. 151-171.
- Molteni, P., Guldberg, K., & Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS model. *British Journal of Special Education* , 40 (3), σσ. 138-145.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νότας, Σ. (2013). *Διαχείριση συμπεριφοράς*. Ανάκτηση Αυγούστος 2014, από Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισας: <http://www.autismthessaly.gr>
- O'Connor, E. (2009). The use of Social Story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for learning* , 24 (3), σσ. 133-136.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2011). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Βήτα.
- Ramey, C., & Ramey, S. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychology* , 53 (2), σσ. 109-120.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. . *European Journal of Special Education* , 11, σσ. 33-47.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Μια θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.




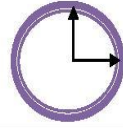
- Thiemann, K., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis* , 34 (4), σσ. 425-446.
- Trowslade, J., & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education* , 40 (2), σσ. 72-79.
- Tudor, M., Hoffman, C., & Sweeney, D. (2012). Children with autism: Sleep problems and symptom Severity. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities* , 27 (4), σσ. 254-262.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με Δυσκολίες . Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. Α). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με Δυσκολίες . Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. Β). Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. *Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* , 3733-4068.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. *Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* , 4069-4416.
- Υπουργείο Υγείας και Αλληλεγγύης (2005). *Οδηγός Οργάνωσης και λειτουργίας ολοκληρωμένου κέντρου για άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ*. Ανάκτηση από Αυτισμός-Ασπεργκερ Ελλάδα: <http://www.autismhellas.gr>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. (2011). *Ψυχαργός*. Ανάκτηση 2014, από Σχέδιο Αναθεώρησης του Προγράμματος Ψυχαργός: <http://www.psychargos.gov.gr>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Ενδεικτικός πίνακας υλοποίησης διδακτικού προγράμματος για το μαθητή της μελέτης περίπτωσης (4^η Φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α)

ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (4^η ΦΑΣΗ)

Διδακτική παρέμβαση: 2 ^{ος} υποστόχος/ 3 ^ο βήμα						
Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:				Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες:		
Νοητικές ικανότητες				Λογικομαθηματική σκέψη- ταυτίσεις τρισδιάστατων αντικειμένων		
Φοτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο	Σήμερα	είναι	Παρασκευή	31	Ιανουαρίου	2014
						
Χρόνος έναρξης 17:00	Χρόνος λήξης 17:15	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά		Γλωσσική άσκηση: Εντολή εκπαιδευτικού: «Βρύση με βρύση» ή «Ποτήρι με ποτήρι»		
				Περιγραφή δραστηριότητας: Σε ένα παπουτσόκουτο το οποίο έχουμε χωρίσει σε δύο μέρη υπάρχουν ένα ποτήρι και μια βρύση. Ο μαθητής ανάλογα με την εντολή που δέχεται: «Ποτήρι με ποτήρι» ή «Βρύση με βρύση», καλείται να κάνει τη σωστή ταύτιση. Στο τέλος επιβραβεύεται με το να παίξει με το αγαπημένο του αντικείμενο.		

<p>Σημειώστε σας αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις:</p> 	 <p>Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων</p>		
<p>Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Η δραστηριότητα κύλησε πολύ ομαλά και ευχάριστα.</p> <p>Τι πήγε καλά: Έπαιξε καθοριστικό ρόλο ότι είχαν προηγηθεί δραστηριότητες οι οποίες αποτέλεσαν τους θεμέλιους λίθους για τη συγκεκριμένη.</p> <p>Τι να διαφοροποιήσω: Δε χρειάζεται κάποια διαφοροποίηση. Το παιδί ανταπεξήλθε και έδειξε χαρούμενο.</p>	<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα</p>	<p>Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω</p>	<p>Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα</p>
			

Παράρτημα 2: Ερωτήσεις ημιδομημένων συνεντεύξεων

Πιστεύετε ότι η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη;

Τι πιστεύετε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας;

Πιστεύετε ότι η οικογένεια πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;

Πιστεύετε ότι το Ειδικό Σχολείο πρέπει να προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;

Πιστεύετε ότι μέσω της διδασκαλίας αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ προάγεται η σχολική και κοινωνική ένταξη;

Παράρτημα 3: Το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους εμπλεκόμενους με το μαθητή της μελέτης περίπτωσης ενήλικες.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ) «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Πανεπιστημίου Τορίνο, με υπεύθυνη καθηγήτρια ως επόπτρια, την κα Κλαίρη Συνοδινού. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση σχετικά με τη διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στην πρόσληψη υγρών τροφών σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Ελένη Παπαμούλου

Παρακαλώ συμπληρώστε:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Φύλο: ...

Ηλικία:...

Ειδικότητα:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθά

στη βελτίωση της οπτικής του μνήμης.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

στη βελτίωση της συγκέντρωσης.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

στην ανάπτυξη του αυτοσυναίσθημάτος του.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

στην ανάπτυξη συνεργασίας με οικεία προς αυτόν πρόσωπα.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

**Η διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης στη λήψη υγρών τροφών σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ,
στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας**

συντελεί στη βελτίωση εκτέλεσης λειτουργικών κινήσεων.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

αναπτύσσει την ικανότητα εκτέλεσης εντολών.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

αναπτύσσει τη λογικομαθηματική σκέψη.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

τον βοηθά να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

τον βοηθά να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ Κέντρου Ημέρας και οικογένειας του μαθητή με ΔΑΦ.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ Κέντρου Ημέρας και Ειδικού Σχολείου που φοιτά ο μαθητής με ΔΑΦ.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Η οικογένεια προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας στις ρουτίνες του σπιτιού.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Το ειδικό σχολείο προεκτείνει το πρόγραμμα παρέμβασης του Κέντρου Ημέρας στις ρουτίνες του σχολείου.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

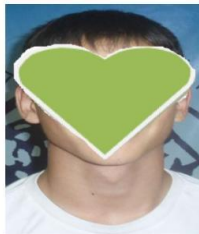
Η προέκταση του προγράμματος παρέμβασης στις ρουτίνες της οικογένειας και του Ειδικού σχολείου προάγει τη σχολική και κοινωνική ένταξη του μαθητή.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Παράρτημα 4 : Κοινωνικές ιστορίες

1^η κοινωνική ιστορία: «Πίνω νερό στην κουζίνα»

Με λένε Αλέξανδρο



Όταν θέλω να πω νερό πηγαίνω στην κουζίνα



Στην κουζίνα είναι η βρύση



2^η κοινωνική ιστορία: «Το ποτήρι και βρύση»

Με λένε Αλέξανδρο



Όταν θέλω να πω νερό, παίρνω ένα ποτήρι



και ανοίγω τη βρύση .



3^η κοινωνική ιστορία: «Παίρνω το ποτήρι και ανοίγω τη βρύση»

Με λένε Αλέξανδρο



Όταν πηγαίνω στην κουζίνα, ανοίγω τη βρύση



γεμίζω το ποτήρι με νερό



4^η κοινωνική ιστορία: «Ανοίγω τη βρύση και γεμίζω το ποτήρι»

Με λένε Αλέξανδρο



Στην κουζίνα όταν γεμίζω το ποτήρι με νερό



Κλείνω τη βρύση



5^η κοινωνική κοινωνική ιστορία: «Πίνω νερό»

Με λένε Αλέξανδρο



Στην κουζίνα αφού κλείνω τη βρύση μετά πίνω νερό.

