



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

«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

Χριστίνας Γ. Βλαχοπούλου

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

Τίτλος:

*«Διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
στο φάσμα του Αυτισμού»*

Titolo:

*« L' Insegnamento delle Regole del Gioco allo studente con Disturbi nello spettro
Autistico.»*

Title:

*«Teaching game rules to student with Pervasive Developmental Disorders in the
spectrum of Autism»*

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κλαίρη Συνοδινού, Καθηγήτρια
Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Μαρία Δροσινού, Επικ. Καθηγήτρια
Ανδρέας Μαρκαντωνάτος, Αναπλ. Καθηγητής

Καλαμάτα, 2014

*Στους γονείς μου,
που μου δίδαξαν την υπομονή και την επιμονή,
με την υπόσχεση, μετά από αυτούς,
να βάλω ένα, ακόμη, λιθαράκι
στη δημιουργία ενός κόσμου με σεβασμό
στα δικαιώματα του «άλλου».*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας,
θερμές ευχαριστίες εκφράζονται:

- ❖ στην επόπτρια καθηγήτριά μου, κυρία Κλαίρη Συνοδινού, για την εποπτεία και τις επιστημονικές επισημάνσεις της καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας
- ❖ στην καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Δροσινού- Κορέα, για όλη τη στήριξή της, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του παρόντος μεταπτυχιακού διπλώματος, για την υπομονή και τον χρόνο που διέθεσε για οτιδήποτε προέκυψε σε ακαδημαϊκό επίπεδο αυτό το διάστημα, για την αμεσότητα στην επικοινωνία της, τόσο από θέμα χρόνου όσο και από θέμα συμπεριφοράς καθώς, επίσης, για το ζήλο που η ίδια εκφράζει και μεταδίδει για τις αξίες στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- ❖ στον άνδρα μου, Αλέξανδρο Καλαπόδη, για το θαυμασμό αλλά και την υπομονή που δείχνει σε κάθε νέο μου επιμορφωτικό εγχείρημα, για την ολόπλευρη στήριξή του και την αγάπη του
- ❖ στην οικογένειά μου, που με πιστεύει και με στηρίζει όλα αυτά τα χρόνια
- ❖ στη φίλη και συνοδοιπόρο μου σε κάθε βήμα, Ελένη Παπαμούλου, που όλα αυτά τα χρόνια παραμένει στο πλευρό μου, που μοιράζεται τις αγωνίες μου και που βιώσαμε μαζί άλλη μια ακαδημαϊκή αναζήτηση
- ❖ σε όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας και, ιδιαίτερα, στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης για όλα αυτά που με έκανε να νιώσω

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις επιρροές της διδασκαλίας των κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό ηλικίας επτά ετών, σε κρίσιμους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η συγκέντρωση προσοχής, η επικοινωνία και η συνεργασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η μεθοδολογία ήταν μεικτή εφόσον χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η ομάδα στόχου αποτελούνταν από μαθητή με αυτισμό και είκοσι ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του σε σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο. Για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης και της Παρέμβασης, ενώ για τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια της κλίμακας Likert για τους ενήλικες και ερωτηματολόγια μέσω κειμένων εργασίας για τον ίδιο το μαθητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί, επαρκώς, να βελτιώσει τη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή αλλά και την επικοινωνία και συνεργασία του με τους συμμαθητές του. Επίσης, αποδείχθηκε πως η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό μπορεί, επαρκώς, να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο Κέντρο Ημέρας.

Λέξεις- κλειδιά: Αυτισμός, Διδασκαλία, Παιχνίδι, Κανόνες, Συγκέντρωση Προσοχής, Συνεργασία, Κέντρο Ημέρας

Introduction

The main purpose of this study was to investigate the influences of teaching game rules to student with autism aged seven years in critical factors in educational processes, such as attention span, communication and cooperation. The survey was conducted in the field of Special Education and the methodology has been mixed since tools were used to collect quantitative and qualitative data. The target group consisted of student with autism and twenty adults who come into contact with him at school and outside the school context. The qualitative data were collected through the observation methodology,

intervention methodology and special teaching. The quantitative data were collected through questionnaires given to adults involved in the Special Education hypothesis study of the student and the targeted social stories. After a thorough study of the data, the results revealed that teaching game rules effectively supports students with Pervasive Developmental Disorders in the spectrum of autism, improving the student's attention span, communication and cooperation with peers. Also, it was shown that teaching game rules to student with autism may well be understood by young children in early intervention programs in Day Center.

Keywords: Autism, Teaching, Game Rules, attention span, Cooperation, Day Centre

Introduzione

Lo scopo principale di questo studio è stato quello di indagare le influenze dell'insegnamento delle regole del gioco per gli studenti con autismo in età sette anni nei fattori critici nei processi educativi, come la capacità di attenzione, la comunicazione e la cooperazione. L'indagine è stata condotta in materia di Educazione Speciale e la metodologia è stata miscelata in quanto è costituita da dati quantitativi e qualitativi. Il target era costituito da studenti con autismo nonché una ventina di adulti, che sono in contatto con lui sia presso la scuola generale, sia presso i due centri in cui lo studente segue delle session. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione, la metodologia di intervento e di insegnamento speciale. I dati quantitativi sono stati raccolti attraverso questionari rivolti agli adulti coinvolti nel caso di studio di Pedagogia Speciale dello studente e le storie sociali mirate. Dopo uno studio approfondito dei dati, i risultati hanno rivelato che l'insegnamento delle regole del gioco costituiscono un supporto efficace per gli studenti con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo nello spettro di autismo può migliorare la capacità di attenzione dello studente e la collaborazione e la comunicazione con i suoi compagni di classe. Inoltre, è stato dimostrato che l'insegnamento delle regole del gioco può ben essere compreso dai bambini nei programmi di intervento precoce nel Centro Diurno.

Parole chiave: Autismo, Insegnare, Regole del gioco, capacità di attenzione, Cooperazione, Giorno Centro

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ:.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'	13
Θεωρητική θεμελίωση.....	13
Αυτισμός.....	13
Ιστορική αναδρομή.....	13
Αιτιολογία Αυτισμού.....	19
Μορφές Αυτισμού	20
Παιδί και Αυτισμός.....	22
Παιχνίδι και Αυτισμός.....	23
Διδασκαλία, παιχνίδι, αυτισμός.....	27
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	27
Πρώιμη Παρέμβαση	29
Άλλες Παρεμβάσεις.....	31
Διδακτικές παρεμβάσεις και παιχνίδι	33
Περιγραφή Προβλήματος.....	36
Αναγκαιότητα Μελέτης- Σκοπιμότητα.....	38
Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'	45
Μεθοδολογία – Θεωρητική Ανάπτυξη	45

Σχέδιο και Πορεία της έρευνας.....	49
Ερευνητικό πεδίο.....	49
Δείγμα.....	51
Ερευνητικά εργαλεία.....	52
Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	52
Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	65
Περιορισμοί έρευνας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ’	71
Αποτελέσματα.....	71
Συμπεράσματα.....	97
Συζήτηση.....	97
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	103
Αντί επιλόγου.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	113

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ:

Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Γ.Μ.Δ.	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΔΑΔ-ΦΑ	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού
ΔΑΦ	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Ε.Ε.Α.	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Ε.Δ.Α.	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
Ε.Μ.Δ.	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
Λ.Ε.Β.Δ.	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
Π.Α.Π.Ε.Α.	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Ε.Α.	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής
Υ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Υ.Κ.Α.	Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας, κατά την οποία τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατακτούν κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, κατάλληλες συμπεριφορές και μια ποικιλία άλλων γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς, επίσης, έρχονται σε επαφή με τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων. Το παιχνίδι εκτός του ότι δίνει στο παιδί χαρά, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητάς του και το βοηθά να ισορροπήσει συναισθηματικά, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ωστόσο, το παιχνίδι ενός παιδιού με αυτισμό είναι αρκετά διαφορετικό από τα παραπάνω. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό αποτελεί η έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο ενώ σημειώνεται πως πολύ σπάνια ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να γίνει αντιληπτό σαν ένα παιδί που παίζει.

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε, αρχικά, η έννοια του αυτισμού, κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και εντοπίζοντας την αιτιολογία και τις μορφές του. Επίσης, μελετήθηκε βιβλιογραφία σχετική με την ανάπτυξη του παιδιού και του παιχνιδιού υπό το πρίσμα του αυτισμού, με σκοπό να δημιουργηθεί μια γερή θεωρητική βάση. Εν συνεχεία, μελετήθηκαν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην ειδική αγωγή και την αναγκαιότητα των κανόνων στα παιδικά παιχνίδια. Μελετήθηκε η έννοια της Πρώιμης Παρέμβασης και ο ρόλος που διαδραματίζει στην ανάπτυξη ενός παιδιού με αυτισμό, ενώ εντοπίστηκε η συμβολή ποικίλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οριοθετήθηκε ο προβληματισμός της παρούσας μελέτης που δεν ήταν άλλος από το να μελετηθούν και να εντοπιστούν οι επιρροές της διδασκαλίας κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, στην περιοχή της συγκέντρωσης προσοχής ενός παιδιού αλλά και σε αυτή της συνεργασίας και της επικοινωνίας του με συμμαθητές του. Επίσης, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί η σχέση των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης σε ένα Κέντρο Ημέρας στα παραπάνω.

Παρουσιάζεται το σχέδιο και η πορεία της έρευνας καθώς επίσης το ερευνητικό πεδίο και το δείγμα, που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της μελέτης. Για την εύρεση των

αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο ήταν διότι επιδιώχθηκε η επιστημονική εγκυρότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων της, τα οποία επιβεβαιώθηκαν πολύπλευρα. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης και την οργάνωση των αποτελεσμάτων ανά ερευνητική υπόθεση, δεν έλειψαν οι προβληματισμοί τόσο για τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν όσο και για νέα δεδομένα που θα μπορούσαν να προκύψουν από άλλες σχετικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

Θεωρητική θεμελίωση

Αυτισμός

Ιστορική αναδρομή

Πάνε πολλά χρόνια από τότε που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «αυτισμός» στην παγκόσμια βιβλιογραφία και παρόλα αυτά συνεχίζει να απασχολεί μεγάλο μέρος ερευνητών. Το γεγονός πως ακόμη και σήμερα, παρατηρείται μια ιδιαίτερη ποιότητα και σοβαρότητα γνωστικών αποκλίσεων, μια ποικιλομορφία στην κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά, σε διαφορετικές αναπτυξιακές περιόδους, η αιτιολογία, η χρονιότητα αλλά και η αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών, συνεχίζουν να αποτελούν πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους, όπως είναι παιδιά και ενήλικες με αυτισμό, για τους γονείς και τους ειδικούς, για το σύστημα υγείας και εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 2014).

Έχουν καταγραφεί περιορισμένες προσπάθειες για την προσέγγιση του θέματος αυτού πολύ νωρίς, αλλά δεν είχαν συνέχεια. Μια τέτοια προσπάθεια ήταν του Ελβετού ψυχίατρου Bleuler, ο οποίος το 1911 χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «αυτισμός» και τον προσδιόρισε ως δευτερογενές σχιζοφρενικό σύνδρομο (Χρηστάκης Κ. , 2006). Ο όρος «αυτισμός» έχει τις ρίζες του στην ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και ο Bleuler τον χρησιμοποίησε για να περιγράψει ένα σύνδρομο στη σχιζοφρένεια του ενήλικα, που περιλαμβάνει το κλείσιμο στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας του με τους άλλους αλλά και την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα (Συνοδινού, 2001).

Αργότερα, γύρω στο 1943, ο Kanner και ο Asperger, ερευνητές από τις Η.Π.Α. και την Αυστρία, παρατήρησαν πως υπήρχε μια κατηγορία παιδιών με παρόμοια, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προβλήματα ενώ παράλληλα είχαν κοινή παραδοχή σχετικά με τη γενετική του προέλευση. Ο Kanner εντόπισε τα χαρακτηριστικά της «αυτιστικής μοναχικότητας», της «επιθυμίας για ομοιομορφία» και τις «νησίδες δεξιοτήτων», ενώ σύμφωνα με την Frith (1999), το κύριο συμπέρασμά του βρίσκεται διατυπωμένο με οξυδέρκεια στην εξής πρόταση «Θα πρέπει λοιπόν να εκλάβουμε ως δεδομένο ότι τα

παιδιά αυτά έρχονται στη ζωή με εγγενή ανικανότητα να σχηματίσουν τη συνηθισμένη, βιολογικά καθορισμένη, συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους, όπως ακριβώς άλλα παιδιά έρχονται στη ζωή με εγγενείς σωματικές ή διανοητικές μειονεξίες» (Frith, 1999, σ. 23).

Ο Asperger, από την άλλη πλευρά, δεν κάνει γενικευμένες διατυπώσεις αλλά περιγράφει με λεπτομέρειες τα κοινά στοιχεία που εντόπισε στις περιπτώσεις των παιδιών που συνάντησε. Αναφέρεται στη χαρακτηριστική ιδιαιτερότητα του βλέμματος, στις ανεπαρκείς και περιορισμένες προσωπικές εκφράσεις και χειρονομίες, στη μη φυσιολογική χρήση του λόγου, στην παρορμητικότητα, στην ανύπαρξη προδιάθεσης για επιμόρφωση, στις μεμονωμένες νησίδες ενδιαφερόντων, στην ενδεχόμενη ύπαρξη ικανότητας λογικής αφηρημένης σκέψης καθώς και στην κατασκευή πρωτότυπων λέξεων (Frith, 1999). Είναι γεγονός, όμως, πως και οι δύο εντόπισαν τις ιδιομορφίες της επικοινωνίας αλλά και τις δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με αυτισμό, πρόσεξαν τις κινητικές τους στερεοτυπίες αλλά και το αινιγματικό, διάσπαρτο πεδίο διανοητικών επιτευγμάτων τους ενώ εντυπωσιάστηκαν από τις σποραδικές κατακτήσεις εξαιρετικής διανοητικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιοχές (Frith, 1999).

Λίγο αργότερα, η Lorna Wing, το 1976, αναφέρθηκε στην «Τριάδα των Διαταραχών» και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας (Καλύβα, 2005). Η ίδια, το 1991, εισήγαγε τον όρο «αυτιστικό φάσμα», όπου περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως το σύνδρομο του Rett και το σύνδρομο του Asperger (Καβαλιώτης, 2012).

Ο αυτισμός και οι συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αποτελούν αντικείμενο μεγάλου επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος ανά τον κόσμο, για πολλά χρόνια τώρα. Πρόκειται για χρόνιες, νευρο-ψυχιατρικές καταστάσεις γνωστικής φύσης, αλλά παρόλο το πέρασμα των χρόνων και τις συνεχείς έρευνες δεν υπάρχει γνωστή θεραπεία για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Καλύβα, 2005). Μια μεγάλη ποικιλία προσδιορισμών και όρων έχει εφαρμοστεί για τα παιδιά στο φάσμα αυτισμού. Ο αυτισμός έχει ορισθεί ως αναπτυξιακή δυσκολία που συνδυάζει α) ασυνήθιστη εξέλιξη ή βλάβες στην κοινωνική κατανόηση, β) ασυνήθιστη εξέλιξη ή

βλάβες στην *επικοινωνία* και γ) *ακαμψία στη σκέψη και τη δράση* (Καβαλιώτης, 2012) ενώ, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006) συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή και εκδηλώνεται με σοβαρή εσωστρέφεια, γεγονός που εμποδίζει τα αυτιστικά άτομα να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να το κατανοούν. Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος εκτεταμένη (ή διάχυτη) αναφέρεται στη σύνθετη φύση που έχει, καθώς επηρεάζει τρεις περιοχές της ανάπτυξης: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν την τριάδα των διαταραχών, η οποία θεωρείται πυρήνας των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Μαυροπούλου, 2003). Οι θεωρίες σχετικά με τον αυτισμό ποικίλουν ανά περίοδο και περιοχή. Για παράδειγμα στο «φάσμα του αυτισμού», όπως συνηθίζεται να χρησιμοποιείται τελευταία από επαγγελματίες και γονείς, σύμφωνα με την Corsello (2005), περιλαμβάνονται τέσσερις περιπτώσεις αναπτυξιακών διαταραχών: το σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη αλλιώς ορισμένες (Corsello, 2005). Θεωρία με την οποία δε συμφωνούν πολλοί ερευνητές.

Ένας ορισμός που έχει γίνει περισσότερο αποδεκτός είναι αυτός που δόθηκε με τον αμερικάνικο νομο 105-17 του 1997 που αφορά τα άτομα με εκπαιδευτικές δυσκολίες και ο οποίος περιγράφει τον αυτισμό ως μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία (διαταραχή) 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 ότι τα παιδιά με αυτισμό απασχολούνται με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις, και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και συχνά στις αισθητηριακές εμπειρίες (Χρηστάκης Κ. , 2006) .

Η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας περιγραφής κοινά αποδεκτής σε παγκόσμιο επίπεδο, οδήγησε τους ερευνητές στη σύνταξη συγκεκριμένων διαγνωστικών κριτηρίων που οδηγούν στην περιγραφή της εκάστοτε μορφής του αυτισμού και των διάχυτων διαταραχών αυτού. Έτσι, στην Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, που έγινε στην

Γενεύη το 1992 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision) οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια ομάδα που χαρακτηρίζεται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές, στους τρόπους επικοινωνίας, καθώς και στο περιορισμένο, στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, ενώ ορίζονται βάσει της συμπεριφοράς που παρεκκλίνει σε σχέση με τη νοητική ηλικία (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011) και κατά το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders, DSM-IV) που εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association, 2000) DCM-IV-TR (2000), οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές διαχωρίζονται στις εξής κατηγορίες: Αυτιστικής διαταραχής, Διαταραχή Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διαταραχή Asperger και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Συμπεριλαμβανομένου του Άτυπου Αυτισμού) (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2000).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2001), τα διαγνωστικά κριτήρια, που προσδιορίζουν τον αυτισμό αναφέρονται σε βλάβες και σχετίζονται με α) την κοινωνικότητα, β) την επικοινωνία, γ) τη φαντασία, οριοθετώντας παράλληλα και την έννοια του «Τριαδικού Φάσματος». Στο πρώτο κριτήριο 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. Στο δεύτερο κριτήριο, 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, ενώ εκεί που απουσιάζει η επικοινωνία αντικαθίσταται ή μονοπωλείται στη βάση της γλώσσας του σώματος. Στο τρίτο κριτήριο χρεώνονται δυσκολίες, που προέρχονται από τη βλάβη στη φαντασία που δεν επιτρέπει στη σκέψη να οργανώνει ευέλικτες συμπεριφορές. Εδώ καταγράφονται επαναληπτικές στερεότυπες συμπεριφορές, ιδεοληψίες, που στερούνται του δημιουργικού στοιχείου, χωρίς συμβολισμούς (Δροσινού Μ. , 2001).

Το γεγονός, λοιπόν, πως ο αυτισμός εμποδίζει το άτομο να αναπτυχθεί φυσιολογικά γιατί συμβαίνει στη διάρκεια των ετών ανάπτυξης ενώ παράλληλα αποτελείται από μια σειρά συμπτωμάτων και όχι από μια συγκεκριμένη ασθένεια (Moreno, 2001), επηρεάζει το άτομο τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συναισθηματικό αλλά και κοινωνικό (Δροσινού Μ. , 2001).

Απόδειξη πως η ορολογία και περιγραφή του αυτισμού συνεχίζει να προκαλεί ποικιλία προβληματισμών και ερευνών αποτελεί η τροποποίηση κάποιων στοιχείων, που προαναφέρθηκαν, στην πέμπτη έκδοση των διαγνωστικών κριτηρίων της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (DSM-V), που δημοσιεύτηκε την άνοιξη του 2013. Περιγράφεται από την ίδια την εταιρία ως η πιο σημαντική αλλαγή των κριτηρίων. Οι αλλαγές προσδιορίζονται καταρχήν στην ονομασία, όπου οι διαγνωστικές κατηγορίες «Αυτισμός», «Σύνδρομο Άσπεργκερ», «Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς Καθοριζόμενη» απαλείφθηκαν και πλέον η διάγνωση που δίνεται είναι «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) (APA A. P., 2013). Επίσης, αναφέρεται πως η τριάδα των δυσκολιών περιορίστηκε στο εξής σε δύο, την «κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» και τις «στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες» (APA A. P., 2013). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, μέχρι στιγμής, πως στην ουσία η θεωρία δεν άλλαξε αλλά αναδιατυπώθηκε.

Άλλη μια αλλαγή που έγινε, σχετίζεται με το σημαντικό κομμάτι της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, της οποίας οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό, συμπεριλήφθηκαν στα διαγνωστικά κριτήρια, καθώς και ότι πλέον για να δοθεί η διάγνωση θα πρέπει τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί κατά την πρώιμη ηλικία ακόμη και αν οι λειτουργικές δυσκολίες του ατόμου αναγνωρίστηκαν αργότερα (APA A. P., 2013). Επειδή, όμως, το αυτιστικό φάσμα είναι μεγάλο και οι περιπτώσεις ποικίλλουν, στα νέα διαγνωστικά κριτήρια αναφέρεται μια διαβάθμιση σε σχέση με τη βαρύτητα της εκάστοτε περίπτωσης, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα υποστήριξης από ειδικούς. Έτσι, η διαταραχή χωρίζεται πια ανάλογα με την βαρύτητα των συμπτωμάτων στο Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης»

(αξιοσημείωτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω). Τέλος, προστέθηκε μια νέα κατάσταση, η οποία ονομάζεται «Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας», η οποία δίνεται ως διάγνωση σε άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά χωρίς τις στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (APA A. P., 2013).

Στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Ελλάδα, χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους ειδικούς τα διαγνωστικά κριτήρια του ICD-10, τα οποία συμβαδίζουν περισσότερο με το DSM-IV και όχι με τα νέα δεδομένα των Η.Π.Α. γεγονός που οδηγεί σε μια περίοδο σύγχυσης τόσο για τους ειδικούς όσο και για τους γονείς. Στη συγκεκριμένη μελέτη, χρησιμοποιείται ο όρος «Αυτισμός» και «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» αλλά λόγω των υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων και της βιβλιογραφίας βασιζόμαστε κυρίως στα κριτήρια των ICD-10 και DSM-IV.

Κλείνοντας την ιστορική αναδρομή του αυτισμού, δε θα μπορούσαμε να μην κάνουμε μια αναφορά στο αριθμητικό σκέλος του φάσματος. Η πρώτη επιδημιολογική μελέτη του αυτισμού ολοκληρώθηκε το 1966 από τον Victor Lotter. Ο Lotter εξέτασε 78.000 παιδιά ηλικία 8-10 ετών μιας συγκεκριμένης περιοχής και αφού σύλλεξε στοιχεία μέσω ερωτηματολογίων από ειδικούς και δασκάλους των παιδιών κατέληξε να εξετάσει πάλι ο ίδιος 135 ύποπτες περιπτώσεις. Κατέληξε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως 35 παιδιά εμφάνιζαν μεγάλες ομοιότητες με αυτές που είχε περιγράψει ο Kanner. Με τον τρόπο αυτό βρέθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης στον παιδικό πληθυσμό από 8 έως 10 ετών ήταν 4,5 στα 10.000 και η αναλογία αγοριών- κοριτσιών ήταν 2,6 αγόρια προς 1 κορίτσι (Frith, 1999). Από τότε μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές επιδημιολογικές έρευνες σε διάφορες περιοχές στον κόσμο και το ποσοστό αυξάνεται συνεχώς. Με τα δεδομένα του 2000 εκτιμάται ότι 4,8 στα 10.000 ή περίπου 1 σε κάθε 2000 παιδιά είναι αυτιστικό (Χρηστάκης Κ. , 2006) ενώ σύμφωνα με τα στατιστικά για τον αυτισμό από το Αμερικανικό Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC) το 2010 έχουν εντοπιστεί περίπου 1 στα 68 παιδιά της Αμερικής- μια δεκαπλάσια αύξηση στον επιπολασμό τα τελευταία 40 χρόνια (Baio, 2014). Ο αυτισμός δεν θεωρείται σπάνια διαταραχή πια και εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα από το σύνδρομο Down, την κυστική ινωμάτωση και διάφορες μορφές του παιδικού καρκίνου (Καλύβα, 2005).

Αιτιολογία Αυτισμού

Ποιες είναι, όμως, οι αιτίες εμφάνισης των αυτιστικών διαταραχών; Κατά την περίοδο του 1960 και 1970, είχε επικρατήσει η πεποίθηση, πως η αιτία του αυτισμού ήταν μια όχι φιλική, αλλά ψυχρή στάση της μητέρας προς το παιδί (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003). Η θεωρία αυτή ήταν μια αποτυχημένη προσέγγιση, γιατί εκτός από την μειωτική σημασία που είχε για τις μητέρες, δεν είχε και επιστημονική τεκμηρίωση (Χρηστάκης Κ. , 2006).

Τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό μέχρι σήμερα δεν είναι ακριβώς γνωστά. Παρόλο, βέβαια, που δεν έχουν επιβεβαιωθεί οι ακριβείς αιτίες που τον προκαλούν, οι αιτιολογικές θεωρίες τείνουν να προσανατολίζονται σε οργανικές βάσεις (Connor, 1999). Είναι γνωστό πια πως πολλοί βιολογικοί παράγοντες συμβάλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, αλλά δεν έχει βρεθεί μέχρι στιγμής το κλειδί στο μυστήριο που περιβάλλει τα αίτια εμφάνισής του (Rodier, 2000). Οι περισσότερες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως είναι πιθανόν ορισμένες περιπτώσεις αυτισμού να οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου στη μήτρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες, νευρολογικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές δυσλειτουργίες (Καλύβα, 2005; Levy, Mandell, & Schultz, 2009).

Επίσης, έχει γίνει ευρύτατα αποδεκτή η ιδέα πως η αυτιστική συμπεριφορά των ατόμων συνδέεται με την νευρολογική κατάστασή τους και ότι στον ιππόκαμπο και στην παραγκεφαλίδα των αυτιστικών ατόμων παρατηρούνται διαφορές, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες περιοχές του εγκεφάλου των άλλων ατόμων (Χρηστάκης Κ. , 2006). Το σίγουρο είναι πως μπορούμε να αποκλείσουμε τις αιτιολογίες που βασίζονται σε ανυπόστατες υποθέσεις, όπως για παράδειγμα οι μολύνσεις από το μύκητα γένους candida, ή σε τυχαία περιστατικά όπως είναι οι εμβολιασμοί των παιδιών (Καλύβα, 2005).

Στο ερώτημα σχετικά με την κληρονομικότητα, επίσης, δεν υπάρχει σαφής απάντηση. Τα στοιχεία που έχουμε μέχρι στιγμής είναι πως συναντάτε περισσότερες από μια φορά στις ίδιες οικογένειες, πως υπάρχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανιστεί στα αδέρφια αυτιστικών ατόμων, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό και πως τα περισσότερα αυτιστικά άτομα στους διδύμους, επισημαίνονται μεταξύ των

μονοζυγωτικών και όχι ετεροζυγωτικών διδύμων (Χρηστάκης Κ. , 2006). Παρόλα αυτά η πλήρης εικόνα των αιτιών και συνεπειών, η διαπλοκή του βιολογικού και ψυχολογικού παράγοντα τελικά θα αποκαλυφθεί, αλλά το τεράστιο αυτό ψηφιδωτό χρειάζεται ακόμη πολλή δουλειά και χρόνο (Frith, 1999).

Μορφές Αυτισμού

Οι διαφορετικές μορφές έκφρασης του αυτισμού αλλά και οι διαφορετικές στιγμές της εκδήλωσής του κατά την ανάπτυξη του παιδιού, υποδεικνύουν την πολυπλοκότητα του αυτιστικού φαινομένου (Συνοδινού, 2001). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την ταξινόμηση του ICD-10 ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες μορφές αυτισμού, εφόσον υπάρχει μερική συμφωνία ή και διαφωνία στην ορολογία από τα αμερικανικά δεδομένα. Έτσι, λοιπόν, έχουμε αρχικά τον «αυτισμό παιδικής ηλικίας» ο οποίος περιγράφεται ως «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία ορίζεται από μη φυσιολογική ή/και διαταραγμένη ανάπτυξη, η οποία εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 3 ετών, και από το 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» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011, σ. 319). Με αυτή τη μορφή αυτισμού ασχολείται και αναλύει περισσότερο η παρούσα έρευνα, εφόσον, όπως θα δούμε παρακάτω, αποτελεί τη διάγνωση που είχε ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης. Επίσης, στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνονται ο βρεφικός αυτισμός, η βρεφική ψύχωση και το σύνδρομο του Kanner.

Έπειτα, υπάρχει ο «άτυπος αυτισμός», διαταραχή «η οποία 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 με βαριά ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της γλώσσας, αντιληπτικού τύπου. Άρα, ο άτυπος αυτισμός

αποτελεί διαφορετική κατάσταση από τον αυτισμό» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011, σ. 322).

Επίσης, μορφή αυτισμού θεωρείται βάση των κριτηρίων το «Σύνδρομο του Rett». 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 υπεραερισμός 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. Σε όλες τις περιπτώσεις, προκύπτει σοβαρό νοητικό έλλειμμα. Συχνά, κατά την πρώιμη ή τη μέση παιδική ηλικία εμφανίζονται σπασμοί» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011, σ. 322).

Ακόμη, περιλαμβάνεται και η «Άλλη αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας», η οποία «χαρακτηρίζεται από μια περίοδο φυσιολογικής ανάπτυξης πριν από την έναρξη και από οριστική απώλεια, μετά από διαδρομή μερικών μηνών, επίκτητων ικανοτήτων τουλάχιστον σε μερικούς τομείς της ανάπτυξης, συνοδευόμενη από έναρξη χαρακτηριστικών ανωμαλιών στην κοινωνική λειτουργικότητα, επικοινωνία και συμπεριφορά. Στην τυπική της μορφή, η διαταραχή συνοδεύεται από γενικευμένη απώλεια του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, από στερεοτυπικούς επαναλαμβανόμενους κινητικούς ιδιοτροπισμούς, καθώς και από αυτιστικού τύπου μείωση της κοινωνικής συναλλαγής και της επικοινωνίας. Υφίσταται, όμως, αβεβαιότητα ως προς το κατά πόσο διαφέρει η κατάσταση αυτή από τον αυτισμό» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011, σ. 324).

Τέλος, θα αναφερθούμε στο «Σύνδρομο Asperger», το οποίο είναι πλέον ευρέως γνωστό τόσο στους γονείς όσο και στους ειδικούς. Το συγκεκριμένο σύνδρομο περιγράφεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως «διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας, χαρακτηριζόμενη από το ίδιο είδος ποιοτικών ανωμαλιών της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής που είναι τυπικές του αυτισμού, μαζί με περιορισμένο, στερεότυπα επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και

δραστηριοτήτων. Η διαταραχή αυτή διαφέρει από τον αυτισμό και παρατηρείται πως τα περισσότερα άτομα διαθέτουν φυσιολογική γενική νοημοσύνη, αλλά συνήθως είναι πολύ αδέξια. Η κατάσταση αυτή αφορά κατ' εξοχήν τα αγόρια και φαίνεται ότι πρόκειται για ήπιες παραλλαγές αυτισμού, τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011, σ. 326).

