

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

της

Λέκκας Ανδρονίκης

πτυχιούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών, 2005

ΤΙΤΛΟΣ

Τίτλος: Μεθοδολογία προγραφικών προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθήτρια με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο

Titolo: Pre Grafica Metodologia programmi di intervento in studentessa nello spettro autistico in Scuola Elementare Speciale.

Title: Methodology pre graphics intervention programs in schoolgirl with autism in Elementary School.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: : Συνοδινού Κλαίρη, Καθηγήτρια

Τριμελής Επιτροπή: Μαρία Δροσινού – Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια.

Σιαπέρας Παναγιώτης, Διδάκτορας .

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2014

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων με έμφαση στην ανάπτυξη γραφής μέσω δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα σε παιδί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(ΔΑΔ). Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΣΑΔΕΠΕΑ). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Μια μαθήτρια με αυτισμό (κορίτσι, 7 ετών) αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς) οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 150 ώρες σχολαστικής παρακολούθησης. Επιπλέον τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες οι οποίοι εμπλέκονται με την μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ευνοϊκά, καθώς διαμορφώθηκαν θετικές στάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για τη διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων με έμφαση στην ανάπτυξη γραφής.

Λέξεις- κλειδιά : προγραφικές δεξιότητες, ψυχοκινητικότητα, διαφοροποιημένο πρόγραμμα, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(ΔΑΔ).

Abstract

The purpose of this research is teaching Outlaws skills with emphasis on the development of writing through learning readiness activities in psychomotricity a child with Pervasive Developmental Disorder (PDD). The research conducted in the scientific field of special education and training by implementing applying a targeted, individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The research methodology is mixed and consists of quantitative and qualitative data. A student with autism (girl, 7 years) formed the core of the target group and adults (teachers, parents) who come into contact with him. The collection of qualitative data was done through observation methodology (informal educational assessment, Basic Skills Checklists (BSC), interviews, and experimental protocols) after 150 hours of meticulous monitoring. Moreover, the quantitative data collected through the provision of a short questionnaire to all adults who are involved with the student case study. The results of the study were favorable, as positive attitudes concerning the effectiveness of the program were formed about the teaching of outlaws skills with emphasis on the development of writing.

Key terms: proscriptive skills, psychomotricity, diversified program, Pervasive Developmental Disorder (PDD).

Astratto

Lo scopo di questa ricerca sta insegnando competenze Fuorilegge con l'accento sullo sviluppo della scrittura attraverso l'apprendimento attività di preparazione in psychomotricità un bambino con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS). La ricerca viene condotta sul settore scientifico dell'educazione e insegnamento con l'applicazione di un Programma di Studi di Educazione Speciale Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES). La metodologia di ricerca è mista e si compone di dati quantitativi e qualitativi. Uno studente con autismo (ragazza, 7 anni) formò il nucleo del gruppo di riferimento e gli adulti (insegnanti, genitori) che entrano in contatto con lui. La raccolta dei dati qualitativi è stato fatto attraverso metodologia di osservazione (Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC) dopo 150 ore di monitoraggio meticoloso. Inoltre, i dati quantitativi raccolti attraverso la fornitura di un breve questionario a tutti gli adulti che sono coinvolti con il caso dello studente di studio. I risultati dell'indagine sono stati favorevoli, e formano atteggiamenti positivi circa l'efficacia del programma per l'insegnamento delle competenze Fuorilegge con l'accento sullo sviluppo della scrittura.

Termini chiave: psychomotricità , competenze prescrittiva, programmazione variata, , Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS).

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Astratto.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος Πινάκων	7
Κατάλογος Σχημάτων	8
Κατάλογος Εικόνων	9
Κατάλογος Συντομογραφιών	10
1.Εισαγωγή.....	11
1.1 Σκοπιμότητα	12
1.2 Υποθέσεις ερευνητικού προβλήματος.....	12
2.Θεωρητική Θεμελίωση/ Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	13
2.1 Τι είναι ο Αυτισμός;	13
2.2 Τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού.....	15
2.3 Συμπτωματολογία.....	16
2.4. Έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού	17
2.4.1.Λήψη Ιστορικού	18
2.4.2 Γενική Εξέταση	18
2.4.3 Χώρος της Αξιολόγησης του παιδιού με αυτισμό.....	19
2.4.4 Διεξοδική εξέταση με σταθμισμένες κλίμακες.....	19
2.4.5Διαγνωστικά Κριτήρια	20
2.5.Αιτιολογία.....	21
2.5.1 Αιτιολογική απόδοση του αυτισμού σε οργανικά αίτια	21
2.5.2 Η αιτιολογική απόδοση σε Γενετικές Ανεπάρκειες.....	22
2.6.Θεραπείες	24
2. 7. Ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό.....	26

2. 8.Πρώιμη Υποστηρικτική Παρέμβαση.....	29
2.8.1 Εξατομικευμένα Αναλυτικά προγράμματα Διδασκαλίας.....	30
2.8.2 Εντατική Παρέμβαση	31
2.9.Αναλυτικά προγράμματα.....	39
2.9.1 Δραστηριότητες που Βοηθούν στην Ανάπτυξη της Λεπτής Κινητικότητας	42
2.9.2 Ανάπτυξη λειτουργικής λαβής μολυβιού	43
3.Μεθοδολογία	44
3.1.Μελέτη περίπτωσης.....	45
3.2 Παρουσίαση Περίπτωσης.....	46
3.3.Σχεδιασμός της έρευνας	47
3.3.1 Διαδικασία έρευνας και πορεία	47
3.3.2 Δείγμα.....	47
3.3.3 Εργαλεία Έρευνας.....	47
3.4 Ποιοτικά Δεδομένα	48
3.4.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	48
3.4.2 Πρωτόκολλα Παρατηρήσεων.....	61
3.4.3 Πρωτόκολλα Παρεμβάσεων.....	62
3.4.4 Συνεντεύξεις	63
3.5 Ποσοτικά Δεδομένα	64
3.5.1 Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων.....	64
3.5.2 Πειραματικά Πρωτόκολλα	66
3.6 Περιορισμοί Έρευνας.....	69
4. Αποτελέσματα	70
5. Συζήτηση- Προτάσεις	90
Βιβλιογραφία.....	93
Παραρτήματα.....	100

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Στόχοι προγραφικού σταδίου

Πίνακας 2: Διδακτικοί στόχοι ψυχοκινητικότητας

Πίνακας 3: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

Πίνακας 4: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

Πίνακας 5: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Πίνακας 6: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Πίνακας 7 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1

Πίνακας 8 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2

Πίνακας 9 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3

Πίνακας 10 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4

Πίνακας 11 Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

Πίνακας 12 Ετήσιο Πρόγραμμα

Πίνακας 13 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα

Πίνακας 14 Πειραματικά Πρωτόκολλα

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1 Ηλικία	79
Σχήμα 2 Ειδικότητα	80
Σχήμα 3 Αντιμετώπιση δυσκολιών σε προγραφικές δεξιότητες από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές	81
Σχήμα 4 Ανάπτυξη γραφής με Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α)	82
Σχήμα 5 Συχνότητα εφαρμογής Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.....	83
Σχήμα 6 Λόγοι μη εφαρμογής Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α	83
Σχήμα 7 Αντιστάθμιση δυσκολιών στην προγραφή με την ενίσχυση της ψυχοκινητικότητας.....	85

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Ημερήσιο Πρόγραμμα

Εικόνα 2 Η μαθήτρια γράφει φύλλο προγραφής.

Εικόνα 3 Τετράδια γραφής και ανάγνωσης

Εικόνα 4 Γράμματα (τα- α)σε χαρτί χωρίς τελείες.

Εικόνα 5 Γράμματα σε πλαίσιο χωρίς τελείες

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΑΠΑ(Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ(Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΔΑΔ(Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή)

ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ(Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό , Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

1.Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή διαπίστωση το γεγονός ότι η διεξαγωγή μιας έρευνας και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης , συνεισφέρει πολύ στην δημιουργία νέων μεθόδων αξιολόγησης, αντιμετώπισης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2002,σ.76) “η έρευνα στο τομέα της εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της εκπαίδευσης”.

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτών των προβληματισμών εντάσσεται και η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής .

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ΕΕΑ) αποτελεί έναν εξειδικευμένο τομέα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, που στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών μεθόδων και τεχνικών για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) έχουν την ανάγκη ενός διαφοροποιημένου, εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για να μπορέσουν να ενισχυθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, ώστε να καταφέρουν όσο το δυνατό τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους μέσα στην κοινωνία. Τα παιδιά που υπάγονται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρήζουν Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λόγω σοβαρών ελλειμμάτων που εμφανίζουν σε βασικές αναπτυξιακές περιοχές.

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια της Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ, 1993) και σύμφωνα με τη τέταρτη ανανεωμένη του DSM-IV-TR (Forth Edition- Text Revision) (DSM-IV-TR, 2000· Matson & Minshawi, 2006), και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών, πέμπτη έκδοση (DSM-5, 18 του Μάη 2013) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA: American Psychiatric Association) τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό ορίζονται με την ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Η μελέτη λοιπόν στηρίζεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα που κίνησαν το ενδιαφέρον του ερευνητή για το πως ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής παρεμβαίνει

έγκαιρα σε παιδιά με αυτισμό και πως βοηθούν οι προγραφικές παρεμβάσεις ένα παιδί με αυτισμό.

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε μέσα από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης και την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αφορά μεθοδολογία προγραφικών προγραμμάτων παρέμβασης (ΕΑΕ04) σε μαθήτρια Α Δημοτικού με ΔΑΔ-ΦΑ στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο της Σαντορίνης το σχολικό έτος 2013-2014 Στην παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε ένα ατομικό, δομημένο πρόγραμμα με έμφαση στην ενίσχυση προγραφικών δεξιοτήτων. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που διαμορφώθηκε βασίστηκε στις ανάγκες και τις δυνατότητες της μαθήτριας, ακολουθώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιώντας τα απαραίτητα διδακτικά μέσα (Χρηστάκης, 2011).

1.1 Σκοπιμότητα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προγραφικών δεξιοτήτων με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού,2013).

Σύμφωνα με αυτό το διαφοροποιημένο πρόγραμμα θα εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη γραφής σε συγκεκριμένες διαδρομές μέσω της διδασκαλίας προγραφικών δεξιοτήτων, καθώς και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονιών για το συγκεκριμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

1.2 Υποθέσεις ερευνητικού προβλήματος

Στις υποθέσεις εργασίας θα ερευνήσουμε α) αν η μεθοδολογία παρέμβασης με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις προγραφικές δεξιότητες β) αν η μεθοδολογία παρέμβασης στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθά στην ανάπτυξη της γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές γ) αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα βοηθούν τη μαθήτρια να βιώσει τη σωστή σωματική στάση και τον τρόπο με τον οποίο κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι.

2.Θεωρητική Θεμελίωση/ Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Τι είναι ο Αυτισμός;

Η Συνοδινού (1999) στο βιβλίο της παιδικός αυτισμός μέσα από μελέτες περίπτωσης αναφέρεται στο πρόβλημα του αυτισμού. Στην Εισαγωγή αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο όρος αυτισμός, εισήχθη στην ψυχιατρική το 1911 από τον Bleuler, στην προσπάθειά του να περιγράψει μια κατάσταση στη σχιζοφρένεια, η οποία συνοδεύεται με απώλεια της επαφής από την πραγματικότητα και στροφή του ατόμου προς τον ίδιο του τον εαυτό. Η λέξη αυτισμός συνδέεται ετυμολογικά με την αρχαιοελληνική λέξη «εαυτός» (Συνοδινού, 1999,σ 47-50). Στο ίδιο βιβλίο αναφέρεται ότι ο αυτισμός διαχωρίστηκε από την σχιζοφρένεια περίπου τρεις δεκαετίες αργότερα, από τους πρωτοπόρους του Kanner και Asperger, ενώ μόλις το 1980 εντάχθηκε στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο – III ως ξεχωριστό σύνδρομο. Ειδικότερα, ο Kanner το 1943 έκανε λόγο για τον «βρεφικό αυτισμό» με βασικά γνωρίσματα το κλείσιμο του πάσχοντος στον εαυτό του και την επιμονή του για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος στο οποίο ζει . Την περίοδο αυτή είδαν το φως της δημοσιότητας και οι σχετικές μελέτες του Asperger. Οι μελέτες αυτές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα από τις αντίστοιχες του Kanner, αναφέρονται στην «αυτιστική ψυχοπάθεια». Η Συνοδινού αναφέρει ότι ο αυτισμός είναι η «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του» (Συνοδινού, 1999, σ. 50).

Το αυτιστικό σύνδρομο συνιστά μια διαταραχή «φάσματος» λόγω της ανομοιογενούς κλινικής του εικόνας, που εκτείνεται από πιο ελαφριές έως πιο βαριές μορφές και εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των διάχυτων αυτιστικών διαταραχών. Ο όρος διάχυτες αυτιστικές διαταραχές περιγράφει την απόκλιση του ατόμου από το φυσιολογικό, που συντελείται κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του και επιδρά κατά τρόπο ολοκληρωτικό (Γενά, 2002, σσ. 15, 28, 35-36).

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Χρηστάκη (2006), « Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες» από τον βασικά στοιχεία των παιδιών με αυτισμό είναι η ελλιπής

επικοινωνία, η αδυναμία σκέψης και η ανύπαρκτη σχεδόν κοινωνική σχέση. Συνέπεια των αδυναμιών αυτών είναι τα σοβαρά προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, στην κοινωνική προσαρμογή και στη συμπεριφορά.

Ερευνητές (Panerai.Ferrante &Zingale, 2002) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση κάθε περίπτωσης διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια, α) Γενική Εξέταση, β) Λήψη Ιστορικού, γ) Χώρος της Αξιολόγησης.

Το ίδιο υποστηρίζει ο Χρηστάκης (2006) ότι η διάγνωση του αυτισμού προϋποθέτει έμπειρη διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορική εξέταση, η οποία είναι και αρμόδια για το σχέδιο υποστηρικτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τη μεγαλύτερη συχνότητα και σοβαρότητα από τις παραπάνω δυσκολίες κατέχει η αδυναμία στην κοινωνική συναλλαγή.

Όπως αναφέρεται και στο άρθρο των Elisabeth .and Frith (2003),«Understanding autism: insights from mind and brain», η διαταραχή του αυτισμού χαρακτηρίζεται από κοινωνική, διαταραχή συμπεριφοράς με επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα .Οι συνέπειες αυτού για την καθημερινή ζωή του άτομου ποικίλουν αρκετά .Το ευρύ κοινό είναι πιο προσεκτικό ως προς την επικράτηση αυτής της δια βίου διαταραχής με ποσοστό 0,6 % του πληθυσμού να έχει επηρεαστεί. Σύμφωνα με το άρθρο των Marjorie Charlop-Cristy (Effects of PECS), Using the picture exchange communication System (PECS) with Children with Autism, (2002) βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η καθυστέρηση στη ομιλία και τη γλωσσά γενικότερα. Οι Jean Ayres & Linda Tickle διαπιστώνουν στο άρθρο «Hyper-responsivity to Touch and Vestibular Stimuli as a Predictor of Positive Response to Sensory Integration Procedures by Autistic Children» ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ένα ετερογενές γκρουπ με συγκεκριμένα συμπτώματα συνήθως ένα από τα οποία είναι η διαταραχή στη διαδικασία της αντίληψης όμως διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αυτές οι δυσκολίες χαρακτηρίζονται από υπέρ-ή-υπό αντίδραση στην αντίληψη. Οι White (1987) αναφέρουν επιπρόσθετα στο άρθρο «Autism from the inside» ότι τα άτομα αυτά δε φαίνεται να δείχνουν, να βλέπουν ή ακούν ,να νιώθουν ζέστη , κρύο ή πόνο. Παρόλα αυτά σε άλλες περιπτώσεις δείχνουν να υπεραντιδρούν στα ίδια ερεθίσματα. Ενώ ο Michael Conor (1999) σημειώνει στο άρθρο «Children on the autistic spectrum: Guildenes for mainstream practice» ότι το Maudsley Study θεωρεί ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι πολύ πιο διαφορετικός από άλλες παιδικές διαταραχές από την παρουσία συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορών που

συμπεριλαμβάνουν από κινήσεις σε δάχτυλα ως και σε ολόκληρο το σώμα, από συμπεριφορά , από τραυματισμούς και φτωχής συγκέντρωσης ή υπέρ-συγκέντρωση και μη απόσπασης από προτεινόμενη δραστηριότητα.

2.2 Τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού

Τα κριτήρια χωρίστηκαν σε δύο μόνο ομάδες αντί των τριών που υπήρχαν στο προηγούμενο εργαλείο. Έτσι άνοιξε ο ουσιαστικός δρόμος για να ξεκαθαριστεί στο μυαλό των γονέων -αλλά και πολλών ειδικών- με καλύτερο τρόπο το φάσμα της δυσκολίας. Τα κριτήρια του DSM-V(2013) περιέχουν 7 κριτήρια, χωρισμένα σε 2 ομάδες. Το καινούργιο διαγνωστικό σταθμισμένο εγχειρίδιο μιλάει με ένα πιο ξεκάθαρο τρόπο. Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στα «επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων» τοποθετώντας τις δυσκολίες σε όρους όπως «κοινωνική- συναισθηματική αμοιβαιότητα», «συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση», «προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων» .Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται σε «περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες», τοποθετώντας τις δυσκολίες σε όρους όπως «στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων ή ομιλίας», «επιμονή στη ντροπαλότητα», «ανέλικτη τήρηση ρουτινών», «τελετουργικές συνήθειες», «αναστάτωση στις αλλαγές και τις μεταβάσεις», «ακαμψία σκέψης», «περιορισμένα και απόλυτα δομημένα εντονότατα ενδιαφέροντα», «δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία», «υπέρ ή υπό-διέγερσης από αισθητηριακά εισερχόμενα», «ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές διαστάσεις του περιβάλλοντος».

Το αυτιστικό φάσμα χωρίζεται σε 3 κατηγορίες βαρύτητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας. Στην ουσία οι διαγνώσεις «Αυτιστική Διαταραχή», «Σύνδρομο Asperger's» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως προσδιοριζόμενη» μεταβιβάζονται στην διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», αλλά αυτή 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). Έτσι λοιπόν, τα ονόματα δίνουν στην ουσία τη θέση τους στα επίπεδα,

τοποθετούμενα όλα μέσα στην «ομπρέλα» του αυτισμού και ελέγχεται στην ουσία η λειτουργικότητα αντί για τα ονόματα.

2.3 Συμπτωματολογία

Ο Σιαπέρας και ο Higgins (2009) στο άρθρο « Diagnosing Possible Mental Health Problems In Pervasive Disorders:A Case Report» αναφέρουν ότι ο αυτισμός είναι μία διαταραχή της ανάπτυξης που δεν επιτρέπει στο παιδί να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Ως εκ τούτου, εμφανίζει ανεπάρκειες στην επικοινωνία, τη συμπεριφορά και τη σύναψη σχέσεων με τους άλλους. Ειδικότερα, τα άτομα με το σύνδρομο του πρώιμου παιδικού αυτισμού εκδηλώνουν διαταραχές στους ακόλουθους τομείς:

Όσον αφορά τη γλώσσα τα άτομα αυτά όταν τους απευθύνουν το λόγο, δίνουν την εντύπωση ότι είναι κωφά, ενώ δεν υπακούν σε απλές εντολές. Στην πλειοψηφία τους δε καταλαβαίνουν ορισμένες λέξεις ή δεν τις ακούν. Πολλά άτομα με αυτισμό δεν κατορθώνουν να μιλήσουν ποτέ ή κάποια που κατορθώνουν να μιλήσουν, αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επικοινωνία, καθώς έχουν φτωχό λεξιλόγιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις μιλούν εντελώς μηχανικά, δίχως να κατανοούν το νόημα όσων λένε ενώ άλλες φορές επαναλαμβάνουν λέξεις που ακούνε (ηχολαλία). Τα άτομα που έχουν κανονική ομιλία αντιμετωπίζουν πρόβλημα στον τρόπο εκφοράς του λόγου (λόγος τραγουδιστός, μονότονος κτλ.) και επαναλαμβάνουν πολλές φορές κάτι που τους ενδιαφέρει, κουράζοντας το συνομιλητή τους. Τέλος πολλά από τα άτομα αυτά δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν μία συζήτηση και κυρίως όταν δεν τα ενδιαφέρει.

Όσον αφορά την επικοινωνία τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να παρακολουθήσουν μία συζήτηση και να κοιτάξουν το συνομιλητή τους στα μάτια. Παρερμηνεύουν τα μη-λεκτικά μηνύματα που δέχονται από το περιβάλλον τους γιατί δεν κατέχουν τη γλώσσα του σώματος και καθοδηγούν τον άλλον από το χέρι σε αυτό που θέλουν.

Στην προσοχή όταν προσηλώνονται σε κάτι, δεν μετατοπίζουν εύκολα το βλέμμα τους. Στη νόηση, τα αυτιστικά άτομα σε ποσοστό 75%, εμφανίζουν χαμηλό νοητικό επίπεδο και πολλά άτομα εμφανίζουν ανεπάρκειες στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης. Συχνά οι μη-λεκτικές δεξιότητες υπερέρχουν των λεκτικών. Τέλος

παρουσιάζουν ανεπάρκεια κατανόησης του συμβολικού και του φανταστικού παιχνιδιού.

Στις κοινωνικές επαφές, τα αυτιστικά βρέφη αντιμετωπίζουν προβλήματα στον ύπνο και στο φαγητό, ενώ εκνευρίζονται και αντιδρούν αρνητικά όταν τα αγκαλιάζουν, μεγαλώνοντας δεν ενδιαφέρονται για τους γύρω τους. Από την άλλη ορισμένα από αυτά είναι πολύ διαχυτικά με όλους. Είναι υπερκινητικά. Υιοθετούν μηχανικά κάποιες βασικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεν μπορούν να προσεγγίσουν άλλα άτομα για να κάνουν παρέα..Όταν είναι προσηλωμένα σε κάτι, η μετατόπιση της προσοχής τους σε κάτι άλλο, μπορεί να προκαλέσει έντονη αντίδραση.

Στην κίνηση εμφανίζουν στερεότυπες κινήσεις των χεριών, των ποδιών και των δακτύλων και στέκονται με λάθος τρόπο. Διαπιστώνονται διαταραχές στο περπάτημα και στο συγχρονισμό κινήσεων. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν λεπτές κινήσεις (π.χ. κούμπωμα κουμπιών). Δεν μπορούν να μιμηθούν ή να εκτελέσουν κινήσεις όταν τους ζητηθεί. Παρουσιάζουν ευαισθησίες σε ορισμένους ήχους και εμφανίζουν ευαισθησίες στην απαλή αφή. Εν αντιθέσει τα άτομα αυτά μπορεί όταν τραυματίζονται να μην αισθάνονται πόνο. Στην αίσθηση της πίεσης ορισμένα αυτιστικά άτομα ανακουφίζονται. Δεν τους αρέσουν ορισμένες κοινές οσμές ή γεύσεις (Βάρβογλη, 2005, σ. 185-190).

Παρά ταύτα, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν και ορισμένες ειδικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα: Σε τομείς που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως είναι η μουσική, τα μαθηματικά, η σύνθεση παιχνιδιών αλλά και Στη μνήμη, καθώς μπορούν να απομνημονεύσουν ποιήματα ή τμήματα συζητήσεων, να θυμούνται συγκεκριμένους δρόμους κ.α. (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 22).

2.4. Έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού

Το αυτιστικό σύνδρομο αν και αποτελεί ως επί το πλείστον μία διαταραχή που υπάρχει με τη γέννηση του παιδιού, τα συμπτώματά του εμφανίζονται πολύ αργότερα. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην εκδήλωσή τους ανάμεσα στο δεύτερο και τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού (U. Frith, 1996, σ. 28). Ωστόσο, με τη χρήση ορισμένων κλιμάκων αξιολόγησης η διάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί πολύ νωρίτερα και μάλιστα με μεγάλα ποσοστά εγκυρότητας. Μια τέτοια κλίματα

είναι η «Checklist For Autism in Toddlers» (CHAT) δηλαδή η «Λίστα Αυτισμού για Βρέφη» που στοχεύει στον εντοπισμό των βρεφών υψηλής επικινδυνότητας, από το 18^ο μήνα της ζωής του παιδιού (Γενά, 2002, σ. 33).

Η πρώιμη και έγκυρη διάγνωση ενός ατόμου με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση παίζει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη του. Το ίδιο ισχύει βέβαια και στην περίπτωση του πρώιμου παιδικού αυτισμού, καθώς μέσω της διάγνωσης επιτυγχάνεται η πρώιμη: α) υποστηρικτική παρέμβαση β) συμβουλευτική των γονιών γ) ερμηνεία των κλινικών χαρακτηριστικών της διαταραχής γ) παρατήρηση της πορείας που ακολουθεί το σύνδρομο (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 127-128).