Παιδί και Αυτισμός

Οποιαδήποτε ανασκόπηση γύρω από το θέμα του Παιδικού Αυτισμού οφείλει να αρχίσει από τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger, που ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες αυτής της διαταραχής (Frith, 1999). Ήταν οι πρώτοι που παρατήρησαν τα συμπτώματα του αυτισμού σε παιδιά, οι οποίοι ίσως, παρουσίασαν μια αισιόδοξη εικόνα για την εξέλιξή τους. Ο πρώτος μάλιστα τον ονόμασε «πρώιμο νηπιακό αυτισμό».

Ο αυτισμός, όμως, δε θεραπεύεται παρά τις παρατηρούμενες αλλαγές στη συμπεριφορά. Παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία αλλά ακολουθεί το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του, παρόλο που ενδέχεται η υπερβολική αποστασιοποίηση να υποχωρήσει (Frith, 1999). Σύμφωνα με την Συνοδινού (2001), «η ιστορία των αυτιστικών παιδιών μοιάζει με εκείνες των παραμυθιών. Ένας πρίγκιπας ή μια πριγκίπισσα, νέοι και όμορφοι, σαν τα κρύα τα νερά, κοιμούνται σε ένα μακρινό πύργο όπου τίποτα δεν κινείται. Αυτό το ασάλευτο βασίλειο θα καταφέρει να το ξυπνήσει εκείνος που θα ξεπεράσει τις σκληρές δοκιμασίες, πράγμα που προϋποθέτει πολλές προσπάθειες και αγάπη. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες οι όμορφοι κοιμώμενοι θα ξυπνήσουν και θα λυτρωθούν. Τα αυτιστικά παιδιά μοιάζουν και αυτά σαν κοιμώμενα μέσα στο κάστρο τους. Για να ξυπνήσουν, ο εκάστοτε θεραπευτής θε πρέπει να περάσει από δοκιμασίες, αυτός θα είναι ο όρος για να δεχθεί το παιδί να ξυπνήσει» (Συνοδινού, 2001, σ. 55). Πώς είναι, όμως, μέσα στο κάστρο τους και ποιες είναι οι συνθήειές τους;

Μερικά κύρια χαρακτηριστικά, τα οποία συναντώνται στα παιδιά με αυτισμό και τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είναι με συνοπτική περιγραφή τα εξής: Σοβαρή δυσκολία μέχρι πλήρης αδυναμία επικοινωνίας, μοναχικότητα, ιδιόρρυθμος γλωσσικός κώδικας, σοβαρή ενόχληση από αλλαγές ρουτίνας, νοητικό επίπεδο (φαινομενικά) πολύ

χαμηλό, εξαιρετική ευαισθησία, μεταβάλλουν τη συναισθηματική τους κατάσταση χωρίς εμφανή λόγο, δείχνουν υπερβολική αντίληψη στην αίσθηση ζεστού- κρύου, κλείνουν τα μάτια τους όταν θέλουν να αποκοπούν από ανεπιθύμητα ερεθίσματα, προσκολλούνται με ασήμαντα- κατεστραμμένα αντικείμενα, εκτελούν στερεοτυπικές κινήσεις, κατά την εφηβεία παρατηρείται σοβαρό πρόβλημα σεξουαλικής επιθετικότητας και συχνά παρατηρούνται απότομες, αλματώσεις και κυρίως μη προβλέψιμες παλινδρομήσεις (Χρηστάκης Κ. , 1994; Κυπριωτάκης, 2003).

Σε δεύτερη φάση, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), το παιδί με αυτισμό μπορεί να αντιστέκεται σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας με διάφορες εκπαιδευτικές ρουτίνες που επινοεί, να περιστρέφει αντικείμενα, 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 ηχολαλεί, να δυσκολεύεται στη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά, να έχει ελλιπή οπτική επαφή, να δείχνει οπτική αναισθησία στον πόνο, να απομακρύνεται από το άγγιγμα και τα χάδια 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 έχει ψυχρή συμπεριφορά, να επιδεικνύει τις ανάγκες του με χειρονομίες, να επιμένει σε παράξενο παιχνίδι (Χρηστάκης Κ. , 2006). Επίσης, σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001), το παιδί με αυτισμό φαίνεται, κάποιες φορές, να αμύνεται απέναντι σε εξωτερικά ερεθίσματα, μια και η αφύπνιση των αισθήσεών του και των συναισθημάτων του προκαλούν αναστάτωση. Για αυτό το λόγο, όπως αναφέρεται αποφεύγει τα άτομα, διότι ακριβώς, αντιπροσωπεύουν την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την ανταλλαγή, τη διέγερση αισθήσεων και συναισθήματος (Συνοδινού, 2001).

Παιχνίδι και Αυτισμός

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που πηγάζει μέσα από το παιδί και δεν επιβάλλεται ή κατευθύνεται από άλλους. Είναι ελεύθερο από εξωτερικούς κανόνες και συνήθως δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σκοπός ο οποίος πρέπει να επιτευχθεί

(Καλύβα, 2005). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πρώιμης ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας, κατά την οποία τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, κατάλληλες συμπεριφορές, για την επίλυση προβλημάτων, καθώς και μια ποικιλία άλλων γνωστικών δεξιοτήτων (Boulot, Guenther, & Crozier, 2005). Αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και έχει καθοριστική επιρροή στην διαδικασία της μάθησης, καθώς επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στον ψυχισμό του παιδιού αλλά και στον χαρακτήρα του. Επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να εξασκούν νέες δεξιότητες σε ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια (Boucher, 1999).

Στο πέρασμα των χρόνων πάρα πολλοί ερευνητές (Boucher, 1999; Parker & O'Brien, 2011; Çilem Ökcün & Akçin, 2012; Kasari, Chang, & Patterson, 2013) έχουν μελετήσει το παιχνίδι και τις επιρροές του πάνω στην ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι εκτός του ότι δίνει στο παιδί χαρά, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητάς του και το βοηθά να ισορροπήσει συναισθηματικά, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, αναπτύσσει ικανότητες όπως η δημιουργικότητα και η φαντασία, αλλά το βάζει και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, διαδικασία χρήσιμη ακόμη και στην ενήλικη ζωή του. Τέλος, καταλαμβάνει, συνήθως, ένα μεγάλο μέρος της ζωής του παιδιού και απορροφά την ενεργητικότητά του.

Ωστόσο, το παιχνίδι ενός παιδιού με αυτισμό διαφοροποιείται αρκετά από τη σύντομη περιγραφή που μόλις δόθηκε. Ένα από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό αποτελεί η έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Καλύβα, 2005; Boulot, Guenther, & Crozier, 2005). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (1994), τα παιδιά με αυτισμό παίζουν με τους δικούς τους ιδιαίτερους τρόπους. Το παιχνίδι τους «κολλάει» στο πρώιμο νηπιακό στάδιο της ενασχόλησής τους με αντικείμενα. Τους αρέσει να απολαμβάνουν διάφορες αισθήσεις – όπως η γεύση, η αφή, η οσμή, το να κουνάνε, να χτυπάνε ή να περιστρέφουν το σώμα τους (Συνοδινού, 2001). Όμως, ενώ, το νήπιο τυπικής ανάπτυξης προχωράει, μιμείται και εξερευνά, εμπλέκεται με άλλα άτομα και μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα και τις κινήσεις του σώματός του στο προσποιητό παιχνίδι, τα παιδιά με αυτισμό περιορίζονται σε ένα μικρό

αριθμό μοναχικών δραστηριοτήτων, τις οποίες προτιμούν γιατί τους προσφέρουν ευχαρίστηση και τις επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά (Καλύβα, 2005). Συγκρίνοντας, το παιχνίδι ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης με το παιχνίδι ενός παιδιού με αυτισμό, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό, δεν είναι μόνο διαφορετικό, αλλά είναι και ακατάλληλο για την ηλικία του (Peeters, 2000).

Καταδεικνύεται με συνέπεια ότι το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό δε βρίσκεται απλώς σε κατώτερο αναπτυξιακό στάδιο από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά είναι και ποιοτικά διαφορετικό (Κυπριωτάκης, 2003). Λείπει μια εμφανής προδιάθεση για εμπλοκή σε παιχνίδι και υπάρχει μια γενική απάθεια προς αυτό. Ενώ πολλά παιδιά με αυτισμό είναι ικανά να περιλάβουν στις δραστηριότητές τους αισθησιοκινητικό, οργανωτικό και λειτουργικό παιχνίδι και μερικά από αυτά, με υποστήριξη, μπορούν να εμπλακούν σε συμβολικό παιχνίδι, πολύ σπάνια ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να γίνει αντιληπτό σαν ένα παιδί που παίζει (Wolfberg, 1999). Κατά την Καλύβα (2005) μερικά υψηλά λειτουργικά παιδιά με αυτισμό αποκτούν ορισμένες ανεπτυγμένες δεξιότητες στο παιχνίδι, όμως το τυπικό παιδί με αυτισμό όταν πραγματοποιεί αυτές τις δραστηριότητες δεν τις εξελίσσει και δε δείχνει τη διάθεση να τις μοιραστεί και να τις δείξει σε άλλους ή να εμπλέξει και άλλα άτομα σε αυτές τις δραστηριότητες.

Παρόλες τις δυσκολίες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να μπουν τα παιδιά με αυτισμό στη διαδικασία ενός παιχνιδιού. Η συμμετοχή σε ένα παιχνίδι (είτε είναι ατομικό ή είναι ομαδικό) βοηθά το παιδί τόσο αισθητηριακά όσο και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Για αυτό το λόγο κατέχει και σημαντική θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των παιδιών με αυτισμό, όπου οι μορφές που περιγράφονται είναι οι εξής: Το λειτουργικό παιχνίδι, όπου ο μαθητής αναπτύσσει κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχει σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας- αποτελέσματος, και εξοικειώνεται με την πραγματική χρήση των αντικειμένων. Το κατασκευαστικό παιχνίδι, όπου ο μαθητής χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά δημιουργεί κατασκευές με βάση ένα πρότυπο σχέδιο. Το συμβολικό ή παιχνίδι προσποίησης, όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί αντικείμενα για να αποδώσει σε αυτά μεμονωμένες ιδιότητες και συμπεριφορές ή μαθαίνει να παίζει ρόλους. Και τέλος, το παιχνίδι με κανόνες, όπου ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες (Μαυροπούλου, 2003)

Το παιχνίδι αποτελεί κανόνα για την πρώιμη παιδική ηλικία και η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων επιβαρύνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού και υπογραμμίζει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά (Καλύβα, 2005). Επίσης, μεταξύ άλλων είναι και ένα μέσο έκφρασης του εαυτού, μιας και μας δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουμε το παιδί όταν παίζει και να συλλέξουμε ποικίλες πληροφορίες για τυχόν συναισθήματα και σκέψεις του .

Τα παιχνίδια των παιδιών με αυτισμό και χωρίς, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Κάποιοι αναρωτιούνται αν το γεγονός αυτό πειράζει, εξάλλου όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ίσως δεν είναι σωστό να αναγκάσουμε τα παιδιά να παίξουν με τρόπο που δεν είναι για αυτά φυσιολογικός και συνεπώς δεν τους προσφέρει καμία ευχαρίστηση. Κι όμως το παιχνίδι σε όλα τα στάδια του είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη του παιδιού και για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να βοηθηθούν τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν να παίζουν φυσιολογικά (Boucher, 1999).

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία σε ένα παιχνίδι, όμως, είναι οι κανόνες του. Είναι γνωστό, ότι η ανάπτυξη των παιχνιδιών που έχουν κανόνες εμφανίζεται κατά την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται κατά τη σχολική. Ας μην ξεχνάμε πως δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Από την ανάλυση των παιχνιδιών αποδεικνύεται ότι κάθε φανταστική κατάσταση ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς (προσχολική ηλικία) αλλά και κάθε παιχνίδι με κανόνες (σχολική ηλικία) δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση (Vygotsky, 1997).

Τα παιχνίδια με κανόνες θεωρούνται τα πιο δημοφιλή παιχνίδια κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά με επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες καταφέρνουν να συνεργαστούν για να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με κανόνες (Piaget, 1962). Το κυριότερο οργανωτικό στοιχείο στο παιχνίδι αποτελεί η ύπαρξη κανόνων οι οποίοι καθοδηγούν τη συμπεριφορά της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτών των παιχνιδιών τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να μπορέσουν να ενταχθούν και να ακολουθήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και κοινούς στόχους.

Στα παιδιά με αυτισμό δεν ισχύουν ακριβώς τα ίδια δεδομένα, βέβαια, ούτε είναι κάτι που καταφέρνει το παιδί αβίαστα. Καταλήγουμε, όμως, πως το παιχνίδι του παιδιού με

αυτισμό δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε μια στερεοτυπία που επαναλαμβάνεται, αλλά να γίνεται μια παραγωγική ευκαιρία για μάθηση και κοινωνικοποίηση (Καλύβα, 2005).

Διδασκαλία, παιχνίδι, αυτισμός

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η μάθηση και η εκπαίδευση όπως για όλα τα παιδιά, έτσι και για τα παιδιά που έχουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρειάζεται ένα επιστημονικό υπόβαθρο και μια νομοθεσία να τις στηρίζει. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν «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 των συνθηκών μάθησης, για να εκπαιδευτεί το παιδί κατάλληλα και εκπαιδευτικά. Η ανάγκη αυτή μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική και σε ότι αφορά τον βαθμό μπορεί να είναι από μέση μέχρι βαριά» (Χρηστάκης Κ. , 2006).

Στον πιο πρόσφατο Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008) αναφέρεται ο όρος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» ο οποίος περιγράφεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές 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 να 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 ειδικές 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 ένταξη» (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 279) .

Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, άρθρο 6, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη χώρα μας έχουν δικαίωμα να φοιτήσουν: Σε σχολική τάξη γενικού σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τους

αρμόδιους φορείς, σε σχολική τάξη γενικού σχολείου , με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ και σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης, τα οποία λειτουργούν εντός των σχολείων με δύο διαφορετικούς τύπος προγραμμάτων. Σε περιπτώσεις που η φοίτηση σε γενικό σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, τότε μπορούν να φοιτήσουν σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ (Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης), σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, σε ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας και με διδασκαλία στο σπίτι (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Το παραπάνω εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, έρχονται να συμπληρώσουν δομές δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων με την οργάνωση και υλοποίηση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Μια τέτοια δομή για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είναι το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, το οποίο δημιουργήθηκε σύμφωνα με τον Νόμο 2716/1999.

Ένα Κέντρο Ημέρας αποτελεί μονάδα του Τομέα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων (ΤΟ.Ψ.Υ.Π.Ε.) και ως κέντρο εξειδικευμένης περίθαλψης υπάγεται στις κανονιστικές διατάξεις του άρθρου 8 του Ν.2716/99, οπότε κατά συνέπεια υπακούει στις αρχές και τις προϋποθέσεις γενικά των Κέντρων Ημέρας. Σκοπός του είναι να απαντήσει στις εξειδικευμένες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμιακού στόχου με παρεμβάσεις αποκατάστασης, να απαντήσει στις ανάγκες των οικογενειών, αλλά και στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας, για την όσο το δυνατό ενδυνάμωση της σχολικής ετοιμότητας (Υ.Υ.Κ.Α., 2005). Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών ψυχικής υγείας, ψηφίστηκε πως «το κράτος έχει την ευθύνη για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, που έχουν σκοπό την πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία, περίθαλψη ψυχοκοινωνική αποκατάσταση και κοινωνική επανένταξη ενηλίκων, παιδιών και εφήβων με ψυχικές διαταραχές και διαταραχές αυτιστικού τύπου και με μαθησιακά προβλήματα (Άρθρο1, παρ.1) (Φ.Ε.Κ., 1999). Η δομή αυτή, λοιπόν, απευθύνεται σε

παιδιά και εφήβους που είναι ενταγμένα σε σχολικό πλαίσιο και χρειάζονται παράλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις αλλά και σε περιπτώσεις που υπάρχουν δυσκολίες ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη – επανένταξη τους ενώ παράλληλα υποστηρίζονται συμβουλευτικά οι οικογένειες τους.

Πρώιμη Παρέμβαση

Η εκπαίδευση ενός παιδιού, όμως, δεν αρχίζει μαζί με τη σχολική ζωή. Είναι γνωστό ότι ο άνθρωπος αρχίζει να μαθαίνει από τη στιγμή που γεννιέται. Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι τα χρόνια της παρατήρησης και της μίμησης που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα για μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 1995). Έτσι προκύπτει η ανάγκη για εκπαίδευση από πολύ νωρίς, κάνοντας την εμφάνισή της η έννοια της πρώιμης παρέμβασης.

Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα. Σε αντίθεση με τη Βόρεια Αμερική, όπου η πρώιμη παρέμβαση λαμβάνει χώρα από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών, στις Ευρωπαϊκές χώρες η διάρκεια της παρέμβασης ποικίλλει. Περιλαμβάνει τη διαδικασία από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται και καθορίζεται το πρόβλημα μέχρι την εκπαίδευση και την καθοδήγηση, ενώ περιγράφεται ως μια σύνθεση υπηρεσιών για παιδιά μικρής ηλικίας αλλά και τις οικογένειές τους, οι οποίες παρέχονται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (Δροσινού, Κυδωνιάτου, & Ανδριώτου, 2011).

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης ασχολούνται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας με εμφανείς αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές. Δηλαδή, όταν παρουσιάζει ειδικές βιολογικές διαταραχές ορθοπεδικής ή νευρολογικής φύσης, χρόνιες παθήσεις, όπως καρδιακά προβλήματα, επιληψία, κυστικής ίνωση και ρευματισμό αλλά και όταν παρουσιάζεται πρωρότητα ή παράταση τοκετού (Δροσινού, Κυδωνιάτου, & Ανδριώτου, 2011).

Η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση θεωρούνται ζωτικής σημασίας για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα παιδιά με αυτισμό δεν αποτελούν εξαίρεση σε αυτό (Evans, 2001). Η αναγνώριση του αυτισμού ολοένα και νωρίτερα στη ζωή οδήγησε

στην ανάπτυξη μεθόδων πρώιμης παρέμβασης. Από την ανασκόπηση διαφορετικών συμπεριφορικών προγραμμάτων υποστηρίζεται ότι η πρώιμη παρέμβαση επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και την ένταξη σε ένα 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, αν και ο υποστηρίζεται πως όσο αυξάνονται τα στοιχεία από τις έρευνες, σύντομα θα γνωρίζουμε ποια προσέγγιση είναι για ποιο παιδί αλλά και ποια χρονική περίοδος είναι η κατάλληλη (Green, 2012). Όμως, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα αρχίζει η θεραπεία και όσο πιο εντατική είναι η παρέμβαση, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα (Παπαγεωργίου, 2005).

Στην Αγγλία η πρόβλεψη για τα μικρότερα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος οδηγείται από έναν αριθμό παραγόντων. Ο πρώτος είναι η αυξανόμενη γνώση και το ενδιαφέρον των επαγγελματιών στον τομέα της εκπαίδευσης, της υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών. Ένας δεύτερος είναι η αναγνώριση ότι η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί βασικό παράγοντα για την υποστήριξη αυτής της ομάδας των παιδιών στην επίτευξη των δυνατοτήτων τους και τη βελτίωση ορισμένων από τις πιο δύσκολες πτυχές της συμπεριφοράς τους και τέλος ένας τρίτος είναι ότι οι γονείς συνειδητοποιούν, ενημερώνονται και ασκούν πίεση στις τοπικές αρχές για να κάνουν πρόβλεψη για τις περιπτώσεις αυτές (Evans, 2001).

Η πρώιμη παρέμβαση πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις, οι οποίες είναι αλληλένδετες και κάποιες φορές επικαλυπτόμενες. Αρχικά, γίνεται ο εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος, όπου γίνεται η παρατήρηση των πρώιμων σημείων που αποτελούν ενδείξεις ότι η ανάπτυξη του παιδιού βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Έπειτα, γίνεται ο καθορισμός και η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος, όπου περιγράφονται οι αναπτυξιακές διαταραχές με βάση τη διαφορική αξιολόγηση της συμπτωματολογίας τους και την πιθανή απόδοση της αιτιολογίας. Στην τελευταία φάση, αναφέρεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπου με την εξάσκηση και καθοδήγηση νοούνται οι στόχοι που

απευθύνονται στο παιδί και στο περιβάλλον του και έχουν ως σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών ανάπτυξης (Δροσινού, Κυδωνιάτου, & Ανδριώτου, 2011).

Άλλες Παρεμβάσεις

Η Corsello (2005), αναφέρει πως έχουν υπάρξει πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί για παιδιά με αυτισμό, τα οποία βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες. Αυτά σχεδιάζονται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και μπορούν να περιληφθούν και τα πιο μικρά παιδιά σε αυτά. Εξάλλου, η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί το πρώτο βήμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς την κοινωνική ένταξη και αργότερα τη σχολική (Σπετσιώτης, 2003).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Με βάση τους ορισμούς των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της ειδικής αγωγής αλλά και όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχει ανάγκη για ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα, δηλαδή για εκπαίδευση με προσαρμογές, οι οποίες σχεδιάζονται για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες (Χρηστάκης Κ. , 2006). Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία όντας παιδοκεντρική προσέγγιση, λαμβάνει υπόψη της τα ατομικά μαθησιακά και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά αλλά και τις ανάγκες όλων των μαθητών. Δεν αποτελεί από μόνη της μια ξεχωριστή μέθοδο ή μια στρατηγική, αλλά αντιθέτως είναι μια συνεχής καλά σχεδιασμένη διαδικασία, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο πολλαπλές προσεγγίσεις, οι οποίες διασφαλίζουν την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων και των απαιτούμενων προσαρμογών ισχύουν κάποιες γενικές αρχές, οι οποίες όμως, θα πρέπει να εξατομικεύονται ανάλογα με τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες κάθε παιδιού, όπως αυτές καταγράφονται και εκτιμώνται κατά τη διάρκεια της ατομικής αξιολόγησης και εκτίμησης των δεξιοτήτων του (Χρηστάκης Κ. , 2011).

Ειδικά στην περίπτωση του αυτισμού, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει κάποιες λεπτομέρειες κατά το σχεδιασμό της παρέμβασής του και να αποφασίσει αν θα

ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση ή θα κάνει συνδυασμό ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού. Εξάλλου, δεν υπάρχει καμία μεμονωμένη θεραπευτική ή εκπαιδευτική προσέγγιση που να είναι αποδεδειγμένο ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επάρκεια όλα τα συμπτώματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό και σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς (Καλύβα, 2005). Οι επιλογές που έχει ένας εκπαιδευτικός θέλοντας να κάνει παρέμβαση σε ένα μαθητή με αυτισμό, εστιάζονται σε συμπεριφορικές και γνωστικές- συμπεριφορικές προσεγγίσεις, στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, την ενίσχυση του παιχνιδιού και τέλος, τις αισθητηριακές παρεμβάσεις (μουσικοθεραπεία, αισθητηριακή ολοκλήρωση κ.α.) (Καλύβα, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό θα πρέπει να διδάσκονται ειδικά για να συμμετάσχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και σε παιχνίδια, και συχνά απαιτούν άμεση εντολή για να μάθουν να παίζουν με τους άλλους. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων παιχνιδιού σημειώνεται στη βιβλιογραφία ως σημαντικό για τα μικρά παιδιά με αυτισμό, αλλά λίγα στοιχεία δείχνουν ποια από τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματική (Boulot, Guenther, & Crozier, 2005).

Όποια προσέγγιση, όμως, κι αν αποφασίσει να ακολουθήσει, θα πρέπει πάντα οι δραστηριότητες να βασίζονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ), που έχει σαν κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Μαυροπούλου, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με αυτισμό το οποίο εστιάζει στη διδασκαλία δεξιοτήτων, όπου οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν τις περισσότερες και χρόνιες δυσκολίες (Μαυροπούλου, 2003).

Σχετικά με τις παρεμβάσεις, η Καλύβα (2005) αναφέρει πως οι πιο αποτελεσματικές για τον αυτισμό, έχουν αποδειχθεί οι συμπεριφορικές- γνωστικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την παρέμβαση ABA (Applied Behavioural Analysis), η οποία μεταφράζεται ως «Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς» και το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) το οποίο μεταφράζεται ως «Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές

Επικοινωνίας» και απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας αναγνωρίζοντας τη ζωτική σημασία της πρώιμης παρέμβασης των οποίων κοινός παρονομαστής είναι η διδασκαλία μαθημένων συμπεριφορών που οδηγούν στην κατάκτηση μια δεξιότητας.

Αξίζει να αναφέρουμε πως υπάρχουν και άλλα είδη παρεμβάσεων. Αυτές είναι οι προσεγγίσεις ενίσχυσης εναλλακτικής επικοινωνίας (PECS, νοηματική γλώσσα), ενίσχυσης του παιχνιδιού, στο οποίο θα γίνει αναφορά παραπάτω, αισθητηριακές-κινητικές προσεγγίσεις (μουσικοθεραπεία, αισθητηριακή ολοκλήρωση, οπτικές θεραπείες κ.α.), ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (ψυχαναλυτική κ.α.) και τέλος βιοχημικές προσεγγίσεις (φαρμακοθεραπεία, δίαιτες κ.α.) των οποίων η αξία και η αποτελεσματικότητα δεν έχουν αποδειχθεί, παρόλη την αυξανόμενη δημοτικότητά τους.

Διδακτικές παρεμβάσεις και παιχνίδι

Εξίσου σημαντικές, και ειδικά για τη διδασκαλία παιχνιδιού, είναι οι προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εφόσον τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε αυτόν τον τομέα και στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους ή άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονη κοινωνική απόρριψη και απομόνωση που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και κατάθλιψη (Καλύβα, 2005). Ας μην ξεχνάμε, πως στο κομμάτι αυτό έχει δοθεί μεγάλη αξία και μέσω του DSM-V, όπου τονίζεται ο όρος «κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» Δύο από τις προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των παραπάνω, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, είναι οι κοινωνικές ιστορίες και ο κύκλος των φίλων. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να βελτιώσουν τις αντιδράσεις των παιδιών με αυτισμό, όπως θα δούμε παρακάτω, όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια, ομαδικά ή ατομικά.

Η προσέγγιση των κοινωνικών ιστοριών αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από την Carol Gray, το 1994, μέσω των οποίων περιγράφεται μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει ταυτόχρονα σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων. Παρέχουν ουσιαστικά ένα κοινωνικό σενάριο που μελετά το παιδί, με απώτερο σκοπό να μάθει πως πρέπει να αντιδράσει σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Εφόσον, το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί είναι διαφορετικό,

είναι λογικό ότι κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό του επίπεδο (Καλύβα, 2005). Αναφέρεται, βέβαια, πως οι κοινωνικές ιστορίες είναι περισσότερο κατάλληλες για υψηλά λειτουργικά άτομα με αυτισμό, ωστόσο μέσω της εξατομίκευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις, εφόσον έχουν μεγάλη επιρροή στους μαθητές. Έχει παρατηρηθεί πως ακόμη και στο αδόμητο παιχνίδι, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να ζητήσουν αυτό που θέλουν παρά να λειτουργήσουν παρορμητικά (Fisher & Haufe, 2009).

Μια έρευνα που υποστηρίζει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι των Thiemann και Goldsteiln (2001), οι οποίοι ερεύνησαν τις επιπτώσεις των γραπτών κειμένων με οπτική απεικόνιση με συμπληρωματική ανατροφοδότηση μέσω βίντεο, στις κοινωνικές δεξιότητες πέντε μαθητών με αυτισμό και κοινωνικά ελλείμματα. Η παρέμβαση γινόταν δύο φορές την εβδομάδα και αποτελούνταν από δέκα λεπτά από τη συστηματική διδασκαλία με τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων, δέκα λεπτά από την κοινωνική αλληλεπίδραση, και δέκα λεπτά της αυτο-αξιολόγησης που γινόταν με τη χρήση του βίντεο. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξήσεις σε στοχευμένες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αυτισμό, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Σε μια άλλη έρευνα, ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής χρησιμοποίησε τις κοινωνικές ιστορίες στην τάξη προκειμένου να διδάξει σε δύο παιδιά με σοβαρό αυτισμό πώς να επιλέγουν μια δραστηριότητα, να παίζουν κανονικά με υλικά που έχουν επιλεγεί και να παίζουν με τους συμμαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η χρήση των κοινωνικών ιστοριών μπορεί να διδάξει τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων και δεξιότητες παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό (Leasha & Burlew, 2004).

Ο κύκλος των φίλων, από την άλλη, αποτελεί μια προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι η δύναμη της ομάδας συνομιληκών μπορεί να έχει είτε θετικά είτε καταστροφικά αποτελέσματα στην ατομική συμπεριφορά (Newton, Taylor, & Wilson, 1996). Η Καλύβα (2005), αναφέρει πως οφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά τα κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια της τάξης για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που επηρεάζει το «ευάλωτο» παιδί. Έτσι, βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές τους ανεπάρκειες που αποτελούν ένα

πολύ σημαντικό εμπόδιο στην προσπάθεια ένταξής τους στο γενικό σχολείο. Άλλο ένα θετικό στοιχείο, είναι ότι εφόσον δεν έχει ως σκοπό την εκμάθηση ή εξάσκηση του λόγου, μπορούν να συμμετάσχουν και παιδιά με αυτισμό που έχουν δυσκολίες τον τομέα αυτό. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Boulot, Guenther, & Crozier (2005) και Whitaker, Barratt, Joy, Potter, & Thomas (1998) εφαρμόζοντας την παραπάνω προσέγγιση σε γενικό σχολείο, παρατήρησαν πως βοήθησε πολύ στην ένταξη των παιδιών με δυσκολίες, τόσο επηρεάζοντας τη δική τους κοινωνικοσυναισθηματική τους κατάσταση, όσο και των συμμαθητών τους, που ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης στα χέρια των εκπαιδευτικών, και ενίοτε των γονέων, μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις, κυρίως, στις κοινωνικές συναλλαγές των παιδιών με αυτισμό τόσο με συνομηλίκους (Wong & Kasari, 2006; Miltenberger & Charlop, 2011) όσο και με ενήλικες (Jull & Mirenda, 2011; Hess, 2006), αλλά και στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Miltenberger & Charlop, 2011), επιτυγχάνοντας τη σταδιακή συμμετοχή των παιδιών σε αυτά. Η παιγνιοθεραπεία και η διδασκαλία κανόνων στα παιδιά με αυτισμό, αποτελούν μια κατάλληλη παρέμβαση στην εργασία με παιδιά με αυτισμό που έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία (Parker & O'Brien, 2011).

Γενικότερα, όλες οι στρατηγικές παιχνιδιού έχουν κάποια κοινά σημεία και εστιάζουν στα εξής: στη συγκέντρωση της προσοχής και στην προσδοκία, στη μίμηση και στο «καθρέφτισμα» (mirroring), στο παράλληλο παιχνίδι και στο διάλογο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στα σενάρια παιχνιδιού και στις κοινωνικές ιστορίες, στην εκμάθηση της αλλαγής σειράς, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (turn taking), στην εκμάθηση κανόνων παιχνιδιού (Beyer & Gammeltoft, 2000).

Όλες οι παραπάνω παρεμβάσεις και τόσες άλλες που δεν αναφέρθηκαν, έχουν σαφώς πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργώντας την κριτική του σκέψη αλλά και λαμβάνοντας υπόψη του τα δεδομένα της κάθε περίπτωσης παιδιού με αυτισμό, οφείλει να καταλήξει στο κατάλληλο στοχευμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που φαίνεται πιο αποτελεσματικό για το μαθητή του ή για το σύνολο των μαθητών του (Lantz, Nelson, & Loftin, 2004). Ας μην ξεχνάμε πως η παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης, ειδικά σε παιδιά με αυτισμό, αποτελεί μια σημαντική

πρόκληση τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα (Δροσινού, Χαρπαντίδου, & Βουράκη, 2011).

Περιγραφή Προβλήματος

Η ύπαρξη κάποιας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης σε ένα μαθητή, όπως αυτή που περιγράφηκε παραπάνω, αλλάζει τα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα με την εκπαιδευτική δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός καλείται να καταγράφει, να αναλύει, να ερμηνεύει και να καταλαβαίνει τη συμπεριφορά ενός παιδιού, να ορίζει πότε είναι αποδεκτή και πότε όχι και να σχεδιάζει εξατομικευμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του και την ικανοποίηση των αναγκών του (Χρηστάκης Κ. , 2006). Στην περίπτωση του αυτισμού, όπου η ελλιπής επικοινωνία, η αδυναμία της σκέψης και η ανύπαρκτη σχεδόν κοινωνική σχέση κάνουν έντονη την παρουσία τους, η εκπαίδευση των παιδιών περικλείεται από ποικίλης φύσεως προβλήματα. Τα παιδιά με αυτισμό, τόσο από πλευράς μάθησης όσο και από πλευράς συμπεριφοράς, θεωρούνται από τις πολύ δύσκολες και ίσως οι δυσκολότερες περιπτώσεις των ατόμων με δυσκολίες (Χρηστάκης Κ. , 2006). Θα πρέπει να γνωρίζουμε πως οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσονται με μια φυσιολογική αναπτυξιακή διαδοχή παρόλο που μπορεί να υπάρχουν μεμονωμένες νησίδες ικανοτήτων, όπου το παιδί ανταποκρίνεται παραπάνω από το γενικό επίπεδο λειτουργικότητάς (Jordan R. P., 2001).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες με την ετοιμότητα των νοητικών ικανοτήτων να εμφανίζεται ως ανεπαρκή για την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να στηρίζονται με στοχευμένες δραστηριότητες προκειμένου να αναπτύξουν δραστηριότητες που διευκολύνουν την πρόσβασή τους στη μάθηση. Οι νοητικές ικανότητες περιλαμβάνουν την οπτική μνήμη, την ακουστική μνήμη, τη λειτουργική- πρακτική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, τη λογικομαθηματική σκέψη και τους συλλογισμούς. Το παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες που συγκεντρώνει με το δικό του τρόπο και σταδιακά κατακτά τις έννοιες, το μηχανισμό των συλλογισμών και τη λογικομαθηματική σκέψη. Έτσι, αναπτύσσει τις νοητικές του ικανότητες και αποκτά

ετοιμότητα για μάθηση (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Σημαντικό κομμάτι των νοητικών ικανοτήτων αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνει την προσοχή του. Η προσοχή αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, με την οποία το άτομο επικεντρώνει τη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης και η οποία παρουσιάζεται με αυξημένη ένταση και επιλεκτικά για ορισμένα ερεθίσματα. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζει ένας εκπαιδευτικός οφείλουν να στοχεύουν στο να μπορεί το παιδί να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, να αντιλαμβάνεται χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντικειμένων που βλέπει, να αντιλαμβάνεται διαφορετικά ερεθίσματα συγχρόνως, να είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετείται σε θέματα καθημερινότητας αλλά και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ομαδικά παιχνίδια (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Βασική προϋπόθεση για τη συγκέντρωση προσοχής του ατόμου είναι το ενδιαφέρον. Στη μαθησιακή δραστηριότητα, αντικείμενα μάθησης που ικανοποιούν βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες ή αποτελούν αγαπημένες ενασχολήσεις των μαθητών προσελκύουν την προσοχή τους γιατί αποτελούν αντικείμενα ενδιαφέροντος. Σημαντικός παράγοντας στα παραπάνω αλλά και στην εύρεση του κατάλληλου αντικειμένου ενδιαφέροντος είναι τόσο η ηλικία του παιδιού όσο και το φύλο του. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός επτάχρονου παιδιού με πολύ σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, για παράδειγμα, διαφέρουν από τις ανάγκες ενός έξιπνου έφηβου με ήπιο αυτισμό. Επίσης, οι κοινωνικές αντιδράσεις διαφέρουν μεταξύ ενός αγοριού και ενός κοριτσιού παρόμοιου γνωστικού επιπέδου, ενώ, λόγω αναλογίας, είναι πιο πιθανό να έχουμε αγόρι μαθητή με αυτισμό, παρά κορίτσι, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τάξη.

Πηγή ενδιαφέροντος πολλές φορές, τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και για τα παιδιά με αυτισμό, αποτελεί το παιχνίδι. Παρόλο που τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να παίξουν σε μη ελεγχόμενα περιβάλλοντα (Καλύβα, 2005) ή το παιχνίδι τους κολλάει σε κάποιο προηγούμενο στάδιο, συνεχίζει να αποτελεί κύρια ενασχόληση τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα πλαίσια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ένα Κέντρο Ημέρας, ως ενταξιακό πλαίσιο εκπαίδευσης στην κοινότητα και ως πλαίσιο που ασχολείται με τον αυτισμό, οφείλει να δημιουργεί στοχευμένα ενταξιακά προγράμματα τα οποία βασίζονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) το οποίο έχει συνταχθεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν ενδεικτικά κείμενα διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, από όπου μπορεί να αντλήσει ιδέες, υλικό για να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά του προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Αναγκαιότητα Μελέτης- Σκοπιμότητα

Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας. Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι, όπως δηλώνεται και από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Και όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει πολύ μεγάλη επιρροή στην διαδικασία της μάθησης, καθώς επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στον ψυχισμό του παιδιού, αλλά και στον χαρακτήρα του και αυτό διότι επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να εξασκούν νέες δεξιότητες σε ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια (Boucher, 1999).

Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα είδη των παιχνιδιών της παιδικής ηλικίας και άλλη τόση ποικιλία στις αντιδράσεις και στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αυτισμό. Οι διαφορές, όμως, αυτές δεν πρέπει να επιβαρύνουν την κοινωνική τους απομόνωση. Το παιχνίδι εκτός από το ψυχαγωγικό του κομμάτι, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό.

Ένα σωστά δομημένο παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με αυτισμό σε όλους τους τομείς ανάπτυξής του. Αντανακλά τις αναπτυξιακές δραστηριότητες τις οποίες εμποδώνουν οι μαθητές και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους, στην κατάκτηση και οργάνωση των δεξιοτήτων τους. Για παράδειγμα, η έρευνα του Jarrold (2003) σχετικά με το συμβολικό παιχνίδι, έδειξε πως παρόλο που τα παιδιά με αυτισμό, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν σημαντική δυσκολία στην παραγωγή συμβολικού παιχνιδιού, με την

παροχή ουσιαστικής δομής βελτιώθηκαν στη συμμετοχή ελεύθερου συμβολικού παιχνιδιού στο κομμάτι της κοινωνικής αναπαράστασης. Επίσης, στην έρευνα των Çilem και Akçin (2012) με μια μητέρα που είχε παιδί με αυτισμό, φάνηκε πως συνείσφερε αρκετά στη διαδικασία συμμετοχής του παιδιού της στα παιχνίδια καθώς στην κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομιλήκους του, όντας η ίδια καθοδηγήτης στην παρέμβαση στο σπίτι και έχοντας συγκεκριμένο πλαίσιο.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως είναι σημαντικό το παιδί να μπαίνει στη διαδικασία του παιχνιδιού ακόμη και αν δεν υπάρχουν εξ αρχής τα επιθυμητά αποτελέσματα. Διότι αν τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται σε κοινωνικές δραστηριότητες, σημειώνεται αύξηση της στερεότυπης συμπεριφοράς και μείωση της κοινωνικής τους ανταπόκρισης, ενώ εάν διδάχτούν να παίζουν, τότε πιθανόν να μειώσουν την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά και να αναπτύξουν επικοινωνία, όπως φάνηκε από την έρευνα των Sherratt και Peter (2002).

Λαμβάνοντας υπόψη μας το δείγμα των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων γίνεται, σαφώς, αντιληπτός ο ουσιώδης ρόλος που διαδραματίζει το παιχνίδι στη ζωή ενός παιδιού και ιδιαίτερα ενός παιδιού με αυτισμό. Τα μειωμένα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ύπαρξης κανόνων στα παιχνίδια των παιδιών με αυτισμό, ειδικά στον ελληνικό χώρο, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αναγκαιότητας για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις επιρροές της διδασκαλίας των κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, σε κρίσιμους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η συγκέντρωση προσοχής, η επικοινωνία και η συνεργασία. Οι παράγοντες αυτοί αξίζει να σημειωθεί πως επηρεάζουν όλες τις περιοχές που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμού και μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων οφείλουν να καλύπτουν ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, στις οποίες εντοπίζεται ο στόχος της συγκεκριμένης μελέτης και τη συναισθηματική οργάνωση.

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε συγκεκριμένη στοχοθεσία, θα πρέπει να έχει τις βάσεις του στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Έτσι, έχοντας κατά νου τον προαναφερθέντα σκοπό για τη διδασκαλία των

κανόνων παιχνιδιού και για το πως επηρεάζονται η συγκέντρωση προσοχής, η επικοινωνία και η συνεργασία, παρατηρούμε πως, ενδεικτικά, στην περιοχή του προφορικού λόγου, μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει δραστηριότητες που βοηθά το παιδί να ακροάζεται παίζοντας με ηχητικά παιχνίδια, να συμμετέχει σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, να εκφράζεται μπροστά σε άλλους και να λέει λέξεις και προτάσεις. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας μπορεί να βοηθήσει το παιδί να εκτελέσει κινήσεις γενικής κινητικότητας, να συντονίσει τις κινήσεις του, να προσανατολιστεί στο χώρο και να εκτελέσει διαδρομές καθώς και κινήσεις βάση οδηγιών. Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων, το παιδί ωθείται να θυμάται πράγματα που είδε, να επαναλαμβάνει κάτι που άκουσε, να ονοματίζει έννοιες και αντικείμενα, να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, να κάνει συλλογισμούς. Τέλος, στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, να είναι ικανό να αποδέχεται τον εαυτό του και τους γύρω του, να συνεργάζεται και να γνωρίζεται με άλλα παιδιά, αναπτύσσοντας και διατηρώντας φιλικές σχέσεις.

Η ανάγκη, λοιπόν, που έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη είναι να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής, την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσω της διδασκαλίας κανόνων διάφορων παιχνιδιών σε μαθητή με αυτισμό. Βέβαια, ο μαθητής με αυτισμό δεν είναι ο μόνος που ωφελείται από την επίτευξη των προαναφερθέντων δεξιοτήτων. Το κάθε παιδί ανήκει σε κοινωνικές ομάδες και αυτές δεν είναι άλλες από την οικογένεια, το σχολείο αλλά και την κοινωνία την ίδια.

Στο κομμάτι της οικογένειας, όταν ένα παιδί καταφέρει να επιτύχει τους παραπάνω στόχους και να αναπτύσσεται σταδιακά σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, βελτιώνει τη σχέση του με τους γονείς του, με τα αδέρφια του αλλά και των υπόλοιπων μελών μεταξύ τους, ανεξάρτητα του παιδιού, όπως για παράδειγμα η σχέση μεταξύ των γονέων. Η κατάκτηση δεξιοτήτων ενός παιδιού επιφέρει θετικές επιδράσεις στη σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται σε μια οικογένεια και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την υποστήριξη στην κατάκτηση επόμενου στόχου.

Στο κομμάτι του σχολικού πλαισίου, επίσης υπάρχουν άτομα τα οποία θα ωφεληθούν. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να διευκρινήσουμε πως περιλαμβάνουμε και τα εξωσχολικά πλαίσια τα οποία υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για

παράδειγμα το Κέντρο Ημέρας. Οι εκπαιδευτικοί και η πολυκλαδική ομάδα παρατηρώντας την επίτευξη του στόχου, μπαίνουν αυτόματα στη διαδικασία επίτευξης του επόμενου στόχου, αναθεωρώντας, αξιολογώντας και βελτιώνοντας την στοχοθεσία τους, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και ένταξη του μαθητή. Στο σχολικό πλαίσιο, δε θα μπορούσαν να λείπουν οι συμμαθητές του παιδιού. Ειδικότερα, αν το παιδί φοιτά σε γενικό σχολείο, η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου θα βελτιώσει κατά πολύ την σχολική του ένταξη, εφόσον το παιδί θα είναι σε θέση, όλο και περισσότερο, να εμπλέκεται σε ομαδικές δραστηριότητες και σε παιχνίδια, μειώνοντας σταδιακά την ένταση των δυσκολιών του.

Τέλος, στο κομμάτι της κοινωνίας ωφελούνται όλα τα άτομα με τα οποία πιθανά συναναστρέφεται το παιδί και η οικογένειά του. Η βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής σε ότι κάνει το παιδί και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργασίας και της επικοινωνίας θα καταστήσουν μακροπρόθεσμα το παιδί σε ένα μέλος της κοινωνίας ικανό να λειτουργεί όσο το δυνατόν αυτόνομα και με αξιοπρέπεια.

Επιτυγχάνοντας, λοιπόν, ένας μαθητής τα παραπάνω μέσω του παιχνιδιού, βοηθά στη βελτίωση της σχέσης του με τα μέλη της οικογένειάς του, τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους συμπολίτες του. Ας μην ξεχνάμε πως ο βασικός σκοπός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού στόχου, δεν είναι άλλος από την σχολική και κοινωνική ένταξη του μαθητή.

Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας

Καταλήγοντας στην στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας, απαραίτητο επόμενο βήμα είναι η παράθεση των υποθέσεων σχετικά με τα πιθανά αποτελέσματά της. Οι υποθέσεις μας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών και τις μεταβλητές. Κάνοντας τα ερευνητικά ζητούμενα πιο συγκεκριμένα, η μελέτη διερευνά τις επιρροές της διδασκαλίας των κανόνων παιχνιδιού σε ένα παιδί με αυτισμό, στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της συγκέντρωσης προσοχής καθώς και στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης,

μελετώντας τις επιρροές στην επικοινωνία και συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του. Άλλο ένα ερευνητικό ζητούμενο σχετίζεται με το πλαίσιο που πραγματοποιείται η έρευνα και αυτό είναι το Κέντρο Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, στο οποίο υλοποιούνται προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω στοιχεία, η πρώτη υπόθεση βασίζεται στην παραδοχή ότι η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού, μπορεί να βελτιώσει τη συγκέντρωση της προσοχής του παιδιού με αυτισμό. Επιδιώκεται, δηλαδή, να διερευνηθεί αν η δημιουργία στοχευμένων δραστηριοτήτων με σκοπό την εκμάθηση κάποιων κανόνων από διάφορα είδη παιχνιδιών, θα μπορούσε να επιτευχθεί βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής του παιδιού, σε πρώτη φάση. Θεωρούμε πως η συμμετοχή σε ένα παιχνίδι χρειάζεται την ύπαρξη της συγκέντρωσης προσοχής. Αυτή η πεποίθηση προκύπτει από το γεγονός πως για να συμμετάσχει ένα παιδί με αυτισμό σε ένα παιχνίδι, θα πρέπει να μπει στη διαδικασία να ακούει και να κατανοεί ένα κανόνα που κάποιος του λέει δυνατά, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί συγκεκριμένες οδηγίες, να θυμάται πρόσωπα ή αντικείμενα που είδε, να προσανατολίζεται στο χώρο και να κινείται όταν και αν χρειάζεται αλλά και να αντιλαμβάνεται τη ροή του παιχνιδιού.

Όλα τα παραπάνω για να επιτευχθούν, θα πρέπει το παιδί να παραμείνει συγκεντρωμένο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ανάλογα με το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο που βρίσκεται. Έτσι, συμμετέχοντας το παιδί σε παιχνίδια, μακροπρόθεσμα μπαίνει στη διαδικασία να συγκεντρωθεί σε αυτό που βλέπει ή κάνει και σταδιακά να αυξάνει το χρόνο συγκέντρωσης, προκειμένου να το ολοκληρώσει και να νιώσει τη χαρά της συμμετοχής, της προσπάθειας και γιατί όχι της επιτυχίας, με απώτερο σκοπό να καταφέρει να κάνει γενίκευση αυτής της δεξιότητας. Το παιχνίδι δε θα ήταν άλλο από το καλύτερο, ίσως, διδακτικό εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό στην υλοποίηση του διδακτικού του έργου.

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση για το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού, μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, πως η πλειοψηφία των παιχνιδιών προϋποθέτει την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Θεωρούμε πως η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και της

συνεργασίας, εφόσον το ίδιο το παιδί θα είναι σε θέση να συμμετέχει πιο ενεργά σε ένα παιχνίδι. Τα παιχνίδια με κανόνες απαιτούν αμοιβαιότητα στις κοινωνικές σχέσεις και επιτρέπουν στα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως το να κερδίζεις, να χάνεις, να συνεργάζεσαι, να μοιράζεσαι, να παίρνεις ηγετικό ρόλο και να τηρείς τη σειρά σου (Çilem Ökcün & Akçin, 2012). Επειδή τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στο να καταλάβουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού και στο να υπολογίσουν τι θα κάνουν τα άλλα παιδιά, συναντούν πολλές δυσκολίες όταν παίζουν ένα παιχνίδι με κανόνες. Άλλωστε, ίσως θέλουν συνέχεια να νικούν, μη αποδεχόμενοι τη νίκη των άλλων, και ίσως εμφανίζουν κάποιες ακατάλληλες αντιδράσεις όταν χάνουν (Çilem Ökcün & Akçin, 2012).

Η βελτίωση, λοιπόν, αυτών των αντιδράσεων μέσω της διδασκαλίας κανόνων υποστηρίζει και ωθεί ενεργά την κοινωνική ένταξη του παιδιού, βοηθώντας το στη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων και της συναισθηματικής του οργάνωσης. Έτσι το παιδί γίνεται σταδιακά και μακροπρόθεσμα ικανό να γνωρίσει και να αποδεχτεί τον εαυτό του και τους άλλους, να είναι ικανό να διαχειρίζεται την επιτυχία του και την αποτυχία του, να συνεργάζεται με πρόσωπα που συναναστρέφεται, να ζητά βοήθεια όταν τη χρειάζεται και να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλικές σχέσεις. Η συνεργασία και η επικοινωνία, λοιπόν, αποτελούν στοιχεία που θα κάνουν το παιδί με αυτισμό θεμιτό σε μια παρέα συνομηλίκων και θα το βοηθήσουν στη σχολική του ένταξη.

Η τρίτη και τελευταία μας υπόθεση σχετίζεται με το εξωσχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Ένα παιδί με αυτισμό παρακολουθώντας τις οργανωμένες, ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες, δέχεται ερεθίσματα που υποστηρίζουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξή του, συμπληρώνοντας το σημαντικό ρόλο του σχολείου. Υποθέτουμε, λοιπόν, πως η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε ένα Κέντρο Ημέρας.

Στο θεωρητικό μας υπόβαθρο αναλύσαμε τόσο την αξία της πρώιμης παρέμβασης όσο και το σκοπό ενός Κέντρου Ημέρας. Συνδυάζοντας τα παραπάνω δεδομένα θεωρούμε πως ένα καλά Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στα πλαίσια της Πρώιμης Παρέμβασης, μπορεί

να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν τη διαδικασία εκμάθησης κανόνων παιχνιδιού. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται διεθνώς (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Έτσι, η διεπιστημονική ομάδα του κέντρου θα μπορεί, με το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης που θα δημιουργήσει, να βοηθήσει το μαθητή να είναι ικανός να συγκεντρώνεται σε αυτό που κάνει, να βελτιωθεί στην εκμάθηση εκτέλεσης εντολών, να αναπτύξει τη δεξιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας με άλλα παιδιά και να υποστηρίξει ενεργά τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του μαθητή.

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας θα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιωθούν μερικώς ή επαρκώς ή ακόμη αν διαψευστούν. Όποιο και αν είναι το αποτέλεσμα, σίγουρα θα δώσει τροφή για περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση, εμπλουτίζοντας την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία με νέα στοιχεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

Μεθοδολογία – Θεωρητική Ανάπτυξη

«Όλες οι πρόοδοι της επιστημονικής κατανόησης, σε όλα τα επίπεδα, αρχίζουν με μια θεωρητική περιπέτεια, μια φανταστική εκ των προτέρων σύλληψη του τι θα μπορούσε να είναι αληθινό από οτιδήποτε στο οποίο είτε σύμφωνα με τη λογική είτε σύμφωνα με τα γεγονότα, νομιμοποιούμαστε να πιστεύουμε. Η εικασία κατόπιν εκτίθεται σε κριτική, προκειμένου να ανακαλυφθεί αν αυτός ο κόσμος φαντασίας μοιάζει κάπως, ή δε μοιάζει, με τον πραγματικό» (Cohen & Manion, 1994, σ. 35). Για να μπει, όμως, η εικασία στη διαδικασία της κριτικής, θα πρέπει οι ερευνητές να περάσουμε στο επόμενο βήμα, που δεν είναι άλλο από τη δοκιμασία της υπόθεσης μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού. Για να ελέγξουμε την ορθότητα των υποθέσεων μιας έρευνας, πρέπει να καταλήξουμε στη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσουμε στο ερευνητικό μας μέρος.

Εδώ κάνει την εμφάνισή του ο όρος «ερευνητικό παράδειγμα», το οποίο περιγράφεται από τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006) ως μια γενική θεώρηση, ένας τρόπος, δηλαδή, του να αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας η οποία καθοδηγεί τον ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία. Μπορούμε να διακρίνουμε τρία ευρεία παραδείγματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών: το θετικισμό, τον ερμηνευτισμό/ κonstruktivismό και την κριτική θεωρία. Όροι που δεν είναι αποδεκτοί από όλους τους ερευνητές της επιστημονικής κοινότητας, αλλά παρόλα αυτά θεωρούνται κύρια ερευνητικά παραδείγματα, παρόλο που διαφέρουν ως προς τις οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές τους.

Εν συντομία, θα αναφέρουμε πως το θετικιστικό παράδειγμα υιοθετεί μια εξωτερική- ρεαλιστική οντολογία, όπου ο ερευνητής χρησιμοποιεί μια χειραγωγική μεθοδολογία και εμπειρικές μεθόδους, όπως είναι η χρήση ερωτηματολογίων και στατιστικών αναλύσεων. Αργότερα, βέβαια, αντικαταστάθηκε από το «μετα- θετικισμό», όπου οι ερευνητές επιλέγουν ημι- πειραματικά ερευνητικά σχέδια και μερικές φορές ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπου τα δεδομένα στο τέλος υπόκεινται σε στατιστικές αναλύσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στο ερμηνευτικό/ κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα οι ερευνητές απορρίπτουν τη θέση μιας και μοναδικής πραγματικότητας και περιγράφουν την έρευνα ως ένα προϊόν αξιών, αρχών και πεποιθήσεων των ερευνητών, το οποίο δε μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από αυτούς. Επίσης, μια από τις βασικές αρχές του είναι ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη από ανθρώπους που συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία και πως οι ερευνητές πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον πολύπλοκο κόσμο μέσα από τη σκοπιά των πρωταγωνιστών, δηλαδή, των συμμετεχόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στα παραπάνω έρχονται να ασκήσουν κριτική μια ομάδα ερευνητών που εκπροσωπούν το «κριτικό παράδειγμα». Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει κριτικούς θεωρητικούς, ερευνητές του παραδείγματος συμμετοχικής έρευνας δράσης, μαρξιστές, φεμινιστές, ερευνητές από φυλετικές και εθνικές μειονότητες, μεταμοντέρνους αλλά και ερευνητές που είναι οι ίδιοι άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι αποσκοπούν στην αλλαγή του κοινωνικού κόσμου μέσω των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα και όχι να κάνουν μια απλή περιγραφή. Το κριτικό παράδειγμα μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε από μια εξωτερική- ρεαλιστική είτε από μια εσωτερική- ιδεαλιστική οντολογία και χρησιμοποιούσαν παραδοσιακά διαλεκτικές συμμετοχικές μεθόδους ενταγμένες σε ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στον τομέα της έρευνας της ειδικής αγωγής, τώρα, κυριαρχούσαν παραδοσιακά οι ποσοτικές μέθοδοι. Ο λόγος ήταν η ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Βέβαια, στη δεκαετία του 1980, πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακά κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους, ότι για παράδειγμα, δε μπορούσαν να αξιολογήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες ή τις πρακτικές σε ειδικά και γενικά σχολεία, γεγονός που συντέλλεσαι σε μια στροφή στις ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης. Επίσης, τους ασκήθηκε κριτική από κοινωνιολόγους για την έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου, εφόσον δεν λάμβαναν υπόψη τους το κοινωνικό- πολιτικό πλαίσιο της αναπηρίας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Άλλος ένας παράγοντας που δίνει πλεονέκτημα στις ποιοτικές μεθόδους στην ειδική αγωγή είναι το γεγονός ότι κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, ακόμη και αν μια ομάδα ανήκει

στο ίδιο φάσμα αναπηριών, με αποτέλεσμα μόνο ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα να μπορούν να λάβουν υπόψη τους τη μοναδικότητά τους.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονίσουμε το διαχωρισμό μεταξύ παραδείγματος και μεθόδου, τον οποίο δείχνουν συχνά να αγνοούν οι ερευνητές της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την Harding (1987), όπως αναφέρεται στο Αβραμίδης & Καλύβα (2006), το παράδειγμα καθοδηγεί τον ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία, ενώ η μέθοδος είναι μόνο μια τεχνική για τη συλλογή δεδομένων. Επίσης, σημαντικός είναι ο διαχωρισμός μεταξύ μεθόδων έρευνας και μεθοδολογίας. Οι μέθοδοι δεν είναι τίποτε παραπάνω από τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, όπως προείπαμε, ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι με άλλα λόγια η ερευνητική στρατηγική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Κατά τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), βέβαια, το να χαρακτηρίζουμε μελέτες ως «ποιοτικές» ή «ποσοτικές» δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο μια και αυτοί οι όροι αναφέρονται μόνο στα είδη των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Αντίθετα, οι παραδειγματικές πεποιθήσεις των ερευνητών είναι ζωτικής σημασίας εφόσον υπαγορεύουν τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως δεν είναι η μέθοδος αυτή καθ' αυτή που έχει σημασία για μια έρευνα, αλλά η παραδειγματική σκοπιά του ερευνητή που θα τον οδηγήσει στην εφαρμογή της και στην ανάλυση των δεδομένων της.

Σχετικά με την παραδειγματική σκοπιά, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες από θεωρητικούς συγγραφείς στο χώρο της ειδικής αγωγής να δημιουργήσουν αναλυτικά πλαίσια κατηγοριοποίησης των σχετικών ερευνών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ένα παράδειγμα κατηγοριοποίησης έρχεται από τον Skidmore (1996), ο οποίος είχε προτείνει την ύπαρξη τριών κυρίαρχων παραδειγμάτων στην ειδική αγωγή, το «ψυχο-ιατρικό», το «κοινωνικό» και το «οργανωτικό». Από την άλλη ο Baily (1998), ξεχώρισε το «ιατρικό» και το «ψυχολογικό», ενώ ο Skrtic (1995) αναφέρει το «ριζικό ανθρωπιστικό», το «ριζικό δομικό», το «ερμηνευτικό» και το «λειτουργικό». Ο αριθμός των πλαισίων κατηγοριοποίησης της έρευνας της ειδικής αγωγής, είναι πράγματι μεγάλος για αυτό αναφέρονται τα παραπάνω ενδεικτικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, τώρα, οι επιλογές που κάνουμε καθορίζουν το χαρακτήρα της έρευνας. Στις μεθοδολογικές επιλογές οδηγούμαστε από την υιοθέτηση του κατάλληλου, για εμάς, ερευνητικού παραδείγματος. Στην έρευνα στην ειδική αγωγή έχει συμβάλει ιδιαίτερα το ερμηνευτικό παράδειγμα, πρώτον διότι υποστηρίζει πως οι έννοιες των «ειδικών αναγκών» και της «αναπηρίας» εκλαμβάνονται ως κοινωνικά κατασκευασμένα φαινόμενα, τα οποία σχετίζονται και εξαρτώνται από το περιβάλλον εκδήλωσής τους και δεύτερον, επειδή οδήγησε τους ερευνητές στη χρήση ποιοτικών μεθόδων για την κατανόηση πολιτιστικών αξιών, ιδρυματικών πρακτικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν την ειδική πρακτική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Παρόλα αυτά, τους έχει ασκηθεί κριτική τόσο από τους ερευνητές του θετικιστικού παραδείγματος, όσο και από αυτούς του κριτικού, που αναφέραμε παραπάνω. Οι δεύτεροι διαφοροποιούνται στους σκοπούς της έρευνας, περνώντας από την απλή καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, στην προσπάθεια αλλαγής της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από την αναλαμβανόμενη δράση των συμμετεχόντων μιας έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο εισάγουν τη χρήση συμμετοχικών ποιοτικών μεθόδων, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Και κάπως έτσι δημιουργήθηκαν δύο πόλοι της έρευνας στην ειδική αγωγή. Από τη μια πλευρά οι ερευνητές υποστηρικτές του θετικισμού και από την άλλη οι μεταμοντέρνοι θεωρητικοί με αντίθετες θέσεις και απόψεις. Είναι γεγονός, όμως, όπως υποστηρίζουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), πως η εγκυρότητα και η καθαρότητα που απαιτείται από το ένα στρατόπεδο πρέπει να διατηρηθεί μαζί με την ποικιλία εναλλακτικών μορφών έρευνας που αντιπροσωπεύει το άλλο, διατηρώντας έτσι ένα ερευνητικό πλουραλισμό, ο οποίος είναι δυνατόν να σημειώσει ακόμη και πρόοδο στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Σχέδιο και Πορεία της έρευνας

Ερευνητικό πεδίο

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το οποίο, όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών που συντελούνται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ως αποτέλεσμα του κινήματος της «ένταξης». Επίσης, αναφέρεται πως η φιλοσοφία της ένταξης οδηγεί στη μείωση του αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Τι είναι όμως Ειδική Αγωγή, Ειδική Εκπαίδευση και πώς καταλήγουμε στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση; Ευσύνοπτα θα αναφέρουμε πως ως Ειδική Αγωγή σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), περιγράφεται ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας και της υποστήριξης καθώς επίσης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, που ως σκοπό έχει την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Η παραπάνω περιγραφή βασίζεται στον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο περί Ειδικής Αγωγής (1143/81), ο οποίος ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων ομόφωνα το 1981. Νόμος που όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης τροποποιήθηκε το 2008, φέρνοντας στην επιφάνεια τον όρο «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση», η οποία ως σκοπό έχει να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και οι μαθητές με αυτισμό, στην εκπαίδευση των οποίων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η εκπαίδευσή τους βασίζεται, όπως όλων των παιδιών σε Αναλυτικά Προγράμματα και σε Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται 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, όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003, καθώς επίσης περιλαμβάνουν πληθώρα δραστηριοτήτων με βάση την αντίστοιχη στοχοθεσία. Επίσης, όπως έχουμε προαναφέρει, ένας εκπαιδευτικός για να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και συγκεκριμένα των

μαθητών με αυτισμό, οφείλει οι δραστηριότητες που θα δομήσει να στηρίζονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, του οποίου κύριος στόχος είναι να υποστηρίξει τα παιδιά να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν για να ενταχθούν στα σχολεία (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009) .