Η αξιολόγηση κάθε περίπτωσης διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια:

2.4.1.Λήψη Ιστορικού

Το στάδιο αυτό αποβλέπει στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με την προ-περί-μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού. Κατόπιν τούτου η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος και κυρίως των γονιών του είναι καθοριστική. Οι γονείς θα ενημερώσουν τον ειδικό για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού τους (πότε αντιλήφθηκαν για πρώτη φορά ότι κάτι ανησυχητικό συνέβαινε, τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά του, διαταραχές, ανεπάρκειες κτλ.) καθώς και για το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Ακόμη ο εξεταστής με την κατάλληλη καθοδήγηση τους, μπορεί να πληροφορηθεί και οτιδήποτε άλλο θεωρεί αξιόλογο για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Τέλος, οι μαρτυρίες των γονέων θα παίξουν ουσιαστικό ρόλο στους θεραπευτικούς στόχους που θα τεθούν.

2.4.2 Γενική Εξέταση

Η εξέταση και η άμεση παρατήρηση του παιδιού αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα κάθε αξιολόγησης, καθώς σκιαγραφείται μία πρώτη εικόνα του αυτιστικού ατόμου. Έτσι λοιπόν ο ειδικός είναι πλέον σε θέση να επιλέξει τις αντίστοιχες προς τις ιδιαίτερες αδυναμίες, αλλά και ικανότητες του πάσχοντος, κλίμακες αξιολόγησης. Ακόμη στο παρόν στάδιο διερευνάται η στάση, αλλά και γενικότερα οι απόψεις των γονέων απέναντι στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους.

2.4.3 Χώρος της Αξιολόγησης του παιδιού με αυτισμό

Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση του αυτιστικού ατόμου παίζει το περιβάλλον όπου θα λάθει χώρα η εξέταση του. Για το σκοπό αυτό θεωρείται ότι θα ήταν καταλληλότερο η αξιολόγηση να πραγματοποιείται εκτός από το γραφείο και στο φυσικό περιβάλλον του πάσχοντος (π.χ. σπίτι, σχολείο, εργασία, κτλ.). Η εξέταση στον προσωπικό χώρο βοηθά το ίδιο το άτομο να κάνει εμφανέστερα τα στοιχεία του χαρακτήρα του, καθώς οι αντιδράσεις θα είναι αναμφισβήτητα πιο ελεύθερες και αυθόρμητες.

Αντιθέτως, η εξέταση σε έναν ξένο χώρο, το χώρο του γραφείου ελλοχεύει κινδύνους για λανθασμένη εκτίμηση των δεξιοτήτων και των αδυναμιών του εξεταζόμενου (Γενά, 2002, σ. 27). Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην περίπτωση της αξιολόγησης σε κάποιο γραφείο, είναι αναγκαίο ο χώρος να είναι ειδικά διαμορφωμένος. Αναλυτικότερα, το δωμάτιο πρέπει να είναι διακοσμημένο με τρόπο λιτό και να έχει μόνο τα απαραίτητα για την εξέταση αντικείμενα, έτσι ώστε να αποφευχθεί η διάσπαση της προσοχής του παθόντος (Α. Β. Κυπριωτάκης, 2003, σ. 131). Επίσης τα παιδιά με αυτισμό εξετάζονται με σταθμισμένες ψυχολογικές κλίμακες με βάση τη συχνότητα και την ένταση των συμπτωμάτων του αυτισμού.

2.4.4 Διεξοδική εξέταση με σταθμισμένες κλίμακες

Οι κατάλληλες σε κάθε περίπτωση κλίμακες θα βοηθήσουν τον εξεταστή να διαμορφώσει μία πλήρη εικόνα με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του αυτιστικού ατόμου. Σχετικά με το σύνδρομο του αυτισμού, που είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, απαιτείται η χρήση κλιμάκων αξιολόγησης: α) της νοημοσύνης β) των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών του ατόμου γ) της αυτοεξυπηρέτησης και των λειτουργικών δεξιοτήτων του.

Με την ολοκλήρωση των τριών αυτών σταδίων, τα αναφέρω αναλυτικά ο εξεταστής μπορεί πια να διαμορφώσει την εξατομικευμένη θεραπευτική αγωγή που συνίσταται σε κάθε περίπτωση. (Γενά, 2002, σ. 16-19, 21) Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι «υπάρχουν τόσοι αυτισμοί όσοι και τα αυτιστικά άτομα» (Παναγοπούλου, 2003, σ. 10).

2.4.5 Διαγνωστικά Κριτήρια

Σήμερα η διάγνωση του αυτισμού πραγματοποιείται από κοινώς αποδεκτά κριτήρια, που βρίσκονται στα διάφορα επιστημονικά εγχειρίδια και στηρίζονται στην συμπεριφορά του παιδιού (Frith, 1996, σ. 25). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαγνωστικού συστήματος είναι η πέμπτη ανανεωμένη έκδοση του DSM-V (Fifth Edition) (DSM-V, 2013· Matson & Minshawi, 2006), το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης των διαταραχών ψυχικής υγείας σε χρήση, τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM V ορίζονται με την ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM-V είναι τα εξής:

1. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Μεγάλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους και η έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε διασκεδάσεις, ενδιαφέροντα και επιτυχίες με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον παρουσιάζουν αδυναμία κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

2. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία

Παρατηρείται καθυστέρηση ή ολική έκπτωση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας.

Σε άτομα με ικανοποιητική ομιλία υπάρχει μεγάλη αδυναμία στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους. Παρουσιάζουν στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας και εμφανίζουν αδυναμία συμβολικού παιχνιδιού ή κοινωνικής μίμησης, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο.

3. Επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Έχουν περιορισμένα και στερεότυπα ενδιαφέροντα. Άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες. Επίσης εμφανίζουν στερεότυπες και επαναληπτικές κινήσεις και επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να εμφανίζει καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την

ηλικία των τριών ετών: 1)κοινωνικές αλληλεπιδράσεις 2)λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία 3)συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι.

2.5.Αιτιολογία

Οι μελέτες της Frith που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί για να αιτιολογήσουν την ύπαρξη του αυτιστικού συνδρόμου, τείνουν στη βιολογική προέλευσή του. Αν και τα στοιχεία που καταλήγουν στο συμπέρασμα αυτό δεν είναι ακόμη επαρκή, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι τα αίτια του αυτισμού δεν σχετίζονται με ψυχοδυναμικούς παράγοντες (π.χ. προβληματική σχέση μητέρας-παιδιού, έντονο άγχος κτλ.), καθώς το σύνδρομο του αυτισμού δεν εμφανίζεται αποκλειστικά σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα, αλλά και σε άτομα με φυσιολογικό οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο, καθίσταται αναγκαίο να λάβουμε υπ' όψιν μας τόσο τις οργανικές όσο και τις βιολογικές καταβολές, εφόσον η ανάπτυξη επηρεάζεται και από τις δύο (Frith, 1996, σ. 83-84).

2.5.1 Αιτιολογική απόδοση του αυτισμού σε οργανικά αίτια

Στο πεδίο των ψυχοφυσιολογικών μελετών έχουν που έγιναν πάνω σε αυτιστικά παιδιά, και έχουν μετρηθεί όλες οι μετρήσεις του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος (Α.Ν.Σ.) τους (λ.χ. οι ρυθμοί της καρδιάς, το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα κτλ.) παρουσιάζουν βαριά αναπτυξιακή ανωριμότητα. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι η ανωριμότητα αυτή είναι εντονότερη στα αυτιστικά παιδιά που εκδηλώνουν νοητική καθυστέρηση, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν εκδηλώνουν. Παρά ταύτα δεν γνωρίζουμε ακόμα κατά πόσο οι μετρήσεις των ερευνών αυτών σχετίζονται με πρωτεύοντα βιολογικά γνωρίσματα ή με δευτερεύοντα γνωστικής δυσλειτουργίας. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα αυτά δεν αφορούν άμεσα το αυτιστικό σύνδρομο, καθώς ανάλογες ανωμαλίες εμφανίζονται και σε πολλές άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Frith, 1996, σ. 89-90).

Σε νευρολογικές μελέτες που έγιναν από τους από τους Damasio και Maurer (1978) έχει προταθεί μια πλήρη νευρολογική θεωρία και αναφέρεται σε μία πιθανή ανωμαλία του συστήματος ντοπαμίνης στον εγκέφαλο. Οι δημιουργοί της θεωρίας αυτής στηρίζουν την άποψή τους σε ορισμένα νευρολογικά χαρακτηριστικά που

συμπεριλαμβάνονται στην συμπτωματολογία του Αυτισμού (λ.χ. ανέκφραστο πρόσωπο, επαναλαμβανόμενες πράξεις, κοινωνική μειονεξία κ.α.).

Σύμφωνα όμως με μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που εισηγήθηκε η Beborah Feim και οι συνεργάτες της το 1986 μέχρι σήμερα δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι να κάνουμε λόγο για νευροψυχολογικές θεωρίες, εφόσον οι έρευνες πάνω στην γνωστική δυσλειτουργία του αυτιστικού συνδρόμου βρίσκονται ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο.

Παρόλα αυτά σημαντικά είναι τα ευρήματα των επιληπτικών κρίσεων που εμφανίζει το 1/3 των αυτιστικών εφήβων, καθώς ενισχύουν τις ενδείξεις που επιβεβαιώνουν την οργανική προέλευση του αυτισμού. Εκτός όμως από τις κρίσεις επιληψίας υπάρχουν και άλλες οργανικές εκπτώσεις, όπως είναι η νοητική καθυστέρηση (Frith, 1996, σ. 85-86, 90-92).

2.5.2 Η αιτιολογική απόδοση σε Γενετικές Ανεπάρκειες

Τα στοιχεία που αναφέρονται στη γενετική αιτιολογία στηρίζονται σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε οικογένειες αυτιστικών παιδιών και μας αποκαλύπτουν ότι 2% των αδελφών των παιδιών αυτών εμφανίζουν την ίδια διαταραχή. Με βάση τα αποτελέσματα της εξέτασης 21 ζευγών διδύμων, όπου τουλάχιστον το ένα ήταν αυτιστικό, 4 από τα 11 μονοζυγωτικά δίδυμα εκδήλωναν το σύνδρομο του κλασικού αυτισμού, ενώ από τα ετεροζυγωτικά κανένα. Επιπλέον το 80% των μη αυτιστικών παιδιών των μονοζυγωτικών διδύμων παρουσίαζε νοητική καθυστέρηση και γλωσσικές διαταραχές, ενώ μόλις 10% όσον αφορά στα ετεροζυγωτικά ζεύγη (Frith, 1996, σ. 92-93).

Κατά τη Lord εάν ένα από τα μονοζυγωτικά δίδυμα έχει αυτισμό, υπάρχει 95% πιθανότητα να αναπτύξει το αυτιστικό σύνδρομο ή συγγενείς διαταραχές και το άλλο. Ακόμη επισημαίνει ότι είναι απίθανο ο αυτισμός να προκαλείται από ένα μόνο γονίδιο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών που διεξήχθησαν από το 1961-2003, υπάρχουν αλληλεπιδράσεις τουλάχιστον μεταξύ 10 γονιδίων που οφείλονται στην παρουσία του αυτισμού (Βόρβογλη, 2005, σ. 165, 169).

Όσον αφορά τις έρευνες που έχουν γίνει για τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες αναφέρεται ότι το εύθραυστο-X σύνδρομο είναι μια χρωμοσωμική ανωμαλία που συναντάται περισσότερο στα αγόρια και συνοδεύεται από γλωσσικές διαταραχές (π.χ. καθυστέρηση κατάκτησης του λόγου, ηχολαλία, αποφυγή της βλεμματικής επαφής κ.α.). Τα μέχρι τώρα ευρήματα δεν επαρκούν για την κατάδειξη της συχνότητας εμφάνισης της ανωμαλίας αυτής μεταξύ των αυτιστικών ατόμων. Το βέβαιο είναι ότι 10-20% των αυτιστικών παιδιών εμφανίζουν μία χρωμοσωμική ανωμαλία, που ενδέχεται να είναι το εύθραυστο-X σύνδρομο (Frith, 1996, σσ. 93-94).

Με βάση τα ευρήματα πολλών ερευνών για προγεννητική ή περιγεννητική Εγκεφαλική Βλάβη μαρτυρούν ότι ένας μεγάλος αριθμός αυτιστικών παιδιών αντιμετώπισε επιπλοκές τόσο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όσο και κατά τη γέννηση. Παρόλα αυτά οι προ-περιγεννητικές διαταραχές πιθανολογούν μόνο στην πρόκληση κάποιας εγκεφαλικής βλάβης (Frith, 1996, σ. 94-95).

Ορισμένες μολυσματικές ασθένειες όπως και η δυσλειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος μπορούν να αποτελέσουν αιτίες ανάπτυξης του αυτιστικού συνδρόμου. Έτσι ορισμένες περιπτώσεις έχουν δείξει ότι αυτιστικά παιδιά, πριν εκδηλώσουν τη συμπτωματολογία του συνδρόμου, είχαν μολυνθεί από κάποιον ιό (π.χ. ερυθρά). Η προσβολή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος από κάποια μολυσματική ασθένεια κατά την προγεννητική ή μεταγεννητική περίοδο, ενδέχεται να προκαλέσει την εμφάνιση του αυτισμού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ιών αποτελούν ο έρπης και ο μεγαλοκυττοϊός, που είναι πιθανό να δράσουν ακόμη και χρόνια μετά την προσβολή του ατόμου. Όσον αφορά στο ανοσοποιητικό σύστημα, οι ελαφριάς μορφής δυσλειτουργίες που αντιμετωπίζει η μητέρα προκαλούν διαταραχές στην ανάπτυξη (Frith, 1996, σ. 95-96).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο αυτισμός είναι ένα ετερογενές σύνδρομο που δεν έχει μέχρι στιγμής προσδιοριστεί η αιτία του. Το γεγονός αυτό κατανοούμε πλήρως εάν λάβουμε υπ' όψιν μας ότι η πεποίθηση που κυριαρχεί πλέον είναι η αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων που οδηγούν τελικά στον αυτισμό. Ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην οργανική αιτιολογία του πρώιμου παιδικού αυτισμού (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 37-38)

2.6.Θεραπείες

Προς το παρόν οι θεραπείες των παιδιών με το σύνδρομο του αυτισμού δίνουν έμφαση κυρίως στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, μέσα από την αντιμετώπιση ορισμένων διαταραχών και παράλληλα την ανάπτυξη κάποιων στοιχειωδών κοινωνικών δεξιοτήτων (M. Herbert, 1996, σ. 223). Παρόλο που κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλές θεραπευτικές μέθοδοι, η πλέον αναγνωρισμένη είναι η συμπεριφοριστική (Γενά et al, 1996, σ. 69).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις πέρα από τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό, ενστερνίζονται την συστηματική θεραπεία και εκπαίδευση. (Συνοδινου,1999)

Σύμφωνα με την ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και θεραπεία προσέγγιση είναι αναγκαία η άμεση σύνδεση αξιολόγησης και θεραπείας, εφόσον έτσι επιτυγχάνεται η επιλογή της αποτελεσματικότερης μεθόδου θεραπείας. Επίσης, ο εισηγητής της Ψυχοεκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Θεραπείας Handelman, προτείνει τις σταθμισμένες κλίμακες και την άμεση αξιολόγηση τόσο του αξιολογούμενου όσο και του περιβάλλοντος του, ως συμπληρωματικές τεχνικές αξιολόγησης.

Κατά την προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, οι σκοποί της εκπαίδευσης μπορούν να καταταχθούν στο «Τομέα των Δεξιοτήτων Επιβίωσης», στον «Τομέα των Εργασιακών Δεξιοτήτων» και στον «Τομέα των Λειτουργικών Γνωσιακών Δεξιοτήτων». Ο Brown και οι συνεργάτες του επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον του πάσχοντος, όπως απαραίτητη καθίσταται και η επιλογή δραστηριοτήτων ανάλογων προς την χρονολογική του ηλικία.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης πιστεύουν ότι το αυτιστικό σύνδρομο είναι κατά κύριο λόγο διαταραχή του λόγου και της επικοινωνίας και ως εκ τούτου η θεραπευτική μέθοδος που προτείνει αναφέρεται: α. Στην πρόθεση και στη σκοπιμότητα που χαρακτηρίζει την επικοινωνία των αυτιστικών ατόμων. β. Στην ποιότητα τόσο του λόγου όσο και της συνομιλίας. γ. Στην κοινωνική ευαισθησία και στην αντίστοιχη προσαρμογή στο λόγο.

Η αίσια έκβαση της θεραπείας απαιτεί: α. Κατανόηση των ιδιομορφιών της συμπτωματολογίας του αυτισμού. β. Κατανόηση του λόγου και της επικοινωνίας. γ.

Μετατόπιση του κέντρου βάρους από τα μειονεκτήματα στα πλεονεκτήματα. δ. Διαμόρφωση ενός κατά προσέγγιση μοντέλου με τα στάδια ανάπτυξης των ατόμων με αυτισμό.

Η Συμπεριφοριστική Προσέγγιση στηρίζεται στο μοντέλο του Συμπεριφορισμού ή Μπιχεβιορισμού. Οι πάμπολλες έρευνες που ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται στα πλαίσιά της, ήδη από τη δεκαετία του 1960, την έχουν αναδείξει σε μια θεραπευτική μέθοδο ικανή να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις των ατόμων με το σύνδρομο του αυτισμού.

Η χρήση της φαρμακευτικής αγωγής γίνεται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους θεραπείας, καθώς δεν μπορεί από μόνη της να καταστεί αποτελεσματική στην αντιμετώπιση όλων των συμπτωμάτων του αυτισμού. Ουσιαστικά η χορήγηση κατάλληλων κάθε φορά φαρμάκων αποβλέπει στην καταστολή ορισμένων μόνο χαρακτηριστικών του συνδρόμου, όπως είναι οι κρίσεις επιληψίας, οι διάφορες φοβίες ή η υπερκινητικότητα (Γενά et al, 1996, σ. 73).

Η ψυχαναλυτική θεραπεία με εισηγητή τον Bettelheim υποστηρίζει την απομάκρυνση του αυτιστικού παιδιού από τη μητέρα και την εισαγωγή του σε ένα περιβάλλον όπου θα του παρέχονται ελευθερία, αποδοχή και αγάπη. Ακόμη προβάλλει την ανάγκη για ψυχανάλυση και της μητέρας.

Ωστόσο, αφ' ενός μέχρι τώρα δεν έχει επιβεβαιωθεί ο θεραπευτικός της ρόλος και αφ' ετέρου ορισμένοι ειδικοί κάνουν λόγο για την αρνητική συμβολή της. Η θέση αυτή στηρίζεται κυρίως: α) στις άδικες ευθύνες που επιρρίπτονται στους γονείς β) στην αναγνώριση του συνθεραπευτικού ρόλου τους γ) στα ευρήματα μελετών που αποδεικνύουν μεγαλύτερη ωφέλεια ενός καλά οργανωμένου χώρου.

Επιπροσθέτως, πέραν από την ψυχαναλυτική θεραπευτική προσέγγιση που βασίζεται στην ψυχογενή αιτιολογία του αυτισμού, έχουν αναπτυχθεί και άλλες, όπως η θεραπεία του Εναγκαλισμού και η Θεωρία των Επιλογών (Συνοδινού, 1999)

Η θεραπεία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης στηρίζεται στην παραδοχή ότι το σύνδρομο του πρώιμου παιδικού αυτισμού οφείλεται σε εκπτώσεις των αισθητηρίων οργάνων, που δεν επιτρέπουν στους πάσχοντες την επεξεργασία των προϊόντων τους. Κατόπιν τούτου, η θεραπεία αποσκοπεί στην ολοκλήρωση των αισθητηρίων οργάνων, αρχίζοντας από το επίπεδο ολοκλήρωσης που έχει κατακτήσει το άτομο.

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εξατομικευμένου χαρακτήρα της θεραπείας, καθώς διαμορφώνεται ανάλογα με τις ελλείψεις και την ατομικότητα κάθε παιδιού (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 170-171).

Μια διαφορετική θεραπεία είναι η μουσικοθεραπεία (Φραγκούλη, 2014). Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με το σύνδρομο του αυτισμού εκδηλώνουν σχετικά νωρίς ενδιαφέρον σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μουσικής και ακόμη αρκετές φορές παρουσιάζουν μουσικές δεξιότητες. Επίσης η μουσική σχετίζεται άμεσα με την κιναισθησία και το απτικό σύστημα, ενώ το τραγούδι συνδέεται με την ανάπτυξη της γλώσσας. Η θεραπεία μέσω της μουσικής αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο για την καταπολέμηση των διαταραχών της αντίληψης και της επεξεργασίας των ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον, για τη φυγή από το κλείσιμο στον εαυτό του, για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και εν συνεχεία την ένταξη και την ενσωμάτωση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 182-183).

Οι τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να προάγουν την ανάπτυξη κοινωνικών - επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αφού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους εμπλέκονται πολλές από τις βασικές λειτουργίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επίγνωσης του εαυτού και της σχέσης του εαυτού μας με τους άλλους. Επίσης, η ευελιξία των τεχνικών σωματικής έκφρασης, αλλά και η ικανότητα του ειδικού παιδαγωγού να συναντά το κάθε άτομο στο επίπεδο που βρίσκεται προσαρμόζοντας τη θεραπεία στα μέτρα του, καθιστά τις τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας προσβάσιμες. Οι τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας ορίζονται με τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα δραματοθεραπείας και μουσικοθεραπείας που είναι αναγνωρισμένα ως μια αποτελεσματική παρέμβαση για τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. (Δροσινού, 2000, 2001, 2013)

2. 7. Ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό

Η Παγκόσμια Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) διατυπώνει τις βασικές αρχές για “ Ένα σχολείο για όλους “ ένα σχολείο που θα πρέπει να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του, να διερευνά τις ικανότητες του, να φιλοξενεί διαφορετικούς τύπους

μάθησης- διαφοροποιημένης διδασκαλίας , να εξασφαλίζει ποιότητα στην εκπαίδευση και να δίνει έμφαση στις στάσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή.

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεσμοθετείται με το νόμο 2817\ 2000 που αφορά στην Ειδική Εκπαίδευση και την Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με το νόμο 3699\2008 , σύμφωνα με τον οποίο η Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει *“ τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους , ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν”* και *“ την αλληλοαποδοχή , την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη , με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , καθώς και των εκπαιδευτικών ή και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν”* (Νόμος 3699αρ.2, παρ. 5). Συνεπώς τα άτομα με Αυτισμό συμπεριλαμβάνονται στην παραπάνω κατηγορία και δέχονται ειδική εκπαίδευση στο γενικό συνήθως σχολείο.

Σύμφωνα με τον αναφέρομαι στο βιβλίο του Χρηστάκη « Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες» (2006) ένα μεγάλο ζήτημα για όσους εργάζονται με παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, είναι ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτούν σε κανονικά σχολεία γιατί το ακαδημαϊκό τους επίπεδο είναι κατά μέσο όρο ή παραπάνω. Αυτό από μόνο του όμως, δεν αρκεί για την επιτυχημένη ένταξη του ατόμου με ΔΑΔ-ΦΑ στη σχολική κοινότητα. Η Δροσινού (1999) αναφέρονται στην ετοιμότητα για μάθηση με βιωματικές δραστηριότητες που μπορούν και οι γονείς από το σπίτι να ακολουθήσουν (επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς χώρους, αγορές, δραστηριότητες ρουτίνας μέσα στο σπίτι, κ.ά.). Η σημασία αυτού είναι ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τη βίωση της επιστημονικής παρέμβασης μέσα από τα δικά τους σπίτια. Χρειάζεται όμως η ευαισθητοποίηση των γονέων, όπου χωρίς ακριβά υλικά ενθαρρύνουν το παιδί τους να αναπτυχθεί με την προώθηση θετικών εμπειριών μάθησης.

Η ιδέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης έχει χαρακτηρίσει τις υψηλές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία επιδιώκει να μειώσει την περιθωριοποίηση και να αναπτύξει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. (Angelides , Georgiou , Kyriakou ,2008)

Η συνεκπαίδευση συνδέεται με την προσπάθεια άρσης των εμποδίων που παρουσιάζονται στη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών , καθώς επίσης σχετίζεται με την αποδοχή της διαφοράς. Συνεπώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία.(Angelides, 2008).