Το περιεχόμενο του παραπάνω προγράμματος περιλαμβάνει στρατηγικές οι οποίες βασίζονται στους εξής κύριους άξονες: η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το διδακτικό πρόγραμμα (σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας) και το έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009) τα οποία θα αναλυθούν στην πορεία της μελέτης. Σχετικά με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα στοιχεία του μαθητή, στο χρονοδιάγραμμα και στο χώρο της διδακτικής παρέμβασης και της διδακτικής εργασίας. Επίσης, βαρύτητα δίνεται στο διδακτικό στόχο, ο οποίος επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Σχετικά με το Π.Α.Π.Ε.Α τονίζονται οι γενικές ενότητες, τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, η συμπεριφορά του μαθητή και τα κριτήρια επιτυχίας. Αναφέρονται, ακόμη, άλλες διδακτικές προσεγγίσεις και τα βιβλιοτετράδια των μαθητών (Μαρκάκης, Χρηστάκης, Τσιάμαλος, Δροσινού, & Αντωνάτου, 2009), όπου περιλαμβάνονται φωτογραφικό υλικό, κάρτες και παιχνίδια, ηχητικό υλικό, το έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, το έντυπο καταγραφής και συνεργασίας με το γονέα και τέλος υλικό για τις νέες τεχνολογίες τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Μια από τις δομές που μπορούν να λάβουν χώρα τα παραπάνω είναι τα Κέντρα Ημέρας παιδιών και εφήβων με αυτισμό, όπου τα χρησιμοποιούν ως βάση για να δομήσει η πολυκλαδική ομάδα την διδακτική τους παρέμβαση.

Πριν περάσουμε στην περιγραφή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, υπό το πρίσμα της θεωρητικής τους θεμελίωσης και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, περιγράφεται η μελέτη περίπτωσης του μαθητή. Τα στοιχεία που

προέκυψαν από το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή, συνθέτουν την πρώτη φάση ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού Μ. , Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), 2014), η οποία ονομάζεται Συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων.

Δείγμα

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητή με διάγνωση «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού» και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του, όπως είναι δάσκαλοι, ειδικοί παιδαγωγοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.α

Ο μαθητής, λοιπόν, ήταν ένα αγόρι επτά ετών, το οποίο φοιτούσε στην Α' τάξη Γενικού Δημοτικού (είχε επαναλάβει το νηπιαγωγείο). Είχε διάγνωση, όπως προαναφέρθηκε, για Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, από το Νοσοκομείο Παιδών Αγ. Σοφία και εκτός από το Κέντρο Ημέρας επισκεπτόταν και ένα ιδιωτικό κέντρο ειδικής αγωγής. Ο μαθητής συμμετείχε σε ομαδικές συνεδρίες μαζί με άλλα παιδιά με αυτισμό. Με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την συστηματική εμπειρική παρατήρηση με βάση τα δυνατά του σημεία αναφέρθηκε πως ήταν συνεργάσιμος, είχε ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο και υψηλή λειτουργικότητα, ενώ τα αδύνατα σημεία του παρατηρούνταν στη συγκέντρωση προσοχής, στην ύπαρξη εμμονών, στη συμμετοχή του σε διάλογο και στην ύπαρξη ισορροπίας. Ήταν μέλος τετραμελούς οικογένειας και ήταν το πρώτο παιδί. Οι γονείς είχαν καλή οικονομική επιφάνεια και ήταν αρκετά συνειδητοποιημένοι για την κατάσταση του παιδιού τους ενώ ακολουθούσαν πάντα τις οδηγίες των ειδικών, στους οποίους έκαναν την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Οι ενήλικες της ομάδας στόχου ήταν είκοσι άτομα τόσο από το γενικό σχολείο όσο και από τα δύο κέντρα που παρακολουθούσε ο μαθητής συνεδρίες (το Κέντρο Ημέρας και ένα Ιδιωτικό Κέντρο Ειδικής Αγωγής). Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν πέντε δάσκαλοι, ένας γυμναστής, ένας καθηγητής αγγλικών, ένας καθηγητής λογοτεχνίας,

τέσσερις ειδικοί παιδαγωγοί, τρεις ψυχολόγοι, δύο εργοθεραπευτές, δύο λογοθεραπευτές και ένας κοινωνικός λειτουργός, οι οποίοι απασχολήθηκαν για δεκαπέντε με είκοσι λεπτά.

Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης του μαθητή ταυτοποιήθηκε με την πρακτική άσκηση, που πραγματοποιήθηκε με εποπτεία από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και την μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου μαθητή με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες σε Κέντρο Ημέρας Αυτισμού. Η παρατήρηση ξεκίνησε στις 30 Οκτωβρίου 2013 και καθορίστηκε για τρεις φορές την εβδομάδα, στην οποία ο μαθητής θα παρακολουθούταν για εννέα διδακτικές ώρες. Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις στις 13 Νοεμβρίου 2013 μετά από δύο εβδομάδες, στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις στις 16 Ιανουαρίου 2014 μετά από επτά εβδομάδες και στην τρίτη φάση οι τελικές παρατηρήσεις στις 21 Μαρτίου 2014 μετά από εννέα εβδομάδες. Όλες οι παραπάνω πληροφορίες οργανώθηκαν σε διαγράμματα σκιαγραφώντας την εξέλιξη του μαθητή στους ανάλογους αναπτυξιακούς τομείς.

Ερευνητικά εργαλεία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν μεικτή, εφόσον χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία για την παραγωγή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη χρήση εργαλείων, χρησιμοποιήθηκαν όπως θα δούμε παρακάτω, η μεθοδολογία της παρατήρησης, η μεθοδολογία της παρέμβασης, η ειδική διδακτική μεθοδολογία, οι κοινωνικές ιστορίες και τα ερωτηματολόγια, η ανάλυση των οποίων θα γίνουν στη συνέχεια.

Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων

Αναφερόμενοι στα εργαλεία συλλογής των ποιοτικών δεδομένων, θα ξεκινήσουμε από το εργαλείο της παρατήρησης, η οποία θεωρείται χρήσιμη για τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006) καθώς επίσης ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια που προαναφέραμε. Η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες

μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης για όλους τους μαθητές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Θα πρέπει παρόλα αυτά ένας ερευνητής να επιδεικνύει, όμως, την ανάλογη ευαισθησία όταν παρατηρούνται παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως γίνεται στη συγκεκριμένη μελέτη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στην παρούσα μελέτη, κρίθηκε πιο αποτελεσματικό να πραγματοποιηθεί νατουραλιστική, ποιοτική παρατήρηση (συμμετοχική ή μη) προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα που θα συμβάλουν στην ολοκλήρωση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. Χαρακτηρίζεται ως νατουραλιστική παρατήρηση διότι η ερευνήτρια παρατήρησε το αντικείμενο μελέτης του σε ένα φυσικό πλαίσιο (όπως είναι αυτό του Κέντρου Ημέρας), έτσι ώστε η συμπεριφορά του να είναι αυθόρμητη και ως ποιοτική διότι έχει γίνει η απαραίτητη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έτσι ώστε να συλλεχθούν οι πληροφορίες για την περιοχή μελέτης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ακόμη, η παρατήρηση υπήρξε μη συμμετοχική σε κάποιες δραστηριότητες όπου θέλαμε να παρατηρήσουμε συγκεκριμένες συμπεριφορές και η παρουσία μας θα μπορούσε να διαταράξει τις ισορροπίες, ενώ υπήρξε συμμετοχική σε περιπτώσεις όπου ήταν επιθυμητό να δοθούν συγκεκριμένα ερεθίσματα, έτσι ώστε να παρατηρηθούν και να καταγραφούν οι αντιδράσεις.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, που προαναφέρθηκε, αποτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης χωρισμένη σε τρεις φάσεις, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική, η οποία παρόλο που δε χαρακτηρίζεται από κάποια επιστημονική εγκυρότητα, είναι πιο οικεία στον εκπαιδευτικό και έχει θετικά αποτελέσματα, μια και του δίνει τη δυνατότητα να εστιάσει στα θετικά στοιχεία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατανοώντας έτσι καλύτερα τις ικανότητές του (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Επίσης, η άτυπη αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης της παρούσας λειτουργικότητας των δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς επίσης αξιολογεί πιο εύκολα διαφορετικές δεξιότητες και μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει ποικιλία υλικών και τεχνικών για την αξιολόγηση δεξιοτήτων (Δροσινού Μ. , 2003).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης, λοιπόν, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης, πραγματοποιείται με τη βοήθεια των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), όπου ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί σημειώνοντας το επίπεδο αυτονομίας χωρίς βοήθεια (χβ), με βοήθεια (μβ) ή με μεγάλη βοήθεια (μμβ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Οι λίστες αυτές αναφέρονται σε περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των γενικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού.

Σε μια ΛΕΒΔ ο εκπαιδευτικός σημειώνει καταρχήν το όνομα, την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή, την ημερομηνία συμπλήρωσης, καθώς επίσης, ποια είναι η διδακτική του προτεραιότητα με βάση την εμπειρική του παρατήρηση. Οι ΛΕΒΔ βοηθούν τον εκπαιδευτικό να καταγράψει οργανωμένα τις πληροφορίες που έχει συλλέξει σχετικά τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού σε μια συγκεκριμένη περιοχή, καταγράφοντας, επίσης, ποιο εξάμηνο φοίτησης κρίνει ο ίδιος ότι διανύει ο μαθητής. Οι λίστες αυτές μπορούν να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή, ενώ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγεγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Αρχικά, θα αναφερθούμε στην έννοια της μαθησιακής ετοιμότητας, όπου περιγράφεται η διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί νέα ερεθίσματα από το περιβάλλον του, καθώς επίσης, να τα επεξεργαστεί και να τα αξιοποιήσει (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ετοιμότητας και περιλαμβάνει τις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Ο Προφορικός λόγος αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επικοινωνία ενός ανθρώπου με τους υπόλοιπους και αυτό διότι μέσω αυτού το παιδί αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζει συναισθήματα και συνεργάζεται, στοιχεία που βοηθούν την ένταξή τους σε μια

ομάδα καθώς και βελτιώνουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), η αναπτυξιακή αυτή περιοχή περιλαμβάνει, αρχικά, τη δεξιότητα της ακρόασης, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να ακούει και να αντιλαμβάνεται σωστά διάφορα ηχητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, να αναγνωρίζει ήχους που ακούει και να εκτελεί εντολές που ακούει. Έπειτα, περιλαμβάνει τη δεξιότητα της συμμετοχής σε διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού να ονομάζει αντικείμενα μέσα από ομαδικά παιχνίδια, να ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του. Τέλος, περιλαμβάνει τη δεξιότητα της προφορικής έκφρασης με ακρίβεια και σαφήνεια, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να συνδέει λέξεις, προτάσεις και γεγονότα, καθώς επίσης, να κάνει σωστή χρήση των χρόνων και των επιθέτων. Αυτές λοιπόν, οι δεξιότητες της ακρόασης, της συμμετοχής σε διάλογο περιμένοντας το παιδί τη σειρά του και της έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια, αποτελούν την πρώτη ομαδοποίηση και οργάνωση των πληροφοριών που έχει συλλέξει ο εκπαιδευτικός.

Η δεύτερη αναπτυξιακή περιοχή είναι αυτή της Ψυχοκινητικότητας, η οποία αποτελεί σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, εφόσον η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών βοηθά το παιδί να επικοινωνεί και με τη «γλώσσα του σώματος». Στην περιοχή αυτή συναντάμε τη σωματογνωσία και το συντονισμό των κινήσεων, έννοιες που είναι κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού όπου τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), η αναπτυξιακή αυτή περιοχή περιλαμβάνει, αρχικά, τη γενική και λεπτή κινητικότητα όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας, να κινεί όλο του το σώμα ή μέρη αυτού ακολουθώντας

συγκεκριμένες οδηγίες βασισμένες σε συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Επίσης, περιλαμβάνει τον προσανατολισμό, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να προσανατολίζεται βιωματικά στο χώρο, να ορίζει τη θέση του, να εκτελεί διαδρομές με παιχνίδια και διάφορα αντικείμενα αλλά και πραγματικές διαδρομές μέσα και έξω από το σχολείο. Ακόμη, περιλαμβάνει τον ρυθμό και το χρόνο, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να ακούει ήχους με ρυθμό και να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις, να ορίζει χρονικά σημεία της ημέρας, τους μήνες κτλ, να κατανοεί χρονικές αλληλουχίες και να αναπτύσσει τη χρονοχρονική αντίληψη. Τέλος, περιλαμβάνει τον τομέα της πλευρίωσης, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να ονομάζει και να δείχνει μέρη του σώματός του σε φωτογραφίες, να διακρίνει το δεξί από αριστερό μέσα από κινήσεις ακριβείας και παιχνίδια.

Η τρίτη αναπτυξιακή περιοχή είναι των Νοητικών ικανοτήτων, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών που δέχεται το παιδί και ως ένα σημείο καθορίζουν την ποιότητα, το είδος και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν γενικού ή ειδικού τύπου δυσκολίες σε σχέση με τις νοητικές ικανότητές του και κρίνεται απαραίτητο να υποστηρίζονται από ειδικά σχεδιασμένα και εξατομικευμένα προγράμματα παράμβασης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), η αναπτυξιακή αυτή περιοχή περιλαμβάνει, αρχικά, την οπτική μνήμη, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να θυμάται αντικείμενα, πρόσωπα ή γεγονότα που είδε, περιλαμβάνει την ακουστική μνήμη, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να θυμάται ό,τι ακούει, να επαναλαμβάνει ονόματα, λέξεις ή αριθμούς που άκουσε, να λέει και να δείχνει διευθύνσεις όταν του ζητείται και να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν αλλά και τη λειτουργική μνήμη, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να χρησιμοποιεί τα παραπάνω στην καθημερινή του ζωή. Επίσης, στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περιοχή περιλαμβάνεται η πολύ σημαντική έννοια για τη συγκεκριμένη

μελέτη, αυτή της συγκέντρωσης προσοχής. Εδώ, ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει ή κάνει (περπατάει, παίζει ομαδικά παιχνίδια κ.ά.), να τη διατηρεί για ορισμένο χρόνο και να αυτοεξυπηρετείται σε θέματα καθημερινότητας. Τέλος, περιλαμβάνονται η λογικομαθηματική σκέψη και οι συλλογισμοί, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να ταξινομεί και διατάσσει διάφορα αντικείμενα με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, καθώς επίσης στο να κάνει συλλογισμούς βάζοντας σε λογική σειρά εικόνες ή δραστηριότητες, να κατανοεί ημιτελεί σχέδια και να κάνει λογικούς πίνακες.

Η τέταρτη και τελευταία αναπτυξιακή περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας είναι αυτή της συναισθηματικής οργάνωσης. Ένα παιδί εκφράζει προς τα έξω την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, αναπτύσσει κάποια ενδιαφέροντα και συνεργάζεται με άλλα άτομα. Τα συναισθήματα που νιώθει είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ανάγκη του παιδιού να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους σε μια προσπάθεια να ενσωματωθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), η αναπτυξιακή αυτή περιοχή περιλαμβάνει, αρχικά, την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να γνωρίζει, να αποδέχεται και να αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, να αποδέχεται τους άλλους, να αποδέχεται την αποτυχία του και χαίρεται με την επιτυχία του. Έπειτα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για μάθηση, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να ρωτάει όταν έχει απορίες, να ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα και να φροντίζει το περιβάλλον και τέλος περιλαμβάνει τη συνεργασία με άλλα άτομα, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να συνεργάζεται με πρόσωπα εντός και εκτός οικογένειας και σχολείου, να γνωρίζει άλλα παιδιά, να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις.

Η δεύτερη κατηγορία λιστών περιλαμβάνει τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ. Στις συγκεκριμένες λίστες, ελέγχονται τέσσερις κατηγορίες περιοχών, της μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών ακαδημαϊκών

δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δημιουργικών δεξιοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στους μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κειμένου, στις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις και στις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και κοινωνική του ένταξη (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009; Χρηστάκης Κ. , 2013). Στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στη γνωριμία του με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στην αποδοχή του περιβάλλοντός του και από το περιβάλλον του και στη δυνατότητα να φτάσει στο ανώτερο δυνατό περιβάλλον αυτονομίας του (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Στην περιοχή των δημιουργικών δραστηριοτήτων, ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να βιώνει τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης (Gorndon, 1999), να εμπεδώνει τις σχολικές δεξιότητες και να αξιοποιεί σωστά τον ελεύθερό του χρόνο (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009), ενώ τέλος στην περιοχή της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στο να οργανώνει την προσωπικότητά του, να συνειδητοποιεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, να αναπτύξει τις προεπαγγελματικές του δεξιότητες και να προσανατολιστεί επαγγελματικά (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Η τρίτη κατηγορία λιστών είναι αυτή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών του μαθητή, όπου ελέγχονται οι δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, προφορικός λόγος), όπως αυτές αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ, οι δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ψυχοκινητικότητα, συναισθηματική οργάνωση, νοητικές ικανότητες), οι δεξιότητες των μαθηματικών (πράξεις, επίλυση προβλημάτων, αριθμούς), επίσης σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ και τέλος οι δεξιότητες συμπεριφοράς (αρνητικές-επιθετικός,μη συνεργάσιμος και παραβατικές). Εδώ, αξίζει να αναφερθεί πως το ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το ΦΕΚ 304B/13-03-2003 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας που σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες

επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται, το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός θέτωντας, έτσι, το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας (Προφορική Επικοινωνία, Γραφή, Ανάγνωση), Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος (Ανθρωπογενές και Φυσικό), Δημιουργίας και Έκφρασης (Μουσική, Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Δραματική Τέχνη) και Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία λιστών είναι για τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον αυτισμό συγκεκριμένα και το Τριαδικό Φάσμα Δυσκολιών (Δροσινού Μ. , 2001). Έτσι, 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).

Το δεύτερο εργαλείο που μας βοήθησε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι από τη μεθοδολογία της παρέμβασης αυτή τη φορά και συγκεκριμένα το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού Μ. , 2007) , όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να καταγράψει αυτό που συμβαίνει στον ίδιο και στο μαθητή, και τέλος να αναστοχαστεί και να καταγράψει σύντομα τα σχόλιά του για να βελτιώσει το σχέδιο του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταγράψει ακριβώς αυτό που προσλαμβάνει από τον μαθητή του, χωρίς να παρεμβαίνει στην έκφραση του λόγου που εκφέρει ο μαθητής με αυτισμό, να αλλοιώνει, να ερμηνεύει ή να τροποποιεί τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Κατά τη διαδικασία αυτή υφίσταται ιδιαίτερη εστίαση στη συχνότητα αλληλεπίδρασης και στην ημερολογιακή και ωρολογιακή καταγραφή. Οι πληροφορίες καταγράφονται με τη συχνότητα της εβδομαδιαίας παρέμβασης, τη χρονική διάρκεια κάθε παρέμβασης αλλά και την παιδαγωγική οξυδέρκεια του ειδικού παιδαγωγού να σημειώνει (Δροσινού,

Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Τα παραπάνω έχουν ως σκοπό τόσο την ετεροπαρατήρηση (στα λόγια, που ο ίδιος εκπαιδευτικός λέει στο μαθητή, όταν του απευθύνει το λόγο με σαφήνεια και ακρίβεια και στα λόγια που λέει ο μαθητής, στις γκριμάτσες, στις χειρονομίες, στην μη λεκτική συμπεριφορά) αλλά και την αυτοπαρατήρηση (στα σχόλια και τις παρατηρήσεις με αναφορά τη διαπροσωπική σχέση με το μαθητή, τα συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός και την επιλογή του διδακτικού στόχου και την λειτουργικότητα σε σχέση με τη περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και το επίπεδο των επιδόσεων στα μαθήματα του μαθητή) (Δροσινού Μ. , 2014 β).

Το τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχετίζεται με την Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία και τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται στους διδακτικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός καθώς και στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός, λοιπόν, του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς και αποτελεί την τρίτη φάση ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Για να είναι, όμως, σωστό ένα πρόγραμμα θα πρέπει να υπηρετεί κάποιες βασικές αρχές, όπως να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών, η οποία να βασίζεται παράλληλα στο απαιτούμενο αναλυτικό πρόγραμμα και τα στοιχεία της να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. Τα στοιχεία αυτά, θα πρέπει να είναι δομικά συνδεδεμένα μεταξύ τους και η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε μια ιεραρχία δεξιοτήτων, οι οποίες μαζί με την αρχική κατευθυνόμενη καθοδήγηση από το δάσκαλο να οδηγούν το μαθητή σε μελλοντική δράση και αυτονομία. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό το πρόγραμμα να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Έτσι, λοιπόν, ένα ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει ύλη από όλες τις περιοχές του ΠΑΠΕΑ, η οποία είναι οργανωμένη σε γενικές ενότητες και ενότητες (Χρηστάκης Κ. , 2011). Ύστερα, είναι το μηνιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, ο σχεδιασμός του οποίου βασίζεται στη μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis), όπου ο κάθε στόχος αναλύεται σε μικρότερα βήματα με τη χρήση υποστόχων και τέλος το εβδομαδιαίο πρόγραμμα το οποίο είναι πολύ κοντά στο διδακτικό και περιλαμβάνει

συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας των προβλεπόμενων ημερών. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα μια ενότητα και γύρω από αυτή να συνυφαίνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης Κ. , 2011). Τέλος, είναι το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα το οποίο είναι περισσότερο λεπτομερειακό και περιλαμβάνει τους διδακτικούς στόχους και τις στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διεκπεραιώσει με επιτυχία την καθημερινή του διδακτική διαδικασία (Χρηστάκης Κ. , 2011). Όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν προσφέρουν δεδομένα στον εκπαιδευτικό- ερευνητή σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στην παρούσα μελέτη, ο διδακτικός στόχος του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ορίστηκε για το συγκεκριμένο μαθητή, ως «Να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλαμάκια ακούνητα», ο οποίος αναλύθηκε σε υποστόχους και έγινε προσπάθεια επίτευξής των εξελικτικά, ξεκινώντας από τον πιο εύκολο μέχρι ο τελευταίος να ταυτιστεί με το μακροπρόθεσμο διδακτικό στόχο. Ο προαναφερόμενος στόχος, λοιπόν, αναλύθηκε ενδεικτικά στους εξής εβδομαδιαίους υποστόχους: Να αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή της πλειοψηφίας είναι επιλογή της ομάδας, να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία εκλογής αρχηγού σε ένα παιχνίδι, να αντιλαμβάνεται και να ακούει τον αρχηγό χωρίς να μιλά, να αντιλαμβάνεται και να κάνει τις κινήσεις που αντιστοιχούν στη «μέρα» και τη «νύχτα», να λέει τη γνώμη του στο παιχνίδι την κατάλληλη στιγμή, να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί δύο εντολές μαζί, να κατανοεί ότι όταν κουνιέται σε συγκεκριμένη δραστηριότητα, χάνει, να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί τρεις εντολές μαζί και τέλος, να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλαμάκια ακούνητα». Ο κάθε υποστόχος υλοποιήθηκε με τη χρήση βημάτων, τα οποία εκπροσωπούσαν από διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Οι παραπάνω στόχοι αποτελούν μέρος των εβδομαδιαίων προγραμμάτων που εντάσσονται στα μηνιαία και κατ' επέκταση στο ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, τα οποία σκοπό είχαν να βελτιώσουν όλες τις αναπτυξιακές περιοχές του ΠΑΠΕΑ, δίνοντας διαφορετικές διδακτικές προτεραιότητες ανά περίοδο.

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης, διαφοροποιώντας έτσι το ετήσιο, μηνιαίο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Αρχικά, βέβαια, προγραμματίστηκαν τα κριτήρια επιτυχίας του προγράμματος. Ο χρόνος ορίστηκε στις εννέα εβδομάδες και κάθε διδακτική παρέμβαση, συνήθως να λαμβάνει χώρα στο τέλος των συνεδριών του Κέντρου Ημέρας, με διάρκεια 15-20 λεπτά έκαστη. Η επιθυμητή συμπεριφορά περιγράφηκε ως «Να συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι «αγαλαμάκια ακούνητα» κατανοώντας και ακολουθώντας τους κανόνες του». Ο μαθητής επέλεξε ως ενισχυτή ένα κόκκινο αεροπλανάκι ενώ σε βάθος χρόνου επέλεξε από μόνος του ένα επιτραπέζιο ατομικό παιχνίδι (παιδικό φλίπερ). Επίσης, προγραμματίστηκε και μη λεκτική επιβράβευση. Τέλος, η αξιολόγηση γινόταν με τα έντυπα καθημερινής καταγραφής και διδακτικής αλληλεπίδρασης.

Κατά την εβδομάδα 20- 24 Ιανουαρίου, ο πρώτος υποστόχος του διδακτικού στόχου ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή της πλειοψηφίας είναι επιλογή της ομάδας». Αυτός προσπαθήσαμε να επιτευχθεί μέσα από μια σειρά διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Μια από αυτές στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής. Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητήθηκε από το μαθητή να ψηφίσει με τη χρήση καρτών (με οπτικοποιημένα ομαδικά παιχνίδια) ποιο παιχνίδι θα ήθελε να παίξει με τους συμμαθητές του, καταμετρώντας στο τέλος την πλειοψηφία των επιλογών.

Κατά την εβδομάδα 27-31 Ιανουαρίου, ο δεύτερος υποστόχος ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία εκλογής αρχηγού σε ένα παιχνίδι» και μια από τις δραστηριότητες στόχευε, επίσης κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής. Σε μια από τις δραστηριότητες παρουσιάστηκε στο μαθητή ένας τρόπος επιλογής αρχηγού στο παιχνίδι, που περιείχε το στοιχείο της τύχης, και δεν ήταν άλλο από τη διαδικασία της κλήρωσης. Έτσι, σε μια αυτοσχέδια κάλπη, με τη χρήση «παπουτσόκουτου», του ζητήθηκε να γράψει το όνομά του σε ένα χαρτί, όπως και οι συμμαθητές του, να το ρίξει στην κάλπη και έπειτα να επιλέξουμε ένα χαρτί τυχαία. Το όνομα του παιδιού που θα έγραφε θα ήταν και ο αρχηγός στο επόμενο παιχνίδι.

Κατά την εβδομάδα 3-7 Φεβρουαρίου, ο τρίτος υποστόχος ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται και να ακούει τον αρχηγό χωρίς να μιλά» και μια από τις δραστηριότητες στόχευε, επίσης κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής. Ζητήθηκε από το μαθητή να λάβει μέρος στο ομαδικό παιχνίδι «αγαλματάκια ακούνητα» και να μιλήσει μόνο όταν ήταν η κατάλληλη στιγμή.

Κατά την εβδομάδα 10-14 Φεβρουαρίου, ο τέταρτος υποστόχος ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται και να κάνει τις κινήσεις που αντιστοιχούν στη «μέρα» και τη «νύχτα»» (οι οποίες αποτελούν λέξεις κλειδιά για το ομαδικό παιχνίδι του διδακτικού στόχου), όπου μια από τις δραστηριότητες στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα της Λογικομαθηματικής Σκέψης. Ζητήθηκε, λοιπόν, από το μαθητή να συμπληρώσει ένα φύλλο εργασίας, όπου έπρεπε να αντιστοιχίσει τις εικόνες που ταίριαζαν στη μέρα και τις εικόνες που ταίριαζαν στη νύχτα. Στις εικόνες υπήρχαν κινήσεις που μπορεί να κάνει ένας παίκτης στην αντίστοιχη λεκτική εντολή, ενώ στο κάτω μέρος ήταν γραμμένες οι φράσεις «Μένω ακίνητος», «Περπατάω», «Χορεύω» κτλ. (Εικόνα 2).

Κατά την εβδομάδα 17-21 Φεβρουαρίου, ο πέμπτος υποστόχος μας περιγράφηκε ως «Να λέει τη γνώμη του στο παιχνίδι την κατάλληλη στιγμή». Μια από τις δραστηριότητες παρέμβασης στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου και την ενότητα της Σαφούς και ακριβής έκφρασης. Εκεί, προτάθηκε στο παιδί να λάβει μέρος στο παραδοσιακό παιχνίδι «Πετάει πετάει», αλλά να έχει το ρόλο του αρχηγού. Ο αρχηγός θα έπρεπε να ξέρει πότε να μιλήσει και τι να πει. Στο συγκεκριμένο ομαδικό παιχνίδι, ο αρχηγός λέει μια έκφραση σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, καθώς επίσης, να περιμένει την απάντηση των παιδιών, για να πράξει ανάλογα.

Κατά την εβδομάδα 24 Φεβρουαρίου- 28 Φεβρουαρίου επικεντρωθήκαμε στον έκτο υποστόχο μας, ο οποίος περιγράφεται ως «Να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί δύο εντολές μαζί». Μια από τις δραστηριότητες στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και την ενότητα της Ακουστικής μνήμης. Ζητήθηκε από το μαθητή με τη χρήση μιας πρότασης να βάλει σε ένα ποτήρι με νερό και να το δώσει σε ένα συμμαθητή του.

Κατά την εβδομάδα 3 Μαρτίου- 7 Μαρτίου επικεντρωθήκαμε στον έβδομο υποστόχο «Να κατανοεί ότι όταν κουνιέται σε συγκεκριμένη δραστηριότητα, χάνει». Μια από τις δραστηριότητες στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και την ενότητα Συγκέντρωσης προσοχής. Ζητήθηκε, λοιπόν, από τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης να περπατήσει επάνω σε μια πλαστική δοκό, με τον κανόνα ότι κερδίζει αν φτάσει στο τέλος της διαδρομής χωρίς να πέσει.

Κατά την εβδομάδα 10 Μαρτίου- 14 Μαρτίου επικεντρωθήκαμε στον όγδοο υποστόχο «Να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί τρεις εντολές μαζί». Μια από τις δραστηριότητες στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και την ενότητα της Ακουστικής μνήμης. Ζητήθηκε από το μαθητή, με τη χρήση μιας πρότασης, να ανοίξει το ντουλάπι, να πάρει τρεις μαρκαδόρους και να τους δώσει στους συμμαθητές του.

Κατά την τελευταία εβδομάδα, 17 Μαρτίου- 21 Μαρτίου επικεντρωθήκαμε στον ένατο υποστόχο «Να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλαμάκια ακούνητα»». Για τον υποστόχο αυτό, σχεδιάστηκαν δύο βήματα προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επίτευξή του. Οι δραστηριότητες στόχευαν, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και την ενότητα της Συγκέντρωσης προσοχής. Στο πρώτο βήμα, ο μαθητής έλαβε μέρος στο ομαδικό παιχνίδι «αγαλαμάκια ακούνητα» με τον ρόλο του παίκτη, ενώ στο δεύτερο βήμα με τον ρόλο του αρχηγού. Ο τελευταίος μας υποστόχος ταυτίστηκε με το διδακτικό μας στόχο.

Μερικά από τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν τα βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009), υπολογιστής, διαδίκτυο, εκτυπωτής/ πλαστικοποιητής, πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες, χάρτινο παπουτσόκουτο, βέλκτρον, άχρηστα φυσικά υλικά, φωτογραφική μηχανή, χρώματα (μαρκαδόροι κ.α.), ραδιόφωνο κ.ά. Κάποια από τα παιδαγωγικά υλικά τα οποία κατασκευάστηκαν αυτοσχέδια (βλ. Εικόνα 1), δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα το παπουτσόκουτο ή οι πλαστικοποιημένες κάρτες. Ο σκοπός που

επιλέχθηκαν τέτοιου είδους εκπαιδευτικά μέσα, περιγράφεται στο γεγονός πως λειτουργούν ως ενισχυτές/ διευκολυντές για ένα παιδί με αυτισμό αλλά, επίσης, έρχονται να καλύψουν κάποιες ανεπάρκειες που ενδέχεται να υπάρχουν. Ακόμη, τα παπουτσόκουτα, ως καινοτόμα εξειδικευμένη διδακτική προσθήκη, διευκολύνει τη χρήση καρτών, αντικειμένων και υλικών στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Με αυτό, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δομήσει τον ορισμένο χώρο του κουτιού, στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).



Εικόνα 1: Παιδαγωγικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

Σχετικά με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία του ερωτηματολογίου και της διαφοροποίησης του ΣΑΔΕΠΕΑ με έμφαση το κείμενο των κοινωνικών ιστοριών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια από τις συνήθεις ερευνητικές μεθόδους και συμπληρώνεται από τα υποκείμενα της έρευνας. Αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων που στοχεύουν να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Αντανακλούν κατά μια έννοια τους στόχους της έρευνας με μορφή ερωτήσεων με σκοπό οι συμμετέχοντες να εκφράσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα τις απόψεις τους σχετικά με το προς μελέτη αντικείμενο (Cohen & Manion, 1994). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο λόγω της έλλειψης βιβλιογραφικών αναφορών στο ακριβές θέμα της έρευνας.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τις απαντήσεις η κλίμακα τύπου Likert, η οποία θεωρείται απλή στη δημιουργία και είναι η πιο διαδεδομένη στις

κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων και απόψεων των υποκειμένων της οποίας 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 που ακολουθούνται από μια σειρά δυνητικών απαντήσεων. Συνήθως οι απαντήσεις αυτές μπορούν να δοθούν με τη μορφή μίας κλίμακας πέντε ή επτά σημείων/επιλογών, που υποδηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση (Κόμης, 2014).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αρχικά, συλλέγει κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως είναι το φύλο του συμμετέχοντα, την ηλικία του, την ακαδημαϊκή του εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας του. Δομήθηκε σε τρεις άξονες, ο κάθε ένας εκ των οποίων εκπροσωπούσε τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Κάθε ερευνητική υπόθεση πλαισιώθηκε με πέντε ερωτήσεις όπου δόθηκαν πέντε επιλογές απαντήσεων: «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ», «Είμαι ουδέτερος», «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα». Συνοψίζοντας, δηλαδή, ο συμμετέχων κλήθηκε να απαντήσει δεκαπέντε ερωτήσεις σχετικές με τη βελτίωση που μπορεί να παρέχει η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στη συγκέντρωση προσοχής του, στην επικοινωνία και τη συνεργασία του με συμμαθητές του καθώς στο κατά πόσο η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο Κέντρο Ημέρας.

Το ερωτηματολόγιο περιγράφεται με τη χρήση καταφατικών προτάσεων, ανά ερευνητική υπόθεση. Για την πρώτη υπόθεση, σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να βελτιώσει τη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή με αυτισμό τέθηκαν τα εξής: Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό βοηθά τον μαθητή... «να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει», «στον προσανατολισμό του μαθητή μέσα στο χώρο», «να αντιληφθεί τη ροή του παιχνιδιού», «να συγκεντρώσει την προσοχή του για ορισμένο χρόνο» και «να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας».

Για τη δεύτερη υπόθεση, σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία και την επικοινωνία του μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές του, τέθηκαν τα εξής: Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με

αυτισμό βοηθά τον μαθητή... «να βελτιώνει τη συνεργασία με τους συμμαθητές του», «να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του», «να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις», «να αποδέχεται τους άλλους» και «να μαθαίνει να ζητά βοήθεια.

Για την τρίτη υπόθεση, με το αν τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε Κέντρο Ημέρας μπορούν να κατανοηθούν από παιδιά μικρής ηλικίας, τέθηκαν τα εξής: Τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε Κέντρο Ημέρας... «βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων», «βοηθούν τα παιδιά στην εκμάθηση εκτέλεσης εντολών», «προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών με αυτισμό», «βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνουν» και «περιλαμβάνουν τον τομέα της κοινωνικής ένταξης».

Άλλο ένα εργαλείο που μας βοήθησε στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων είναι η διαφοροποίηση του ΣΑΔΕΠΙΑΕ με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών συνοδευμένες από ερωτηματολόγιο ειδικά διαμορφωμένο για το ίδιο το παιδί. Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν πολύ σημαντικό διδακτικό εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό, θεωρία που υποστηρίζεται από έρευνες που έχουν γίνει, όπως διαπιστώσαμε στη θεωρητική ανασκόπηση. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την έρευνα των Fisher και Haufe (2009), που ως σκοπό είχε να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κοινωνικές ιστορίες με κείμενο και οπτική απεικόνιση για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες. Μετά από δώδεκα εβδομάδες παρατηρήθηκε πως οι μαθητές των δύο εμπλεκόμενων δασκάλων είχαν βελτίωση στο να μοιράζονται και να συμμετέχουν στον κύκλο.

Τα κείμενα εργασίας (κοινωνικές ιστορίες) που συντάχθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν σε αριθμό πέντε και η θεματολογία τους βασίστηκε στους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν κατά τη δόμηση του στοχευμένου ατομικού ενταξιακού προγράμματος παρέμβασης, ήταν ενισχυμένα με τέσσερις διευκολυντές (με τη μορφή οπτικοποιήσεων) κάποιων εννοιών και ως ενισχυτής χρησιμοποιήθηκε ένα παιχνίδι φλίπερ.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κείμενο εργασίας είχε ως τίτλο «Όταν παίζω ένα παιχνίδι, προσπαθώ να είμαι συγκεντρωμένος», γραμμένο σε 85 λέξεις, το δεύτερο είχε

ως τίτλο «Για ποιο λόγο χρειαζόμαστε τους κανόνες», γραμμένο σε 101 λέξεις, το τρίτο είχε ως τίτλο «Κάποιες φορές χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου», γραμμένο σε 85 λέξεις, το τέταρτο είχε ως τίτλο «Πώς παίζεται το παιχνίδι «αγαλαματάκια ακούνητα»» (από τη θέση του αρχηγού) γραμμένο σε 86 λέξεις με τη χρήση του προγράμματος power point και τέλος το πέμπτη έχει ως τίτλο «Πώς παίζεται το παιχνίδι «αγαλαματάκια ακούνητα»» (με τους γενικούς κανόνες του παιχνιδιού) γραμμένο σε 84 λέξεις.

Τα κείμενα δόθηκαν σε πέντε διαφορετικές μέρες μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα, ένα κάθε φορά: α)στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία, β)μέσα στη ροή του προγράμματος σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας γ)μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα , δ) αφού έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και ε)στο τέλος του προγράμματος. Έπειτα, αξιολογήθηκαν με τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης (διατυπωμένες σε πρόταση 3-4 λέξεων) οι απαντήσεις των οποίων που δόθηκαν στο μαθητή ήταν πολλαπλές (τρεις) έτσι ώστε να επιλέξει ο μαθητής από αυτές μία. Κάθε φορά η διαδικασία αυτή δεν ξεπέρασε τα δεκαπέντε λεπτά.

Περιορισμοί έρευνας

Μετατρέποντας τα ερευνητικά ερωτήματα σε ερευνητικό σχέδιο δε θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε τα τέσσερα πιο συνηθισμένα σχέδια στο χώρο της έρευνας, τα οποία συμβάλλουν στη συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης. Οφείλουμε να αναφέρουμε πως, σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), η επιλογή ενός ερευνητικού σχεδίου πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από έναν ερευνητή καθώς επίσης, ότι ίσως είναι πιο αποτελεσματικό να εφαρμόζονται όλα ανάλογα με την περίπτωση, γεγονός που προσπαθήσαμε να κάνουμε στην παρούσα μελέτη.

Έτσι, αρχικά έχουμε την «ανοικτή/ διερευνητική έρευνα», στόχος της οποίας είναι η εξερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης ή ενός κοινωνικού φαινομένου και έπειτα, την «περιγραφική έρευνα», στόχος της οποίας είναι η λεπτομερής απεικόνιση μιας σύγχρονης κατάστασης ή φαινομένου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στην παρούσα μελέτη, όπως έχει αναφερθεί διερευνούμε το φαινόμενο του αυτισμού, μέσα από τη διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού, παραμένοντας ανοικτοί σε νέα ευρήματα και ερμηνείες

και παρέχοντας μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το θέμα αυτό τα τελευταία χρόνια.

Ως τρίτη επιλογή, οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006) αναφέρουν την «έρευνα συσχέτισης», στόχος της οποίας είναι η αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και ως τέταρτη την «πειραματική έρευνα», στόχος της οποίας είναι η αξιολόγηση της επίδρασης δύο ή περισσότερων χειρισμών σε μια εξαρτημένη μεταβλητή. Στην παρούσα μελέτη συλλέχθηκαν, όπως αναφέρθηκε, και ποσοτικά δεδομένα από τη χρήση ερωτηματολογίων σε ενήλικες εμπλεκόμενους με το παιδί της μελέτης περίπτωσης αλλά εξήχθησαν και συμπεράσματα για τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, ύστερα από την υλοποίηση των κειμένων εργασίας, που ως σκοπό είχαν να ελέγξουμε αν ήταν εφαρμόσιμος και ρεαλιστικός ο διδακτικός μας στόχος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκαν όλα τα παραπάνω ερευνητικά σχέδια στην παρούσα μελέτη συνδυαστικά, επιλέγοντας να κρατήσουμε τα πλεονεκτήματα του κάθε ενός και να τα εφαρμόσουμε ανάλογα με την περίπτωση.

Στους περιορισμούς μιας έρευνας σημαντική θέση κατέχουν τα ηθικά θέματα. Κατά τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006), η ηθική συμπεριφορά είναι στην ουσία μια στάση και οι ερευνητές οφείλουμε να σχεδιάζουμε, να διεξάγουμε και να γνωστοποιούμε τις έρευνες σύμφωνα με τα αναγνωρισμένα κριτήρια της επιστημονικής κοινότητας και ηθικής. Επίσης, αναφέρουν πως πρέπει να υπάρχει το απαραίτητο ενδιαφέρον για την αξιοπρέπεια αλλά και την ευημερία των συμμετεχόντων, καθώς πως δεν είναι καθόλου σωστό να κατασκευάζονται ή να παραποιούνται τα αποτελέσματα που δημοσιοποιούνται.

Στα ηθικά ζητήματα περιλαμβάνεται και η εχεμύθεια αλλά και η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Με τον όρο «εχεμύθεια» εννοείται πως η ταυτότητα του συμμετέχοντος είναι γνωστή στον ερευνητή αλλά δε δημοσιοποιείται, για αυτό το λόγο σε έρευνες συναντάμε γενικές περιγραφές, όπως για παράδειγμα «τρία νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής του νομού Μεσσηνίας».

Επιπροσθέτως, για τη διεξαγωγή μιας έρευνας απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γίνει ένα είδος συμφωνίας με τους συμμετέχοντες, η οποία να διευκρινίζει τη φύση της έρευνας καθώς και τις όποιες ευθύνες του συμβαλλόμενου. Αν τα άτομα δεν είναι σε

θέση, σύμφωνα με το νόμο, να δώσουν έγγραφη συγκατάθεση, όπως είναι τα ανήλικα άτομα ή τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τότε ο ερευνητής θα πρέπει είτε να παράσχει επαρκείς εξηγήσεις, είτε να εξασφαλίσει την προφορική συγκατάθεσή του είτε να αποκομίσουν την κατάλληλη άδεια από ένα πρόσωπο το οποίο έχει τη νομική ευθύνη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε και την έννοια της «εξαπάτησης» σε μια έρευνα, η οποία είναι κάποιες φορές θεμιτή έτσι ώστε να ευρήματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα αλλά δε θα πρέπει να αφορά σε πτυχές που είναι σημαντικές για τη λήψη της απόφασης του συμμετέχοντα να λάβει μέρος στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση των προαναφερθέντων ερευνητικών εργαλείων και πώς τα δεδομένα που προέκυψαν έρχονται να πλαισιώσουν τις αρχικές ερευνητικές μας υποθέσεις. Για το λόγο αυτό, κυρίως, στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, οι αναπτυξιακές περιοχές και οι βελτιώσεις που επιτεύχθηκαν από το μαθητή, αναλύονται με βάση την τρέχουσα ερευνητική υπόθεση.

Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει τη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή.

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη σχετικά με την παραπάνω υπόθεση αποδείχθηκε πως η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται επαρκώς. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας.

Ξεκινώντας από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του τριαδικού φάσματος προκύπτουν τα παρακάτω ανά περιοχή που υπήρξε βελτίωση, σύμφωνα με την αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση.

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων της Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. *Διάγραμμα 1*), όπου δόθηκε διδακτική προτεραιότητα στις Νοητικές Ικανότητες, υπήρξαν τομείς με μεγάλες αποκλίσεις και τομείς που ο μαθητής παρέμεινε στη γραμμή βάσης (Α εξάμηνο, Α΄ τάξης Δημοτικού).

Στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού Λόγου, ο μαθητής ήταν και παρέμεινε στη γραμμή βάσης του, τόσο στην Ακρόαση, όσο και στη συμμετοχή στο διάλογο και την έκφραση με σαφήνεια. Αυτό σημειώθηκε διότι ο μαθητής ήταν σε θέση να ακούει και να αντιλαμβάνεται σωστά διάφορα ηχητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, να αναγνωρίζει ήχους που ακούει και να εκτελεί απλές εντολές που ακούει, να ονομάζει αντικείμενα μέσα από ομαδικά παιχνίδια, να ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους

συμμαθητές του και τέλος, να συνδέει λέξεις, προτάσεις και γεγονότα, καθώς επίσης, να κάνει σωστή χρήση των χρόνων και των επιθέτων.

Στην αναπτυξιακή περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, ο μαθητής ήταν στη γραμμή βάσης, στην ενότητα της Αδρής και Λεπτής κινητικότητας, στο ρυθμό και το χρόνο αλλά και την πλευρίωση. Αυτό σημειώθηκε διότι ο ίδιος ήταν σε θέση να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας, να κινεί όλο του το σώμα ή μέρη αυτού ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες, να προσανατολίζεται βιωματικά στο χώρο, να εκτελεί διαδρομές με παιχνίδια και διάφορα αντικείμενα αλλά και να κάνει πραγματικές διαδρομές μέσα και έξω από το σχολείο, επίσης, ήταν σε θέση να ακούει ήχους με ρυθμό και να εκτελεί κάποιες ρυθμικές κινήσεις, να ορίζει χρονικά σημεία της ημέρας, τους μήνες κτλ και να κατανοεί χρονικές αλληλουχίες. Τέλος, σχετικά με την πλευρίωση, ο μαθητής ήταν σε θέση να ονομάζει και να δείχνει μέρη του σώματός του σε φωτογραφίες καθώς και να διακρίνει το δεξί από αριστερό μέσα από παιχνίδια.

Η κατάκτηση και διατήρηση των παραπάνω δεξιοτήτων, βοήθησαν το μαθητή να κατανοήσει τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που του ζητήθηκαν να υλοποιήσει με στόχο τη βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής, ο οποίες βοήθησαν με τη σειρά τους την προσωπική του βελτίωση σε άλλες αναπτυξιακές περιοχές.

Η ενότητα που παρουσιάστηκαν αποκλίσεις της τάξης των δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την αρχική αξιολόγηση, ήταν αυτή του «Προσανατολισμού». Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής κατά την αρχική αξιολόγηση, αντιμετώπιζε μεγάλη δυσκολία στο να ορίσει τη θέση του στο χώρο αλλά και να προσανατολιστεί σε αυτόν με τη βοήθεια αντικειμένων, αν δεν ήταν ο ίδιος συγκεντρωμένος. Ενδεικτικά, αναφέρεται πως δυσκολευόταν πάρα πολύ να περπατά πάνω σε συγκεκριμένες διαδρομές, με ή χωρίς εμπόδια, να κάνει κουτσό (ενότητα Πλευρίωσης), να πιάνει την μπάλα κ.α. καθώς επίσης, να κυκλοφορεί στο δρόμο τηρώντας τον Κ.Ο.Κ., να κυκλοφορεί σε σούπερ μάρκετ αλλά και να βιώνει διαδρομές στο γραφικό χώρο, ενώ είχε σχετική άνεση στη μετακίνησή του στο σχολικό χώρο και στο χώρο του Κέντρου ημέρας. Αρκετές φορές ξεχνούσε να τακτοποιήσει τα προσωπικά του αντικείμενα και δυσκολευόταν να παίξει παιχνίδια προσανατολισμού. Τέλος, μεγάλη δυσκολία υπήρχε στην εκτέλεση μουσικοχορευτικών κινήσεων προσανατολισμού στο χώρο, όπου χρειαζόταν να κάνει

κινήσεις με τη συνοδεία μουσικής. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε πως από την αρχική (31/11/2013) αξιολόγηση στην τελική (21/3/2014), παρατηρήθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου, μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που δομήθηκε στους διδακτικούς στόχους που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι ο μαθητής κατάφερε να κατακτήσει αρκετές από τις προαναφερθείσες δεξιότητες, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων όπου δόθηκε διδακτική προτεραιότητα στις Νοητικές Ικανότητες και συγκεκριμένα, στη Συγκέντρωση Προσοχής.

Στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, η οποία αποτέλεσε και την διδακτική προτεραιότητα, ο μαθητής παρουσίαζε αποκλίσεις τριών εξαμήνων στην αρχική αξιολόγηση της ενότητας της Συγκέντρωσης προσοχής, ενώ στις υπόλοιπες ενότητες ήταν στη γραμμή βάσης. Σχετικά με την οπτική, την ακουστική και την εργαζόμενη μνήμη καθώς και με το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη ο μαθητής, παρατήρηθηκε, πως ήταν στη γραμμή βάσης. Αυτό σημειώθηκε διότι ο ίδιος ήταν σε θέση να θυμάται αντικείμενα, πρόσωπα ή γεγονότα που είδε, να θυμάται ό,τι ακούει, να επαναλαμβάνει ονόματα, λέξεις ή αριθμούς που άκουσε, να χρησιμοποιεί τα παραπάνω στην καθημερινή του ζωή, καθώς επίσης, να ταξινομεί και διατάσσει διάφορα αντικείμενα με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο και να κάνει συλλογισμούς βάζοντας σε λογική σειρά εικόνες ή δραστηριότητες

Σχετικά με την ενότητα που παρουσιάστηκαν οι αποκλίσεις, κατά την αρχική αξιολόγηση, ο μαθητής δυσκολευόταν να αντιληφθεί και να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτό που έβλεπε, παρουσιάζοντας διάσπαση προσοχής ή κάποιες φορές συμπεριφορές απόσυρσης, όπως να κλείνει τα μάτια του. Επίσης, δυσκολευόταν να συγκεντρώσει την προσοχή του όταν περπατούσε στο δρόμο (π.χ. εστίαζε σε ερεθίσματα όπως η αφίσα σε μια κολώνα και όχι στη διαβαση πεζών) και να συγκεντρωθεί στο ντύσιμο και στο πλύσιμο χεριών. Μεγάλη δυσκολία εντοπίστηκε στη συγκέντρωση προσοχής όταν έπαιζε παιχνίδια, κυρίως ομαδικά. Παρατηρήθηκε πως ο μαθητής δυσκολευόταν τόσο να αντιληφθεί τους κανόνες όσο και να τους εφαρμόσει, προσαρμόζοντας το παιχνίδι στα δικά του δεδομένα (π.χ. έμενε αμέτοχος ή έκανε μεμονωμένα κάτι που τον ικανοποιούσε ιδιαίτερα). Μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρατηρήθηκε βελτίωση δύο εξαμήνων στη συγκεκριμένη περιοχή,

δείχνοντας πως ο μαθητής κατάφερε να κατακτήσει κάποιες από τις παραπάνω δεξιότητες. Αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που δομήθηκαν για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

Τέλος, στην αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, παρατηρήθηκε απόκλιση ενός εξαμήνου κάτω από τη γραμμή βάσης στην ενότητα του Αυτοσυναισθήματος, ενώ καμία απόκλιση δεν καταγράφηκε στις ενότητες που σχετίζονται με το Ενδιαφέρον για μάθηση και τη Συνεργασία με τους άλλους. Ο μαθητής ήταν σε θέση να ρωτάει κάποιες φορές όταν έχει απορίες, να ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα και να φροντίζει το περιβάλλον, καθώς επίσης, να συνεργάζεται με πρόσωπα εντός και εκτός οικογένειας και σχολείου και να γνωρίζει άλλα παιδιά. Η απόκλιση στην περιοχή του αυτοσυναισθήματος θα αναλυθεί στα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στη δεύτερη υπόθεση, λόγω περιεχομένου, ωστόσο, η βελτίωση στον τομέα αυτό σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία κανόνων και τη συγκέντρωση προσοχής, εφόσον ο μαθητής βελτιώνοντας το αυτοσυναισθήμα του, κατά την τελική αξιολόγηση, είχε την ευκαιρία να μειώσει ερεθίσματα που του αποσπούν την προσοχή και τον κάνουν να δυσκολεύεται στη συμμετοχή ομαδικών παιχνιδιών.

Στις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ (βλ. *Διάγραμμα 3*), ο μαθητής ήταν στη γραμμή βάσης σε όλες σχεδόν τις περιοχές που έχουν αναφερθεί παραπάνω, εκτός από την ενότητα της Κατανόησης της περιοχής των Βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και στην ενότητα της Κοινωνικής Συμπεριφοράς της περιοχής των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, όπου παρουσίασε απόκλιση τριών εξαμήνων αμφότερα κατά την αρχική αξιολόγηση (13/11/2013), και για το λόγο αυτό δόθηκε διδακτική προτεραιότητα.

Στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, λοιπόν, δε σημειώθηκε κάποια απόκλιση από τη γραμμή βάσης, λόγω του ότι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης είχε κατακτήσει τους μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο αυτονομίας, όντας παιδί υψηλής λειτουργικότητας, ήταν σε θέση να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, φαινόταν πως είχε συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ενώ είχε προσανατολιστεί

επαγγελματικά, εφόσον είχε εκφράσει πως θέλει να γίνει κτηνίατρος όταν μεγαλώσει, λόγω της μεγάλης του αγάπης στους σκύλους.

Για την πρώτη μας υπόθεση, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη βελτίωση που υπήρξε στην ενότητα της Κατανόησης, η οποία σχετίστηκε άμεσα με τη Συγκέντρωση προσοχής του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αντιμετώπιζε μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση νέων ερεθισμάτων, είτε αυτά ήταν οπτικά είτε ακουστικά. Χρειαζόταν να ακούσει πάνω από μια φορά ή με διαφορετικούς τρόπους, έναν κανόνα, μια οδηγία ή μια μικρή ιστορία, για να μπορέσει να την κατανοήσει. Επίσης, δυσκολευόταν να λάβει μέρος στη λήψη μιας απόφασης, είτε αυτή είχε να κάνει με καταστάσεις ρουτίνας είτε με τη συμμετοχή του σε ένα παιχνίδι. Παρατηρήθηκε μάλιστα, πως η αποτελεσματικότητα σε αυτούς του τομείς εξαρτήθηκε αρκετές φορές από την ύπαρξη συγκέντρωσης προσοχής του μαθητή. Στην τελική αξιολόγηση (21/3/2014) παρατηρήθηκε βελτίωση δύο εξαμήνων, γεγονός που επιτεύχθηκε από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι αποκλίσεις στην περιοχή της Κοινωνικής Συμπεριφοράς, οι οποίες είχαν την ίδια πορεία, αναλύονται παρακάτω στα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη δεύτερη υπόθεση της παρούσας μελέτης.

Στις ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. *Διάγραμμα 3*), στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, ο μαθητής ήταν στη γραμμή βάσης στην ανάγνωση και τη γραφή, όπως είδαμε και στις προηγούμενες ΛΕΒΔ, ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο οι δυσκολίες στο κομμάτι της Κατανόησης, επηρέασαν και τη συγκεκριμένη λίστα, σημειώνοντας τρία εξάμηνα απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης. Μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ο μαθητής βελτιώθηκε κατά δύο εξάμηνα στο κομμάτι της Κατανόησης, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη συγκέντρωση προσοχής, εφόσον η συγκέντρωση αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο για να κατανοήσει κανείς ένα νέο ερέθισμα. Στις δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, σημειώνεται ένα εξάμηνο απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες και στη Συναισθηματική Οργάνωση του μαθητή ως απόρροια του μέσου όρου που υπολογίστηκε με βάση τις δεξιότητες που ελέγχθηκαν στην πρώτη ΛΕΒΔ, που παρουσιάστηκε παραπάνω. Μετά, την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ο μαθητής

σημείωσε την προαναφερθείσα βελτίωση, γεγονός που επιτεύχθηκε έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της συγκέντρωσης προσοχής μέσω της διδασκαλίας κανόνων παιχνιδιού.

Σχετικά με τις Δεξιότητες στα Μαθηματικά, ο μαθητής ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο στις πράξεις και τους αριθμούς, αλλά σημείωσε δύο εξάμηνα απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης στην Επίλυση προβλημάτων, κατά την αρχική αξιολόγηση. Ο μαθητής δυσκολευόταν πάρα πολύ να βάλει σε μια τάξη τα δεδομένα ενός προβλήματος και να οριοθετήσει τα ζητούμενα. Αρκετές φορές εστίαζε σε λάθος δεδομένα, αν δεν είχε καταφέρει να παραμείνει συγκεντρωμένος και χρειαζόταν ένα παράδειγμα για να συνεχίσει. Βελτιώνοντας, όμως, τη συγκέντρωση προσοχής του, μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, κατάφερε αλληλένδετα να βελτιωθεί και στην επίλυση προβλημάτων, γεγονός που αποδεικνύεται με τη βελτίωση του ενός εξαμήνου κατά την τελική αξιολόγηση. Τέλος, σχετικά με τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, σημειώθηκε απόκλιση δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στις Αρνητικές συμπεριφορές, κατά την αρχική αξιολόγηση ενώ στις Παραβατικές συμπεριφορές υπήρξε στη γραμμή βάσης. Κατά την τελική αξιολόγηση, σημειώθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου, στοιχείο που θα αναλυθεί στα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Παρόλα αυτά, επαγωγικά συνδέεται και με τη συγκέντρωση προσοχής, διότι στο συγκεκριμένο μαθητή, είχε παρατηρηθεί πως οι συμπεριφορές αυτές αποτελούσαν σημαντικό ερέθισμα απόσπασης της προσοχής του, οπότε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως κατά μια έννοια σχετίζεται και με την παρούσα ερευνητική υπόθεση.

Τα τελευταία δεδομένα αυτή της μορφής έρχονται από τις ΛΕΒΔ των μαθησιακών δυσκολιών στο Τριαδικό φάσμα του αυτισμού (βλ. *Διάγραμμα 4*), όπου διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στις Κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στους Κανόνες.

Στην περιοχή της Επικοινωνίας, δε σημειώθηκε απόκλιση στην ενότητα «Χωρίς προφορικό λόγο», στον Λειτουργικό προφορικό του λόγο καθώς και στην Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια. Σημειώθηκε απόκλιση δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, στην ενότητα της Συμμετοχής στο διάλογο. Αυτό το δεδομένο έρχεται σε αντίθεση, βέβαια, με τη μηδενική απόκλιση των ΛΕΒΔ της Μαθησιακής ετοιμότητας. Αυτό συμβαίνει διότι ο μαθητής δεν αντιμετώπιζε δυσκολίες στο να ονομάσει πρόσωπα ή αντικείμενα αλλά να λάβει ουσιαστικό ρόλο σε ένα διάλογο. Ο μαθητής, αν δεν ήταν

συγκεντρωμένος, δυσκολευόταν αρκετά να γίνει ενεργός συμμετέχων, κάνοντας ερωτήσεις και απαντώντας ή να ξεκινήσει και να τελειώσει ο ίδιος ένα διάλογο. Μετά τη διδακτική μας παρέμβαση και το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, σημειώθηκε βελτίωση δύο εξαμήνων, όπου ο μαθητής κατάφερε με μικρή παρότρυνση να συμμετέχει σε έναν διάλογο με περιεχόμενο που τον ενδιαφέρει άμεσα, μένοντας συγκεντρωμένος.