Ο Χρηστάκης, (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στο πλαίσιο του «σχολείου για όλους» συναντούμε συχνότερα τους όρους «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση» των παιδιών με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση γενικότερα, αλλά και των παιδιών με ΔΑΔ ειδικότερα. Η ενσωμάτωση – Incorporation (συνένωση σ' ένα σώμα) είναι: α) η αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μία ομάδα, ενός ατόμου ή μίας ομάδας, β) η ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων, γ) η πλήρης απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας, δ) η διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα. Η Σιδέρη αναφέρει για την Ένταξη – Integration ότι είναι η τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους και αφορά : α) την αποδοχή μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα ομάδα, μιας θέσης από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, β) η παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα, γ) η απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας (Ζώνιου Σιδέρη, 1996, σ. 127-129). Η Συνεκπαίδευση αναφέρεται στο δικαίωμα εκπαίδευσης στο λιγότερο δυνατόν περιοριστικό περιβάλλον (least restrictive environment επειδή αυτό κρίνεται ως η πλέον αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση (most effective treatment).

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού et al., 2009), οι σπουδαιότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της ένταξης είναι οι εξής: α) Η κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας β) Η άριστη συνεργασία των εμπλεκομένων με το παιδί γ) Η πλήρης και εξατομικευμένη αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού. Η εκπόνηση Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, 2014).

2. 8.Πρώιμη Υποστηρικτική Παρέμβαση

Η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση αναφέρεται στην προσφορά ειδικής παρέμβασης στα αυτιστικά άτομα, κατά την όσο το δυνατό μικρότερη ηλικία. Σχετίζεται με την εφαρμογή ενός προγράμματος που προσεγγίζει την εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών. Τα παιδιά που λαμβάνουν εκπαιδευτική παρέμβαση πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση και αυξάνουν τις πιθανότητες εκμάθησης νέων δεξιοτήτων και προσαρμογής στο περιβάλλον τους, συγκριτικά με τα παιδιά στα οποία η παρέμβαση ξεκίνησε σε μεγαλύτερη ηλικία.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η παρέμβαση πρέπει να ξεκινάει όσο το δυνατόν γρηγορότερα μετά την διάγνωση, καθώς η πρώιμη παρέμβαση εμποδίζει την επιδείνωση της πνευματικής ανάπτυξης και οδηγεί στη βελτίωση των περισσότερων εκπτώσεων του αυτισμού. (Δροσινού,2013)

Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με τους πιο διαδεδομένους φόβους ότι τα μισά από τα αυτιστικά παιδιά δεν πρόκειται να μιλήσουν ποτέ, νέα ευρήματα του Πανεπιστημίου του Michigan έδειξαν ότι μόνο το 14% των αυτιστικών παιδιών δεν είναι σε θέση να μιλήσουν πριν από την ηλικία των εννέα και το 40% μπορούν να μιλούν με ευχέρεια.

Σύμφωνα με την Catherine Lord, διευθύντρια του κέντρου «U-M Autism and Communication Disorders» η πρώιμη παρέμβαση οδηγεί σε καλύτερη θεραπεία. Η Lord υποστηρίζει ότι το 1/3 των παιδιών που παρακολούθησε παρουσίασαν απίστευτη πρόοδο, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά ωφελήθηκαν πραγματικά, ακόμα και αν εξακολουθούν να έχουν σημαντικές δυσκολίες. Επιπλέον περίπου 5% των παιδιών αυτών δεν είχαν συμπτώματα του αυτισμού στην ηλικία των εννέα. Ένα 10% τα πηγαίνει καλά, αλλά εμφανίζει ακόμα κοινωνικές δυσκολίες ή και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Ένα άλλο 10% εκδηλώνει συμπεριφορές που σχετίζονται με τον αυτισμό, αλλά είναι ικανό να τις αντισταθμίσει αρκετά, ώστε να αφιερώσει τον περισσότερο χρόνο του σε κοινές δραστηριότητες και τάξεις.

Η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση δεν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό μόνο από την εγκυρότητα της διάγνωσης, αλλά και από την έγκριση των γονέων για παρέμβαση από τη βρεφική εάν είναι εφικτό ηλικία του παιδιού. Είναι αναγκαίο σε πρώτο στάδιο οι γονείς να αποδεχτούν τη διάγνωση του αυτισμού και εν συνεχεία να πειστούν για

την τεράστια πραγματικά συμβολή της. Το έργο αυτό αναλαμβάνει μια ομάδα ειδικών, που μεταξύ άλλων θα τους ενημερώσει και για τις διάφορες μεθόδους παρέμβασης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέξουν αυτή ή αυτές που προτιμούν. Σημαντικό είναι ο ειδικός να λαμβάνει υπ' όψιν τη γνώμη των γονέων και να μην επιμένει σε χρήση μιας συγκεκριμένης θεραπευτικής μεθόδου, θεωρώντας ότι είναι η καταλληλότερη, καθώς ενδέχεται να μην ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές και οικονομικές ανάγκες της εκάστοτε οικογένειας (Χρηστάκης, 2011).

Η χρήση διαφόρων προγραμμάτων στα πλαίσια της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης έχει επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα, κυρίως λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου, που επιτρέπει την αναπλήρωση ορισμένων εκπτώσεων του ατόμου, από άλλες περιοχές του. Ακόμη, η πρώιμη παρέμβαση συμβάλει στην αποφυγή διαταραχών δευτερογενούς φύσης (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 127).

Κατά συνέπεια, αυξάνονται και οι πιθανότητες ένταξης των παιδιών αυτών, τόσο στην ευρύτερη κοινότητα, όσο και στο κοινό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996, σ. 164).

2.8.1 Εξατομικευμένα Αναλυτικά προγράμματα Διδασκαλίας

Η εκπόνηση κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων που έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις εκπτώσεις αλλά και στις ικανότητες των παιδιών με το σύνδρομο του πρώιμου παιδικού αυτισμού, έχει καίρια σημασία στην εξέλιξη της θεραπείας. Η διαμόρφωση των προγραμμάτων αυτών απαιτεί τη χρήση ορισμένων κριτηρίων, των οποίων έχει διαπιστωθεί η θετική συμβολή.

Αν και τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να βασίζονται στην ατομικότητα κάθε παιδιού, εμφανίζουν ωστόσο και ορισμένα κοινά γνωρίσματα. Τα γνωρίσματα αυτά σχετίζονται με τους τομείς αξιολόγησης και παρέμβασης (π.χ. στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας, στην κοινωνική συμπεριφορά κτλ.), που πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν ώστε να πραγματοποιηθεί μια συνολική κάλυψη των αναγκών του παιδιού.

Κατά τον Horner και τους συνεργάτες του (2002) ο τρόπος σύστασης των αναλυτικών προγραμμάτων έχει αλλάξει συγκριτικά με παλαιότερα, καθώς στα σημερινά αναλυτικά προγράμματα δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη συνολική εξέλιξη

του πάσχοντος και στην κατάλληλη εκπαίδευση που θα το καθιστά ικανό να ανταποκριθεί στις καθημερινές του ανάγκες, ενώ πριν η προσοχή επικεντρωνόταν στην καταστολή των διαφόρων προβλημάτων της συμπεριφοράς. Τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν πια να αναφέρονται σε στόχους που απαιτούν το συνδυασμό δεξιοτήτων και όχι στην απλή εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Εκτιμάται ότι η επιλογή αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στην λειτουργική ανάλυση των διαταραχών του παιδιού.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι καθίσταται δυνατή η διαμόρφωση προγραμμάτων που στηρίζονται στη διαφορετικότητα κάθε παιδιού, με αποτέλεσμα την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και ταυτόχρονα την αντιμετώπιση ορισμένων διαταραχών.

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα παιδιά που εκδηλώνουν σοβαρές διαταραχές της συμπεριφοράς, η πλειοψηφία των αναλυτών της υποστηρίζει ότι δεν έχει αξία όταν αυτά συντελούνται κάτω από τις ασυλιακές επιταγές. Έχει σημασία μόνο όταν πραγματοποιούνται υπό το πρίσμα της κοινωνικής και σχολικής ένταξης των παιδιών αυτών. Παρόλα αυτά η εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων που έχουν ως σημείο αναφοράς τη συνολική βελτίωση της ζωής του παιδιού, βρίσκονται ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο.

Στις ΗΠΑ κάθε χρόνο αξιολογούνται οι επιδράσεις των στόχο του αναλυτικού προγράμματος στην εξέλιξη του παιδιού. Η αξιολόγηση αυτή έχει τόσο πρακτικό χαρακτήρα, καθώς καθορίζει λ.χ. εάν τα διάφορα κέντρα θα εξακολουθήσουν να χρηματοδοτούνται ή όχι, όσο και παιδαγωγικό-θεραπευτικό, αφού διαμορφώνει τις μεθόδους της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης και κρίνει αν απαιτείται τροποποίησή τους. Κατόπιν τούτου γίνεται κατανοητή η χρησιμότητα θεσμοθέτησης της σύστασης εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος και στην Ελλάδα (Δροσινού, 2000, 2013)

2.8.2 Εντατική Παρέμβαση

Η εντατική και κατάλληλη θεραπεία συμβάλλει ουσιαστικά και μάλιστα εντός μικρού χρονικού διαστήματος στην πρόοδο των αυτιστικών παιδιών, που είναι ανάλογη του δυναμικού κάθε παιδιού. Η εντατική και συστηματική παρέμβαση

παρέχει συχνή αξιολόγηση του παιδιού, επιτρέποντας έτσι και τις έγκαιρες αλλαγές στις θεραπευτικές μεθόδους, εάν κριθεί απαραίτητο. Την αξία της εντατικής παρέμβασης συγκριτικά με την ολιγόωρη, επισημαίνει και ο Lonaas, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών μελετών του ίδιου και των συνεργατών του (Γενά, 2002, σσ. 108, 112).

Η αναγνώριση του αυτισμού ολοένα και νωρίτερα στη ζωή οδήγησε στην ανάπτυξη μεθόδων πρώιμης παρέμβασης. Η πρώιμη παρέμβαση επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και την ένταξη σε περιβάλλον εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις μεθόδους, τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Σήμερα, δεν είναι σαφές ποιες παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές για παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2002) και την Nind (1999), είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο πιο εντατική είναι η παρέμβαση, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα. Η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών αξιολόγησης των γνωστικών, γλωσσικών, κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων, των αναπτυξιακών αλλαγών και η αξιολόγηση των αναγκών κάθε παιδιού μετά το τέλος του προγράμματος, θα δώσει χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Επιπρόσθετα στοιχεία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πρώιμης παρέμβασης για τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν η εξατομικευμένη λογοθεραπεία-εκπαίδευση στην επικοινωνία, η εργοθεραπεία και η κινησιοθεραπεία εκτός από τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να συμμετάσχουν στα μαθήματα και να θεωρούνται πηγή υποστήριξης (Angelides,Georgiou, Kyriakou,2008).

Η πρώιμη και έγκυρη διάγνωση ενός ατόμου με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση παίζει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη του. Το ίδιο ισχύει βέβαια και στην περίπτωση του πρώιμου παιδικού αυτισμού, καθώς μέσω της διάγνωσης επιτυγχάνεται η πρώιμη: με α) υποστηρικτική παρέμβαση β) συμβουλευτική των γονιών γ) ερμηνεία των κλινικών χαρακτηριστικών της διαταραχής δ) παρατήρηση της πορείας που ακολουθεί το σύνδρομο (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 127-128). Η Δροσινού και Μπαρμπαγιάννη (2013) έχουν περιγράψει την ενταξιακή Πρακτική της “Παράλληλης” Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο σύμφωνα με την υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης με έμφαση την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας. Οι στοχευμένες δραστηριότητες (Δροσινού et al., 2009), βασισμένες στα

ενδιαφέροντα των μαθητών τους προετοιμάζουν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία.

Σύμφωνα με την Nind, (1999) και τη Δροσινού (2002) προτείνεται η μέθοδος της Εντατικής Αλληλεπίδρασης, όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει, να διδάξει βασικές δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες, κατά την οποία δεν δίνει έμφαση στην εργασία ή το αποτέλεσμα, αλλά κύριο μέλημα είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος. Η Nind, (1999) σε έρευνα σε 118 σχολεία, στην οποία οι μισοί ανταποκρίθηκαν, έδειξε ότι οι 2 στους 3 αυτών θεωρεί ότι χρησιμοποιεί προγράμματα παρέμβασης και 1 στους 5 χρησιμοποιεί πρόγραμμα Εντατικής Αλληλεπίδρασης. Η εντατική και κατάλληλη θεραπεία, επισημαίνει και ο Lovaas, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών μελετών του ίδιου και των συνεργατών του (Γενά, 2002, σ. 108, 112).

Στη δεκαετία του '70 ο Ivar Lovaas ξεκίνησε να εφαρμόζει τις μεθόδους ανάλυσης της συμπεριφοράς για τη θεραπεία και εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Με πειραματικές μελέτες κατάφερε να καταρρίψει το μύθο ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ανίκανα να εκπαιδευτούν, υποστήριξε την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας και μπόρεσε να αναδείξει το δυναμικό πολλών παιδιών με αυτισμό. Η εφαρμογή της Εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ) συνέβαλε στην τροποποίηση της αντιμετώπισης του αυτισμού και στη σύσταση ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που σαν σκοπό έχουν να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, μέχρι και την κατάλληλη προετοιμασία για τη σχολική ένταξη(Γενά, 2002). Με την εφαρμογή της Ε.Α.Σ. διαπιστώθηκαν θεμελιώδεις βελτιώσεις στους τομείς της ανάπτυξης, όπως στη μείωση ανεπιθύμητων, διαταρακτικών συμπεριφορών, στο γλωσσικό κομμάτι και στο γνωστικό τομέα(Lovaas, 1993).

Αξίζει να τονιστεί ότι η συνεργασία και η ομαδική δουλειά διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες με άλλους εκπαιδευτικούς (συνδιδασκαλία), αλλά και με ειδικούς εντός και εκτός σχολείου (διεπιστημονική προσέγγιση).

Παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στο παιδί με αυτισμό βασισμένο στην διεύρυνση των

ικανοτήτων του και όχι στην κάλυψη των αναγκών του, χρησιμοποιεί πολλές μεθόδους διδασκαλίας πέρα από τις ήδη γνωστές (TEACCH, PECS, κ.α.).

Έρευνα εκπαιδευτικών έδειξε ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης έφερε θετικά αποτελέσματα καθώς στόχος τους ήταν η πρόοδος και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού ως προς την επικοινωνία και την συγγραφή μιας σύντομης έκθεσης ιδεών. (Κωνσταντίνου, Αγγελίδης, 2005).

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Communication handicapped Children) ιδρύθηκε την δεκαετία του '70 από τον καθηγητή ψυχιατρικής Eric Schopler στο πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας, τον οποίο αργότερα διαδέχθηκε ο καθηγητής Gary Mesibov. Η προσέγγιση TEACCH εστιάζει στη παροχή βοήθειας σε αυτιστικά άτομα και στην οικογένειά τους (Lennard-Brown, 2004). Βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία, που χρησιμοποιείται για να δημιουργήσει ένα οργανωμένο περιβάλλον, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον και να λειτουργήσει με ασφάλεια μέσα σε αυτό. Επίσης αποσκοπεί στη μάθηση με τη βοήθεια οπτικών μέσων (Dempsey & Foreman, 2001).

Τα άτομα με αυτισμό σύμφωνα με τη μέθοδο TEACCH έχουν ένα ξεχωριστό τρόπο σκέψης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ειδική αγωγή είναι η κατανόηση των γνωστικών χαρακτηριστικών τους και η διαμόρφωση ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος (Mesibov, et al. 2005). Πρώτος στόχος της δομημένης προσέγγισης είναι να βοηθήσει τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν το περιβάλλον. Η δόμηση και η προβλεψιμότητα είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά στον τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό. Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν και ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Shulman, 2004).

Ο δεύτερος στόχος είναι να καλλιεργηθούν η αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία και η γενίκευση. Όταν το παιδί με αυτισμό κατανοεί και είναι εξοικειωμένο με το περιβάλλον του, μπορεί να εκφραστεί καλύτερα (Collia-Faherty et al. 1999).

Οι βασικές εκπαιδευτικές αρχές σύμφωνα με την προσέγγιση TEACCH είναι η δόμηση του περιβάλλοντος, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος που δρα το παιδί (σπίτι, σχολείο) (Panerai et al., 1998). Το ατομικό και ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο είναι αυστηρά εξατομικευμένο και βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τη σειρά των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσει κατά τη διάρκεια της ημέρας (Mesibov et al., 2002; Panerai et al., 1998). Το σύστημα ατομικής εργασίας, το οποίο είναι η οργάνωση μίας

δραστηριότητας και μας παρέχει τις εξής πληροφορίες: α) ποια δουλειά θα κάνει, β) πόση δουλειά θα κάνει, γ) πότε αρχίζει και τελειώνει η δραστηριότητα δ) τι θα κάνει μετά. Τέλος, το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διαμορφώνεται με οπτική οργάνωση, με οπτικές οδηγίες και οπτική σαφήνεια, ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας (Mesibon, 2005).

Σε πολλές έρευνες σχετικά με την προσέγγιση TEACCH έχει διαπιστωθεί βελτίωση σε πολλούς τομείς, όπως στις γνωστικές δεξιότητες, στην επικοινωνία, στην αυτονομία και στη συμπεριφορά στο άρθρο του Σιαπέρα και Beadle-Brown (2006) «A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece» .

Το PECS (Picture Exchange Communication System), ένα σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων, αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy για να μπορέσουν να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δεν έχουν καθόλου λόγο ή λειτουργικό και κοινωνικά αποδεκτό λόγο (ηχολαλία) (Bondy & Frost, 1994). Το πρόγραμμα PECS είναι ένα μοναδικό πακέτο παρέμβασης ενισχυτικής, εναλλακτικής επικοινωνίας για άτομα με κάποια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ή συναφείς αναπτυξιακές δυσκολίες. Ξεκινάει διδάσκοντας στο άτομο να δίνει την εικόνα ενός επιθυμητού αντικειμένου σε έναν «σύντροφο επικοινωνίας», ο οποίος αμέσως ανταποκρίνεται στην ανταλλαγή σαν να είναι αίτημα. Το σύστημα περνά στη διδασκαλία της διάκρισης μεταξύ εικόνων και πώς να τις βάζουμε μαζί σχηματίζοντας προτάσεις. Στα πιο προχωρημένα στάδια τα άτομα μαθαίνουν να απαντούν σε ερωτήσεις και να κάνουν σχόλια. Με τη μέθοδο PECS τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μια εικόνα. Έπειτα με τον συνδυασμό διαφόρων εικόνων μαθαίνουν τη δομή του λόγου και είναι σε θέση να μεταφέρουν το μήνυμα που επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί εκφράζει επιθυμίες και να επικοινωνεί οποιαδήποτε στιγμή το έχει ανάγκη. Επιπλέον ενισχύεται και η κοινωνική αλληλεπίδραση, αφού το παιδί εκπαιδεύεται πώς να κάνει την πρώτη κίνηση (Bondy & Frost, 1994).. Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης, η οποία ενισχύει τις πιθανότητες ανάπτυξης και βελτίωσης του προφορικού λόγου (Howlin et al., 2007).

Υπάρχουν και άλλες παρεμβάσεις όπως η αισθητηριακή ολοκλήρωση, η αγωγή λόγου, η μουσικοθεραπεία, η ιπποθεραπεία, η ακουστική ολοκλήρωση.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης , η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε στο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης με προγραφικές δραστηριότητες- παρεμβάσεις.

Η προσχολική περίοδος , θεωρείται περίοδος έντονης ανάπτυξης , τόσο στο επίπεδο διανόησης όσο και στο γλωσσικό επίπεδο, όπου τα παιδιά κατανοούν και δημιουργούν σύμβολα για την ανάγνωση και τη γραφή. Ανάμεσα στις επιδιώξεις της εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται και η προετοιμασία των παιδιών στην ανάγνωση (προαναγνωστικό επίπεδο) και στη γραφή. Στο στάδιο της προγραφής τα παιδιά αναζητούν κριτήρια διάκρισης της ζωγραφικής από τη γραφή. Αναζητούν συνθήκες που κάνουν μια γραφική αναπαράσταση να είναι αναγνώσιμη και ερμηνεύσιμη. Θέτουν τις αρχές της ελάχιστης ποσότητας και της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης.

Οι προγραφικές ασκήσεις παρέμβασης θεωρούνται αναγκαίες για την εκμάθηση των γραμμάτων και των αριθμών. Σκοπός τους είναι να θεμελιώσουν και να εδραιώσουν στο παιδί την κατάκτηση της εικόνας του γράμματος αλλά και της αλληλουχίας των κινήσεων που απαιτούνται προκειμένου αυτή να αναπαραχθεί. Το παιδί για να κατακτήσει πλήρως την κίνηση και την χειρονομία της γραφής , χρειάζεται να ισορροπήσει τις μυικές του δυνάμεις και να χειριστεί με ευλυγισία κάθε άρθρωση του χεριού.

Όλες οι πρακτικές παρέμβασης περιλαμβάνουν τη χρησιμοποίηση της επιβράβευσης ως κίνητρο για να βοηθήσουν τα παιδιά και να κρατήσουν το ενδιαφέρον τους αμείωτο κατά τη διαδικασία της μάθησης (Williams, 1995). Τα παιδιά με αυτισμό, πρέπει να δέχονται την πληροφορία χωρισμένη σε μικρά κομμάτια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν, να πάρουν πρωταρχικό ερέθισμα ,να τροποποιήσουν την δραστηριότητα και αργότερα λαμβάνοντας δομικές στρατηγικές να την εμπλουτίσουν (Ασκητοπούλου, Μεδίτσκος, 2010).

Καλό θα ήταν να ενθαρρύνουν τη διάδραση αναθέτοντας εργασίες που απαιτούν οι μαθητές να στηρίζονται ο ένας στον άλλον και δίνουν βαρύτητα σε διαφορετικές ικανότητες και ρόλους.

Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής έχει ως στόχο του τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι των γνώσεων. Οφείλει να δώσει στα παιδιά γνώσεις για να μπορέσουν μαθησιακά να

εξελιχθούν. Το δεύτερο επίπεδο είναι το στάδιο των στάσεων , στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί την φαντασία ,την ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα των παιδιών. Τέλος το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο των δεξιοτήτων, ο δάσκαλος –ο καθηγητής ανακαλύπτει και διευρύνει τις δεξιότητες των μαθητών . Συνεπώς ο εκπαιδευτικός αξίζει να ενεργεί ανεξάρτητα και με περισσότερη αυτοπεποίθηση δίνοντας και το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου και στη μαθησιακή διαδικασία (Aggelides, Georgiou , Kyriakou 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμού μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού που ορίζει ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και συμμετέχει ενεργά στη τάξη , τις οποίες εκφράζουν στην πράξη με τη δραματοποίηση και τις ιστορίες , ενώ οδηγούνται στη διαμόρφωση και κατανόηση των δεξιοτήτων και των αρχών, που διέπουν διαφορετικούς πολιτισμούς.

Παράλληλα το κοινωνικό παιχνίδι αλλά και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης βοηθούν τα παιδιά στο να δημιουργούν φιλίες μαθαίνοντας την οικειότητα , την εμπιστοσύνη , τη διαπραγμάτευση και το συμβιβασμό.

Συμπερασματικά, το κοινωνικό παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για τη γνωστική , κοινωνική και πολιτιστική επάρκεια του (Arthur et al 1999). Το παιχνίδι αντανάκλα τις αναπτυξιακές δραστηριότητες τις οποίες εμποδώνουν οι μαθητές και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους, στην κατάκτηση και οργάνωση των δεξιοτήτων τους. Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επίσης και για τη δημιουργία κοινωνικής κατανόησης για την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων οπτικοκινητικού συντονισμού καθώς και για την επίλυση προβλημάτων και την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων.

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την συμμετοχική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς χρησιμοποιούν σε όλα τα παιδιά , ιδίως στα παιδιά με αυτισμό κοινωνικές ιστορίες. Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν στην αναγνώριση των κοινωνικών επιθυμητών κανόνων και φυσικά μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά με αυτισμό για τυχόν απροειδοποίητες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον. (Quill,2005). Μέσα από την κοινωνική ιστορία παρουσιάζουμε καταστάσεις στο παιδί με αναπτυξιακή δυσκολία και περνάμε μηνύματα που μπορεί καλύτερα να επεξεργαστεί και να αφομοιώσει. Το παιδί μπορεί να παραδειγματιστεί και να πράξει ανάλογα σε παρόμοιες καταστάσεις σε συνθήκες δύσκολες και απρόοπτες. Μπορεί να

διδασκεί τις κοινωνικά αποδεχτές συμπεριφορές και να διαφοροποιήσει τις κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές διαμορφώνοντας ανάλογα τη δική του συμπεριφορά. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν ρουτίνες συμπεριφορών που το παιδί δεν μπορεί να ακολουθήσει εύκολα και μαθαίνει να ακολουθεί σαν κανόνες. Ενισχύεται η προβλεψιμότητα των κοινωνικών καταστάσεων και η δυνατότητα αντιμετώπισης του δυναμικού κόσμου από το παιδί με αυτισμό. Το παιδί μιμείται τις επιλογές και τις πράξεις των πρωταγωνιστών στις κοινωνικές ιστορίες, παραδειγματίζεται και πράττει ανάλογα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ μαθαίνει αποτελεσματικά να διαχωρίζει το σωστό από το λάθος, το επικίνδυνο από το μη επικίνδυνο, τι πρέπει να αποφεύγει και τι όχι.