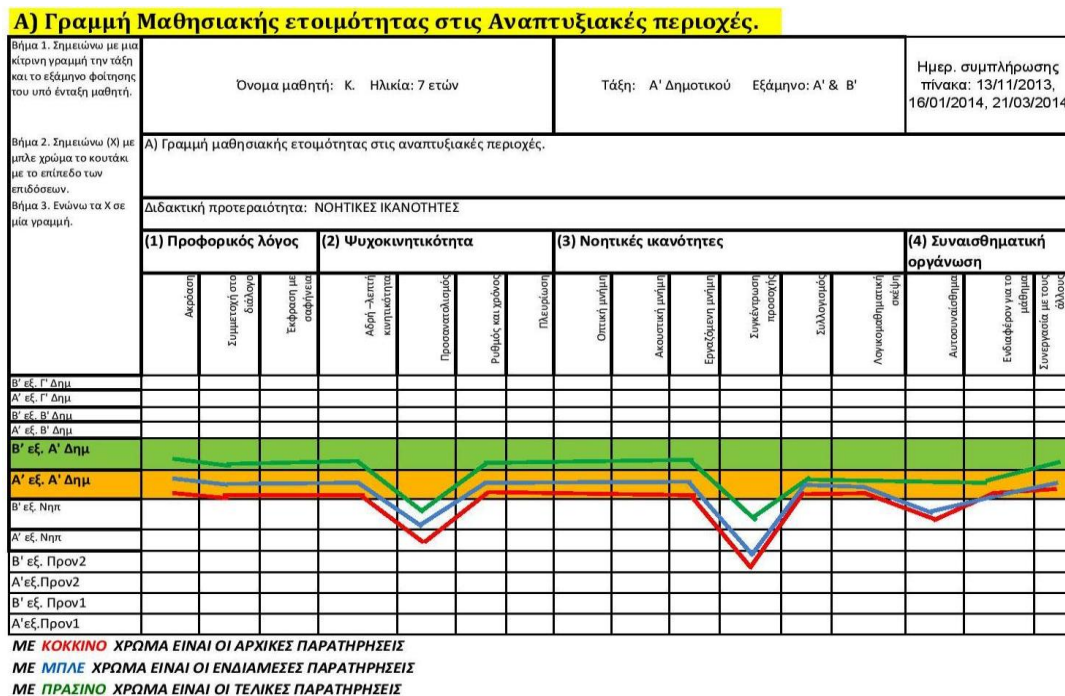
Στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, βρισκόταν στη γραμμή βάσης στην ενότητα της Προσαρμογής στις αλλαγές, ενώ ήταν ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης στην ενότητα της Εγγύτητας, της Βλεμματικής επαφής, της Παράλληλης Δραστηριότητας και της Αμοιβαιότητας- Μοιράσματος, κατά την αρχική αξιολόγηση, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση ενός κατά την τελική αξιολόγηση, δεξιότητες που εξαρτώνται αρκετά από την ύπαρξη συγκέντρωσης προσοχής. Δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης ήταν στην Κοινωνική ανταπόκριση, την Κοινωνική πρωτοβουλία και την Εναλλαγή Σειράς κατά την αρχική αξιολόγηση, ενώ κατά την τελική ο μαθητής κατάφερε να φτάσει τη γραμμή βάσης με την υποστήριξη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, βελτιώνοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες. Στην ενότητα των Κανόνων, παρουσιάστηκε απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, κατά την αρχική αξιολόγηση, ενώ κατά την τελική αξιολόγηση και μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ο μαθητής κατάφερε να βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Οι κανόνες αποτελούν κεντρικό άξονα της παρούσας μελέτης, αλλά λόγω των κοινωνικών δεξιοτήτων περί συνεργασίας που αναφέρονται στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, θα αναλυθούν παρακάτω. Οφείλουμε, ωστόσο, να αναφέρουμε πως η εκπαιδευτική παρέμβαση με διδακτική προτεραιότητα τη Συγκέντρωση προσοχής, κατάφερε να βελτιώσει και αυτή την αναπτυξιακή δεξιότητα του μαθητή, βοηθώντας στην επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης.

Από την περιοχή της Σκέψης- Φαντασίας, ο μαθητής σημείωσε απόκλιση δύο εξαμήνων στις Εμμονές και στην Ιδεοληπτική σκέψη, ενός εξαμήνου στις στερεοτυπικές κινήσεις και καμία στα Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Στο κομμάτι των Εμμονών και της Ιδεοληπτικής σκέψης, σημείωσε βελτίωση φτάνοντας στη γραμμή βάσης γεγονός που επιτεύχθηκε από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με διδακτική προτεραιότητα τη συγκέντρωση προσοχής, όπως επίσης και η βελτίωση ενός εξαμήνου στις Στερεοτυπικές

κινήσεις. Βελτιώνοντας αυτές τις περιοχές, ο μαθητής έμαθε έστω δειλά, να διαχειρίζεται κάποια στοιχεία που του αποσπούν την προσοχή, για παράδειγμα μια εμμονή, μένοντας περισσότερο συγκεντρωμένος σε ένα παιχνίδι.

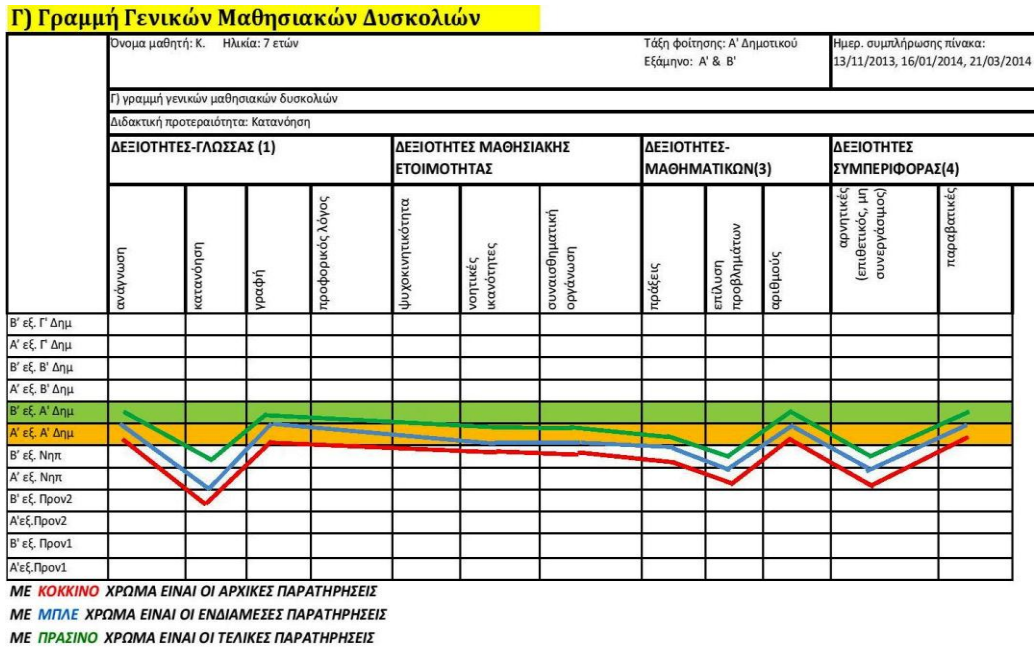
Διάγραμμα 1

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



Διάγραμμα 2

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



Ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο, προκύπτουν και κατά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο δημιουργήθηκε βασισμένο στις αρχές της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, αλλά και από τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, μέσω της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης. Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, όπως έχει προαναφερθεί, ο διδακτικός μας στόχος ήταν το παιδί «Να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλματάκια ακούνητα». Παρακάτω, παρουσιάζονται και σχολιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαφοροποιώντας έτσι το ετήσιο, μηνιαίο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα, καθώς και οι πληροφορίες που καταγράφηκαν από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση.

Κατά την εβδομάδα 20- 24 Ιανουαρίου, ο υποστόχος του διδακτικού στόχου ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή της πλειοψηφίας είναι επιλογή της ομάδας» . Ευσύνοπτα, αναφέρεται πως σε μια δραστηριότητα ζητήθηκε στο μαθητή να επιλέξει το ομαδικό παιχνίδι της επιλογής του με τη χρήση οπτικοποιημένων καρτών, στοχεύοντας,

κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής. Η δραστηριότητα κύλησε ομαλά και ο μαθητής κατάφερε να ανταπεξέλθει, χωρίς να χρειαστεί να γίνει κάποια επιπλέον διαφοροποίηση και χωρίς βοήθεια. Σχετικά με τα δεδομένα που προέκυψαν από την αυτοπαρατήρηση, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι όταν η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε, ο μαθητής ένιωθε ιδιαίτερα χαρούμενος που τα κατάφερε να την ολοκληρώσει, ενώ από τη συμπλήρωση του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καταγράφηκε πως ζήτησε από μόνος του λεκτική επιβράβευση, λέγοντας «Είδες που τα κατάφερα;». Η συγκεκριμένη διαφοροποιημένη δραστηριότητα βοήθησε το μαθητή να συγκεντρωθεί σε αυτό που βλέπει και για ορισμένο χρόνο, καθώς επίσης, να αντιληφθεί τη διαδικασία της ψηφοφορίας ως μέσο επιλογής ενός παιχνιδιού.

Κατά την εβδομάδα 3-7 Φεβρουαρίου, ο υποστόχος ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται και να ακούει τον αρχηγό χωρίς να μιλά» και μια από τις δραστηριότητες στόχευε, επίσης κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής. Ζητήθηκε από το μαθητή να ακούσει τον αρχηγό, χωρίς να μιλήσει, και να βρει το αντικείμενο που του περιέγραφε, το οποίο υπήρχε στο χώρο. Η δραστηριότητα κύλησε ομαλά και ο μαθητής υπήρξε συνεργάσιμος και ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα χωρίς βοήθεια. Σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την αυτοπαρατήρηση ο μαθητής ένιωθε ιδιαίτερα χαρούμενος που κατάφερε να αντιληφθεί το υπο περιγραφή αντικείμενο και να το εντοπίσει μέσα στο χώρο, ενώ από την ετεροπαρατήρηση, καταγράφηκε έντονη θέληση του μαθητή για επιπλέον διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη διαφοροποιημένη δραστηριότητα βοήθησε το μαθητή να συγκεντρώσει την προσοχή του για ορισμένο χρόνο, να αντιληφθεί τη ροή του παιχνιδιού, να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας αλλά και να προσανατολιστεί μέσα στο χώρο.

Κατά την εβδομάδα 10- 14 Φεβρουαρίου, ο υποστόχος ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται και να κάνει τις κινήσεις που αντιστοιχούν στη «μέρα» και τη «νύχτα»». Μια από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκε ήταν ένα φύλλο εργασίας (Εικόνα 2) με αντιστοίχιση εικόνων, το οποίο κλήθηκε ο μαθητής να συμπληρώσει. Η δραστηριότητα μεταξύ άλλων στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων

και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα της Λογικομαθηματικής Σκέψης. Ο μαθητής κατάφερε να κάνει σωστά το φύλλο εργασίας, χωρίς κάποια βοήθεια. Με τη χρήση του εργαλείου της αυτοπαρατήρησης, καταγράφηκε ιδιαίτερη ευχαρίστηση του μαθητή που θα έκανε ένα φύλλο εργασίας, που ήταν μόνο για τον ίδιο, και το ένιωσε πως τα πήγε καλά, ενώ μέσω της ετεροπαρατήρησης καταγράφηκε στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, η ανάγκη του μαθητή για αύξηση του χρόνου αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια, ζητώντας να πραγματοποιηθεί επιπλέον δραστηριότητα, πέρα από αυτή.

Κατά την εβδομάδα 10- 14 Μαρτίου επικεντρωθήκαμε στον υποστόχο «Να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί τρεις εντολές μαζί». Μια από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στην τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και εφαρμόστηκαν στην τέταρτη, στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Ακουστικής μνήμης. Ζητήθηκε από το μαθητή να εκτελέσει την εξής εντολή: «Άνοιξε το ντουλάπι, πάρε τρεις διαφορετικούς μαρκαδόρους και δώσ' τους στα παιδιά». Ο μαθητής κατέφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία την παραπάνω δραστηριότητα, με μικρή βοήθεια, η οποία περιορίστηκε στην υπενθύμιση των διαφορετικών χρωμάτων. Στο εργαλείο της αυτοπαρατήρησης καταγράφηκε μικρή αμηχανία του μαθητή σχετικά με την επιλογή των σωστών μαρκαδόρων, ενώ σε αυτό της ετεροπαρατήρησης σημειώθηκε ανάγκη για επιβεβαίωση, την οποία εξέφρασε λεκτικά. Η συγκεκριμένη διαφοροποιημένη δραστηριότητα βοήθησε το μαθητή να συγκεντρωθεί σε αυτό που έβλεπε, να συγκρατήσει μια οδηγία που κάποιος του είπε φωναχτά καθώς και να προσανατολιστεί στο χώρο, αναζητώντας το χώρο όπου αποθηκεύονταν οι μαρκαδόροι.



Εικόνα 2

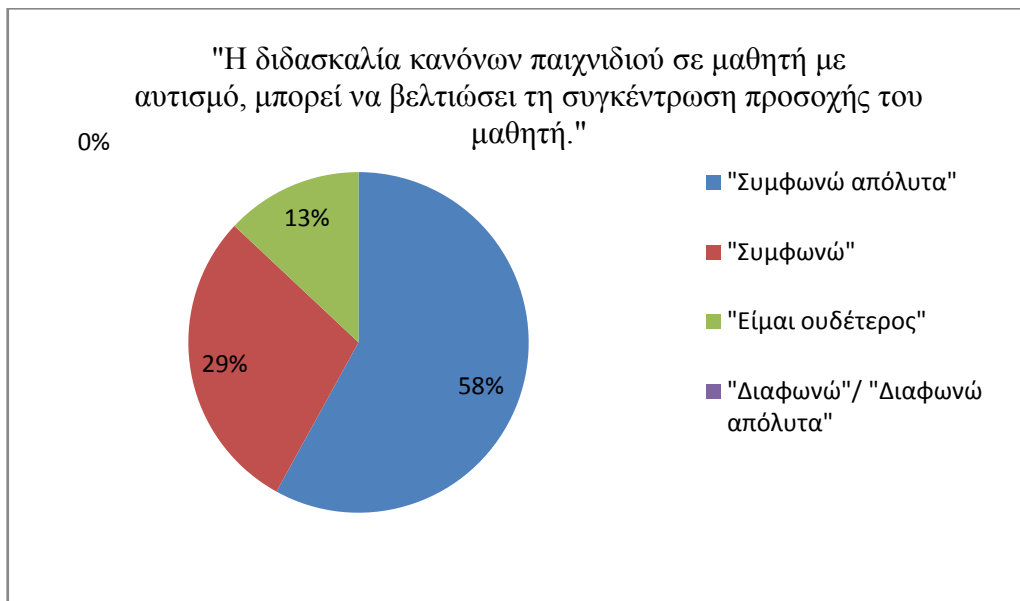
Φύλλο εργασίας με αντιστοίχιση εικόνων σχετικά με κανόνες παιχνιδιού

Σχετικά με τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία των ερωτηματολογίων και των κειμένων εργασίας, η επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης, βασίζεται στα εξής:

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια, οι πέντε πρώτες ερωτήσεις που δόθηκαν στους συμμετέχοντες σχετίζονταν, όπως έχει προαναφερθεί στην επιρροή της διδασκαλίας παιχνιδιών στη συγκέντρωση προσοχής ενός μαθητή με αυτισμό, βασίστηκαν, δηλαδή, στην πρώτη μας υπόθεση. Από τους είκοσι εμπλεκόμενους με το παιδί, ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα το 58% υποστήριξε πως «Συμφωνεί απόλυτα» και το 29% πως «Συμφωνεί» με την παραδοχή ότι η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει τη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή, ενώ το υπόλοιπο 13% παραμένει ουδέτερο (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για την πρώτη ερευνητική υπόθεση.



Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά ένα παιδί με αυτισμό να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει, το 50% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 30% απάντησε «Συμφωνώ» και ενώ το υπόλοιπο 20% δήλωσαν «Ουδέτεροι» στην παραπάνω παραδοχή. Στη δεύτερη ερώτηση, σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά ένα παιδί με αυτισμό στον προσανατολισμό του στο χώρο, το 45% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 40% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ το υπόλοιπο 15% δήλωσαν «Ουδέτεροι» στην παραπάνω παραδοχή. Στην τρίτη ερώτηση, σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά ένα παιδί με αυτισμό να αντιλαμβάνεται τη ροή του παιχνιδιού, το 85% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 10% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ ένα 5% δήλωσαν «Ουδέτεροι». Στην τέταρτη ερώτηση, σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά ένα παιδί με αυτισμό να συγκεντρώσει την προσοχή του για ορισμένο χρόνο, απάντησε πως «Συμφωνεί απόλυτα» το 60%, πως «Συμφωνεί» το 30% ενώ το υπόλοιπο 10% πως είναι «Ουδέτεροι». Τέλος, στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά ένα παιδί με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας, το 50% των

συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 35% απάντησε «Συμφωνώ» και οι υπόλοιποι πως παραμένουν «Ουδέτεροι» σε ποσοστό 15%.

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επαληθεύσουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν από τις απαντήσεις του μαθητή μελέτη περίπτωσης στις ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τα πειραματικά κείμενα εργασίας. Οι κοινωνικές ιστορίες είχαν τίτλο «Όταν παίζω ένα παιχνίδι, προσπαθώ να είμαι συγκεντρωμένος», «Για ποιο λόγο χρειαζόμαστε τους κανόνες» και «Κάποιες φορές χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου», ενώ συνοδεύονταν από τρεις ερωτήσεις κατανόησης έκαστη. Οι ερωτήσεις εστίαζαν στη θεματολογία της κάθε ιστορίας και έδιναν τρεις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα βρέθηκε ότι ο μαθητής απάντησε σωστά και στις εννέα, συνολικά, ερωτήσεις στα τρία πρώτα κείμενα εργασίας. Αυτό μας αποδεικνύει πως ο μαθητής έχει κατανοήσει πως η ύπαρξη συγκέντρωσης προσοχής σε ένα παιχνίδι προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, ότι οι κανόνες είναι χρήσιμοι και βοηθούν τον παίκτη να μην μπερδεύεται στη ροή του παιχνιδιού και πως η αναμονή στη σειρά είναι σημαντική σε ένα παιχνίδι ή σε ένα διάλογο.

Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε παιδί με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του.

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη σχετικά με την δεύτερη υπόθεση αποδείχθηκε πως η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται επαρκώς. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας.

Ξεκινώντας, πάλι, από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του τριαδικού φάσματος προκύπτουν τα παρακάτω ανά περιοχή που υπήρξε βελτίωση, σύμφωνα με την αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Αναφέρονται μόνο οι περιοχές όπου υπήρξε βελτίωση που σχετίζεται με το περιεχόμενο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης.

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων της Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. *Διάγραμμα 1*), όπως είδαμε παραπάνω δεν παρατηρήθηκε αλλαγή στην περιοχή του Προφορικού λόγου, αλλά παρατηρήθηκε στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα στον Προσανατολισμό, στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στη Συγκέντρωση Προσοχής και στην περιοχή της Συναισθηματικής οργάνωσης και συγκεκριμένα στο Αυτοσυναίσθημα, όπου ο μαθητής κατάφερε να φτάσει τη γραμμή βάσης. Οι βελτιώσεις στις τρεις τελευταίες περιοχές σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας του μαθητή με τους συμμαθητές του, όπως θα δούμε παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής βελτιώνοντας και αυξάνοντας τη συγκέντρωση προσοχής του, κατάφερε να βελτιωθεί και σε παιχνίδια ισορροπίας ή σε παιχνίδια προσανατολισμού στο χώρο αυξάνοντας, έτσι, τη συμμετοχή του σε ανάλογα παιχνίδια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας του με τα άλλα παιδιά, γεγονός που είχε ως συνέπεια την αρχή της κοινωνικής του ένταξης.

Στην αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, παρουσιάστηκε μια σχετική απόκλιση στην ενότητα του Αυτοσυναίσθηματος έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης. Ο μαθητής στην αρχική αξιολόγηση τοποθετήθηκε ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης διότι δυσκολευόταν να αποδεχτεί την αποτυχία του, να ζητήσει βοήθεια αλλά και να αποδεχτεί συγκεκριμένα άτομα του περιβαλλοντός του, τα οποία ένιωθε πως τον ενοχλούσαν. Μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ έδειξε πως βελτιώθηκε, μερικώς, στην αποδοχή της ήττας του αλλά και στη συμπεριφορά του προς κάποια άτομα. Έτσι, στη γραφική απεικόνιση των ΛΕΒΔ φαίνεται πως οι δεξιότητές του στην ενότητα του Αυτοσυναίσθηματος σημειώθηκαν ένα εξάμηνο πριν τη γραμμή βάσης.

Στις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ (βλ. *Διάγραμμα 3*), όπως είδαμε παραπάνω δεν παρατηρήθηκε αλλαγή ο μαθητής, στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, ωστόσο σημειώθηκαν βελτιώσεις στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην Κατανόηση και στην περιοχή των Κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην Κοινωνική συμπεριφορά. Το γεγονός πως ο μαθητής βελτιώθηκε κατά δύο εξάμηνα στην πρώτη περίπτωση, τον βοήθησε να βελτιώσει την επικοινωνία

του και τη συνεργασία του με τους συμμαθητές του διότι ήταν σε θέση πια να κατανοεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού ή ακόμη και αν δεν τα κατάφερε, έμαθε τον τρόπο να ρωτάει καθώς επίσης παραμένοντας συγκεντρωμένος κατάφερε να λαμβάνει μέρος στη λήψη μιας απόφασης, κάνοντάς τον περισσότερο αποδεκτό.

Στην ενότητα της Κοινωνικής συμπεριφοράς στην περιοχή των Κοινωνικών δεξιοτήτων, τώρα, παρουσίασε απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης κατά την αρχική αξιολόγηση, για το λόγο αυτό δόθηκε και διδακτική προτεραιότητα. Εκεί, κατά την τελική αξιολόγηση παρουσίασε βελτίωση δύο εξαμήνων, γεγονός που προκλήθηκε από το ότι ο μαθητής βελτιώθηκε στη συνεργασία του με τους άλλους, άρχισε να παίζει τηρώντας τους κανόνες ενός παιχνιδιού, να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει αλλά και να αποδέχεται μερικώς την αποτυχία του. Ο μαθητής δεν κατάφερε να φτάσει τη γραμμή βάσης του, αλλά το γεγονός ότι βελτιώθηκε σε αυτούς του τομείς που αντιμετώπιζε πραγματικά δυσκολίες, είναι αποτέλεσμα των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν κατά την τρίτη φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης.

Στις ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών ο μαθητής παρουσίασε απόκλιση, όπως είδαμε παραπάνω, στην Κατανόηση της περιοχής των δεξιοτήτων της Γλώσσας, όπου βελτιώθηκε κατά δύο εξάμηνα, ενώ στις υπόλοιπες περιοχές δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές. Βελτιώνοντας την κατανόησή του ο μαθητής κατάφερε να επιτύχει βελτίωση και στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του. Στις δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπως παρουσιάστηκε στα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την πρώτη υπόθεση, σημειώθηκε ένα εξάμηνο απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες και στη Συναισθηματική Οργάνωση του μαθητή ως απόρροια του μέσου όρου που υπολογίστηκε με βάση τις δεξιότητες που ελέγχθηκαν στην πρώτη ΛΕΒΔ, που παρουσιάστηκε παραπάνω. Στις δεξιότητες των Μαθηματικών, αναφέρθηκε βελτίωση μόνο στην Επίλυση προβλημάτων, η οποία σχετίζεται με τη βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές του, εφόσον το γεγονός πως κατάφερε να βάζει σε μια σχετική τάξη νέα δεδομένα, όπως οι κανόνες ενός καινούριου παιχνιδιού, του μείωσε την αντίδραση του πανικού και της παθητικότητας.

Τέλος, απόκλιση δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης σχετικά με τις δεξιότητες Συμπεριφοράς, στην περιοχή των Αρνητικών συμπεριφορών, κατά την αρχική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής δεν παρουσίαζε συμπεριφορές επιθετικές ή παραβατικές, αλλά αρκετές φορές αντιδρούσε λεκτικά και μη λεκτικά στην υποψία προσβολής, ακόμη κι αν αυτή δεν υπήρχε. Αυτό, όμως, είχε σαν αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές, στην επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία μαζί τους, εφόσον κάποιες φορές δεν ήταν ιδιαίτερα αρεστός στους άλλους αλλά και ο ίδιος ένιωθε πως αποσυντονίζεται. Μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑ για τη διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού, καταγράφηκε βελτίωση ενός εξαμήνου προς τη γραμμή βάσης του μαθητή.

Τα τελευταία ποιοτικά δεδομένα αυτού του τύπου έρχονται από τις ΛΕΒΔ των Μαθησιακών Δυσκολιών του Τριαδικού Φάσματος. Η βελτίωση που παρατηρήθηκε στην περιοχή της Επικοινωνία και συγκεκριμένα στη Συμμετοχή σε διάλογο, η οποία αναφέρθηκε νωρίτερα, εκτός από τη συγκέντρωση προσοχής συνδέεται άμεσα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, εφόσον ο διάλογος ως στοιχείο είναι απαραίτητο για να υπάρξει λεκτική, τουλάχιστον, επικοινωνία και συνεργασία. Ο μαθητής μέσα από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ της διδασκαλίας κανόνων, κατάφερε να συζητά, έστω επιφανειακά, με τους συμμαθητές του για τη συμμετοχή του σε παιχνίδια.

Οι βελτιώσεις στο κομμάτι των Κοινωνικών δεξιοτήτων δε θα μπορούσαν να μη σχετίζονται με τις έννοιες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, εφόσον αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία τους. Οι αποκλίσεις και οι βελτιώσεις αναφέρθηκαν στα δεδομένα της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης και είναι αλλαγές ουσιαστικές, διότι η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η κοινωνική ανταπόκριση και πρωτοβουλία, το μοίρασμα αλλά και η εναλλαγή της σειράς είναι απαραίτητα στοιχεία, εκτός των άλλων, και στην υλοποίηση ενός παιχνιδιού, από το πιο απλό μέχρι το πιο σύνθετο και σε όλες τις ηλικίες. Βελτιώνοντάς τες, λοιπόν, ο μαθητής αύξησε την επικοινωνία του και τη συνεργασία του με τους συμμαθητές του.

Ωστόσο, θα σταθούμε περισσότερο στην απόκλιση των τριών εξαμήνων, κάτω από τη γραμμή βάσης, που σημειώθηκε στους Κανόνες κατά την αρχική αξιολόγηση, όπου ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάφερε να φτάσει τη γραμμή βάσης.

Εκεί, παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης και έτσι, η διδασκαλία τους και η επιρροή τους σε αναπτυξιακούς τομείς, αποτέλεσαν κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας. Η ύπαρξη κανόνων υφίσταται τόσο σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο και σε επίπεδο παιχνιδιών. Ο μαθητής δυσκολευόταν να ακολουθήσει κάποιους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως να χαιρετά όταν βλέπει κάποιον, να μιλά ευγενικά, να διατηρεί βλεμματική επαφή κ.α. αλλά και να ακολουθήσει τους κανόνες ενός ομαδικού παιχνιδιού, όπως πότε ξεκινάμε, ποιος είναι ο σκοπός, πότε κινούμαστε ή μιλάμε, ποιος κερδίζει κ.α., γεγονός που δυσκόλευε τη συνεργασία του και την επικοινωνία με τους συμμαθητές του. Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής βελτιώθηκε σε αυτό τον τομέα φτάνοντας τη γραμμή βάσης, καταφέροντας να κατακτήσει τις παραπάνω δεξιότητες και βελτιώνοντας, έτσι, την επικοινωνία του και τη συνεργασία του με άλλα παιδιά.

Επίσης, στην περιοχή της Σκέψης- Φαντασίας, ο μαθητής παρουσίασε απόκλιση δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, στην ενότητα των Εμμονών και της Ιδεοληπτικής σκέψης, ενώ ένα εξάμηνο στην ενότητα των Στερεοτυπικών κινήσεων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την αρχική αξιολόγηση ο μαθητής παρουσίασε κάποιες ιδεοληπτικές σκέψεις σχετικά με την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του, όπως το γεγονός πως θεωρούσε ότι κάποια παιδιά τον έβριζαν με συγκεκριμένες λέξεις, γεγονός που του δημιουργούσε έντονο εκνευρισμό. Επίσης, παρουσίαζε και κάποιες εμμονές, όπως για παράδειγμα να κάθεται σε μια συγκεκριμένη θέση ή να κρύβεται σε παιχνίδι σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και βελτιώνοντας την ενότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μειώθηκαν τέτοιου είδους αντιδράσεις, φτάνοντας στην τελική αξιολόγηση σε βελτίωση δύο εξαμήνων προς τη γραμμή βάσης, όπως είδαμε παραπάνω. Έτσι, η επικοινωνία και η συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητές του βελτιώθηκε και ο μαθητής κατάφερε να συνάψει κάποιες φιλικές σχέσεις.

Διάγραμμα 3

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

Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Κ. Ηλικία: 7 ετών		Τάξη: Α' Δημοτικού Εξάμηνο: Α' & Β'		Ημερ. συμπλήρωσης πίνακα: 13/11/2013, 16/01/2014, 21/03/2014	
Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)						
Διδακτικές Προτεραιότητες: Κατανόηση και Κοινωνική συμπεριφορά						
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)		Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)		Κοινωνικές Δεξιότητες (3)		Δημιουργικές Δραστηριότητες
Προφ. λόγος	ψυχοκινητικότητα	Νηπιές ικανότητες	Συνεισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατασκευή	Γραφή
				Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική Συμπεριφορά
						Προσαρμογή στο περιβάλλον
						Ελεύθ. χρόνος
						Λισθ. Τέχνες
						Προεπαγγελματικές Δεξιότητες
						Επαγγελματικές προσανατολισμός
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. Προν2						
A' εξ. Προν2						
B' εξ. Προν1						
A' εξ. Προν1						

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

Διάγραμμα 4

Γραφική παράσταση 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: Κ. με Διάγνωση για ΔΑΔ-ΦΑ Ηλικία: 7		Τάξη φοίτησης: Α' Δημοτικού Εξάμηνο: Α' & Β'		Ημερ. συμπλήρωσης πίνακα: 13/11/2013, 16/01/2014, 21/03/2014	
Δ) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα: Επικοινωνία						
Επικοινωνία (1)		Κοινωνικές δεξιότητες (2)			Σκέψη-φαντασία (3)	
εξάμηνο/τάξη φοίτησης	χειρ. προφορικό λόγο	Λειτουργικές προφορικές/λόγος συμμετοχή διάλογο	Εκφραση σαφώς και ακριβής	Εργασία	Βιωματική επαφή	Παρόληλη Δραστηριότητα
					Κοινωνική Ανταπόκριση	Κοινωνική Πρωτοβουλία
					Εναλλαγή Σειρές	Κανόνες
					Αμφιβαρότητα - Μίμηση	Προσαρμογή στις αλλαγές
					Εμμονές	επεξεσασιακές κινήσεις
					Ιδοληπτική σκέψη	Ιδιαιτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
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. Πρ Ν2						
A' εξ. Πρ Ν2						
B' εξ. Πρ Ν1						
A' εξ. Πρ Ν1						

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

Ποιοτικά δεδομένα, επίσης, προέκυψαν και κατά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο δημιουργήθηκε βασισμένο στις αρχές της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, αλλά και από τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, μέσω της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης. Παρακάτω, παρουσιάζονται και σχολιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαφοροποιώντας έτσι το ετήσιο, μηνιαίο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα, καθώς και οι πληροφορίες που καταγράφηκαν από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση.

Κατά την εβδομάδα 27-31 Ιανουαρίου, ο υποστόχος που τέθηκε ήταν ο μαθητής «Να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία εκλογής αρχηγού σε ένα παιχνίδι» και μια από τις δραστηριότητες στόχευε στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην ενότητα της Συγκέντρωσης Προσοχής αλλά και στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης και συγκεκριμένα στην ενότητα της Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Συνεργασίας με πρόσωπα της κοινότητας. Σε μια από τις δραστηριότητες, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, προτάθηκε στο μαθητή να συμμετάσχει στη διαδικασία της κλήρωσης αρχηγού. Ο μαθητής τα πήγε πολύ καλά σε αυτή τη δραστηριότητα, χωρίς καμία βοήθεια. Το γεγονός, μάλιστα, πως έτυχε να επιλεγεί το χαρτί με το δικό του όνομα, τον έκανε να νιώσει πάρα πολύ χαρούμενος, όπως καταγράφηκε στην αυτοπαρατήρηση, δίνοντας του κίνητρο να συνεργαστεί πολύ καλά με τους συμμαθητές του στο επόμενο παιχνίδι. Στην ετεροπαρατήρηση καταγράφηκε, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, η χαρά την οποία ένιωσε, καθώς επίσης, η έκπληξη που ένιωσε ζητώντας, μάλιστα, επιβεβαίωση ότι όντως θα ήταν αυτός ο αρχηγός. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοήθησε το μαθητή να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, ενώ τον έβαλε στη διαδικασία να μοιραστεί λεκτικά το συναίσθημα της χαράς που ένιωσε, επικοινωνώντας με αυτόν τον τρόπο μαζί τους.

Κατά την εβδομάδα 17-21 Φεβρουαρίου, ο υποστόχος περιγράφηκε ως «Να λέει τη γνώμη του στο παιχνίδι την κατάλληλη στιγμή». Μια από τις δραστηριότητες παρέμβασης στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου και την ενότητα της Σαφούς και ακριβής έκφρασης και κατ' επέκταση στην έκφραση μπροστά σε

άλλους με σκοπό την επικοινωνία με τους γύρω του. Σε μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα ζητήθηκε από το μαθητή να λάβει μέρος στο παραδοσιακό ομαδικό παιχνίδι «Πετάει- πετάει», το οποίο έχει ήδη περιγραφεί. Ο μαθητής τα πήγε καλά σε αυτή τη δραστηριότητα, χωρίς να χρειαστεί κάποια ιδιαίτερη βοήθεια. Έδειξε να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία του παιχνιδιού, μένοντας συγκεντρωμένος για τον απαιτούμενο χρόνο και αναπτύσσοντας μια καλή συνεργασία με τους συμμαθητές του. Στα εργαλεία της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης καταγράφηκε η ικανοποίηση του μαθητή για τη συμμετοχή του στο ομαδικό παραδοσιακό παιχνίδι καθώς επίσης, και η θετική λεκτική και μη λεκτική του αντίδραση προς την ερευνήτρια στο λογοπαίγνιο πως ο ίδιος «πετάει».

Κατά την εβδομάδα 24- 28 Φεβρουαρίου επικεντρωθήκαμε στον υποστόχο, ο οποίος περιγράφεται ως «Να αντιλαμβάνεται και να εκτελεί δύο εντολές μαζί». Μια από τις δραστηριότητες παρόλο που στόχευε, κυρίως, στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων και την ενότητα της Ακουστικής μνήμης, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία του μαθητή με τους συμμαθητές του εφόσον ο μαθητής μπήκε στη διαδικασία βάλει σε ένα ποτήρι με νερό και να το δώσει σε ένα συμμαθητή του, αναπτύσσοντας παράλληλα και έναν υποτυπώδη διάλογο. Ο μαθητής τα πήγε πολύ καλά στη δραστηριότητα, παίρνοντας την πρωτοβουλία, μάλιστα, να σερβίρει το νερό χρησιμοποιώντας δίσκο σερβιρίσματος. Στο εργαλείο της αυτοπαρατήρησης καταγράφηκε η αγωνία του μαθητή για το αν θα καταφέρει να σερβίρει σωστά το ποτήρι με το νερό, ενώ στην ετεροπαρατήρηση ο διάλογος που ανέπτυξε με το συμμαθητή του.

Κατά την τελευταία εβδομάδα, 17- 21 Μαρτίου επικεντρωθήκαμε στον υποστόχο «Να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλματάκια ακούνητα»», ο οποίος όπως έχει αναφερθεί, ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο. Ενώ, διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στη Συγκέντρωση προσοχής, η επίτευξη υλοποίησης των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, είχε ως συνέπεια τη βελτίωση δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας του μαθητή με τους συμμαθητές του, εφόσον ο ίδιος κατάφερε να λάβει μέρος στο προαναφερθέν παραδοσιακό ομαδικό παιχνίδι, τόσο από τη θέση του απλού παίκτη όσο και από τη θέση του αρχηγού. Στο εργαλείο της αυτοπαρατήρησης καταγράφηκε συναίσθημα πληρότητας στην ερευνήτρια και χαράς στο

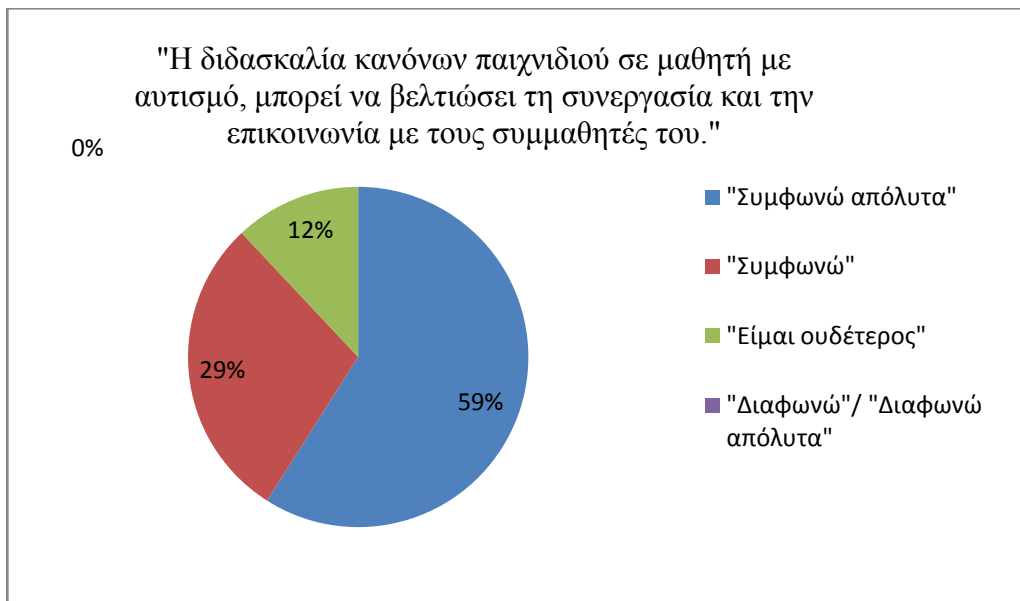
μαθητή, ενώ στην ετεροπαρατήρηση καταγράφηκε η έντονη επιθυμία του μαθητή να λάβει μέρος και σε άλλα ομαδικά παιχνίδια.

Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία των ερωτηματολογίων και των κειμένων εργασίας, αυτά διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαλήθευση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας μελέτης, εφόσον τόσο τα ποσοστά των απαντήσεων όσο και οι απαντήσεις του μαθητή στα κείμενα εργασίας αποδεικνύουν το πόσο η διδασκαλία κανόνων σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία και την επικοινωνία του μαθητή με τους συμμαθητές του.

Σχετικά με τα ερωτηματολόγια, οι πέντε επόμενες ερωτήσεις που δόθηκαν στους συμμετέχοντες σχετίζονταν, όπως έχει προαναφερθεί στην επιρροή της διδασκαλίας παιχνιδιών στη συνεργασία και την επικοινωνία ενός μαθητή με αυτισμό με τους συμμαθητές του, βασίστηκαν, δηλαδή, στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Από τους είκοσι εμπλεκόμενους με το παιδί, ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα το 59% υποστήριξε πως «Συμφωνεί απόλυτα» και το 29% πως «Συμφωνεί» με την παραδοχή ότι η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία και την επικοινωνία του μαθητή με τους συμμαθητές του, ενώ το υπόλοιπο 12% παραμένει ουδέτερο, χωρίς να διαφωνήσει κάποιος με την παραπάνω παραδοχή (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.



Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία ενός παιδιού με αυτισμό με τους συμμαθητές του, το 90% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 10% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ κανείς τους δε δήλωσε ουδέτερος ή διαφώνησε με την παραπάνω πρόταση. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία ενός παιδιού με αυτισμό με τους συμμαθητές του, το 70% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 15% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ το 15% παρέμεινε ουδέτερο. Στην τρίτη ερώτηση, σχετικά με το αν το βοηθά να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις, το 70% των ερωτηθέντων απάντησε πως «Συμφωνώ απόλυτα», το 20% απλά ότι «Συμφωνεί» ενώ το 10% δήλωσε πως είναι «Ουδέτερο» με αυτή την παραδοχή. Στην τέταρτη ερώτηση, ερωτήθηκαν για τη γνώμη τους σχετικά με την παραδοχή ότι η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού βοηθά το μαθητή με αυτισμό, στην αποδοχή των άλλων ατόμων. Έτσι, το 40% επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα», το άλλο 40% την απάντηση «Συμφωνώ» και τέλος το 20% την απάντηση «Ουδέτερος». Στην πέμπτη ερώτηση, για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το αν προαναφερθήσα διδασκαλία βοηθά το

μαθητή με αυτισμό να μάθει να ζητά βοήθεια. Το 25% απάντησε με «Συμφωνώ απόλυτα», το 60% απάντησε με «Συμφωνώ» ενώ το υπόλοιπο 15% με «Ουδέτερος».

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επαληθεύσουν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν από τις απαντήσεις του μαθητή μελέτη περίπτωσης στις ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τα υπόλοιπα πειραματικά κείμενα εργασίας. Οι δύο τελευταίες κοινωνικές ιστορίες είχαν τον ίδιο τίτλο «Πώς παίζεται το παιχνίδι «Αγαλαμάκια ακούνητα»» (βλ. Εικόνα 3) ενώ συνοδεύονταν από τρεις ερωτήσεις κατανόησης έκαστη. Τα κείμενα περιέγραφαν τους κανόνες του παιχνιδιού από το ρόλο του απλού παίκτη και από το ρόλο του αρχηγού. Οι ερωτήσεις εστίαζαν στη θεματολογία της κάθε ιστορίας και έδιναν τρεις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, όπως και στις προηγούμενες. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα βρέθηκε ότι ο μαθητής απάντησε σωστά και στις έξι, συνολικά, ερωτήσεις στα δύο τελευταία κείμενα εργασίας. Αυτό μας αποδεικνύει πως ο μαθητής έχει κατανοήσει πως η ύπαρξη κανόνων εκτός ότι βοηθούν έναν παίκτη να κατανοήσει το παιχνίδι, τον βοηθούν να συνεργαστεί με τους συμπαίκτες του με δίκαιο και ήρεμο τρόπο, πως υπάρχει η επιλογή της έκκλησης βοήθειας σε περίπτωση που χρειαστεί, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας μας με άλλα άτομα καθώς επίσης πως συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι έχουμε την ευκαιρία να αποκτήσουμε καινούριους φίλους.



Εικόνα 3

Εικόνα από το κείμενο εργασίας με τίτλο «Πώς παίζεται το παιχνίδι αγαλαμάκια ακούνητα»

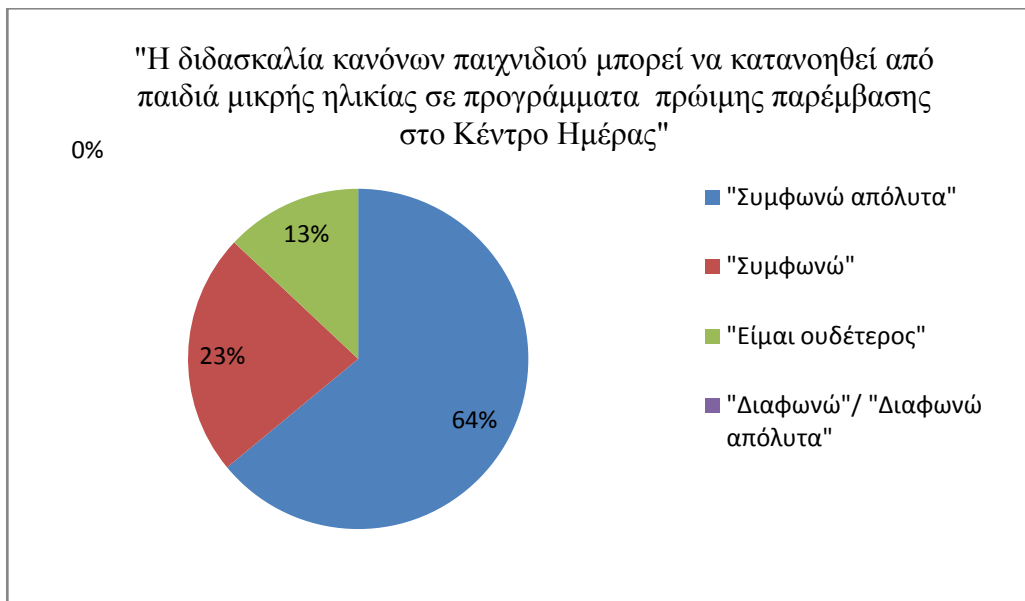
Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο Κέντρο Ημέρας.

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη σχετικά με την παραπάνω υπόθεση αποδείχθηκε πως η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται επαρκώς. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, κυρίως.

Σχετικά με αυτά, δόθηκαν στους συμμετέχοντες πέντε τελευταίες ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν, όπως έχει προαναφερθεί με το αν μπορεί να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο Κέντρο Ημέρας, βασίστηκαν, δηλαδή, στην τρίτη ερευνητική υπόθεση. Από τους είκοσι εμπλεκόμενους με το παιδί, ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα το 64% υποστήριξε πως «Συμφωνεί απόλυτα» και το 23% πως «Συμφωνεί», ενώ το υπόλοιπο 13% παρέμεινε ουδέτερο, χωρίς να διαφωνήσει κάποιος με την παραπάνω παραδοχή (βλ. *Γράφημα 3*).

Γράφημα 3

Ομαδοποιημένες απαντήσεις για την τρίτη ερευνητική υπόθεση.



Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το αν τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε Κέντρο Ημέρας βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να

κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων, το 40% των συμμετεχόντων απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα», το 40% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ το 20% δήλωσε «Ουδέτερος» στην παραπάνω παραδοχή. Στην ερώτηση σχετικά με το αν βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό στην εκτέλεση εντολών, το 70% των συμμετεχόντων απάντησε πως «Συμφωνεί απόλυτα», το 15% απλά πως «Συμφωνεί» και το υπόλοιπο, επίσης, 15% δήλωσε «Ουδέτερο». Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το αν τα προαναφερθέντα προγράμματα προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών με αυτισμό, το ποσοστό του 80% των συμμετεχόντων δήλωσε πως «Συμφωνεί απόλυτα», το 15% πως «Συμφωνεί» ενώ μόλις ένα 5% πως είναι «Ουδέτερο». Στην τέταρτη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στο αν τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε αυτό που κάνουν, 65% που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα», το 25% πως «Συμφωνεί» και το υπόλοιπο 10% επέλεξε την απάντηση «Ουδέτερος». Τέλος, στην τελευταία ερώτηση για το αν τα παραπάνω προγράμματα περιλαμβάνουν τον τομέα της κοινωνική ένταξης, το 65% απάντησε πως «Συμφωνεί απόλυτα» με αυτή την παραδοχή, το 20% πως «Συμφωνεί» και τέλος, το 15% πως είναι «Ουδέτερο».

Σχετικά με την τελευταία υπόθεση, παρατηρούμε πως ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε πως συμφωνεί, απλά ή απόλυτα, με την παραδοχή πως η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού μπορεί να κατανοηθεί από παιδιά μικρής ηλικίας σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στο Κέντρο Ημέρας φτάνοντας συνολικά το ποσοστό του 87%. Αυτό μας δίνει το δικαίωμα της επαρκής επαλήθευσης της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας μελέτης, εφόσον το ποσοστό αυτό συνυπάρχει με μηδενικές αρνητικές απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί υποστήριξαν με τις απαντήσεις τους πως η Πρώιμη Παρέμβαση μπορεί να συνδράμει σε θέματα συγκέντρωσης προσοχής αλλά και επικοινωνίας και συνεργασίας ενός παιδιού με αυτισμό με τους συμμαθητές του, ακόμη και αν αυτή η μορφή παρέμβασης λαμβάνει χώρα από ένα εξωσχολικό πλαίσιο, όπως είναι αυτό του Κέντρου ημέρας.

Συμπεράσματα

Συζήτηση

Στην παρούσα ενότητα, αξιολογούνται και ερμηνεύονται τα προαναφερθέντα αποτελέσματα σε σχέση με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Επίσης, δίνεται έμφαση στις θεωρητικές επιπτώσεις των ευρημάτων ενώ διασαφηνίζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες των παρόντων ευρημάτων με εκείνα προηγούμενων ερευνών, με σκοπό την επαλήθευση και επιβεβαίωση των συμπερασμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης ερευνήθηκαν και διαπραγματεύθηκαν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ύπαρξη του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία, την αναγκαιότητα των κανόνων στα παιδικά παιχνίδια και όλα αυτά υπό το πρίσμα του αυτισμού, ο οποίος διαφοροποιεί όλους τους παραπάνω παράγοντες. Μελετήθηκαν ερευνητικά δεδομένα τόσο εγχώρια όσο και ερευνητών του εξωτερικού, που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια καλή θεωρητική βάση για την παρούσα μελέτη. Έγινε, επίσης, μια προσπάθεια να κατανοηθούν τα «πώς» και τα «γιατί» στη διδασκαλία κανόνων παιχνιδιών σε μαθητή με αυτισμό, τη θέση ενός εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό, ίσως και των γονέων καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει η συγκέντρωση προσοχής ενός παιδιού, και η συνεργασία και επικοινωνία του με άλλα παιδιά στη γενικότερη ανάπτυξή του. Δόθηκε, μάλιστα, ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτούς τους τομείς, οι οποίοι εμπεριέχονται στα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με αυτισμό που αναφέρονται στο κλείσιμο στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας του με τους άλλους αλλά και την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα (Συνοδινού, 2001).

Από ερευνητικής σκοπιάς έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των πιθανών βελτιώσεων σε κάποιους αναπτυξιακούς τομείς ενός μαθητή με αυτισμό, μέσα από τη δόμηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης με τους ανάλογους διδακτικούς στόχους, τα αποτελέσματα του οποίου επιβεβαιώθηκαν από τη χρήση κειμένων εργασίας από τον ίδιο το μαθητή. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων που εμπλέκονται με το μαθητή μελέτης περίπτωσης, σχετικά με το αν και κατά πόσο επηρεάζει η προαναφερθείσα διδασκαλία άλλους αναπτυξιακούς τομείς

αλλά και τι ρόλο διαδραματίζει η Πρώιμη Παρέμβαση στο πλαίσιο ενός Κέντρου Ημέρας στα παραπάνω, με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η συμβολή του παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και έχει καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα, όπως έχει αναφερθεί, επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να εξασκούν νέες δεξιότητες σε ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια (Boucher, 1999). Όλα αυτά, υπό το πρίσμα του αυτισμού, αποκτούν μια άλλη αξία και η σπουδαιότητα της διδασκαλίας των κανόνων παιχνιδιών σε παιδί με αυτισμό, σκιαγραφείται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και στη βελτίωση που σημειώθηκε σε κάποιους αναπτυξιακούς τομείς του μαθητή.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη και τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σχετικά με το αν διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό, μπορεί να βελτιώσει τη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή (1^η υπόθεση) αλλά και τη συνεργασία και επικοινωνία με τους συμμαθητές (2^η υπόθεση), απέδειξαν, όπως είδαμε, μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης και τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, τη Μεθοδολογία της Παρέμβασης και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, την Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία και το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. καθώς και τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια στους ενήλικες που εμπλέκονται με το μαθητή μελέτης περίπτωσης και τα αποτελέσματα των κειμένων εργασίας από τον ίδιο το μαθητή, πως αυτό όχι μόνο είναι εφικτό αλλά είναι και αναγκαίο.

Σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία κανόνων παιχνιδιών και την επιρροή της στη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή αλλά και στη συνεργασία και την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του, παρατηρήθηκε πως τα παραπάνω μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη διδασκαλία κανόνων σε ένα παιχνίδι ενώ παράλληλα είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων σε αυτό, εφόσον το παιδί μένοντας συγκεντρωμένο και μαθαίνοντας κανόνες, του δόθηκε η δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά σε ένα ομαδικό παιχνίδι και να συναναστραφεί με άλλα άτομα, έχοντας κοινό σκοπό (Çilem Ökcün & Akçin, 2012) . Επίσης, σημειώθηκε πως στο πλαίσιο των παιχνιδιών ο μαθητής ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες για να μπορέσει να ενταχθεί και να

ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς ενεπλάκει σε κοινές δραστηριότητες και κοινούς στόχους, όπου υπήρχε ως προϋπόθεση η επικοινωνία και η συνεργασία με άλλα άτομα (Parker & O'Brien, 2011) . Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όσον αφορά τα παραπάνω υπήρξαν ζωτικής σημασίας για να διευκολυνθεί η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και των άλλων παιδιών (Choi & Nieminen, 2008), σε οποιαδήποτε ηλικία κι αν βρίσκεται το άτομο με αυτισμό ακόμη και αν δεν πραγματοποιούνται σε σχολικό πλαίσιο, αλλά σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα ένα κολέγιο (Mitchell & Beresford, 2014).

Μετά την ολοκλήρωση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. με συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, αποδείχτηκε πως οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν όλες τις περιοχές που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό (Kasari, Chang, & Patterson, 2013), περιλαμβάνοντας, εκτός των άλλων, τον προσανατολισμό του μαθητή στο χώρο, το επίπεδο της αυτονομίας του, την ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων, την αποδοχή των άλλων ακόμη και τη δεξιότητα έκκλησης βοήθειας. Τα δεδομένα αυτά εκτός του ότι επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, απεικονίζονται και στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης περίπτωσης μαθητή με αυτισμό, επικροτώντας την παραπάνω θέση. Με αυτή την άποψη, φαίνεται πως συμφωνούν και οι ενήλικες συμμετέχοντες, οι οποίοι όντας διαφορετικών ειδικοτήτων, δίνουν μια άλλη διάσταση στη σπουδαιότητα των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Όσον αφορά τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης, όπως έχει αναφερθεί, μπορούν να λαμβάνουν χώρα, εκτός από το σχολικό πλαίσιο, και στο πλαίσιο ενός Κέντρου Ημέρας παιδιών με αυτισμό. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με αυτισμό, αποδεικνύεται πως, έχουν μεγαλύτερες βελτιώσεις όταν εισάγονται σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε μικρότερη ηλικία (Corsello, 2005). Τονίζεται πως η πρώιμη παρέμβαση είναι υψίστης σημασίας και αυτό αποδεικνύεται από τα καλύτερα αποτελέσματα που προκύπτουν στα διαθέσιμα στοιχεία που υπάρχουν από τα ποικίλα προγράμματα και τις μελέτες των τελευταίων ετών, ειδικά αν αυτά εστιάζουν σε εξατομικευμένους ατομικούς στόχους (Haddens-Algra, 2011). Οι ειδικοί, όμως, θα

πρέπει να γνωρίζουν πως μόνο μέσα από το συνδυασμό των στρατηγικών και των παρεμβάσεων μπορεί να ανταποκριθεί η ποικιλία των ατομικών αναγκών των ατόμων με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (O'Connor, 2009), κάτι που πραγματοποιήθηκε μέσα από την τέταρτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. που σχεδιάστηκε για το μαθητή μελέτης περίπτωσης. Κλείνοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως εκπαιδευτικές υπηρεσίες όπως το σχολείο και ένα Κέντρο Ημέρας, είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζονται έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά και οι νέοι έχουν άμεση πρόσβαση στις απαραίτητες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες τους (MacLeod & Johnston, 2007).

Σχετικά με τα αποτελέσματα στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους ενήλικες συμμετέχοντες, είναι άξιο σχολιασμού το γεγονός πως κανείς εκ των είκοσι, δεν επέλεξε αρνητική απάντηση («Διαφωνώ» ή «Διαφωνώ απόλυτα»). Αυτό είναι ένα στοιχείο, πως όλοι οι συμμετέχοντες, παρόλο που είναι διαφορετικών ειδικοτήτων και κάποιοι υπηρετούν στην γενική αγωγή και κάποιοι στην ειδική, είναι σε θέση να αντιληφθούν πως η αλλαγή σε έναν αναπτυξιακό τομέα, σίγουρα θα επηρεάσει αλλησιδωτά και κάποιον άλλον, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στους πίνακες του προηγούμενου κεφαλαίου, καθώς επίσης, πως η αξία της Πρώιμης Παρέμβασης (Drossinou & Kaderoglou, 2005; Δροσινού, Κυδωνιάτου, & Ανδριώτου, 2011) είναι μεγάλη και μπορεί από την πλευρά της να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση κρίσιμων αναπτυξιακών τομέων, παρόλο το νεαρό της ηλικίας.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν από την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχετικά με τον αυτισμό, το παιχνίδι, τη σημασία του αλλά και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αντιλαμβανόμαστε πως το πάντρεμα των παραπάνω εννοιών αποτελεί κομβικό σημείο για μια αποτελεσματική εκπαίδευση, σε οποιοδήποτε πλαίσιο και αν λαμβάνει χώρα. Η προβληματική της παρούσας μελέτης σχετικά με τα παραπάνω, δίνει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ήδη υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τον τομέα αυτό. Το γεγονός πως δεν υπήρχε πληθώρα ερευνών σχετικά με τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των κανόνων και την επιρροή τους στους αναπτυξιακούς τομείς ενός μαθητή με αυτισμό καταστά σαφή τη συνεισφορά της μελέτης στο πεδίο της

Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τουλάχιστον στον ελληνικό επιστημονικό κύκλο, εφόσον υπάρχει επαλήθευση όλων των ερευνητικών υποθέσεων.

Επίσης, όπως είχε διατυπωθεί στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης, η επίτευξη των παραπάνω, δεν ευνοεί μόνο το ίδιο το παιδί, δίνοντάς του τη δυνατότητα να βελτιώσει το χρόνο που συγκεντρώνεται σε κάτι, τη συνεργασία του και την επικοινωνία του με άλλα παιδιά. Μέσα από αυτές τις βελτιώσεις, που φωτογραφίζονται στα διαγράμματα της προηγούμενης ενότητας, επωφελήθηκαν οι συμμαθητές του (Whitaker, Barratt, Joy, Potter, & Thomas, 1998), σε πρώτη φάση, διότι, όπως φάνηκε από άτυπη νατουραλιστική παρατήρηση, απέκτησαν ένα νέο μέλος στα ομαδικά παιχνίδια τους, το οποίο είναι λιγότερο διστακτικό ή «αδιάφορο» και περισσότερο συνεργάσιμο, συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια που παλιότερα αδυνατούσε. Επίσης, σε δεύτερη φάση, επωφελήθηκε η πολυκλαδική ομάδα του Κέντρου Ημέρας, εφόσον της δόθηκε η δυνατότητα να μπει στη διαδικασία επίτευξης του επόμενου στόχου, με απώτερο σκοπό, πάντα, την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, όπως είναι φυσικό, επωφελήθηκε από αυτές τις βελτιώσεις η οικογένειά του αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής. Ο ίδιος είναι σε θέση πια, όπως καταγράφηκε και στην τελική παιδαγωγική αξιολόγηση, εκτός των παραπάνω, να κατανοεί, σε ικανοποιητικό επίπεδο, την έννοια και την αξία των κανόνων στη ζωή μας, την αναγκαιότητα του να περιμένει κανείς στη σειρά του, να κάνει μια αξιοπρεπή προσπάθεια για συμμετοχή σε διάλογο, να βελτιώσει το αυτοσυναίσθημά του αποδεχόμενος την ήττα του αλλά και τους άλλους αλλά και να βελτιώσει κάποιες κοινωνικές του αντιδράσεις και συμπεριφορές.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση, που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής ως προς την επίτευξη των στόχων της, σχετικά με τη διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, όμως, όπως καταδεικνύεται και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ήταν και πρωτότυπη, εφόσον χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών, τα οποία μας έδωσαν τη δυνατότητα να αποκτήσουμε μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα για τις αρχικές δυνατότητες και τα αδύναμα σημεία του μαθητή αλλά και για τις δαξιώτητες που κατέκτησε στο τέλος, καθώς επίσης και την αντίληψη των ειδικών που έρχονται σε επαφή μαζί του σχετικά με τα παραπάνω.

Όσον αφορά στη δυσπιστία ορισμένων ερευνητών, σχετικά με την ποιοτική διαφορά του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό από των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Peeters, 2000; Κυπριωτάκης, 2003) διαπιστώθηκε ότι αυτή ήταν δικαιολογημένη. Θα πρέπει να σημειωθεί πως παρόλη τη βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού, σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό της μελέτης περίπτωσης έφτασε ποιοτικά σε επίπεδο παιχνιδιού παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά να ανφέρουμε πως κάποιες στερεοτυπίες παρέμειναν, ο λόγος του σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε ιδιόρρυθμος και το ρεπερτόριο των παιχνιδιών που επέλεγε υπήρξε περιορισμένο.

Οφείλουμε, επίσης, να αναφέρουμε την αναγκαιότητα επαλήθευσης των πορισμάτων και από νέες έρευνες ώστε να ενισχυθεί η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας παρέμβασης. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα αυτά που προέκυψαν από μια μελέτη περίπτωσης δεν είναι σαφώς ικανά να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για όλα τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, εφόσον, όπως έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία, η κάθε περίπτωση παιδιού με αυτισμό είναι μοναδική. Το γεγονός πως υπάρχει αυτή η ποικιλομορφία καταστά αδύνατη την καθολική εφαρμογή ενός και μόνο εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο να μπορεί να επιφέρει τις ίδιες βελτιώσεις σε όλα τα παιδιά με αυτισμό. Για αυτό το λόγο εξάλλου, καθορίζεται και βάσει ονόματος ως «εξατομικευμένο».