Επιπλέον η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω υπολογιστή ή προγραμμάτων μουσικής παιδείας μπορούν να δώσουν ευκαιρίες κοινωνικής επικοινωνίας και συνεκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών και επαναφέρει την προσοχή των παιδιών με αυτισμό, όταν αυτή διασπάται. Πρέπει να επιδιώκεται η άμεση οπτική επαφή μαζί του.

Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του παιδιού με αυτισμό στις δραστηριότητες της τάξης προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους.

Συμπερασματικά η πρώιμη παρέμβαση στα παιδιά με αυτισμό βελτιώνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαδικασία της παρέμβασης των ατόμων με αυτισμό στις προγραφικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για χρήση της γλώσσας (προφορικός και γραπτός λόγος) που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής με αυτισμό έχει ενδιαφέρον να συμμετέχει.

Για την διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή με ιδιαίτερη έμφαση τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Με τον όρο διαφοροποίηση εννοούμε τη διδακτική προσέγγιση με την οποία τροποποιούμε τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε η

μάθηση να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. (Δροσινού,2013)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζονται στη χρήση εναλλακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας και στην αξιοποίηση πλούσιου διδακτικού υλικού, ώστε να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών(Χρηστάκης, 2013).

2.9.Αναλυτικά προγράμματα

Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων (ΑΠ) είναι ένας μακρύς κατάλογος σκοπών και στόχων, ένας οδηγός που περιέχει όλα όσα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρουν για να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Τυπικές παράμετροι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι οι στόχοι του, το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, οι διαδικασίες που προτείνει ή οι προτάσεις αξιολόγησής του. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αφορά τη διδασκαλία μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τάξης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή σε σύνολο γνωστικών αντικειμένων. Είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του, να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.(Χρηστάκης,2011)

Συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδικής Αγωγής παρουσιάζεται ο σκοπός που είναι η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες , ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους.(Προεδρικό Διάταγμα 301/1996)

Ειδικότερα οι περιοχές που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι α) Σχολική ετοιμότητα: Τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες. Να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες. Να οργανώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο. Τέλος τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες. β) Βασικές σχολικές δεξιότητες. Στην περιοχή αυτή περιλαμβάνονται σχολικές γνώσεις και δεξιότητες που

έχουν σχέση κυρίως με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Ειδικότερα, τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις και να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και την κοινωνική τους ένταξη. γ) Κοινωνική προσαρμογή: Τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό. Να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας, δ) Δημιουργικές δραστηριότητες: Τα παιδιά πρέπει να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες και να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο, ε) Προεπαγγελματική ετοιμότητα: Η διδασκαλία των επαγγελματικών δεξιοτήτων αρχίζει από την ηλικία των 12- 15 ετών περίπου και συνεχίζεται με έμφαση 15-20 και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 22 ετών. Τα παιδιά να οργανώσουν την προσωπικότητά τους. Να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να προσανατολιστούν επαγγελματικά.

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι η τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει κυρίως: α) Αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών τους αναγκών. β) Επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων. γ) Χρησιμοποίηση σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων. δ) Αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων. ε) Τελική αξιολόγηση, επιλογή και προώθηση των ΑμΕΕΑ τα οποία κρίνονται ικανά να ενταχθούν στο κοινό σχολείο. Συγκεκριμένα παραθέτουμε τον πίνακα που αφορά τους στόχους παρέμβασης στη μαθήτριά της έρευνας από το ΠΑΠΕΑ που αναφέρεται στη γενική ενότητα –προκαταρκτικά στάδια της γλώσσας.

Να βιώνει διαδρομές.	Εκτέλεση διαδρομών που έχουν σχεδιαστεί στο έδαφος ως σχήματα γραμμών, γεωμετρικών σχημάτων και γραμμάτων. Π.χ. το παιδί περπατά πατώντας ένα, ένα τα γράμματα του ονόματος του.
Να χρησιμοποιεί γραφικά μέσα	Γραφή σχεδίων, σχημάτων, γραμμάτων κ. τ. λ. με ποικίλα γραφικά μέσα, π.χ. δακτυλομπογιές, πινέλα, μαρκαδόροι, μολύβια, κιμωλίες.
Να γράφει με τη σωστή φορά.	Εκτέλεση διαδρομών με το δείκτη του δεξιού ή του αριστερού χεριού, αναλόγως. Π.χ. το παιδί γράφει με το δάκτυλο σε χαρτί ή σε αδρή επιφάνεια από αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Π.χ. το παιδί συμπληρώνει εικόνες ενώνοντας διακεκομμένες γραμμές ή τελείες.

Πίνακας 1 προγραφικού σταδίου

Η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών είναι μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Το παιδί πιάνει, δείχνει, λέει, κινεί και χρησιμοποιεί το στόμα του, τα χέρια του, τα πόδια του, τα μάτια του κ.τ.λ. Αντικαθιστά τις λέξεις με απλές κινήσεις και τις προτάσεις με σύνθετες, δομημένες, επιμέρους κινήσεις. Με την αναγνώριση της εικόνας του σώματός του το παιδί ανακαλύπτει μια άλλη μορφή επικοινωνίας: Την επικοινωνία με τη «γλώσσα του σώματος».

Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουμε το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις όπως η γραφή.

Επίσης σκοπεύει να υποστηρίξει το μαθητή με στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητής επίδοσης και έκφρασης.

Ειδικότερα επιδιώξεις είναι το παιδί να μπορεί: Να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας. Το παιδί κινεί όλο το σώμα ή μέρη του σώματός του ακολουθώντας οδηγίες με συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Μέσα από δομημένες δραστηριότητες, πιάνει αντικείμενα με τα χέρια του, συντονίζει τις κινήσεις ματιού και χεριού του.

Συγκεκριμένα η μαθήτριά της μελέτης περίπτωσης να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Να έχει σκόπιμη λειτουργική κινητική συμπεριφορά με σχολικά υλικά και αντικείμενα. Τέλος να μπορεί να σχεδιάζει με μολύβι .

Από το βιβλίο της μαθησιακής ετοιμότητας(2009) παραθέτουμε τον πίνακα που αφορά την ψυχοκινητικότητα και τους διδακτικούς στόχους. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην ενότητα «Κινώ το σώμα μου και πάνω με τα χέρια μου» με

διδασκτικό στόχο να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Ειδικά στη σκόπιμη λειτουργική κινητική συμπεριφορά με σχολικά υλικά και αντικείμενα, να σχεδιάζει με το μολύβι.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Να γνωρίζει τον εαυτό του και να αισθάνεται επαρκές.	Ασκήσεις και παιχνίδια στα πλαίσια των οποίων δίνονται ευκαιρίες να βιώνει επιτυχίες. Π. Χ. "τυφλόμυγα", "γύρω-γύρω όλοι", "πλύσιμο χεριών" κτλ.
Να σταθεροποιήσει την πλευρώσή του.	Ασκήσεις με κινήσεις από αριστερά προς τα δεξιά και αντίστροφα και προσανατολισμού στο χώρο. Π.χ. Δείξε το δεξί σου πόδι, σήκωσε το αριστερό σου χέρι, "πιάσε το αριστερό αυτί με το δεξί χέρι
Να βιώνει με το σώμα του το χώρο.	Διαδρομές με συγκεκριμένα σημεία αναφοράς. Ομαδικές δραστηριότητες, ελεύθερες και κατευθυνόμενες, για να συνειδητοποιήσει τη θέση του σώματος του σε σχέση με τα πρόσωπα και τα αντικείμενα και αντίστροφα. Συνειδητοποίηση των κατευθύνσεων: από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά κτλ. Π. Χ. παιχνίδια στην παιδική χαρά (τραμπάλα, μύλος, σαρανταποδαρούσα κ.α.).
Να εκτελεί αδρές κινήσεις.	Γενικές κινήσεις του σώματος Π.χ. βάδισμα, τρέξιμο, πήδημα, χοροπήδημα, έρπυση, κύλημα, ισορροπίες, βάδισμα σε δοκό, γονάτισμα, κάθισμα, ύπτια θέση, πρηνής θέση, πλάγια θέση κτλ Διαδρομές με εμπόδια, Π.χ. ανέβασμα/κατέβασμα σκάλας, σκαρφάλωμα, πέρασμα κάτω από έπιπλα, μέσα από τούνελ κ.τ.λ
Να εκτελεί λεπτές κινήσεις.	Λειτουργικές κινήσεις: πιάσιμο, μετακίνηση αντικειμένων, άνοιγμα-κλείσιμο, τύλιγμα-ξετύλιγμα-ξέφτισμα, κινήσεις αυτοεξυπηρέτησης και καλλωπισμού. Χρήση εργαλείων: ψαλίδι, μαχαίρι, σφυρί, πένσα, κατσαβίδι. Συναρμολογήσεις: puzzle, συναρμολογούμενα παιχνίδια. Ασκήσεις συλλογής και διαχωρισμού διαφόρων αντικειμένων. Π.χ. συλλογή καρπών, μολυβιών, καρφιών κτλ. Χρησιμοποίηση γραφικών μέσων π.χ. δακτυλομπογιές, μολύβια, μαρκαδόροι, στυλό, κιμωλίες, Γυμναστική καρπού-δακτύλων, παιχνίδια σκιών με τα χέρια, παίξιμο μουσικών οργάνων. Κινήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού. Π.χ. πέταγμα-πιάσιμο μπάλας, παιχνίδι πικ πόγκ, βόλεϋ, μπάσκετ, ποδόσφαιρο κτλ

Πίνακας 2 διδακτικών στόχων ψυχοκινητικότητας

2.9.1 Δραστηριότητες που Βοηθούν στην Ανάπτυξη της Λεπτής Κινητικότητας

Η λεπτή κινητικότητα περιλαμβάνει τους μικρούς μύες του σώματος που μας επιτρέπουν να γράφουμε, να κρατάμε μικρά αντικείμενα, να ντυνόμαστε κλπ. Περιλαμβάνει ουσιαστικά τη δύναμη, τον έλεγχο των μυών αυτών και κυρίως την επιδεξιότητα. Η Δροσινού και ο Κοσμετάτος (2003) εφήρμοσαν μια σειρά

δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. (Δροσινού & Κοσμετάτος, 2003).

Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και στοχεύουν στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Τα παιδιά πρέπει να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση. Αντίστοιχες ασκήσεις μπορούμε να κάνουμε και στο σπίτι και να βοηθήσουμε τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερο έλεγχο των μικρών μυών που καθορίζουν τη λεπτή κινητικότητα. (Δροσινού, 2013)

2.9.2 Ανάπτυξη λειτουργικής λαβής μολυβιού

Τα περισσότερα παιδιά όταν ξεκινούν να χρωματίζουν, κρατούν το μαρκαδόρο με ολόκληρο το χέρι (παλαμιαία λαβή) και χρησιμοποιούν τον ώμο για να κινήσουν το χέρι. Αργότερα, αρχίζουν και χρησιμοποιούν πιο ώριμες λαβές, όπως στήριξη μολυβιού με τον αντίχειρα, το δείκτη και το μέσο και στο τελικό στάδιο, το μολύβι κρατιέται με τις άκρες του αντίχειρα και του δείκτη και ακουμπάει στην πλευρά του μέσου δακτύλου, ενώ ο αντίχειρας και ο δείκτης σχηματίζουν κύκλο (ώριμη τριποδική λαβή).

Όταν ένα παιδί αναγκαστεί να κρατήσει το μολύβι με 3 δάχτυλα πριν αναπτυχθούν σωστά η κινητικότητα του ώμου, του πήχη, του καρπού και των δακτύλων, αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα μια αδέξια λαβή. Είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσουμε να τροποποιήσουμε ή να φτιάξουμε μια “άνωριμη” λαβή μολυβιού δεδομένου ότι πολλοί μαθητές έχουν αναπτύξει “κακές συνήθειες” ακόμα και πριν από την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο. Μια “λάθος” λαβή του μολυβιού επηρεάζει την ικανότητα “νοικοκυρεμένου” γραψίματος και φυσικά την ταχύτητα γραφής.

Η γραφή παρά το τι συνήθως πιστεύουμε, είναι μια αρκετά πολύπλοκη δεξιότητα. Στις μέρες μας, λόγω των απαιτητικών ακαδημαϊκών αναγκών από μικρή ηλικία αλλά και λόγω τις βιασύνης μας να ξεκινήσει το παιδί να γράφει, παραβλέπουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν βασικές πρώιμες ικανότητες. Ο γραφοκινητικός συντονισμός προϋποθέτει την κατάλληλη ανάπτυξη αισθητικοκινητικών, αντιληπτικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

3.Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Βασίζεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ), που έχει σαν σκοπό την υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες(ΑμΕΕΑ), ώστε να ανέλθουν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και στη συνέχεια να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα σε συνθήκες ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης Η., Καλύβα Ε., 2006, σ.198σ 337). Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

Τα ποιοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση (120 ΠΑ +60 πείραμα με την χορήγηση κοινωνικών ιστοριών με ορισμένο διδακτικό στόχο =180 ώρες).

Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας με ΔΑΔ-ΦΑ, τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα,(Χρηστάκης, 2011, σ. 103). Ακόμη θα συμπεριληφθούν συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτά από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτρια μελέτης με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που παρευρίσκεται δίπλα της. Αυτές διερευνούν συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με την μεθοδολογία παρέμβασης, τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές στις προγραφικές ασκήσεις και πως αυτές επηρεάζουν την ένταξη στη σχολική κοινότητα.

β)Τα ποσοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω ερωτηματολογίων (Αβραμίδης &Καλύβα, 2006, σ.139) με βάση τις υποθέσεις (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση). Ακόμη στους μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη θα δοθούν με 4-5 προγραφικές ασκήσεις με ορισμένες διαδρομές για να επιλέγει ο μαθητής την διαδρομή. Η αξιολόγηση τους εκτιμάται με μία μονάδα για κάθε διαδρομή.

3.1.Μελέτη περίπτωσης

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων ως οντότητας, με στόχο την εύρεση προσεγγίσεων που θα βελτιώσουν το άτομο ή την ομάδα. Στην ειδική αγωγή, οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συχνά τα τελευταία χρόνια για την εξέταση των αναγκών που έχει το κάθε παιδί. Η μελέτη περίπτωσης εξυπηρετεί την κατανόηση και την εμπάθυνση σε σύνθετες καταστάσεις, μέσα στο πλαίσιο που εκδηλώνονται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας Μελέτης Περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Συνεντεύξεις λήφθηκαν από τη μητέρα, την ειδική εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει το κορίτσι και την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, βοηθητικό προσωπικό). Ο πατέρας δεν έδωσε συνέντευξη καθώς δεν θα έλεγε κάτι διαφορετικό σε σχέση με αυτά που ανέφερε η σύζυγος του. Οι νατουραλιστικές παρατηρήσεις, συμμετοχικές και μη, έλαβαν χώρα στο σχολικό περιβάλλον του κοριτσιού όπου παρατηρούνταν και καταγράφονταν οι αντιδράσεις του σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και του διαλείμματος. Η επιλογή των στόχων διαμορφώθηκε με βάση τα σημαντικότερα ελλείμματα που παρουσιάζει η μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης. Αναλυτικότερα, έπειτα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και με τη βοήθεια της συμπλήρωσης των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων(ΛΕΒΔ) αναδύθηκε ο στόχος, ο οποίος βασίζεται στη διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην γραφή. Ειδικότερα, η μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης να είναι σε θέση να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι. Επιπλέον, διερευνούμε μέσω των δομημένων πειραμάτων που διεξάγονται, κατά πόσο η διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων στη ψυχοκινητικότητα μπορούν να συμβάλουν θετικά στη μαθήτρια ώστε να βιώσει τη σωστή σωματική στάση και τον τρόπο με τον οποίο κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι.

3.2 Παρουσίαση Περίπτωσης

Η «Κατερίνα» (ψευδώνυμο) είναι ένα κορίτσι 8 ετών, το οποίο φοιτά στην Α' τάξη Ειδικού Δημοτικού σχολείου. Ζει με τους γονείς της και την ενός έτους μικρότερη αδερφή της. Παρουσιάζει Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού σύμφωνα με γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ και ειδικού παιδίατρου-αναπτυξιολόγου. Ο αυτισμός της Κατερίνας είναι ήπιος, δε συνυπάρχει με νοητική υστέρηση ή άλλες αναπηρίες. Δε λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή για τον έλεγχο των συμπτωμάτων του αυτισμού. Σύμφωνα με το βιβλιάριο υγείας, έχει κάνει όλους τους εμβολιασμούς και δεν υπάρχει κάτι στο ιατρικό ιστορικό της.

Οι γονείς της αρχικά ανησύχησαν για την ανάπτυξη της, όταν ήταν περίπου δύομισή ετών, γιατί παρατήρησαν ότι δεν χρησιμοποιούσε καθόλου λέξεις, δεν εξέφραζε τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα της. Αργότερα, στον παιδικό σταθμό οι ανησυχίες εντάθηκαν όταν έγινε η σύγκριση και με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας .

Οι γονείς απευθύνθηκαν στον παιδίατρο, ο οποίος τους συμβούλεψε να ζητήσουν ειδική βοήθεια. Έτσι οι γονείς επισκέφθηκαν παιδίατρο – αναπτυξιολόγο, η οποία διερεύνησε όλες τις δεξιότητες του παιδιού και μέσα από παρατήρηση, συνομιλία με τους γονείς και χρήση ειδικών αναπτυξιακών δοκιμασιών διέγνωσε αυτιστική διαταραχή. Από τότε μέχρι και σήμερα, η Κατερίνα παρακολουθεί μαθήματα από Λογοθεραπευτή (3 φορές την εβδομάδα), ο οποίος έχει εστιάσει στην εκμάθηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, λεκτικών και μη.

Σήμερα, η ειδική εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, βοηθητικό προσωπικό) και τους γονείς εφαρμόζουν ένα συστηματικό, εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να βελτιωθούν τομείς όπως η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση, οι δεξιότητες της καθημερινής ζωής αλλά και γνωστικές δεξιότητες.

3.3.Σχεδιασμός της έρευνας

3.3.1 Διαδικασία έρευνας και πορεία

Αναφέρουμε ότι, η μελέτη διεξήχθη από τον μήνα Νοέμβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014 με πεντάωρη φυσική καθημερινή παρουσία σε εβδομαδιαία βάση σε Ειδικό Δημοτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας. Οι συνολικές μέρες συμμετοχικής παρατήρησης ανέρχονται με βάση τις Περιλήψεις Ημερήσιας Πρακτική Άσκησης (ΠΗΠΑ) στις 24 και συνολικά στις 120 διδακτικές ώρες.

Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις, σε 2 εβδομάδες μετά την εκκίνηση των παρατηρήσεων. Στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις στις 12 εβδομάδες μετά και στην τρίτη φάση καταγράφηκαν οι τελικές παρατηρήσεις στις 22 εβδομάδες μετά την δεύτερη φάση και 24 εβδομάδες από την πρώτη επαφή.

3.3.2 Δείγμα

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ με έμφαση τις προγραμματικές ασκήσεις σε όλες τις τάξεις του ειδικού σχολείου και ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί τους. Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου είναι 4 μήνες σύμφωνα με την ολοκλήρωση της έρευνας.

3.3.3 Εργαλεία Έρευνας

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε με τα εργαλεία: 1) μέσω της Μεθοδολογίας Παρατήρησης με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στα επίπεδα:- ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, - ΛΕΒΔ Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), - ΛΕΒΔ Γενικών μαθησιακών δυσκολιών, - ΛΕΒΔ ειδικών Δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού, μέσω συστηματικών παρατηρήσεων και καταγραφών συμπεριφοράς της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης, 2) μέσω της Μεθοδολογίας Παρέμβασης στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) με την αυτοπαρατήρηση και

ετεροπαρατήρηση και καταγραφές στο προσωπικό Ημερολόγιο Πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, όπου παρουσιάζονται στα Πρωτόκολλα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (ΠΗΠΑ)) μέσω της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ-Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) με διαφοροποιήσεις στα γλωσσικό μάθημα με ορισμένο διδακτικό στόχο που τέθηκε στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα όπου αξιολογούσαμε τι μπορούσε να καταφέρει ο μαθητής σε κάθε βήμα του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος και 4) μέσω συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μαθήτρια μελέτης με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που παρευρίσκεται δίπλα της. Αυτές διερευνούν συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με την μεθοδολογία παρέμβασης, τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές στις προγραμματικές ασκήσεις και πως αυτές επηρεάζουν την ένταξη στη σχολική κοινότητα.

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων βασίστηκε στο δείγμα των ερωτηματολογίων (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ.139) με βάση τις υποθέσεις (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση). Ακόμη στους μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη θα δοθούν με 4-5 προγραμματικές ασκήσεις με ορισμένες διαδρομές για να επιλέγει ο μαθητής την διαδρομή. Η αξιολόγηση τους εκτιμάται με μία μονάδα για κάθε διαδρομή.

3.4 Ποιοτικά Δεδομένα

3.4.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης

Στην έρευνα ακολουθήσαμε τη μεθοδολογία παρατήρησης, η οποία μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο. Συγκεκριμένα η συλλογή των στοιχείων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006).

Σύμφωνα με τον Αβραμίδα και την Καλύβα (2006,σ.299-304), μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων ως οντότητας, με στόχο την εύρεση προσεγγίσεων που θα

βελτιώσουν το άτομο ή την ομάδα. Στην ειδική αγωγή, οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συχνά τα τελευταία χρόνια για την εξέταση των αναγκών που έχει το κάθε παιδί. Μια μελέτη περίπτωσης θεωρείται ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδος κι αυτό γιατί ο ερευνητής δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη μέθοδο με αυστηρά όρια δράσης (χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων). Καθοδηγείται από την ανάγκη που υπάρχει κάθε φορά και κινείται ανάλογα. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι μέθοδοι είναι επιτρεπτές και καμιά δεν μπορεί να αποκλειστεί, καθώς το κριτήριο που καθορίζει τις μεθόδους είναι η βελτίωση ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών κάθε φορά. Συνεπώς οι ανάγκες διαφέρουν σε κάθε μελέτη περίπτωσης, όπως τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται αρκετά στις μελέτες περιπτώσεων και όχι μόνο είναι η μεθοδολογία της Παρατήρησης.

Η παρατήρηση είναι πολύ χρήσιμη ερευνητική μέθοδος και μπορεί να συμπληρώσει άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως τα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις. Η παρατήρηση είναι πιο άμεση από οποιαδήποτε ερευνητική μέθοδο, καθώς καταγράφει συμπεριφορές και καταστάσεις τη στιγμή που εμφανίζονται. Αναφέρεται στην ικανότητα μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων μας (ακοή, όραση, οσμή). Στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, η παρατήρηση προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Είναι το εργαλείο το οποίο μας βοηθά να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε στοιχεία και χαρακτηριστικά του μαθητή, ώστε να σχεδιάσουμε ένα διδακτικό πρόγραμμα, εκμεταλλευόμενα τα θετικά του στοιχεία και υποστηρίζοντας τον εκεί όπου χρειάζεται παραπάνω ενίσχυση. Ο ερευνητής/εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί κάποιους κανόνες κατά την διάρκεια της παρατήρησης εφόσον ασχολείται με συμπεριφορές ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες.

(Αβραμίδη&Καλύβα,2006,σ.219-272).