Επίσης, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν θα είχαν επιτευχθεί περισσότερες ή λιγότερες βελτιώσεις στους αναπτυξιακούς τομείς που αναφέρθηκαν, αν είχε υπάρξει διαφορετική στοχοθεσία με βάση την ανάλυση έργου, ή ακόμη και αν παρέμεναν ίδιοι οι υποστόχοι, αν θα υπήρχαν τα ίδια αποτελέσματα, στην περίπτωση που είχαν πλαισιωθεί με άλλες διαφοροποιημένες δραστηριότητες, άλλα εκπαιδευτικά υλικά και άλλους ενισχυτές. Το γεγονός, σαφώς, πως η έρευνα εξελίχθηκε με αυτόν τον τρόπο και παρουσιάστηκαν τα παρόντα αποτελέσματα, δεν την κάνουν λιγότερο επιστημονική ή αξιόπιστη, εφόσον υπήρξε και εσωτερική ταυτοποίηση των αποτελεσμάτων. Σε καμία περίπτωση, ωστόσο, δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως τα αποτελέσματά της είναι καθολικά αλλά θα μπορούσαμε με σιγουριά να υποστηρίξουμε πως οι μέθοδοι που

χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά αποτελεσματικές, λαμβάνοντας υπόψη τις βελτιώσεις στις δεξιότητες του μαθητή.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε μια εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, όπως είναι η ειδική αγωγή, ο ρόλος της έρευνας θεωρείται υψίστης σημασίας, εφόσον μπορεί να καθοδηγήσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη διαμόρφωση κατάλληλων μεταρρυθμίσεων αλλά και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Πάντα θα υπάρχουν κάποια θέματα τα οποία είναι άξια προς περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Όχι μόνο γιατί μια έρευνα εξετάζει με αρκετά έγκυρο τρόπο τη χρησιμότητα ενός προγράμματος αλλά και γιατί αποτελεί έναν καλό τρόπο να συμπεριληφθούν οι απόψεις των εμπλεκομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Μια μελλοντική ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να είναι η προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε διαφορετικό περιβάλλον από αυτό της παρούσας παρέμβασης. Είναι πιθανό να υπήρχαν άλλα αποτελέσματα αν το πλαίσιο ήταν το σχολείο που φοιτά ο μαθητής ή αν, για παράδειγμα, το δείγμα ήταν μια μικρή ομάδα παιδιών με αυτισμό και όχι μόνο ένα παιδί. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει μια προσπάθεια να εξετασθεί αν η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού και οι βελτιώσεις που μπορεί να επιφέρει στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς ενός παιδιού με αυτισμό, θα μπορούσε να έχει επιδράσεις ακόμη και στην ενήλικη ζωή του παιδιού, εφόσον το παιχνίδι, ως μέσο, παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να έχει, είναι κάτι που υπάρχει ακόμη και στην εφηβεία ενός παιδιού. Το πώς εμπλέκονται οι δεξιότητες που αναπτύσσονται σε ένα παιχνίδι με την ενήλικη ζωή ενός ατόμου, δεν είναι δύσκολο να το συμπεράνουμε αν λάβουμε υπόψη μας πως ως ενήλικες χρειάζεται να συγκεντρωνόμαστε σε αυτό που κάνουμε, να επικοινωνούμε, να συνεργαζόμαστε με άλλα άτομα, να αποδεχόμαστε τους γύρω μας, να αναπτύσσουμε και να διατηρούμε φιλικές σχέσεις με άλλα άτομα, να είμαστε αυτόνομοι και τόσα άλλα που μπορούν να παρατεθούν.

Τέλος, άλλη μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η εξέταση του αν και κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι ειδικοί, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους

τις δυνατότητες της διδασκαλίας κανόνων παιχνιδιού, εφόσον αυτό θα μπορέσει να μας δώσει μια γεύση για το αν η γνώση μετατρέπεται σε πράξη στο εκπαιδευτικό έργο, για το αν σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και πώς αυτοί αναλύονται και γενικότερα αν έχουν συνειδητοποιήσει την αξία των κανόνων και του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο.

Αντί επιλόγου

Το παιχνίδι αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή του ανθρώπου. Η ποικιλομορφία του, οι δυνατότητες που βοηθά να αναπτύξει κανείς αλλά και η χαρά που νιώθει κάποιος παραμένει αμείωτη στο πέρασμα των χρόνων. Όποια και αν είναι η ηλικία του ανθρώπου, όποια και αν είναι η μορφή του παιχνιδιού ή συνθήκες κάτω από τις οποίες έρχεται σε επαφή μαζί του αποτελεί το ίδιο ένα εργαλείο και ένα μέσο μάθησης. Ειδικότερα, όταν στη ζωή ενός ατόμου συνυπάρχει ο αυτισμός, τότε το παιχνίδι ως έννοια παίρνει άλλη διάσταση. Μέσω του παιχνιδιού στο άτομο δίνεται μια ευκαιρία για διερεύνηση και ανακάλυψη συναισθημάτων, μια ευκαιρία να βιώσει τον εξωτερικό κόσμο μέσα από αυτό, να δημιουργήσει κοινωνικούς δεσμούς και να γίνει μέρος της κουλτούρας μια ομάδας συνομηλίκων.

Το γεγονός πως το παιχνίδι μπορεί να έχει ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ενός παιδιού, θεωρούμε πως είναι ένα στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη τόσο από τον επιστημονικό κύκλο, δίνοντας μια στροφή στα ερευνητικά ενδιαφέροντα σε μελλοντικές έρευνες, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να το εντάξουν στη διδασκαλία τους βοηθώντας σημαντικά στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μα κυρίως στη σχολική και κοινωνική του ένταξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση. (2000). *DSM-IV-TR*. (Κ. Γκοτζαμάνης, Επιμ., & Κ. Γκοτζαμάνης, Μεταφρ.) Λίτσας.
- APA. (2013). (Σ. Νότας, Επιμ.) Ανάκτηση 2014, από Autism Hellas: www.autismhellas.gr
- APA, A. P. (2013). *Autism Spectrum Disorder*. Ανάκτηση 2014, από American Psychiatric Association: www.dsm5.org
- Baio, J. (2014, March). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2014, από Centers of Disease Control and Prevention: <http://www.cdc.gov>
- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and Play*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy* (15), σσ. 1-5.
- Boulot, A. E., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities* , 40 (3), 285-292.
- Brain, C., & Mukherji, P. (2005). *Understanding Child Psychology*. Cheltenham: Nelson Thornes LTD.
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and Interactions: Early Intervention Techniques for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger.
- Choi, S. H.-J., & Nieminen, T. A. (2008). Naturalistic intervention for Asperger syndrome – a case study. *British Journal of Special Education* , 35 (2), σσ. 85-91.
- Çilem Ökcün, M., & Akçin, N. (2012). A description of a mother's play guidance for her child with autism in process of playing by the rule. *Journal of Research in Special Education Needs* , 12 (2), σσ. 96-106.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φίλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for learning* , 14 (2), σσ. 80-86.
- Corsello, C. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants and young children* , 2 (18), σσ. 74-85.
- Drossinou, M., & Kaderoglou, E. (2005). Early Intervention Services in Greece. Present Situation and Future Prospects. Στο Μ. Guralnick, *The Developmental Systems Approach to Early Intervention* (σσ. 481-502). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (15), σσ. 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2003). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον αυτισμό. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* (31), σσ. 8-21.
- Δροσινού, Μ. (2004). Ειδική αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη* (89), σσ. 12-27.
- Δροσινού, Μ. Μ. (2014). Η ενταξιακή πρακτική της "παράλληλης" υποστήριξης στο νηπιαγωγείο και η υπόθεση της πρώιμης παρέμβασης. *Θέματα ειδικής αγωγής* (64), σσ. 85-98.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 83-103.
- Δροσινού, Μ. (2006). Νοητική καθυστέρηση στο "κοινό" νηπιαγωγείο. Απόπειρα κατανόησης και πειραματικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* (52), σσ. 59-67.
- Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στον Προφορικό Λόγο με Δραστηριότητες Φωνολογικής Ετοιμότητας. Το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»* (σσ. 303-309). Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Δροσινού, Μ. (2012). Παιδιά Μικρής Ηλικίας, με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΔΑ): Η Μετάβαση από τις Υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Γουρλιώτου,

Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Μετάβαση παιδιών και νέων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. (σσ. 355-363). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ. (2014 β). *Πρακτική άσκηση. ΕΑΕΙ1_Φάκελος σημειώσεων.* Ανάκτηση 04 20, 2014, από Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>

Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).* Ανάκτηση 2014, από Ηλεκτρονική πλατφόρμα Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Καλαμάτα: [eclass-uop.gr](https://eclass.uop.gr)

Δροσινού, Μ. (1999). Συζήτηση, πάνω σε μια περίπτωση ενσωμάτωσης αυτιστικού νηπίου, σε δημόσιο νηπιαγωγείο. (Καταγραφή της εκπαίδευσης παρέμβασης στην προσπάθεια υποστήριξης του προφορικού λόγου). *Σύγχρονο νηπιαγωγείο* (12), σσ. 25-30.

Δροσινού, Μ., Κυδωνιάτου, Ε., & Ανδριώτου, Σ. (2011). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία της Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (17), σσ. 182-198.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάματος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δροσινού, Μ., Χαρπαντίδου, Μ., & Βουράκη, Β. (2011). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του αυτισμού. Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις "Χαρτογράφηση εννοιών". *Μέντορας* (13), σσ. 96-114.

Evans, J. (2001, March). Making provision for younger pupils with Autism Spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational* , 1 (1), σ. no.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. (2005). *Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές απόψεις και συστάσεις. Συνοπτική Αναφορά.*

Fisher, K., & Haufe, T. (2009). *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports.* (I. C. Saint Xavier University, Επιμ.) Ανάκτηση 2014, από <http://eric.ed.gov>

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gorndon, W. (1999). *Η γλώσσα του σώματος. Με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημολιάτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Green, J. (2012). *Early Intervention in Autism*. Ανάκτηση 2014, από Encyclopedia on Early Childhood Development: www.child-encyclopedia.com
- Haddens-Algra, M. (2011). Challenges and limitations in early intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology* , 53, σσ. 52-55.
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology*, Bloomington: Indiana University Press. Στο Η. Αβραμίδης, & Ε. Καλύβα, *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: a case study of pretend play in autism. *Child language Teach and Therapy* , 22 (1), 97-116.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism* , 7 (4), σσ. 379-390.
- Jordan, R. P. (2001). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jull, S., & Mirenda, P. (2011). Parents as Play Date Facilitators for Preschoolers With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions* , 13 (1), 17-30.
- Kasari, C., Chang, Y.-C., & Patterson, S. (2013). Pretending to Play or Playing to Pretend. The case of autism. *American Journal of Play* , 6 (1), σσ. 124-135.
- Καβαλιώτης, Π. (2012, Φεβρουάριος- Απρίλιος). Αυτισμός: Ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (56), σσ. 3-9.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. ΑΘΗΝΑ: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children*. Boston: H. Mifflin.
- Κόμης, Β. (2014). *Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Ανάκτηση 2014, από Πανεπιστήμιο Αιγαίου: <http://www.rhodes.aegean.gr/>
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.
- Lantz, J., Nelson, J., & Loftin, R. (2004). Guiding Children with Autism in Play: Applying the Integrated Play Group Model in School Settings. *Teaching exceptional children* , 27 (2), 8-14.
- Leasha, B. M., & Burlew, S. B. (2004). Using Social Stories to Teach Choice and Play Skills to Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 19 (1), 45-51.
- Levy, S. E., Mandell, D. S., & Schultz, R. T. (2009). Autism. *The Lancet* , 374 (9701), 1627-1638.
- Linder, T. (1993). *Transdisciplinary play- based assessment*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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.
- McHalle, O. M. (1981). Non-handicapped peers as tutors for autistic children. *Exceptional Children* (48), σσ. 263-265.
- Μαυροπούλου, Σοφία. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό*. Ανάκτηση από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ., Τσιάμαλος, Β., Δροσινού, Μ., Αντωνάτου, Χρ. (2009). *ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ*. Βιβλιοτετράδια μαθητή: Προφοικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. (Δροσινού Μ. Επιμ.) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Miltenberger, C., & Charlop, M. (2011). Increasing the athletic group play of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 44 (1), 41-54.

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.

Moreno, S. (2001). *Άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας*. Αθήνα: Αναζητώντας το μίτο της Αριάδνης (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων).

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circle of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice* (11), σσ. 41-48.

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*. (Κ. Σ. Στεφάνης, Μεταφρ.) Αθήνα: Βήτα.

Παπαγεωργίου, Β. (2014). *Εισαγωγή στον αυτισμό και στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. (Υ.ΠΑΙ.Θ., Επιμ.) Ανάκτηση Ιούλιος 2014, από <http://www.autismthessaly.gr/doc/eisagogiautismo.pdf>

Παπαγεωργίου, Β. (2005, Οκτώβριος- Δεκέμβριος). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Εγκέφαλος* , 42 (4).

Parker, N., & O'Brien, P. (2011). Play therapy- Reaching the child with autism. *International Journal of Special Education* , 27 (1), σσ. 80-87.

Peeters, T. (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (Κ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Πολυκλαδική ομάδα κέντρου ημέρας ν. Μεσσηνίας. (2014). *Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας*. Ανάκτηση από www.autismmessinias.gr






Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και ικανότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Preissler, M. A. (2006). Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding. Στο D. Singer, R. Michnick, & K. Hirsh- Pasek, *Play=Learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social – Emotional Growth* (σσ. 392-426). New York: Oxford University Press.
- Ramey, C. T. (1998). Early intervention and erarly experience. *American Psychologist* , 53 (2), σσ. 109-120.
- Rodier, P. M. (2000). The early origin of autism. *Scientific American* (282), σσ. 56-63.
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders*. London: David Fulton.
- Skidmore, D. (1996). Towards an intergrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education* (11), σσ. 33-47.
- Skrtic, A. (1995). *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for post-modernity*. New York: Teachers College Press.
- Σπετσιώτης, Γ. (2003). *Πρώιμη Παιδαγωγική- Εκπαιδευτική Παρέμβαση*. Αθήνα: Ωρίων.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Παιδικός Αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- 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.
- Ungerer, J. A. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* (20), σσ. 318-337.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*. (Β. Σ., Επιμ., & Β. Σ. Α., Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: Using "circle of friends". *British Journal of Special Education* (25), σσ. 60-64.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα- Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. (Π. Παντελής, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wolfberg, P. J. (1999). Play and Imagination in Children with Autism. *New York: Teachers* .

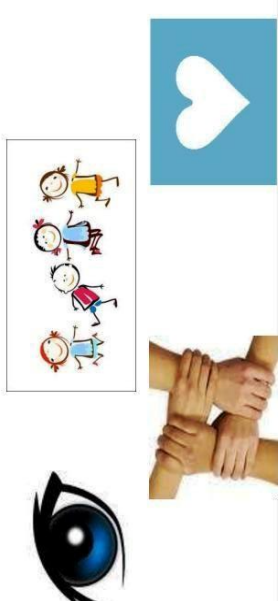










- Wong, C., & Kasari, C. (2006). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (10), 2152-2161.
- Wulf, S. (1985). The symbolic play and object play of children with autism: a review. *Journal of autism and developmental disorders* (15), σσ. 139-148.
- Υ.Υ.Κ.Α. (2005). *Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Κέντρου Ημέρας*. Ανάκτηση από Ψυχαργός: www.psychargos.gov.gr
- Υ.Υ.Κ.Α. (2005). *Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Ολοκληρωμένου Κέντρου για άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ*. Ανάκτηση από Αυτισμός- Άσπεργκερ Ελλάς: <http://www.autismhellas.gr/el/Community.aspx>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. *Εφημερίς Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 3733-4068.
- Φ.Ε.Κ. (1999). *Νόμος Υπ. Αρ. 2716/99*. Ανάκτηση από Αυτισμός- Άσπεργκερ Ελλάς: <http://www.autismhellas.gr/files/el/n2716.pdf>
- 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.
- Χρηστάκης, Κ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Ενδεικτική διαφοροποιημένη δραστηριότητα από την 4η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που δομήθηκε για το μαθητή της μελέτης περίπτωσης, με βάση τη στοχοθεσία του ετήσιου, μηνιαίου και εβδομαδιαίου διδακτικού προγράμματος.

Περίληψη Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης	
Διδακτική παρέμβαση: 9^{ος} υποστόχος (Να αντιλαμβάνεται και να εφάρμοζει τους κανόνες του παιχνιδιού «αγαλματάκια ακούνητα») / 1^ο βήμα	
Πρόσληψη- στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:	Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες:
Φωτογραφία Αγαστημένο αντικείμενο	Σημερινά-εβδομαδιαία
	Σημερινά-εβδομαδιαία
Σήμερα	Δευτέρα
10	Μαρτίου
2014	2014
Νοητικές Ικανότητες	
Χρόνος έναρξης: 17:15 ζογραφίστε το ρολόι	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά ζογραφίστε το ρολόι
	
Χρόνος λήξης: 17:30 ζογραφίστε το ρολόι	Διάρκεια ολοκλήρωσης: 15 λεπτά ζογραφίστε το ρολόι
	
Περιγραφή δραστηριότητας:	
Παίζουμε το παιχνίδι και ο μωθητής είναι στη θέση του αρχηγού, ο οποίος έχοντας την πύλη γυρισμένη και τα μάτια κλειστά, κάνει σταδιακά την ερώτηση «Αγαλματάκια ακούνητα μέρα ή νύχτα». Αν οι παίκτες του απαντήσουν «νύχτα», παραμένει στη θέση του, ενώ αν του απαντήσουν «μέρα» πρέπει να ελεγχτεί αν κάποιος κινείται δεν κατάφερε να μείνει ακίνητος σαν αγάλμα.	

Περίληψη Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

<p>Σημειώστε τις αισθητηριακές – γλωσσικές ασκήσεις:</p>  <p>Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Φτιάχνοντας στο τέλος, η αγωνία για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων εμπέδωσης είναι μεγάλη. Ένιωσα ικανοποίηση όταν είδα πως ο μαθητής τα πήγε σχεδόν τέλεια.</p> <p>Αξιολόγηση δραστηριότητας: Ο μαθητής νομίζω πως τα πήγε μια χαρά σαν αρχηγός στο παιχνίδι, έχοντας ελάχιστη βοήθεια από πλευράς μου. Μόνο μια φορά, γύρισε χωρίς να έχει πει τα λόγια που έπρεπε αλλά με μια μικρή υπενθύμιση, δεν το ξανάκανε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.</p> <p>Παρατηρήσεις: Βρισκόμαστε στον τελευταίο υποστόχο μας, ο οποίος αποτελεί διαδικασία αξιολόγησης και εμπέδωσης όσον έχει μάθει ο μαθητής το διάστημα της παρεμβάσης. Για το λόγο αυτό δε δόθηκαν πιο σαφείς οδηγίες κατά την γλωσσική άσκηση.</p>	 <p>Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="576 818 730 1046"> <p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα (φρομαξίζετε με το μαρκαφόρο την επύλοή σας)</p>  </td> <td data-bbox="576 569 730 818"> <p>Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω</p>  </td> <td data-bbox="576 314 730 569"> <p>Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα</p>  </td> </tr> </table>	<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα (φρομαξίζετε με το μαρκαφόρο την επύλοή σας)</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> 
<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα (φρομαξίζετε με το μαρκαφόρο την επύλοή σας)</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> 		

2. Ερωτηματολόγιο προς τους εμπλεκομένους, με το μαθητή μελέτης περίπτωσης, ενήλικες

«Καλαμάτα, Σεπτέμβριος 2014

Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια της Διπλωματικής εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας, Χριστίνας Βλαχοπούλου, του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «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. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνηθεί η άποψη των ενηλίκων που εμπλέκονται με μαθητή με αυτισμό, σχετικά με τις επιρροές της διδασκαλίας κανόνων παιχνιδιού σε κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς του μαθητή καθώς και την επιρροή της Πρώιμης Παρέμβασης στο κομμάτι αυτό. Η συμμετοχή στο παρόν ερωτηματολόγιο είναι εθελοντική και ανώνυμη και θα συμβάλλει στην επιτυχία της έρευνας. Διευκρινίζεται πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και πως ζητείται, μόνο, η ειλικρινής κατάθεση της προσωπική σας άποψης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Χριστίνα Βλαχοπούλου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλλο: Άνδρας Γυναίκα
- Ηλικία: ετών
- Ειδικότητα:.....
- Έτη υπηρεσίας:.....

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:

Η διδασκαλία κανόνων παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό βοηθά τον μαθητή να:

- i. συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει.

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

- ii. βελτιώσει τον προσανατολισμό του στο χώρο

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

- iii. αντιλαμβάνεται τη ροή του παιχνιδιού

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

- iv. συγκεντρώνει την προσοχή του για ορισμένο χρόνο

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

- v. αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας

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

vi. βελτιώνει τη συνεργασία με τους συμμαθητές του

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

vii. επικοινωνεί με τους συμμαθητές του

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

viii. αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις

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

ix. αποδέχεται τους άλλους

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

x. μαθαίνει να ζητά βοήθεια

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

Τα προγράμματα πρόωμης παρέμβασης σε Κέντρο Ημέρας:

i. βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων

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

ii. βοηθούν τα παιδιά στην εκμάθηση εκτέλεσης εντολών

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

iii. προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών με αυτισμό

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

iv. βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνουν

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

v. περιλαμβάνουν τον τομέα της κοινωνικής ένταξης

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

3. Κείμενα εργασίας με τη μορφή κοινωνικών ιστοριών, συνοδευμένες από ερωτηματολόγια κατανόησης ειδικά διαμορφωμένο για το ίδιο το παιδί, σχετικά με τις διδαχθείσες έννοιες.

1ο Κείμενο εργασίας:

**«Όταν παίζω ένα παιχνίδι,
προσπαθώ να είμαι συγκεντρωμένος»**

Το όνομά μου είναι _____ και κάθε
μέρα παίζω παιχνίδια με τους φίλους
μου.



Για να παίξουμε ένα παιχνίδι, χρειάζονται κανόνες.

Καμιά φορά δυσκολεύομαι να θυμηθώ όλους
τους κανόνες σε ένα παιχνίδι.

Όλοι οι άνθρωποι δυσκολεύονται να θυμηθούν
κάποιες φορές. Αυτό συμβαίνει.



Εγώ θα προσπαθήσω να είμαι συγκεντρωμένος γιατί αυτό με βοηθά
να θυμηθώ τους κανόνες.

Αν προσπαθήσω να είμαι συγκεντρωμένος στο
παιχνίδι, τότε οι φίλοι μου και η δασκάλα μου
θα είναι χαρούμενοι.



Αν προσπαθήσω αν είμαι συγκεντρωμένος,
τότε και εγώ θα νιώθω χαρούμενος.



Διάβασε τις ερωτήσεις και βάλε Χ στη σωστή απάντηση:

1η ερώτηση: Για να παίξουμε ένα παιχνίδι χρειάζονται:		
1η απάντηση	Μολύβια	
2η απάντηση	Κανόνες	
3η απάντηση	Λουλούδια	

2η ερώτηση: Όταν μένω συγκεντρωμένος, με βοηθά να:		
1η απάντηση	θυμάμαι τους κανόνες	
2η απάντηση	κάνω φασαρία	
3η απάντηση	τρώω	

3η ερώτηση: Αν είμαι συγκεντρωμένος, νιώθω:		
1η απάντηση	λυπημένος	
2η απάντηση	μπερδεμένος	
3η απάντηση	χαρούμενος	

2ο Κείμενο εργασίας:

«Για ποιο λόγο χρειαζόμαστε τους κανόνες»

Όλοι οι άνθρωποι ακολουθούμε κάποιους κανόνες.

Τα παιδιά χρειάζεται να ακολουθούμε κανόνες όταν παίζουμε παιχνίδια στο σπίτι, στο σχολείο ή στο Κέντρο Ημέρας.



Και οι μεγάλοι χρειάζεται να ακολουθούν κανόνες, όταν είναι στη δουλειά τους.



Οι κανόνες μας βοηθούν να καταλαβαίνουμε καλύτερα αυτό που κάνουμε και να μην μπερδευόμαστε.

Αν δε θυμάμαι έναν κανόνα όταν παίζω, μπορώ να πω στους γονείς μου, στη δασκάλα μου ή στους φίλους μου «Μπορείς να μου θυμίσεις τον κανόνα του παιχνιδιού;». Αυτό είναι καλό.



Είναι ωραίο να ακολουθούμε κανόνες γιατί θυμόμαστε τι είναι σωστό να κάνουμε.

Αν προσπαθούμε να ακολουθούμε κανόνες, τότε όλοι είμαστε χαρούμενοι.



Διάβασε τις ερωτήσεις και βάλε Χ στη σωστή απάντηση:

1η ερώτηση: Τα παιδιά ακολουθούμε κανόνες όταν:		
1η απάντηση	Παίζουμε	
2η απάντηση	Κοιμόμαστε	
3η απάντηση	Σκεφτόμαστε	

2η ερώτηση: Οι κανόνες μας βοηθούν για να:		
1η απάντηση	γελάμε	
2η απάντηση	μην μπερδεύομαστε	
3η απάντηση	ξαπλώνουμε	

3η ερώτηση: Αν δε θυμάμαι έναν κανόνα, τότε:		
1η απάντηση	βγαίνω από το παιχνίδι	
2η απάντηση	ρωτάω κάποιον	
3η απάντηση	στενοχωριέμαι	

3ο Κείμενο εργασίας:

«Κάποιες φορές χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου»

Είμαι ο _____ και κάποιες φορές χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου.

Χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου, όταν παίζω ένα παιχνίδι.



Χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου όταν κάποιος μιλάει.



Κάποιες φορές δυσκολεύομαι να περιμένω τη σειρά μου. Αυτό συμβαίνει στους ανθρώπους καμιά φορά.

Θα προσπαθήσω να περιμένω τη σειρά μου όταν παίζω ένα παιχνίδι και όταν κάποιος άλλο μιλάει.



Αυτό θα κάνει τη δασκάλα και τους φίλους μου χαρούμενος.



Αν περιμένω τη σειρά μου, θα νιώθω και εγώ χαρούμενος!



Διάβασε τις ερωτήσεις και βάλε X στη σωστή απάντηση:

1η ερώτηση: Χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου όταν:		
1η απάντηση	τρώω	
2η απάντηση	παίζω ένα παιχνίδι	
3η απάντηση	γελάω	

2η ερώτηση: Χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου όταν:		
1η απάντηση	κάποιος μιλάει	
2η απάντηση	κάποιος γελάει	
3η απάντηση	κάποιος χορεύει	

3η ερώτηση: Αν περιμένω τη σειρά μου θα νιώθω:		
1η απάντηση	χαρούμενος	
2η απάντηση	τρομαγμένος	
3η απάντηση	αγχωμένος	

4ο Κείμενο εργασίας:

«Πώς παίζεται το παιχνίδι «αγαλματάκια ακούνητα»».

Για να παίξουμε «αγαλματάκια ακούνητα» χρειάζεται πρώτα να διαλέξουμε έναν αρχηγό.

Οι παίκτες στέκονται σε μια σειρά μακριά από τον αρχηγό.



Ο αρχηγός ρωτάει «αγαλματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;»

Αν οι παίκτες πουν «μέρα», τότε χρειάζεται να μείνουν ακίνητοι σαν αγάλματα.



Αν οι παίκτες πουν «νύχτα», τότε χορεύουν και χρειάζεται να κάνουν βήματα μπροστά.



Ο αρχηγός μπορεί να ρωτήσει ξανά και οι παίκτες να του απαντήσουν. Κερδίζει όποιος παίκτης ακουμπήσει τον αρχηγό πρώτος και τρέξει πίσω στην αρχή.



Διάβασε τις ερωτήσεις και βάλε Χ στη σωστή απάντηση:

1η ερώτηση: Όταν παίζουμε «αγαλατάκια ακούνητα» οι παίκτες στέκονται:		
1η απάντηση	Μακριά από τον αρχηγό	
2η απάντηση	Σε μια σειρά	
3η απάντηση	Σε μια σειρά μακριά από τον αρχηγό	

2η ερώτηση: Αν οι παίκτες πουν «μέρα» χρειάζεται να:		
1η απάντηση	μείνουν ακίνητοι	
2η απάντηση	χορέψουν	
3η απάντηση	τραγουδήσουν	

3η ερώτηση: Αν οι παίκτες πουν «νύχτα» χρειάζεται να:		
1η απάντηση	καθίσουν κάτω	
2η απάντηση	κάνουν βήματα μπροστά	
3η απάντηση	κάνουν βήματα πίσω	

4η ερώτηση: Κερδίζει όποιος παίκτης:		
1η απάντηση	ακουμπήσει πρώτος τον αρχηγό	
2η απάντηση	τρέξει πίσω στην αρχή	
3η απάντηση	ακουμπήσει τον αρχηγό πρώτος και τρέξει πίσω στην αρχή	

5ο Κείμενο εργασίας:

**Πώς παίζεται το παιχνίδι
«αγαματάκια ακούνητα».**



Για να παίξουμε «αγαματάκια ακούνητα»
χρειάζεται πρώτα να διαλέξουμε έναν
αρχηγό.

Ο αρχηγός γυρίζει προς τον τοίχο και
κλείνει τα μάτια του.



Ο αρχηγός ρωτάει «Αγαματάκια ακούνητα, μέρα ή νύχτα;»

Αν οι παίκτες πουν «μέρα», τότε ο
αρχηγός γυρίζει για να δει αν κάποιος
κουνιέται.



Αν οι παίκτες πουν «νύχτα», τότε ο
αρχηγός μένει στη θέση του.



Αν κάποιος ακουμπήσει τον αρχηγό
στην πλάτη, τότε ο αρχηγός τρέχει για
να τον πιάσει.



Ο αρχηγός κερδίζει αν πιάσει κάποιον παίκτη.

Διάβασε τις ερωτήσεις και βάλε Χ στη σωστή απάντηση:

1η ερώτηση: Όταν παίζουμε «αγαλαμάκια ακούνητα» ο αρχηγός:		
1η απάντηση	Κλείνει τα μάτια του	
2η απάντηση	Γυρίζει προς τον τοίχο	
3η απάντηση	Γυρίζει προς τον τοίχο και κλείνει τα μάτια του	

2η ερώτηση: Αν οι παίκτες πουν «μέρα» τότε ο αρχηγός:		
1η απάντηση	Μένει στη θέση του	
2η απάντηση	Γυρίζει να δει αν κάποιος κουνιέται	
3η απάντηση	Χορεύει	

3η ερώτηση:**Αν οι παίκτες πουν «νύχτα» τότε ο αρχηγός:**

1η απάντηση	Χορεύει	
2η απάντηση	Μένει στη θέση του	
3η απάντηση	Βγαίνει από το παιχνίδι	

Ερώτηση 4:**Αν κάποιος ακουμπήσει τον αρχηγό στην πλάτη, τότε ο αρχηγός:**

1η απάντηση	Χορεύει	
2η απάντηση	Τρέχει να πιάσει τον παίκτη	
3η απάντηση	Μένει στη θέση του	