Ο ερευνητής, πριν αρχίσει να παρατηρεί κάποιον ή κάποιους μαθητές, οφείλει πρώτα να έχει απαντήσει σε κάποια ερωτήματα. Πρέπει να γνωρίζει ποιο είναι το καταλληλότερο μέρος για να αρχίσει την παρατήρηση, ποια είναι τα όρια της παρατήρησής του (σε ποιο πλαίσιο), εάν έχει πρόσβαση στο μέρος που θα διεξαχθεί η παρατήρηση, ποια ηθικά διλήμματα θα αντιμετωπίσει και πώς θα επιδείξει τον δέοντα σεβασμό στους συμμετέχοντες, αλλά και στο περιβάλλον που γίνεται η παρατήρηση. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο ερευνητής οφείλει να είναι σίγουρος για την προστασία και να προφύλαξη και του εαυτού του στο συγκεκριμένο πλαίσιο που θα διεξαχθεί η παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Αβραμίδη και την Καλύβα (2006), η παρατήρηση δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτεί χρόνο, επιμονή, υπομονή, τύχη (εφόσον δεν είναι σίγουρο πότε θα εκδηλωθεί μια συμπεριφορά) και τέλος επίδειξη ευαισθησίας του ερευνητή. Επιπλέον η παρατήρηση πρέπει να γίνεται ύστερα από ενημέρωση και έγγραφη κατάθεση των ίδιων των συμμετεχόντων ή των κηδεμόνων τους, εφόσον πρόκειται για προσωπικά δεδομένα των παιδιών που παρατηρούμε και ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Τα είδη της παρατήρησης είναι η ποσοτική και η ποιοτική παρατήρηση (Αβραμίδης& Καλύβα, 2006). Μια ποσοτική παρατήρηση για να διεξήχθη πρέπει να έχει ως στόχο τη μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται να έχουν οριστεί εκ των προτέρων και να έχουν συλλεχθεί συγκεκριμένες αντικειμενικές πληροφορίες για τις συμπεριφορές, οι οποίες αναμένεται να επαληθευτούν. Επίσης, πρέπει να έχει επιλεγεί ο τόπος, ο χρόνος και ο τρόπος της παρατήρησης. Αντιθέτως η ποιοτική παρατήρηση, είναι κυρίως περιγραφική και δεν ξεκινά από προκαθορισμένες ιδέες, όπως η ποσοτική. Στην ποιοτική παρατήρηση ο ερευνητής είτε παρακολουθεί απλώς τα δρώμενα, χωρίς να αναλαμβάνει κάποιο πρόσθετο ρόλο (εθνογραφία) είτε εμπλέκεται στη διαδικασία της παρατήρησης διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο όπως για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός που τελεί συμμετοχική παρατήρηση.

Σύμφωνα με Αβραμίδης και Καλύβα(2006), για τη διεξαγωγή της ποιοτικής παρατήρησης απαιτείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία βοηθά στην εξοικείωση με την περιοχή που θα μελετήσουμε. Δεν χρησιμοποιείται συγκεκριμένη μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων ενώ η ανάλυση όλων των πληροφοριών και τα ευρήματα της έρευνας διατυπώνονται με τρόπο κατανοητό για το ευρύ κοινό.

Τέλος, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική ή όχι. Στη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιούνται και τα δύο. Μη συμμετοχική

παρατήρηση γίνεται όταν ο παρατηρητής παρατηρεί και καταγράφει συμπεριφορές και στοιχεία χωρίς να εμπλέκεται στις δραστηριότητες του αντικειμένου παρατήρησης ενώ συμμετοχική πραγματοποιείται όταν εντάσσεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες αυτού.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση παρατηρούνται οι ακαδημαϊκές, οι κοινωνικές και οι νοητικές δεξιότητες του μαθητή, καθώς και η ανάπτυξη της συναισθηματικής του οργάνωσης (Δροσινού, 2014).

1^η Φάση : Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση

Ατομικό Ιστορικό : Η Κατερίνα είναι ένα παιδί με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές . Φαίνεται πως δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες με μη οικεία πρόσωπα και περιβάλλοντα, αφού της δοθεί ένας αξιοσημείωτος χρόνος προσαρμογής. Τα περισσότερα προβλήματα εμφανίζονται κατά τις κοινωνικές της αλληλεπιδράσεις, καθώς κάνει βλεμματική επαφή χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα σταθερή και ποιοτική, ενώ δεν αποφεύγει και τη σωματική επαφή. Δεν έχει αναπτύξει διαπροσωπικές επαφές με συνομηλίκους της και δεν επιδιώκει αυθόρμητα να μοιραστεί τα ενδιαφέροντα της ή τα αντικείμενα της. Επίσης, όπως φάνηκε και από τις παρατηρήσεις την ώρα του μαθήματος, έχει ανεπαρκή συναισθηματική αμοιβαιότητα, όταν για παράδειγμα ένας αυτιστικός συμμαθητής της παρουσίασε έντονη έκρηξη θυμού με κλάματα, δεν φάνηκε να την απασχολεί.

Η ομιλία της καθυστέρησε να εμφανιστεί (4 ετών), ωστόσο τώρα πια κάνει μικρές προτάσεις. Ο λόγος της δεν είναι πάντα κατανοητός και δεν εμπλέκεται συχνά σε διάλογο, παρά μόνο όταν η ίδια θέλει. Εκφράζει τις προτιμήσεις της, τις επιθυμίες της αλλά και αυτό που την ενοχλεί μη λεκτικά, δείχνοντας. Μιμείται συχνά και εμφανίζει ηχολαλία, επαναλαμβάνοντας φράσεις τραγουδιών με ελάχιστο νόημα.

Παρατηρήθηκε ότι κινεί τα δάχτυλα των χεριών της στερεοτυπικά και γενικά η συμπεριφορά της παρουσιάζει επαναληπτικά μοτίβα και προσκόλληση σε αντικείμενα. Για παράδειγμα, πολλές φορές στο σχολείο έχει μαζί της κάποιο αντικείμενο (κούκλα ή κινητό ή περιοδικό), με το οποίο ασχολείται με εμμονή ή τραγουδάει ένα συγκεκριμένο τραγούδι, το οποίο θέλει να το ακούει συνεχώς στο διαδίκτυο. Επίσης, φάνηκε να διαθέτει ελλείμματα στη φαντασία και στις δεξιότητες

του συμβολικού παιχνιδιού. Την ηρεμούν και της αρέσουν ιδιαίτερα η μουσική και τα βιβλία στα οποία έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση εξαρχής με την έλευση της στο σχολείο.

Η Κατερίνα αντιδρά έντονα όταν διαταράσσεται η ρουτίνα της, ωστόσο προσαρμόζεται σχετικά εύκολα, σε αντίθεση με άλλα παιδιά που εμφανίζουν αυτιστικές διαταραχές. Η δασκάλα της αναφέρει ότι την πρώτη φορά που πήγαν εκδρομή με το σχολείο και αναγκάστηκαν να μπουν σε λεωφορείο, η Κατερίνα αρνούταν κατηγορηματικά να μπει και έκλαιγε (μέχρι τότε είχε μπει μόνο στο αυτοκίνητο της μητέρας της). Στο γυρισμό όμως, η μετάβαση έγινε πιο εύκολη.

Ακόμα και στο πρόγραμμα του σχολείου, εμφανίζει μια άκαμπτη συμπεριφορά. Πολύ συχνά αρνείται να συνεργαστεί με την κοινωνική λειτουργό ή το βοηθητικό προσωπικό, και ζητάει τη δασκάλα της. Ευτυχώς δεν έχει ακραίες αντιδράσεις και είναι σχετικά ευπροσάρμοστη.

Αν αξιολογούσαμε άτυπα τη συμπεριφορά της Κατερίνας με βάση τους τέσσερις (4) τομείς: παρέκκλιση, δυσλειτουργία, δυσφορία, κίνδυνος (Comer, 2001), θα βρίσκαμε ότι δεν αποκλίνει πάρα πολύ από μια φυσιολογική συμπεριφορά, δεδομένου ότι ο αυτισμός είναι μια χρόνια πάθηση, ευρέως φάσματος. Η Κατερίνα δεν παρουσιάζει έντονες εκρήξεις θυμού, που ίσως θέσουν σε κίνδυνο την ίδια και τους ανθρώπους γύρω της, ούτε η συμπεριφορά της εμφανίζει στοιχεία που προκαλούν δυσφορία στην οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές της.

Οικογενειακό Ιστορικό: Όπως προαναφέρθηκε η Κατερίνα είναι μέλος μια τετραμελούς οικογένειας, η οποία κατοικεί σε ένα νησί των Κυκλάδων. Και οι δυο γονείς προέρχονται από το μέρος αυτό. Ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας και έχει δικό του ζαχαροπλαστείο, ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά.

Για την περίπτωση της Κατερίνας, η μητέρα είναι αυτή που δείχνει να ενδιαφέρεται περισσότερο, η οποία δυναμικά και θαρραλέα, έχει διεκδικήσει τις καλύτερες συνθήκες για την εκπαίδευση του παιδιού της. Ο πατέρας ήταν σχετικά απόμακρος στη σχέση του με τη κόρη του, μέχρι που παραδόξως, τον πλησίασε η Κατερίνα από μόνη της. Λόγω δουλειάς δεν μπορεί να είναι πάντα παρών σε συναντήσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου, ωστόσο πάντα ενδιαφέρεται να ενημερώνεται από τη σύζυγό του. Εκτός από το ρόλο τους ως γονείς,

έχουν γίνει και συνεκπαιδευτές, προσπαθώντας παράλληλα να προσφέρουν «συναισθηματική ζεστασιά» και αίσθημα ασφάλειας στην οικογένεια.

Στην οικογένεια υπάρχει και η ενός έτους μικρότερη αδερφή της Κατερίνας. Οι γονείς έχουν συζητήσει με τη μικρότερη κόρη τους για τον «διαίτερο χαρακτήρα» της αυτιστικής αδερφής της με διακριτικότητα και χωρίς να τονίζουν συνεχώς τη διαφορετικότητα της. Όπως ισχυρίστηκε και η μητέρα της Κατερίνας οι δύο αδερφές δεν παίζουν με ευκολία, παρά την αναζήτηση παρέας από το μικρότερο παιδί ωστόσο δεν υπάρχει συναισθηματικό χάσμα, και οι δύο δείχνουν την αγάπη και το ενδιαφέρον τους, η μια για την άλλη, με διαφορετικό τρόπο.

Όταν έγινε η πρώτη διάγνωση του αυτισμού της Κατερίνας από την παιδιάτρο – αναπτυξιολόγο, οι γονείς πανικοβλήθηκαν και αγχώθηκαν για τον αντίκτυπο της εμφάνισης του Αυτισμού στην ανάπτυξη της Κατερίνας, καθώς και στην ανάπτυξη της αδερφής της. Επισκέφτηκαν άμεσα ψυχολόγο, η οποία τους βοήθησε να απαλλαγούν από το άγχος και την ανησυχία και συνεργάστηκαν ώστε να σχεδιάσουν από κοινού ένα θεραπευτικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης.

Σχολικό Ιστορικό: Η Κατερίνα φοίτησε στο νηπιαγωγείο για δύο χρόνια χωρίς παράλληλη στήριξη και αφού εκδόθηκε η γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ, επανέλαβε το νηπιαγωγείο ένα επιπλέον έτος, αυτή τη φορά με παράλληλη στήριξη από νηπιαγωγό, η οποία δεν είχε Ειδική Εκπαίδευση. Ωστόσο, η νηπιαγωγός ήταν πολύ υπομονετική, έψαξε και μελέτησε από το διαδίκτυο πληροφορίες για το πως μπορεί να εκπαιδευτεί ένα παιδί με αυτισμό. Χρησιμοποιώντας τεχνικές κουκλοθέατρου και μέσα από αφήγηση παραμυθιών κυρίως, προσπάθησε να αναπτύξει τις γνωστικές και κοινωνικές της δεξιότητες. Επιπλέον, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες έγινε προσπάθεια να αναπτυχθούν δεξιότητες κοινωνικού παιχνιδιού. Η μετάβαση της Κατερίνας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολη.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που έχει σχεδιαστεί για την Κατερίνα έχει ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, του παιχνιδιού και της αυτοεξυπηρέτησης, τα οποία θα την βοηθήσουν και στην κοινωνική της προσαρμογή, που είναι και το κύριο έλλειμμα της. Αυτό δε σημαίνει ότι έχει αποκλειστεί η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που υπάρχουν στο Γενικό σχολείο, παρόλο που η πρόοδος της Κατερίνας σε αυτά δεν ακολουθεί την

προκαθορισμένη σειρά των διδακτικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων γενικής αγωγής.

Σε μαθησιακό επίπεδο, ο προφορικός της λόγος περιορίζεται σε μικρές προτάσεις δύο-τριών λέξεων, τα ρήματα που χρησιμοποιεί τις περισσότερες φορές έχουν σωστό χρόνο, αλλά εμφανίζει κάποιες δυσκολίες στη χρήση των προσώπων (αντιστροφή αντωνυμιών). Έχει καταφέρει να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, να διαβάξει συλλαβές και μικρές λεξούλες, με τη βοήθεια της δασκάλας της, να διαβάξει τους αριθμούς μέχρι το 20, χωρίς να τους γράφει. Έχει μεγάλη δυσκολία στο να πιάσει το μολύβι και να «γράψει». Αντιλαμβάνεται κάποιες αφηρημένες έννοιες, όπως μέσα- έξω, πάνω- κάτω, μπρος – πίσω αλλά δυσκολεύεται στην κατανόηση της έννοιας σχέσεων όπως κοντός – ψηλός, μεγάλος – μικρός, δεξιά αριστερά. Σε χώρους που γνωρίζει, προσανατολίζεται και θυμάται κάποιες καθημερινές διαδρομές. Δεν μπορεί να κάνει νοερούς υπολογισμούς, ούτε μπορεί να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες. Αναγνωρίζει τα χρώματα και κάποια βασικά σχήματα.

Απ' την αρχή της σχολικής χρονιάς έχει βελτιωθεί πολύ στο να μιμείται ήχους, να ακροάται και να εκτελεί εντολές, να εκφράζεται μπροστά σε άλλους, να περιγράφει και να διηγείται προφορικά (με την καθοδήγηση της δασκάλας της). Επίσης, αποκτά σιγά σιγά αντίληψη του χρόνου, λέει τις ημέρες τις εβδομάδας, γνωρίζει τους μήνες και τις εποχές και αντιλαμβάνεται την ημέρα (πρωί – μεσημέρι – βράδυ). Διαθέτει άψογη ακουστική και οπτική αντίληψη γεγονός που την καθιστά ικανή στο να λέει ονόματα που άκουσε, να επαναλαμβάνει λέξεις, αριθμούς και προτάσεις που έχουν νόημα, να θυμάται αντικείμενα, ζώα ή σκηνές από το παρελθόν.

Η Κατερίνα στις μαθησιακές διαδικασίες είναι εξαρτώμενη από τη δασκάλα της, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με τις οποίες έχει ξαναασχοληθεί, εργάζεται μόνη της, έχει ορισμένες ικανότητες αυτοπροσδιορισμού και ελέγχου του εαυτού της. Η δασκάλα έχει αρχίσει κατά τη διδασκαλία να αναπτύσσει στρατηγικές αυτορρύθμισης, ώστε η Κατερίνα να είναι ανεξάρτητη, αυτοδύναμη και υπεύθυνη για τη συμπεριφορά της στην τάξη (Wilkinson, 2008).

Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, η Κατερίνα βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό ανάλογο του αναπτυξιακού της επιπέδου. Όπως ισχυρίζεται η μητέρα της, η Κατερίνα μπορεί να πιει και να φάει μόνη της, χωρίς να ρίχνει πάνω της υγρά και τροφές, διακρίνει τις ουσίες που τρώγονται από αυτές που δεν τρώγονται, ωστόσο μερικές

φορές δεν τρώει με σχετικά αποδεκτό τρόπο ή μπορεί να ζητάει και να παίρνει φαγητό από το τραπέζι με μη αποδεκτό τρόπο. Συνεργάζεται για να ντυθεί ή να ξεντυθεί, αν και δυσκολεύεται με ρούχα που έχουν κουμπιά (πουκάμισα κ.τ.λ.), μερικές φορές μάλιστα μπορεί με βοήθεια να διπλώσει τα ρούχα της ή να τα κρεμάσει. Σε σχέση με την τουαλέτα, μπορεί να την χρησιμοποιήσει κανονικά, χωρίς υπενθύμιση, να πλύνει τα χέρια της και το πρόσωπο της.

Επίσης, για τα περισσότερα υλικά που υπάρχουν στο σπίτι και στο σχολείο γνωρίζει τη χρήση τους, αναγνωρίζει επικίνδυνες ουσίες και εύθραυστα σκεύη και τα αποφεύγει, προφυλάσσεται από κινδύνους, πιθανούς τραυματισμούς και σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (μικροατυχήματα ή πόνος σε κάποιο μέρος του σώματος) αναζητά βοήθεια.

Στο σχολείο αναγνωρίζει τους χώρους και τη χρήση τους, είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία – ανοίγει τον Η/Υ και παρακολουθεί βίντεο στο you tube, βγάζει φωτογραφίες με το κινητό.

2^η Φάση : Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Σε αυτό το σημείο, επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε αναλυτικά τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες της μαθήτριας μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Οι ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) έχουν συμπληρωθεί με τη βοήθεια του βιβλίου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) όσον αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα στις αναπτυξιακές περιοχές (νοητικές ικανότητες, ψυχοκινητικότητα, προφορικός λόγος, συναισθηματική οργάνωση). Με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων συμπληρώσαμε τον αντίστοιχο πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας, ο οποίος μας βοηθάει να εξάγουμε συμπεράσματα και να θέσουμε προτεραιότητες για την μετέπειτα σχεδίαση του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον συμπληρώσαμε άλλους δύο πίνακες οι οποίοι αναφέρονται στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας και πιο συγκεκριμένα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις δεξιότητες συμπεριφοράς με βάση το Π.Α.Π.Ε.Α (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής). Τέλος για την κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών που έχει διαγνωσθεί η μαθήτρια, συμπληρώσαμε τον πίνακα των μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού που μας διευκολύνει να εντοπίσουμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες της

επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της φαντασίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που βρίσκονται στο Αυτιστικό φάσμα. Στη συνέχεια οι λίστες αποτυπώνονται σε πίνακες που βοηθούν στα συμπεράσματα και άλλοι πίνακες που σκιαγραφούν τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και το ακαδημαϊκό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό προφίλ της μαθήτριας. Οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις για τη συλλογή πληροφοριών για τη μαθήτρια, την καταγραφή της εξέλιξης της και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Αυτό βοήθησε πολύ τον εκπαιδευτικό να προβεί σε τυχόν τροποποιήσεις ή αλλαγές στο σχεδιασμό του προγράμματος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρέπει να τονίσουμε ότι για την συμπλήρωση των λιστών και των πινάκων λάβαμε υπόψη μας το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.

3^η Φάση: Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

Το σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθήματα είναι μία από τις κυριότερες διδακτικές στρατηγικές που χαρακτηρίζουν τη δημιουργία ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΣΑΔΕΠΕΑ) και η οποία απαιτεί ουσιαστική γνώση και κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να εφαρμόζονται ορισμένα βήματα κατά το σχεδιασμό αυτό τα οποία είναι

α) Να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών. β) Η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ). γ) Τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. δ) Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα. ε) Η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε μια ιεραρχία δεξιοτήτων. στ) Το πρόγραμμα να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία.

Η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το παιδί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό στην εκπαίδευση για αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση. Οι προϋποθέσεις για τη σωστή ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι να προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια. Κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε το μέγεθος και η δυσκολία τους να είναι στο επίπεδο και τις δυνατότητες του παιδιού. Τέλος, το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί. (Χρηστάκης, 2011).

Στη συνέχεια, καθορίζεται ο διδακτικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης ο οποίος είναι ο εξής: *«Να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι χωρίς βοήθεια».*

Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος ανήκει στην ενότητα «Κινώ το σώμα μου και πιάνω με τα χέρια μου», που έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας της μαθήτριας. Με βάση τα παραπάνω σχεδιάζεται το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης. Ο παραπάνω στόχος τέθηκε με βάση τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώσαμε από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. ο στόχος σχετίζεται κυρίως με την αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου και τα προκαταρκτικά στάδια της γραφής, αλλά στοχεύει και στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας.

Επιπρόσθετος λόγος είναι και το στοιχείο ότι μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουμε το παιδί να γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις όπως η γραφή.

Η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών είναι μια σημαντική περιοχή δεξιοτήτων για τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. είναι μία ενότητα η οποία ενυπάρχει σε όλες σχεδόν τις περιοχές της μαθησιακής διαδικασίας και με αυτό τον τρόπο η μαθήτρια θα αναπτύξει ικανότητες οι οποίες θα τον βοηθήσουν όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά κυρίως στην γενικότερη πολύπλευρη ανάπτυξή της.

Στη συνέχεια, καθορίζονται τα βήματα και οι δραστηριότητες οι οποίες θα υλοποιηθούν αλλά και τα υλικά τα οποία είναι απαραίτητα για την υλοποίηση αυτών.

Πιο συγκεκριμένα τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε είναι τα εξής: μολύβι-γόμα-ξύστρα.φύλλα εργασίας προγραφής

B H M A T A

Βήμα 1ο: Να πιάνει το μολύβι σωστά και να κάνει διαδρομές.

Βήμα 2ο: Να ξεκινά ακολουθώντας τις τελείες με τη σωστή φορά με βοήθεια.

Βήμα 3ο: Να γράφει μια γραμμή από το προγραφικό φύλλο εργασίας μόνη της.

Βήμα 4ο:Να γράφει το γράμμα με τελείες. (προγραφικό φύλλο εργασίας) μόνη της.

Βήμα 5ο: Να γράφει το γράμμα μόνη της μέσα σε ένα πλαίσιο χωρίς τελείες.

Τα βήματα και οι δραστηριότητες οι οποίες τα χαρακτηρίζουν θα πρέπει να είναι δομικά συνδεδεμένες και να δυσκολεύουν σταδιακά, έτσι ώστε ο μαθητής να μην απογοητευτεί από την αρχή αποτυγχάνοντας σε κάποιο. Τα βήματα ξεκινούν από το ευκολότερο και καταλήγουν στο δυσκολότερο. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ξεκινά με μια δεξιότητα που κατακτά και την χρησιμοποιεί και στο επόμενο βήμα με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωση των βημάτων και την επίτευξη του διδακτικού στόχου. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και βοηθά το παιδί ώστε μελλοντικά να μπορεί να δρα ανεξάρτητα και αυτόνομα.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) το διδακτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει το διδακτικό στόχο, τα μέσα και τα υλικά και τον τρόπο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να διδάξει το μαθητή του. Υπάρχουν πολλά μοντέλα διδακτικών προγραμμάτων αλλά ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει ένα ή το συνδυασμό αυτών έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή του.

Στη συνέχεια πρέπει να υπογραμμίσουμε την διαφορά ανάμεσα στην διδακτική από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η διδακτική παρέμβαση αφορά μόνο τις διαφοροποιήσεις που γίνονται σε συγκεκριμένο μάθημα ή γνωστικό αντικείμενο και το σχεδιασμό. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη ευθύνη για του διδακτικού προγράμματος. Ενώ στην εκπαιδευτική παρέμβαση οι παρεμβάσεις και οι προσαρμογές γίνονται με την συνεργασία ομάδας ειδικών (ψυχολόγος , εκπαιδευτικός ειδικής και γενικής αγωγής ,κοινωνικό λειτουργό, το διευθυντή του σχολείου και ένα λογοπεδικό).(Χρηστάκης,2011) Σήμερα κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία επαγγελματιών από διάφορους κλάδους/τομείς σχετίζονται με την ειδική αγωγή για να έχουμε όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρούμε διδακτικές παρεμβάσεις για την υποστήριξη της μαθήτριας στις προγραφικές δεξιότητες εφόσον πρόκειται για ένα ατομικό ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η άμεση διδασκαλία. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011) η άμεση διδασκαλία είναι μια μέθοδος που αποδίδει περισσότερο στα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης και βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Η άμεση διδασκαλία δίνει βάρος στις βασικές δεξιότητες, στηρίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν και να μάθουν, συνδέεται με την επιλογή διδακτικών στόχων, είναι δασκαλοκεντρική και πραγματοποιείται σε ατομική ή μικροομαδική βάση. Η έννοια της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας συνδέεται με διδακτικά προγράμματα τα οποία

θέτουν ως προτεραιότητα την εξυπηρέτηση της ανάγκης του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Δηλαδή, οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε ο κάθε μαθητής να μαθαίνει μέσω αυτών. Εάν μια μέθοδος είναι αναποτελεσματική για ένα μαθητή τροποποιείται η μέθοδος, χωρίς ο μαθητής να χρεώνεται μια αποτυχία.

Τέλος είναι απαραίτητο να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία που πρέπει να δίνεται στην αξιολόγηση εφόσον μιλάμε για διδακτικά προγράμματα και παρεμβάσεις. Η καταγραφή της προόδου των μαθητών από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης μέχρι και τη λήξη αυτής είναι πολύ σημαντική και δεν πρέπει να υποτιμάται. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ελεγχθεί η εξέλιξη των μαθητών, η ορθότητα των προγραμμάτων και η σωστή επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. (Χρηστάκης,2011)

Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο στόχος που τέθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή ήταν «*Να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι χωρίς βοήθεια*». Ο συγκεκριμένος στόχος τέθηκε μετά από Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ και σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ της Α' Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας. Η μαθήτριά φοιτά στη Α' τάξη Ειδικού Δημοτικού, όμως το μαθησιακό και γνωστικό της επίπεδο στο μάθημα της Γλώσσας και όχι μόνο, βρίσκεται πολύ χαμηλά σε σχέση με τη γραμμή βάσης. Έτσι, ο διδακτικός στόχος ορίστηκε σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του νηπιαγωγείου. Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι ο στόχος σχετίζεται κυρίως με την αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου, αλλά στοχεύει και στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας. Απαραίτητα εργαλεία για τις δραστηριότητες υπήρξαν οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας από τα βιβλιοτετράδια του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, φύλλα εργασίας και διαφοροποιημένο υλικό της Α δημοτικού από τα βιβλία της μαθήτριας (Δροσινού et al.,2009). Τέλος, σε κάθε βήμα χρησιμοποιήθηκε μια φωτογραφία που σχετίζεται με τα παιδικά τραγούδια, καθώς η μαθήτριά θέλει ακούει συνεχώς.

Η παρέμβαση Ψυχοκινητικότητας, εφαρμόστηκε στην τάξη του ειδικού σχολείου μαζί με τον άλλο συμμαθητή και την παρουσία της ειδικού εκπαιδευτικού. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήσαμε συγκεκριμένα υλικά όπως ψαλίδι, ντοσιέ με βέλκτρον, μαρκαδόρους, φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιημένες κάρτες από τα Βιβλιοτετράδια Ψυχοκινητικότητας, Προφορικού λόγου (Δροσινού et al., 2009,2003). Ακόμη για κάθε επιτυχημένη διδακτική παρέμβαση θέσαμε σαν αμοιβή στον μαθητή να ακούει ένα αγαπημένο του μουσικό κομμάτι.

4^η Φάση: Υλοποίηση διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη προγραφικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

Η διαδικασία ανάλυσης του διδακτικού στόχου σε μικρότερα βήματα ή αλλιώς σε υποστόχους ονομάζεται ανάλυση έργου (task analysis). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι να έχει προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια, να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε βήμα να αποτελεί βάση/υπόστρωμα για το επόμενο και το πρώτο βήμα να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού για να κατακτηθεί από το ίδιο με ευκολία. Φυσικά, για να αναλυθεί ένας διδακτικός στόχος σωστά, λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συγκεκριμένη φάση γίνεται η υλοποίηση των 5 διδακτικών παρεμβάσεων, όπου κάθε παρέμβαση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και απώτερο σκοπό έχουν την επίτευξη του διδακτικού στόχου. Στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης υπήρξε παιδαγωγικός αναστοχασμός για την πορεία κάθε δραστηριότητας, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει τι πήγε καλά ή όχι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και να επαναπροσδιορίσει κάποια κομμάτια των διδακτικών προσεγγίσεων.

5^η Φάση : Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη προγραφικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Οι τεχνικές αξιολόγησης του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) διαμορφώνονται από τον ειδικό παιδαγωγό, τους διαγνωστικούς φορείς, τους γονείς και τα παιδιά. Ο ειδικός παιδαγωγός αξιολογεί το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που δόμησε με βάση την αποτελεσματικότητά του στη μαθήτριά, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012), οι γονείς των μαθητών πρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και να του παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στη συνεργασία του με τους μαθητές. Στην παρούσα φάση είναι αναγκαία και εποικοδομητική η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος. Αναλυτικότερα η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης του έντυπου διδακτικής αλληλεπίδρασης(ΕΔΑ) και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή. Στο έντυπο

παρουσιάζεται η συχνότητα των παρεμβάσεων, η χρονική διάρκεια, η περιγραφή της δραστηριότητας, η επάρκεια του μαθητή, η παροχή βοήθειας ή μη και η έκφραση των συναισθημάτων.

3.4.2 Πρωτόκολλα Παρατηρήσεων

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε τις παρατηρήσεις που συλλέχθηκαν μέσα από τον έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 6/10/2013 στην τάξη που φοιτά η μαθήτρια, με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Η δασκάλα με σύστησε στα παιδιά. Δεν ανέπτυξα για πρώτη φορά σχέση με το παιδί. Γενικότερα υπήρχε μια μη λεκτική επικοινωνία από πλευράς του παιδιού προς τα εμένα, δείχνοντας ενδιαφέρον για το ‘καινούριο’. Στη δεύτερη συνάντηση στις 13/11/2014 η Κατερίνα μου είπε «καλημέρα» ύστερα από προτροπή της δασκάλας και με πλησίασε πιάνοντας τα μαλλιά μου.. Ήταν η πρώτη επικοινωνία που είχαμε μεταξύ μας. Στη συνέχεια ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία στη δραστηριότητα που της ανατέθηκε και ζήτησε βοήθεια όταν δυσκολεύτηκε με την καινούργια δραστηριότητα. Χρειάζεται πολλές φορές να επιβραβεύεις ώστε να ολοκληρώνει. Παρατήρησα και επιβεβαιώθηκα από την εκπαιδευτικό ότι η μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης δυσκολεύεται να γράψει και δε έχει κατακτήσει αυτή τη δεξιότητα. Οι επόμενες συναντήσεις αφορούσαν την παρατήρηση της μαθήτριας σε όλο το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Η Κατερίνα άρχισε να με συνηθίζει γρήγορα και είχαμε αρκετά καλή αλληλεπίδραση. Ζητούσε τη βοήθεια μου αρκετές φορές ώστε να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες, να κάνουμε τρέξιμο μαζί στο διάλειμμα, να βάλουμε μαζί στον υπολογιστή το αγαπημένο της βίντεο και να της διαβάσω παραμύθια.

Ετήσιο πρόγραμμα

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ), τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, με σκοπό να γίνει η διδακτική εργασία ευχάριστη και αποτελεσματική. Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου ετήσιου ΑΠ είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια, σχετικά με το περιεχόμενό του.

Μερικές τεχνικές οδηγίες για το σχεδιασμό του ετήσιου ΑΠ είναι οι περιοχές να αναλύονται σε ενότητες που η επιλογή τους γίνεται με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Τα θέματα, τα οποία επιλέγονται να είναι καινούρια για το μαθητή και να βασίζονται στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. (Χρηστάκης, 2011).

Με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑ διαμορφώθηκε το διαφοροποιημένο ετήσιο πρόγραμμα της μελέτης περίπτωσης. Συγκεκριμένα για την μαθήτριά της μελέτης περίπτωσης διαμορφώθηκε ο εξής στόχος: *Να πιάνει το μολύβι και να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές γράφοντας γράμματα και συλλαβές*. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη και οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Η διαμόρφωση του εβδομαδιαίου προγράμματος βασίστηκε στο ετήσιο πρόγραμμα και την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Η ανάλυση των βημάτων του διδακτικού στόχου έγινε με βάση τις ενότητες του ΠΑΠΕΑ και ιδιαίτερα της σχολικής μαθησιακής ετοιμότητας. Επιπλέον ορίστηκαν τα κριτήρια επιτυχίας και οι αμοιβές των ολοκληρωμένων, επιτυχημένων δραστηριοτήτων.

Ημερήσιο πρόγραμμα

Το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα αφορούσε ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕΑ (Δροσινού, 2014) που αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και βασίστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Χρησιμοποιήθηκε οργανωμένο οπτικοποιημένο υλικό για την καλύτερη κατανόηση και διευκόλυνση του μαθητή.

3.4.3 Πρωτόκολλα Παρεμβάσεων

Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν είχαν διάρκεια 15 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, όπου φοιτά η μαθήτριά και συγκεκριμένα τις πρώτες διδακτικές ώρες για να είναι πιο συγκεντρωμένη και ξεκούραστη. Στόχος των παρακάτω παρεμβάσεων είναι η ανάπτυξη των προγραφικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενίσχυση της γραφής μέσω δραστηριοτήτων. Τα βήματα και οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στον κύριο στόχο που έχει τεθεί

από την αρχή της χρονιάς. Συγκεκριμένα ο Διδακτικός στόχος είναι: *Να πιάνει το μολύβι και να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές γράφοντας γράμματα και συλλαβές.*

ΠΑΠΕΑ: Σχολικές δεξιότητες

ΔΕΠΠΣ: Γλωσσικές δεξιότητες- γραπτός λόγος .

ΑΠΣ: Γλωσσικές δεξιότητες.

3.4.4 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο(Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τους Cohen, Morrison & Manion (2007) η συνέντευξη μας επιτρέπει να έχουμε πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες, αντιλήψεις, οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στη συμπεριφορά είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές. Η ερευνητική συνέντευξη εξυπηρετεί τρεις βασικούς σκοπούς : α) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας. β) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξουμε τις υποθέσεις ή να διατυπώσουμε νέες, ή ως επεξηγηματικός μηχανισμός για να αναγνωριστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις τους.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις για την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν. Τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν άμεση σχέση με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ψυχολόγος, η κοινωνική λειτουργός, η βοηθός του σχολείου και η μητέρα του.

Σε αυτό το σημείο αναφέρω ότι επιλέχθηκε το είδος της ημι- δομημένης συνέντευξης για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, λόγω της ευελιξίας που τη χαρακτηρίζει (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Επιπλέον οι βασικές αρχές που ακολουθήθηκαν στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις είναι η εδραίωση μίας σχέσης με τους ερωτώμενους, η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντική και τέλος η συζήτηση συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του συνεντευξιαζόμενου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις σχετίζονται άμεσα με τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις μιας και θέλαμε να επιβεβαιώσουμε την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑ, τη συμβολή των δραστηριοτήτων ψυχοκινητικότητας στην ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων και την έννοια της ένταξης.

Οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τις συνεντεύξεις είναι οι εξής:

1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά στις ανάγκες της Κατερίνας ανέπτυξε τις προγραφικές της δεξιότητες;

2. Από το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε πιστεύετε ότι βοήθησε στην ανάπτυξη της προγραφής;

3. Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τη συνεργασία της με τους άλλους;

4. Ενισχύθηκαν και άλλοι αναπτυξιακοί τομείς μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ΝΑΙ ποιοι ήταν αυτοί;

3.5 Ποσοτικά Δεδομένα

3.5.1 Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν σαν στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το θέμα της έρευνάς μας που μελετάμε. Ο σκοπός που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν στη μαθήτριά της μελέτης περίπτωσης. Το δείγμα που συμμετείχε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν το προσωπικό του ειδικού δημοτικού σχολείου και το μέγεθος του δείγματος ανερχόταν στα 15 άτομα (διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, κοινωνική λειτουργός και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό).

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 15 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Cohen et al, 2008). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αποτελούνταν από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις που χωρίζονταν σε σκέλη και ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών. Επίσης οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προκαθορίζουν τις δυνατές απαντήσεις και διευκολύνουν την αποδελτίωση και

τον έλεγχο των ερωτημάτων. Σε αντίθεση οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις προσωπικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μεγάλη δυνατότητα για πολλές και διαφορετικές απαντήσεις(Cohen et al, 2008). Βέβαια το μειονέκτημα είναι ότι οι απαντήσεις είναι μεγάλες και δύσκολα αποδελτιώνονται. Αυτό προϋποθέτει προσεκτική και καλή τεχνική ανάλυση.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

1.Γνωρίζετε ποιες είναι οι προγραφικές δεξιότητες;

2. Ποιες θεωρείτε εσείς ως βασικές προγραφικές δεξιότητες;

3.Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες σε προγραφικές δεξιότητες από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές;

3.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ.Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει (απαντήστε ολογράφως)

4.Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα συμβάλουν στη ανάπτυξη προγραφής ;

5.Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα για την ανάπτυξη προγραφής ;

6.Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες ετοιμότητας ενισχύουν την προγραφή;

7. Η ενίσχυση της ψυχοκινητικότητας μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες στην προγραφή;

8. Θεωρείτε πως μέσα από το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εφικτή η καλλιέργεια των προγραφικών δεξιοτήτων;

8.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ;_Με ποιο τρόπο;

9. Πιστεύετε ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη γραφής σε συγκεκριμένες διαδρομές;

10. Εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α; (διχοτομική ερώτηση)

10.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ .Πόσο συχνά το εφαρμόζετε για έναν μαθητή;

10.2 Αν απαντήσετε ΟΧΙ Για ποιον από τους παρακάτω λόγους(διαλέξτε τουλάχιστον έναν):

11. Θεωρείτε πως μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να ενισχυθούν οι προγραφικές δεξιότητες και η ετοιμότητα στην ψυχοκινητικότητα του μαθητή; (Χρησιμοποιήστε την

κλίμακα 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3=είμαι ουδέτερος, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

12. Δημιουργείτε δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή;

13. Πιστεύετε πως η ενίσχυση των προγραφικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση των αναπτυξιακών τομέων;

13.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Σε ποιον αναπτυξιακό τομέα πιστεύετε ότι συνεισφέρει περισσότερο; (Επιλέγεται 1)

14. Μπορούν να βελτιωθούν άλλες δεξιότητες μέσα από τις προγραφικές δεξιότητες;

14.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Επιλέξτε 1 έως 5 από τις παρακάτω:

15. Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών; (Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1= καθόλου καλό, 2=λίγο καλό, 3=αρκετά καλό, 4=πολύ καλό, 5= πάρα πολύ καλό).

3.5.2 Πειραματικά Πρωτόκολλα

Η μεγάλη σημασία του πειράματος βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να υποβάλει σε έλεγχο τις ερευνητικές υποθέσεις που θέτουμε σε μία έρευνα. Η πειραματική μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, διότι δίνει τη δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Κοινωνικές ιστορίες

Μια κοινωνική Ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό. Με τη λογική αυτή, κάθε κοινωνική ιστορία απευθύνεται στις ανάγκες και προάγει την κοινωνική κατανόηση κι από τις δυο πλευρές, τόσο των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού όσο και εκείνων με τυπική ανάπτυξη, σε μια ισότιμη βάση. (Διπλα, 2012)

Οι κοινωνικές ιστορίες στοχεύουν όχι μόνο στο να αναπτύξουν τα άτομα με αυτισμό κατάλληλες δεξιότητες αλλά και στην ανάπτυξη της κατανόησης. Στόχος των κοινωνικών ιστοριών είναι να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με: το «πότε», το «που» λαμβάνει μια κατάσταση χώρα, «ποιος» εμπλέκεται, «που» συμβαίνει και «γιατί». Οι Κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εισάγουν αλλαγές και νέες ρουτίνες στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, για να εξηγήσουν τα αίτια της συμπεριφοράς των άλλων και να διδάξουν δεξιότητες. (Quill,1995)

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 5 πειραματικά πρωτόκολλα που ήταν διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες και σαν στόχο είχαν να αναδείξουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι διαμορφωμένες ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών αφορούν καθημερινές καταστάσεις που βιώνει η μαθήτρια στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τις διαχειριστεί έπειτα από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αναλυτικότερα θα εξετάσουμε κατά πόσο ενισχύθηκαν οι προγραφικές της δεξιότητες χρησιμοποιώντας την επικοινωνία και κατ' επέκταση τον προφορικό λόγο, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο την εκδήλωση μη επιτρεπών συμπεριφορών που παρατηρούσαμε πριν την εφαρμογή των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Το είδος των προτάσεων που διαμορφώθηκαν ήταν απλές, περιγραφικές και καθοδηγητικές. Επιπλέον σημαντικό είναι ότι χρησιμοποιήθηκε το πρώτο πρόσωπο στις ιστορίες για μεγαλύτερη αμεσότητα και ρήματα που δηλώνουν ενέργεια (Δίπλα, 2012). Τέλος, σημαντική βοήθεια δόθηκε με την αξιοποίηση εικόνων και φωτογραφιών που θεωρούνται μεγάλοι ενισχυτές, αφού προωθούν τη μάθηση (Δροσινού, 2000).

1^ο Πείραμα(5-3-2013)

Η κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, που φοιτά στην πρώτη τάξη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Σαντορίνης. Το πείραμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο της αντικείμενο, ο υπολογιστής. Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο έξι γραμμών, που αναφερόταν στη καθημερινή ρουτίνα του πρωινού γεύματος. Η Κατερίνα στη διάρκεια του πρωινού δεν κάθεται ήσυχη και η

συμπεριφορά της ποικίλει. Συνήθιζε να τρώει όρθια κάνοντας βόλτες χωρίς να ακολουθεί τις οδηγίες της δασκάλας της. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να έχει καλή συμπεριφορά. Το κείμενο περιείχε λέξεις αλλά και εικόνες που χρησιμοποιεί συχνά η μαθήτριά μας. Αρχικά ηχογράφησα το κείμενο στο κινητό μου και στη συνέχεια το ακούσαμε/ είδαμε από τον υπολογιστή. Έπειτα διάβασα το κείμενο της ιστορίας και της εξήγησα τι πρέπει να κάνει.

2^ο Πείραμα(7-3-2013)

Η κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριάς, που φοιτά στην πρώτη τάξη του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Σαντορίνης. Το πείραμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο της αντικείμενο, ο υπολογιστής. Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο οχτώ γραμμών, που αναφερόταν στο «μοίρασμα» εφόσον η μαθήτριά δεν θέλει να μοιράζεται τα αντικείμενα με τους συμμαθητές της. Η Κατερίνα συνήθιζε να φωνάζει και να σπρώχνει ουρλιάζοντας τους συμμαθητές της όταν ήθελαν να κάτσουν στον υπολογιστή ή να πάρουν τα παιχνίδια. Με αυτή την κοινωνική ιστορία προσπαθήσαμε να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο και γενικά ένα πιο αποδεκτό κοινωνικά τρόπο να μοιράζεται τα αντικείμενα.

3^ο Πείραμα(12-3-2013)

Η τρίτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της μαθήτριάς της μελέτης περίπτωσης και με βάση τις δυνατότητές της. Το πείραμα εφαρμόστηκε την πρώτη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας για 15 λεπτά. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο της αντικείμενο, ο υπολογιστής. Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο τεσσάρων γραμμών εμπλουτισμένο με εικόνες και είχε ως θέμα: «Ακούω προσεχτικά». Η Κατερίνα συνήθιζε να στρέφει το πρόσωπο της αλλού και να κοιτά αλλού επιδεικτικά όταν της μιλούσε η δασκάλα της και δεν ήθελε να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα. Δεν άκουγε τις οδηγίες που τις δινόντουσαν πριν την διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να συμπεριφερθεί με σωστό τρόπο.

4^ο Πείραμα(14-3-2013)

Το πείραμα εφαρμόστηκε την πρώτη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας για 15 λεπτά και η κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Αποτελείται από τρεις προτάσεις και έχει θέμα «Γράφω». Η Κατερίνα συνήθιζε να γκρινιάζει όταν της δινόταν δραστηριότητα για προγραφή. Δε ζητούσε βοήθεια και δεν προσπαθούσε να γράψει, ήθελε μόνο να ασχολείται με κάτι άλλο. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση που την αγχώνει προσπαθώντας να λεκτικοποιήσει στο άτομο που βρίσκεται δίπλα αυτό που χρειάζεται, ώστε να την βοηθήσει να νιώσει καλύτερα και να συνεχίσει προσπαθώντας να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα της γραφής.

5^ο Πείραμα (19-3-2013)

Το πείραμα εφαρμόστηκε την πρώτη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας για 15 λεπτά και η κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Αποτελείται από έξι προτάσεις και έχει θέμα «Περιμένω βοήθεια». Η Κατερίνα συνήθιζε να μην περιμένει τη σειρά της και να γκρινιάζει όταν της δινόταν δραστηριότητα για προγραφή και δεν υπήρχε κάποιο άτομο δίπλα της. Δε προσπαθούσε να γράψει μόνη της, ήταν ανυπόμονη, φώναζε και ήθελε η εκπαιδευτικός να ασχολείται μόνο με την ίδια. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση να δουλεύει μόνη της όταν της δινόταν δραστηριότητα γραφής, να ζητά βοήθεια αλλά να περιμένει με ησυχία να απαντήσει η εκπαιδευτικός.

3.6 Περιορισμοί Έρευνας

Οι περιορισμοί που αντιμετωπίσα κατά την διάρκεια της διεξαγωγής έρευνας ήταν αρκετοί και είχαν σχέση με το χρόνο, το σχολικό περιβάλλον και τον τόπο διαμονής της μαθήτριας. Το διάστημα επαφής με τη μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης ήταν ορισμένο και είχε διάρκεια ενός εξαμήνου (6/11/2013 έως 28/3/2013), ενώ ο χρόνος συνάντησης μου με το παιδί ήταν μόνο εντός του σχολικού ωραρίου(5 ώρες). Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον υπήρχαν αρκετές ελλείψεις σε υλικοτεχνικό υλικό και μια αργοπορία στελέχωσης του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό/ειδικότητες

τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους. Αυτό δημιούργησε στη λειτουργία του ειδικού σχολείου μια έκρυθμη κατάσταση και μη ιδανικές συνθήκες για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα ειδικής αγωγής της μαθήτριας και η ίδια συναντήσαμε δυσκολίες όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον λόγω των προηγούμενων συνθηκών αλλά και στο ευρύτερο, γιατί δεν υπήρχε αρχικά κατανόηση των προγραμμάτων παρέμβασης που πραγματοποιούσαμε για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη μαθήτρια. Τέλος, ο τόπος διαμονής της μαθήτριας είναι ένα νησί των Κυκλάδων όπου υπάρχει μεγάλη διαφορά σε επίπεδο τουρισμού το χειμώνα με το καλοκαίρι. Το καλοκαίρι υπάρχει τουρισμός και όλοι οι κάτοικοι του νησιού δουλεύουν πάρα πολλές ώρες (οι γονείς), με συνέπεια να μην υπάρχει σταθερότητα στο πρόγραμμα και στο περιβάλλον της μαθήτριας, ενώ το χειμώνα οι συνθήκες είναι αντίθετες.

4. Αποτελέσματα

Μετά την εμπειρισταωμένη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων που προήλθαν από την παρατήρηση των μεταβολών στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων(ΛΕΒΔ) Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Τριαδικού Φάσματος σχετικά με την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης καταλήξαμε στα αποτελέσματα. Επιπλέον στα αποτελέσματα περιελήφθησαν οι απαντήσεις των συνεντεύξεων, όπως επίσης και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου των ενηλίκων. Τέλος σημαντική θέση στα αποτελέσματα της έρευνάς μας έχει το πείραμα (5 πειραματικά πρωτόκολλα) για την επαλήθευση του στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης. Σύμφωνα με αυτά αποδεικνύονται οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση *«Η μεθοδολογία παρέμβασης με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις προγραφικές δεξιότητες»*, με την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται από τα ποιοτικά δεδομένα, τις προγραφικές συμπεριφορές της μαθήτριας και τα ποσοτικά δεδομένα, καταγραφές από τις κοινωνικές ιστορίες αποδείχτηκε ότι επαληθεύεται πλήρως.

Στα ποιοτικά ευρήματα σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης παρατηρήθηκαν μεταβολές που δείχνουν ότι αναπτύχθηκαν οι προγραφικές δεξιότητες. Αυτές οι

μεταβολές παρουσιάζονται στα διαγράμματα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και του Τριαδικού Φάσματος.

Στα παρακάτω διαγράμματα καταγράφονται οι αρχικές παρατηρήσεις (μαύρη γραμμή), οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις (πράσινη γραμμή) και οι τελικές παρατηρήσεις (κόκκινη γραμμή). Παρατηρήθηκαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης και σχολιάστηκαν οι μεταβολές της μαθήτριας σε κάθε τομέα.

Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ		Όνομα μαθητή: Νικολέτα						Τάξη: Α' Δημοτικού Εξάμηνο: Β'				Ημερομηνία: 5/11/2013 16/1/2014 7/3/2014			
Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές															
Διδακτική προτεραιότητα: νοητικές ικανότητες															
(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική			
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσαρμογή σώματός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευριότητα	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκεκριμένη προσοχή	Λογικοσθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους δάσκαλους
Β' εξ. Ε' Δημ.															
Α' εξ. Ε' Δημ.															
Β' εξ. Δ' Δημ.															
Α' εξ. Δ' Δημ.															
Β' εξ. Γ' Δημ.															
Α' εξ. Γ' Δημ.															
Β' εξ. Β' Δημ.															
Α' εξ. Β' Δημ.															
Β' εξ. Α' Δημ.															
Α' εξ. Α' Δημ.															
Β' εξ. Νηπ.															
Α' εξ. Νηπ.															
Β' εξ. Πρωτ.															

Πίνακας 3: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

Στον τομέα του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα στην «ακρόαση» η μαθήτρια στην αρχική αξιολόγηση φάνηκε να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος της. Επίσης μπορούσε να μιμείται και να παράγει ήχους, όπως και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό. Δεν υπήρχε απόκλιση από τη γραμμή βάσης, όπου παρέμεινε σταθερή στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Στο κομμάτι «συμμετοχή στο διάλογο» μπορούσε να λέει τα ονόματα των συμμαθητών και εκπαιδευτικών της, να ονομάζει τα αντικείμενα, όμως στην αρχική αξιολόγηση παρατηρήθηκε μια αδυναμία στην συνομιλία με άλλον. Επίσης παρουσίαζε μεγάλη δυσκολία και άρνηση στην ανακοίνωση του ημερολόγιου και να διηγείται δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν. Επιπλέον δεν είχε άμεση ανταπόκριση, όταν κάποιος της έθετε μία ερώτηση και απαντούσε πολλές φορές όταν αυτή ήθελε. Δυσκολευόταν να αλληλεπιδράσει λεκτικά με τους συμμαθητές της, όταν έπαιζαν κάποιο παιχνίδι. Συμπληρωματικά η Κατερίνα δυσκολευόταν να διατυπώσει απλές προτάσεις.

Από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση παρατηρούμε τη βελτίωση που επέδειξε στον Προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στους τομείς «συμμετοχή στο διάλογο» και «έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια». Η Κατερίνα κατάφερε να απέχει ένα εξάμηνο από τη γραμμική βάση σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που απείχε 3 περίπου εξάμηνα. Ειδικότερα μπορούσε να συμμετέχει σε διάλογο, να διατυπώνει μικρές, απλές προτάσεις, να αναφέρει τα νέα της ημέρας και να διηγείται προφορικά με καθοδήγηση.

Στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας στην αρχική αξιολόγηση φάνηκαν μικρές αδυναμίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, όπως επίσης και στον προσανατολισμό (απόκλιση 2 εξαμήνων). Είναι ικανή να αυτοεξυπηρετείται, να φροντίζει την ατομική της καθαριότητα και να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί. Παρουσίασε δυσκολία στην τριποδική λαβή του μολυβιού και στην εκτέλεση κινήσεων ακριβείας. Η μαθήτρια δεν μπορούσε να γράψει καθόλου με το μολύβι και να ακολουθήσει συγκεκριμένες γραμμές. Όσον αφορά τον ρυθμό και τον χρόνο στην αρχική αξιολόγηση διαπιστώθηκαν δυσκολίες στη σειροθέτηση των μηνών και των εποχών του έτους και αδυναμία κατανόησης της ώρας (απόκλιση 3 εξαμήνων). Στον τομέα της πλευρίωσης είναι αρκετά ικανή να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα μέρη του σώματος, να εκτελεί κυκλικές κινήσεις και να ισορροπεί στο ένα πόδι (απόκλιση 2 εξαμήνων).

Στα αποτελέσματα της ενδιάμεσης παρατήρησης παρατηρούμε βελτίωση στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, στην πλευρίωση, στον ρυθμό και χρόνο, όπως επίσης και στον προσανατολισμό. Παρόμοια εικόνα έχουμε και στην τελική παρατήρηση, με μόνη διαφορά στον τομέα της πλευρίωσης, όπου κατάφερε να ανέλθει ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική και την ενδιάμεση παρατήρηση. Πιο αναλυτικά η Κατερίνα είναι ικανή να γράφει με το μολύβι και να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές.

Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, η αρχική αξιολόγηση ανέδειξε μια ικανότητα στην οπτική και ακουστική μνήμη, η οποία στην πορεία ενισχύθηκε αξιοποιήθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης και ξεπέρασε το ένα εξάμηνο από τη γραμμική βάση. Η εργαζόμενη μνήμη της παρουσίασε και αυτή αδυναμίες στην αρχική αξιολόγηση (απόκλιση 2 εξαμήνων) και η πορεία της βελτιώθηκε κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Η συγκέντρωση προσοχής της στην αρχική αξιολόγηση βρισκόταν σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με την ηλικία της (απόκλιση 3 εξαμήνων). Όμως παρουσίασε σταδιακή ανοδική πορεία και βελτίωση στην ενδιάμεση και στην τελική αξιολόγηση (απόκλιση 2 εξαμήνων)

Τέλος, στον τομέα της Συναισθηματικής οργάνωσης η αρχική αξιολόγηση έδειξε ότι η μαθήτρια δε γνωρίζει και δεν αποδέχεται πλήρως τις δυσκολίες της και μερικές φορές παρουσιάζει αδυναμία να αποδέχεται του άλλους. Συγκεκριμένα στη δεξιότητα του αυτοσυναισθήματος και στη συνεργασία με τους άλλους παρατηρήθηκε απόκλιση 3 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Η ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση ανέδειξε μία ανοδική πορεία σε αυτούς τους δύο τομείς(απόκλιση 2 εξαμήνων), αφού η Κατερίνα κατάφερε να συνεργάζεται/μοιράζεται με συμμαθητές /εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και του άμεσου κοινωνικού της περιβάλλον. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η Κατερίνα παρουσίασε μεγάλη πρόοδο στους περισσότερους τομείς και κατάφερε να κατακτήσει τον στόχο του προγράμματος παρέμβασης.

B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ		Όνομα μαθητή Νικολέτα ηλικία: 7				Τάξη φοίτησης: Α δημοτικού		Εξάμηνο: Β'		Ημερομηνία:					
B) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητ	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότη	Επαγγ προσανατ ολισμός
B' εξ. Ε' Δημ															
A' εξ. Ε' Δημ															
B' εξ. Δ' Δημ															
A' εξ. Δ' Δημ															
B' εξ. Γ' Δημ															
A' εξ. Γ' Δημ															
B' εξ. Β' Δημ															
A' εξ. Β' Δημ															
B' εξ. Α' Δημ															
A' εξ. Α' Δημ															
B' εξ. Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Νηπ															
B' εξ. Προν2															

Πίνακας 4: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

Όσον αφορά τους τομείς του ΠΑΠΕΑ, υπήρξε ανοδική πορεία και πρόοδος στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στον Προφορικό λόγο και στην Ψυχοκινητικότητα. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στον τομέας της ανάγνωσης και των μαθηματικών έδειξε σταθερή βελτίωση ανά εξάμηνο αλλά παραμένει με ένα εξάμηνο απόκλιση από τη γραμμή βάσης. Όμως στον τομέα της γραφής υπήρξε μια αξιοσημείωτη πρόοδος και βελτιώθηκε συστηματικά μέσω των παρεμβάσεων, αφού η απόκλιση της στην τελική αξιολόγηση έφτασε στα 2 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που είχε καταγραφεί απόκλιση 4 εξαμήνων. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε την μεγάλη συμβολή του στοχευμένου ατομικού προγράμματος παρέμβασης στην καλλιέργεια των προγραφικών δεξιοτήτων. Στις Κοινωνικές δεξιότητες υπήρξε μια σταθερή πρόοδος ένα εξάμηνο που έμεινε σταθερή

στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς, στην προσαρμογή στο περιβάλλον έχουμε τελική απόκλιση περίπου ένα εξάμηνο. Στους τομείς των Δημιουργικών δραστηριοτήτων υπήρξε βελτίωση από την αρχική αξιολόγηση κατά ένα εξάμηνο και της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας υπήρξε στάσιμη πορεία της μαθήτριας και στις τρεις αξιολογήσεις.

Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν ο εκπαιδευτικός της τάξης του Ειδικού Σχολείου, η κοινωνική λειτουργός, η ψυχολόγος, καθώς και η μητέρα της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Ο καθένας από την πλευρά του έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού. Συγκεκριμένα ο πρώτος θεματικός άξονας διερεύνησε την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση.

1^{ος} θεματικός άξονας: Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά στις ανάγκες της Κατερίνας ανέπτυξε τις προγραφικές της δεξιότητες;

Δάσκαλος ΕΑΕ: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζονται στη χρήση εναλλακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας και στην αξιοποίηση πλούσιου διδακτικού υλικού, ώστε να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Με το πρόγραμμα αναπτύχθηκε η γραφή σε σημαντικό βαθμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μπορέσει να έχει τριποδική λαβή και να «γραφεί». *Μητέρα:* «Νομίζω ότι την βοήθησε αρκετά και στο σχολείο και στο σπίτι. Επίσης το παιδί μου μπορεί να γράφει με το μολύβι πλέον». *Ψυχολόγος:* Το γεγονός ότι το πρόγραμμα δομήθηκε εξατομικευμένα, συνεισέφερε τα μέγιστα, στην εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που η μαθήτρια είχε κατακτήσει, ενώ συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων και όχι μόνο. Το παιδί πριν την εφαρμογή του προγράμματος δε μπορούσε να πιάσει το μολύβι. *Κοινωνική λειτουργός :* Παρουσίασε εξέλιξη στο πρόγραμμα, μέσω της ομαδικής ζωγραφιάς και παρά τις αρχικές δυσκολίες κατάφερε να συμμετέχει σε πολλές από τις δραστηριότητες των ολιγομελών ομάδων (ζωγραφιά, κολλάζ, λεπτή κινητικότητα).

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι φανερό η συμφωνία ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε ανέπτυξε τις προγραφικές δεξιότητες. Από τα παραπάνω επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την στήριξη στις προγραφικές δεξιότητες και την ανάπτυξη γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές σε παιδί με αυτισμό μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Η εφαρμογή του εξατομικευμένου και διαφοροποιημένου προγράμματος με βάση το διδακτικό μας στόχο συνέβαλε θετικά στις δυσκολίες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Αναλυτικότερα, με βάση τις ΛΕΒΔ υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς από την αρχική εμπειρική παρατήρηση. Στα ποσοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων συμπεραίνουμε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων. Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις συνεντεύξεις καταδεικνύουν τη μεγάλη συνεισφορά ενός στοχευμένου, ατομικού και διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης. Τέλος, στα πειραματικά πρωτόκολλα με τις κοινωνικές ιστορίες που παρουσιάζονται παρακάτω, η μαθήτρια κατάφερε να απαντήσει θετικά επιτυγχάνοντας το διδακτικό στόχο. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι αντίστοιχες μελέτες (Συνοδινού, 1999) καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα. Καθώς και ότι η ακολουθούμενη μεθοδολογία μέσω διάφορων – πολλών μοντέλων παρέμβασης, βοήθησε τη μαθήτρια να επιτύχει τους στόχους που είχαν καθοριστεί από την εκπαιδευτικό. Αντίστοιχες μελέτες της Συνοδινού, (1999) και Δροσινού (2013) καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση « Η μεθοδολογία παρέμβασης στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθά στην ανάπτυξη της γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές» αποδεικνύεται πλήρως, με βάση την μεθοδολογία παρατήρησης και τα ευρήματα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τις ΛΕΒΔ γενικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. (Πίνακας 5 και 6).

Γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών														
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Νικολέτα ηλικία: 7						Τάξη φοίτησης: Α' δημοτικού			Ημερομηνία: 5/11/2013 16/1/2014 7/3/2014				
γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών														
Διδακτική προτεραιότητα: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ														
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ(2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)				
	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προπαίδεια	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές	παραβατικές
Α' εξ. Ε' Δημ														
Β' εξ. Δ' Δημ														
Α' εξ. Δ' Δημ														
Β' εξ. Γ' Δημ														
Α' εξ. Γ' Δημ														
Β' εξ. Β' Δημ														
Α' εξ. Β' Δημ														
Β' εξ. Α' Δημ														
Α' εξ. Α' Δημ														
Β' εξ. Νηπ														
Α' εξ. Νηπ														
Β' εξ. Προν2	x													

Πίνακας 5: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στον πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών καταγράφηκε θετική πορεία της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης σε πολλούς τομείς. Πιο συγκεκριμένα στις Δεξιότητες Γλώσσας που σχετίζονται άμεσα με το θέμα της έρευνάς μας, υπήρξε σταδιακά ανοδική πορεία, αφού η μαθήτρια ξεκίνησε με απόκλιση 5 εξαμήνων(αρχική αξιολόγηση) και έφτασε σε απόκλιση 2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου τομέα μας επιβεβαιώνουν τη μεγάλη συνεισφορά του στοχευμένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικότητας σε παιδί με αυτισμό.

Στις δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, η μαθήτρια παρουσίασε πρόοδο στους τομείς του Προφορικού λόγου και της Συναισθηματικής οργάνωσης. Στις Δεξιότητες των Μαθηματικών δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή στις επιμέρους δεξιότητες μιας και οι αποκλίσεις στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση παρέμειναν σχεδόν στάσιμες. Όσον αφορά τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, η μαθήτρια παρουσίασε πρόοδο βελτιώνοντας πολλές αρνητικές συμπεριφορές. Η αρχική απόκλιση στις αρνητικές (3 εξάμηνα) και παραβατικές συμπεριφορές ήταν 4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Σταδιακά η απόκλιση μειώθηκε μέχρι την τελική αξιολόγηση που καταγράφηκε στα 2 εξάμηνα για τις αρνητικές συμπεριφορές και στα 2 εξάμηνα για τις παραβατικές συμπεριφορές.

Δ) γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού																	
<p>Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό έναξη μαθητή</p> <p>Όνομα μαθητή: Νικολέτα, με ΚΕΔΔΥ για αυτισμό Ηλικία 7 Τάξη φοίτησης: Α' Δημ. Εξάμηνο: Α'-β-γ</p>																	
<p>Βήμα 2. Σημειώνω (X) με πολε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.</p> <p>Δ) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα:</p>																	
<p>Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.</p>																	
εξάμηνο/ τάξη φοίτησης	Επικοινωνία (1)				Κοινωνικές δεξιότητες (2)						Σκέψη-φαντασία (3)						
	λογική επικοινωνία λήψη	λεπτολογικός προφορικός λόγος	σημειολογικό διάλογο	επίδειξη παθής και κερφής	έγγιστα	βλαμπατική επαφή	Προσβλήρη άρεσπρωσία	Κοινωνική κωστώση	Κοινωνική Πρωτοβουλία	Εναλλαγή Στιμής	Κακόνες	Απεθβλήτητα - Μόρφωμα	Προσαρμογή στις αλλαγές	ειμμανές	σπερεωυλικές κωρσεις	ιδεοληπερική	έκπληξη μετρίερωσα, οδίες με ερωπείμνα
Β' εξ. Β' Δημ																	
Α' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ.																	
Α' εξ. Νηπ.																	
Β' εξ. Προ																	
Α' εξ. Προ																	
Β' εξ. Πρ.Πρ																	
Α' εξ. Πρ.Πρ																	

Πίνακας 6: Μεταβολές στις προγραφικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Ο πίνακας του Τριαδικού Φάσματος μας δίνει πολύ σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη και την πορεία της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης και μας βοηθάει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα. Ειδικότερα, στον τομέα της επικοινωνίας η Κατερίνα στην αρχική αξιολόγηση παρουσίαζε απόκλιση 2 εξαμήνων στον λειτουργικό προφορικό λόγο και στην έκφραση σαφής και ακριβής. Στην τελική αξιολόγηση κατόρθωσε να μειώσει την απόκλιση και να φτάσει σχεδόν στη βάση. Στη συμμετοχή στο διάλογο δεν απείχε πολύ από τη γραμμή βάσης αλλά βελτιώθηκε αρκετά με τις παρεμβάσεις. Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων επέδειξε πρόοδο. Συγκεκριμένα στη βλεμματική επαφή η αρχική αξιολόγηση είχε απόκλιση 3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, ενώ στην τελική κατάφερε να απέχει μόλις 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης. Στη κοινωνική ανταπόκριση παρουσίαζε απόκλιση 3 εξαμήνων (αρχική αξιολόγηση) και κατάφερε να την μειώσει στα 1 εξάμηνα (τελική αξιολόγηση). Επιπλέον παρουσίασε σταδιακά ανοδική πορεία στην εναλλαγή σειράς στους κανόνες και στην αμοιβαιότητα. Στον τομέα Σκέψη- Φαντασία παρατηρήθηκε σχεδόν στάσιμη πορεία και στις τρεις αξιολογήσεις.

Η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώνεται επίσης από τα ποιοτικά αποτελέσματα που βρήκαμε από την μελέτη των συνεντεύξεων στον 2^{ος}, 3^{ος} και 4^{ος} θεματικός άξονας.

2^{ος} θεματικός άξονας: Από το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε πιστεύετε ότι βοήθησε στην ανάπτυξη της προγραφής ;

Δάσκαλος EAE: Βεβαίως ,επειδή κατάφερε να ακολουθήσει και να σχηματίσει τη συγκεκριμένη εικόνα του κάθε ιχνογραφήματος και ταυτόχρονα να σταθεροποιήσει το τριποδικό κράτημα του μολυβιού. *Μητέρα:* Το παιδί πιάνει το μολύβι με τα τρία δάχτυλα και θέλει να ζωγραφίζει εικόνες. *Κοινωνική λειτουργός :* Απέκτησε αυτοπεποίθηση και αυτό γίνεται φανερό από την επιθυμία του ιδίου του παιδιού ,να ανταποκρίνεται θετικά στην όποια δραστηριότητα απαιτείται χρήση μολυβιού ή μαρκαδόρου. *Ψυχολόγος:* Το παιδί παρουσίασε εμφανή πρόοδο σχετικά με την τριποδική λαβή, καθώς δεν παρουσιάζει άρνηση στις δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση μολυβιού.

3^{ος} θεματικός άξονας: Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τη συνεργασία της με τους άλλους;

Δάσκαλος EAE: Η Κατερίνα ενώ στην αρχή δεν επιθυμούσε καμία επαφή με τους συμμαθητές της ,στη συνέχεια υπήρξε σημαντική βελτίωση συμπεριφοράς. *Μητέρα:* Ναι , γιατί άρχισε να κάνει παρέα και με άλλο ένα παιδάκι ,που παλιότερα δεν το

ήθελε και παίζει καλύτερα με την αδερφή της. *Κοινωνική λειτουργός* : Η Κατερίνα έγινε αποδεκτή από την ολιγομελή ομάδα που συμμετείχε και έχουμε πλέον τα πρώτα δείγματα της κοινωνικοποίησης της. *Ψυχολόγος*: Το παιδί έφτασε στο στόχο, ώστε να μπορεί να συνεργαστεί ως ένα βαθμό καθώς η ομάδα είχε τις επιφυλάξεις της .Όμως στο τέλος έγινε αποδεκτή από κάποιο μέλος της ομάδας και είχε ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση της.

4^{ος} θεματικός άξονας: *. Ενισχύθηκαν και άλλοι αναπτυξιακοί τομείς μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ΝΑΙ ποιοι ήταν αυτοί;*

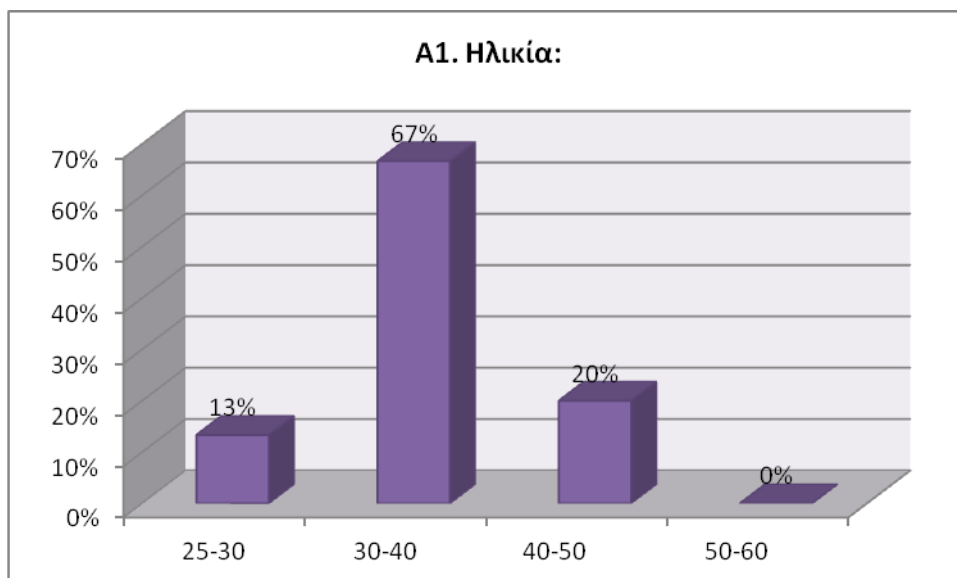
Δάσκαλος ΕΑΕ: Το παιδί μπόρεσε να κρατήσει το μολύβι με τα τρία δάχτυλα, να έχει καλύτερη εμφάνιση γραπτού, μαζεύει πλέον τα βιβλία της από το θρανίο της. Την βόηθησε πολύ σε όλους τους τομείς(νοητικές –ψυχοκινητικότητα-προφορικό λόγο- συναισθηματική οργάνωση). *Μητέρα*: Η Κατερίνα δείχνει πιο νοικοκυρά στα τετράδια της και καθόμαστε μαζί να ξεφυλλίσουμε ένα παραμύθι ή να φτιάξουμε πάζλ. *Κοινωνική λειτουργός* : Ανέπτυξε αρκετές δεξιότητες σε κινήσεις και στην αυτοπεποίθηση της .Έγινε αποδεκτή από την ολιγομελή ομάδα που συμμετείχε και άρχισε να αποκτά αυτοεκτίμηση. *Ψυχολόγος*: Το παιδί παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην κοινωνικοποίηση και στην υπομονή για ομαδικές ή εξατομικευμένες δραστηριότητες .Εκφράζει πιο εύκολα τις επιθυμίες του καθώς συνεργάζεται και μοιράζεται τα παιχνίδια.

Είναι φανερό ότι και οι τέσσερις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε ανέπτυξε τις προγραφικές δεξιότητες.. Τέλος, στα πειραματικά πρωτόκολλα με τις κοινωνικές ιστορίες που παρουσιάζονται παρακάτω, η μαθήτρια κατάφερε να απαντήσει θετικά επιτυγχάνοντας το διδακτικό στόχο. Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός ΣΑΔΕΠΕΑ για τη στήριξη στις προγραφικές δεξιότητες και την ανάπτυξη γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές σε παιδί με αυτισμό μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Συμπερασματικά με τα αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσης συμφωνούν αντίστοιχες μελέτες (Συνοδινού,1999, Δροσινού, 2003, Marjorie, Charlop, 2002, Χρηστάκης 2011) που καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα. σχετικά με την επιβεβαίωση για την ανάπτυξη της γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές με την εφαρμογή της μεθοδολογία παρέμβασης στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ποσοτικά ευρήματα-Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων

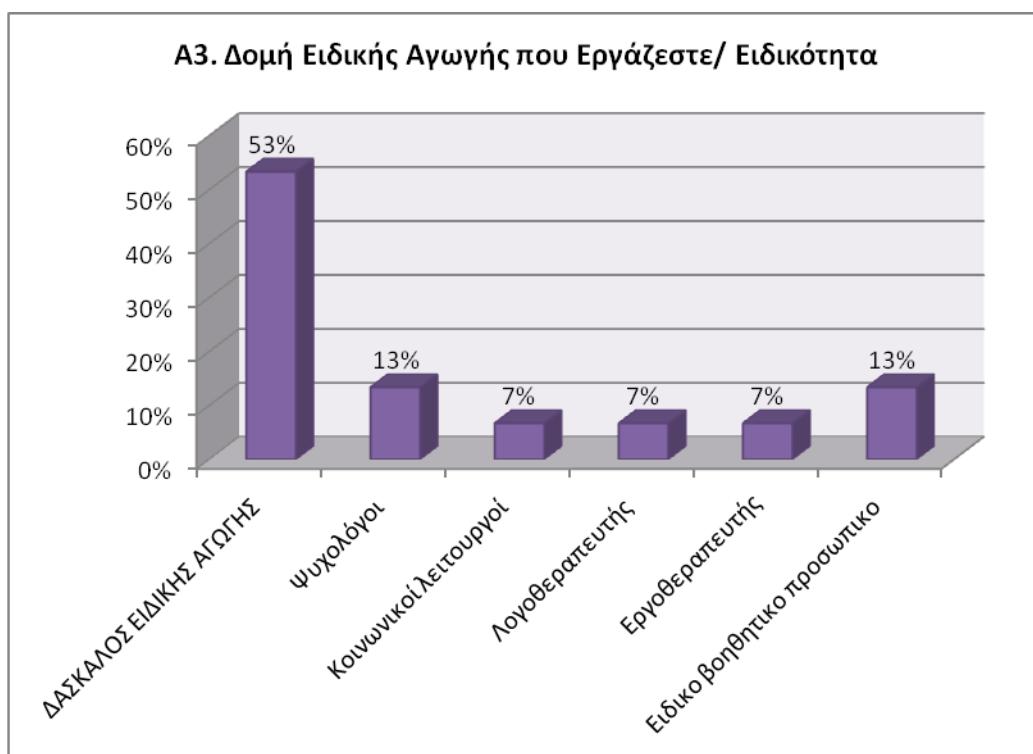
Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε με σκοπό να εντοπιστούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας προγραφικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη γραφής με συγκεκριμένες διαδρομές μέσω δραστηριοτήτων ταχυοκινητικότητας σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για το σκοπό αυτό, συμμετείχαν στη διαδικασία 15 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η συγκέντρωση των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Όσον αφορά το φύλο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φαίνεται ότι είναι γυναίκες. πιο συγκεκριμένα συγκεντρώνουν του 67% έναντι των ανδρών που φτάνουν το 33%, ενώ όσον αφορά την ηλικία (Σχήμα 1) Παρατηρείται ότι πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες είναι μεταξύ 30 και 40 ετών (67%). Ακολουθούν οι ηλικίες 40 έως 50 ετών και έπειτα όσοι είναι από 25 έως 30 ετών.



Σχήμα 1 Ηλικία

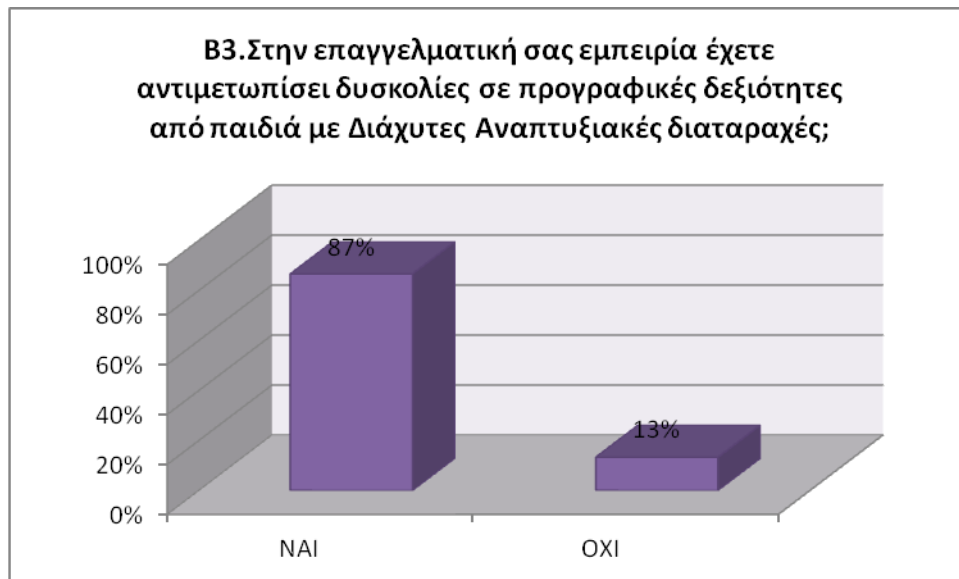
Τέλος, η Δομή Ειδικής Αγωγής που εργάζονται οι ερωτηθέντες είναι το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και πάνω από τους μισούς είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (53%). Ακολουθούν οι ψυχολόγοι και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (13% αντίστοιχα) και οι κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές (7% αντίστοιχα) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2 Ειδικότητα

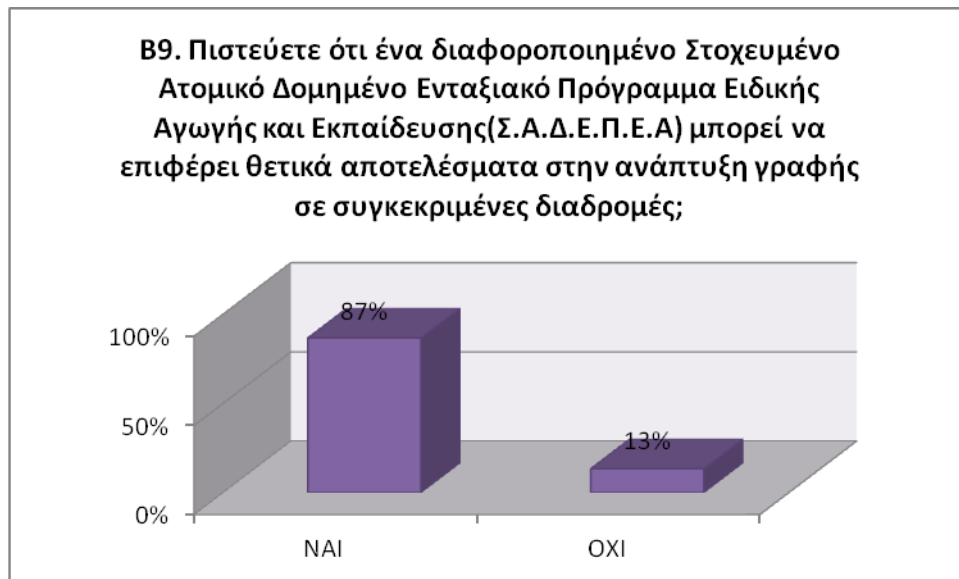
Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων και το ρόλο της στην ανάπτυξη της γραφής των παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι το σύνολο του δείγματος μπορεί να διακρίνει τις προγραφικές δεξιότητες (ερώτηση B1).

Στην ερώτηση B3 «Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες σε προγραφικές δεξιότητες από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές;» η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87%) στην επαγγελματική τους εμπειρία, έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες σε προγραφικές δεξιότητες από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές.



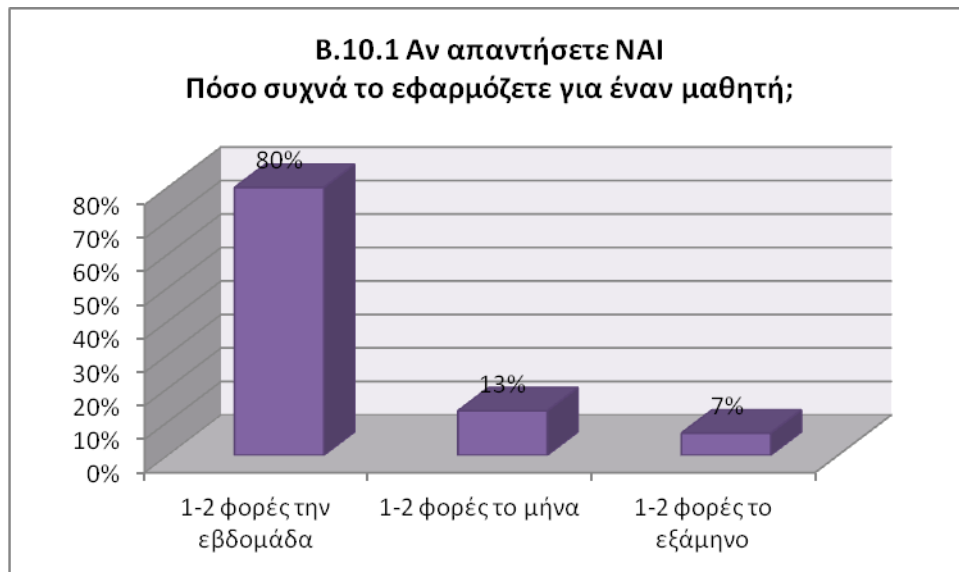
Σχήμα 3 Αντιμετώπιση δυσκολιών σε προγραφικές δεξιότητες από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές

Οι συμμετέχοντες, επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη γραφής σε συγκεκριμένες διαδρομές; (ερώτηση B9). Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87%) θεωρεί αποτελεσματική την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία για την ανάπτυξη γραφής των παιδιών με Δ.Α.Δ, γεγονός που επιβεβαιώνει τις δύο πρώτες ερευνητικές μας υποθέσεις.



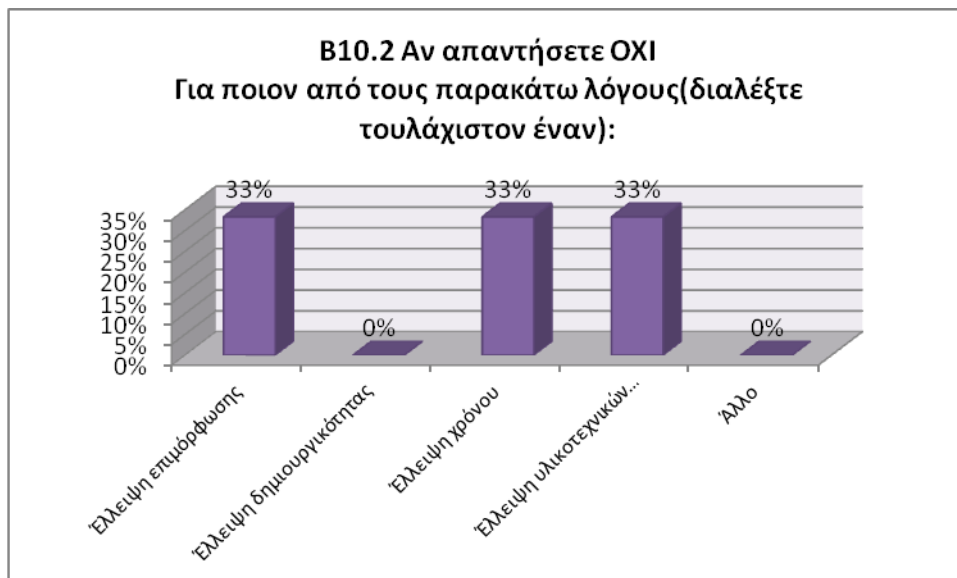
Σχήμα 4 Ανάπτυξη γραφής με Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α)

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κατέδειξαν ότι το 80% του δείγματος εφαρμόζει Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α), ενώ το υπόλοιπο 20% δεν το κάνει (ερώτηση Β10). Αυτό μπορεί να πιθανότατα να οφείλεται στο ότι κάποιες ειδικότητες -όπως αυτή του εργοθεραπευτή ή του ψυχολόγου- έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν ατομικές συνεδρίες με τα παιδιά με Δ.Α.Δ., σε αντίθεση με τους δασκάλους ειδικής αγωγής που καλούνται να εργαστούν ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα παιδιά.



Σχήμα 5 Συχνότητα εφαρμογής Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α

Όσο για το πόσο συχνά το εφαρμόζουν, η απάντηση δίνεται από το παραπάνω διάγραμμα. η πλειοψηφία (80%) το εφαρμόζει το πρόγραμμα 1 – 2 φορές την εβδομάδα. (ερώτηση B10₁).



Σχήμα 6 Λόγοι μη εφαρμογής Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α

Βέβαια υπάρχουν ορισμένοι ερωτηθέντες που δεν εφαρμόζουν στους μαθητές τους Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α. Οι λόγοι είναι κυρίως η έλλειψη επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων.

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων του δείγματος για το κατά πόσο πιστεύουν ότι μπορεί να ενισχυθούν οι προγραφικές δεξιότητες και η ετοιμότητα στην ψυχοκινητικότητα του μαθητή μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε διαφαίνονται στην ερώτηση B11 του ερωτηματολογίου.(87% συμφωνούν απόλυτα, 13 % συμφωνούν) Συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ενίσχυση των προγραφικών δεξιοτήτων των παιδιών με Δ.Α.Δ και η πλειοψηφία (87%) απάντησε ότι δημιουργεί δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή (ερώτηση B12).

Στην τελευταία ερώτηση(ερώτηση B15). για το πώς θα βαθμολογούσαν οι ερωτηθέντες την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, παρατηρείται ότι το 80% το θεωρούν πάρα πολύ καλό. Το 13% το θεωρεί πολύ καλό και το υπόλοιπο 7% αρκετά καλό.

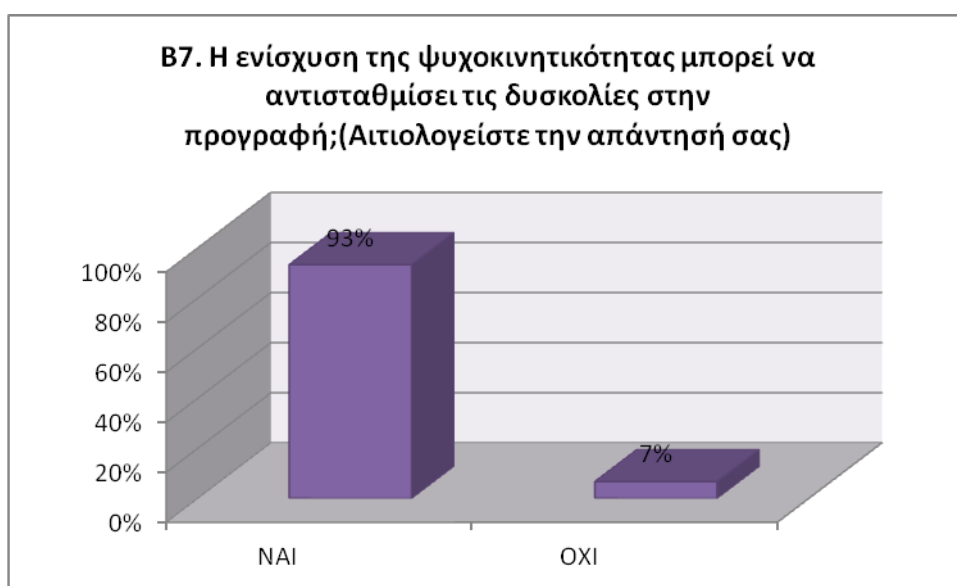
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι θεωρεί πολύ αποτελεσματική την εξατομικευση των προγραμμάτων παρέμβασης για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Όσον αφορά τα ποσοτικά ευρήματα στο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά πλειοψηφία ότι είναι δυνατόν να βελτιωθούν άλλες δεξιότητες μέσα από τις προγραφικές δεξιότητες (ερώτηση B14) και, το 80% ανέφερε την αδρή κινητικότητα, το 20% την πλευρίωση,

Με την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικά δεδομένα και ποσοτικά δεδομένα, η τρίτη ερευνητική υπόθεση *«Οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα βοηθούν τη μαθήτριά να βιώσει τη σωστή σωματική στάση και τον τρόπο με τον οποίο κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι.»* αποδείχτηκε ότι επαληθεύεται πλήρως. Από τα ποσοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων των ενηλίκων οι παρακάτω ερωτήσεις επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, που αφορά τη συνεισφορά των δραστηριοτήτων ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα συμβάλουν στη ανάπτυξη προγραφής. Στην ερώτηση B4 *«Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα συμβάλουν στη ανάπτυξη προγραφής;»* η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87%)

πιστεύει πως οι δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα συμβάλουν στην ανάπτυξη προγραφής, ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει αντίθετη άποψη. Από τις απαντήσεις στην ερώτηση B5 καταλήγουμε ότι το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν τη διδασκαλία των δραστηριοτήτων ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα για την ανάπτυξη της προγραφής.

Στην ερώτηση B6 που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα ενισχύουν την προγραφή, οι συμμετέχοντες δήλωσαν στο σύνολό τους ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση, ενώ στην ερώτηση B7 σχετικά με το αν η ενίσχυση της προγραφής μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες στην προγραφή, το 93% του δείγματος απάντησε ότι η ενίσχυση της ψυχοκινητικότητας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με Δ.Α.Δ. να γνωρίζει το σώμα/τα μέλη και κατ'επέκταση να αναπτύσσει σύνθετες κινήσεις όπως είναι η γραφή.



Σχήμα 7 Αντιστάθμιση δυσκολιών στην προγραφή με την ενίσχυση της ψυχοκινητικότητας

Στο ερώτημα B8 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (100%) απάντησε ότι το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα δεν καθιστά εφικτή την καλλιέργεια των προγραφικών δεξιοτήτων, το οποίο πιθανώς να υποδηλώνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών απέναντι στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προωθήσει την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην ερώτηση B13 σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων της έρευνας για το αν η ενίσχυση των προγραφικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση των

αναπτυξιακών τομέων, το 87% του δείγματος απάντησε θετικά, ενώ το υπόλοιπο 13% αρνητικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε θετικά επέλεξε τον τομέα τις ψυχοκινητικότητας ενώ το 7% επέλεξε τις νοητικές ικανότητες και την συναισθηματική οργάνωση αντιστοίχως.

Συμπερασματικά οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα βοηθούν τη μαθήτριά να βιώσει τη σωστή σωματική στάση και τον τρόπο με τον οποίο κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι. Αντίστοιχες μελέτες (Συνοδινού,1999, Panerai et al., 2002, Collia- Faherty, et al., 1999) καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα ότι δηλαδή η μαθήτριά έμαθε τη σωστή σωματική στάση και τον τρόπο με τον οποίο κρατά και χρησιμοποιεί το μολύβι με τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα..

Πειραματικά Πρωτοκόλλα- κοινωνικές ιστορίες

Ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν και μέσω των πειραματικών πρωτοκόλλων, που είχαν σαν στόχο την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου: «*Να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι χωρίς βοήθεια*» που εφαρμόστηκε με στόχο να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες και να εξαλειφθούν κάποιες ενέργειες που δεν ακολουθούσαν τον επιτρεπτό τρόπο συμπεριφοράς. Τα πειραματικά πρωτόκολλα αποτελούσαν πέντε διαμορφωμένες κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες της μαθήτριάς της μελέτης περίπτωσης. Κάθε κοινωνική ιστορία παρουσιάστηκε σε διαφορετική μέρα και χορηγήθηκε σε πέντε διαφορετικές 15λεπτες δοκιμασίες παρέμβασης.

Τη πρώτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο έξι γραμμών, που αναφερόταν στη καθημερινή ρουτίνα του πρωινού γεύματος με τίτλο «*Στο πρωινό*». Η Κατερίνα στη διάρκεια του πρωινού δεν καθόταν ήσυχη. Συνήθιζε να τρώει όρθια κάνοντας βόλτες χωρίς να ακολουθεί τις οδηγίες της δασκάλας της. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να έχει καλή συμπεριφορά. Στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας υπήρχαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την επαλήθευση της κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο της αντικείμενο, ο υπολογιστής.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΕΝΤΑΞΕΙ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΤΩΡΑ.	ΕΝΤΑΞΕΙ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΤΩΡΑ	ΕΝΤΑΞΕΙ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΤΩΡΑ	ΕΝΤΑΞΕΙ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΤΩΡΑ	ΕΝΤΑΞΕΙ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΤΩΡΑ
3 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 7 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1

Τη δεύτερη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο οχτώ γραμμών, που αναφερόταν στο «μοίρασμα» εφόσον η μαθήτρια δεν θέλει να μοιράζεται τα αντικείμενα με τους συμμαθητές της. Η Κατερίνα συνήθιζε να φωνάζει και να σπρώχνει ουρλιάζοντας τους συμμαθητές της όταν ήθελαν να κάτσουν στον υπολογιστή ή να πάρουν τα παιχνίδια. Με αυτή την κοινωνική ιστορία προσπαθήσαμε να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο και γενικά ένα πιο αποδεκτό κοινωνικά τρόπο να μοιράζεται τα αντικείμενα.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΘΑ ΔΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ.ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ.	ΘΑ ΔΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ.ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ	ΘΑ ΔΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ.ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ	ΘΑ ΔΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ.ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ	ΘΑ ΔΙΝΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΟΥ.ΝΑ ΠΑΙΖΩ ΜΑΖΙ
3 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 8 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2

Τη τρίτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο τεσσάρων γραμμών εμπλουτισμένο με εικόνες και είχε ως θέμα: «Ακούω προσεχτικά». Η Κατερίνα συνήθιζε να στρέφει το πρόσωπο της αλλού και να κοιτά αλλού επιδεικτικά όταν της μιλούσε η δασκάλα της και δεν ήθελε να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα. Δεν άκουγε τις οδηγίες που τις δινόντουσαν πριν την διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να συμπεριφερθεί με σωστό τρόπο.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ. ΝΑΙ.	ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ. ΝΑΙ.	ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ. ΝΑΙ.	ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ. ΝΑΙ.	ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ. ΝΑΙ.
3 ^η ερώτηση	ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ.	ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Πίνακας 9 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Αποτελείται από τρεις προτάσεις και έχει θέμα «Γράφω». Η Κατερίνα συνήθιζε να γκρινιάζει όταν της δινόταν δραστηριότητα για προγραφή. Δε ζητούσε βοήθεια και δεν προσπαθούσε να γράψει, ήθελε μόνο να ασχολείται με κάτι άλλο. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση που την αγχώνει προσπαθώντας να λεκτικοποιήσει στο άτομο που βρίσκεται δίπλα αυτό που χρειάζεται, ώστε να την βοηθήσει να νιώσει καλύτερα και να συνεχίσει προσπαθώντας να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα της γραφής.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΓΡΑΨΙΜΟ. ΖΗΤΑΩ ΒΟΗΘΕΙΑ.	ΓΡΑΨΙΜΟ. ΖΗΤΑΩ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΓΡΑΨΙΜΟ. ΖΗΤΑΩ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΓΡΑΨΙΜΟ. ΖΗΤΑΩ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΓΡΑΨΙΜΟ. ΖΗΤΑΩ ΒΟΗΘΕΙΑ
3 ^η ερώτηση	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΩ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΩ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΩ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΩ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΩ

Πίνακας 10 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4

Τέλος η πέμπτη κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης. Αποτελείται από έξι προτάσεις και έχει θέμα «Περιμένω βοήθεια». Η Κατερίνα συνήθιζε να μην περιμένει τη σειρά της και να γκρινιάζει όταν της δινόταν δραστηριότητα για προγραφή και δεν υπήρχε κάποιο άτομο δίπλα της. Δε προσπαθούσε να γράψει μόνη της, ήταν ανυπόμονη, φώναζε και ήθελε η εκπαιδευτικός να ασχολείται μόνο με την ίδια. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να μπορεί να διαχειριστεί την κατάσταση να δουλεύει μόνη της όταν της δινόταν δραστηριότητα γραφής, να ζητά βοήθεια αλλά να περιμένει με ησυχία να απαντήσει η εκπαιδευτικός.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΗΣΥΧΗ.	ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΗΣΥΧΗ.	ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΗΣΥΧΗ.	ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΗΣΥΧΗ.	ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΗΣΥΧΗ.
3 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 3 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5

Καταλήγοντας, η μαθήτρια της μελέτης περίπτωσης έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις των πειραματικών πρωτοκόλλων και στις πέντε 15λεπτες δοκιμασίες παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις ερευνητικές υποθέσεις, που αφορά την ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων στη μείωση των μη επιτρεπτών συμπεριφορών.

5. Συζήτηση- Προτάσεις

Όπως αναφερθήκαμε και στη θεωρητική θεμελίωση στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας, τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM V είναι η ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και τα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων(DSM-V, 2013). Για να είναι εφικτή η διαχείριση και η αντιμετώπιση των παραπάνω ελλειμμάτων, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός στοχευμένου, εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, εμπλουτισμένο με διάφορες τεχνικές (Δροσινού, 2014). Η εφαρμογή του εξατομικευμένου και διαφοροποιημένου προγράμματος με βάση το διδακτικό μας στόχο συνέβαλε θετικά στις δυσκολίες της μαθήτριας της μελέτης περίπτωσης.

Όπως αποδείξαμε οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση την ψυχοκινητικότητα συμβάλουν στη ανάπτυξη προγραφής. Οι προγραφικές ασκήσεις παρέμβασης θεωρούνται αναγκαίες για την εκμάθηση των γραμμάτων και των αριθμών. Σκοπός τους είναι να θεμελιώσουν και να εδραιώσουν στο παιδί την κατάκτηση της εικόνας του γράμματος αλλά και της αλληλουχίας των κινήσεων που απαιτούνται προκειμένου αυτή να αναπαραχθεί. Ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη γραφής σε συγκεκριμένες διαδρομές. (Δροσινού, 2014) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζονται στη χρήση εναλλακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας και στην αξιοποίηση πλούσιου διδακτικού υλικού, ώστε να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. (Χρηστάκης, 2013 σελ. 18) Μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να ενισχυθούν οι προγραφικές δεξιότητες και η ετοιμότητα στην ψυχοκινητικότητα του μαθητή. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη προγραφικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για χρήση της γλώσσας (προφορικός και γραπτός λόγος) που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής με αυτισμό έχει ενδιαφέρον να συμμετέχει. Για την διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή με ιδιαίτερη έμφαση τα ατομικά του χαρακτηριστικά. (Δροσινού, 2014) Τέλος, μπορούν να βελτιωθούν και άλλες δεξιότητες μέσα από τις προγραφικές δεξιότητες. Το πρώτο στάδιο είναι των γνώσεων. Οφείλει να δώσει στα παιδιά γνώσεις για να μπορέσουν μαθησιακά να εξελιχθούν. Το δεύτερο επίπεδο είναι το στάδιο των στάσεων, στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί την φαντασία, την ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα των παιδιών. Τέλος το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο των δεξιοτήτων, ο δάσκαλος ανακαλύπτει και διευρύνει τις δεξιότητες των μαθητών.

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας μας διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για την πραγματοποίηση και άλλων ερευνών στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα που θα εξετάζει τη διδασκαλία προγραφικών δεξιοτήτων, όσον αφορά και άλλες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως σύνδρομο Down, ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε την ανάγκη για εκπαίδευση και σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη δημιουργία διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων σε σχέση με τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. Με την πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, την εφαρμογή των κατάλληλων θεραπευτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φυσικά το δυναμικό κάθε ατόμου επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό η αντιστάθμιση των ελλείψεών του, ενώ παράλληλα προάγονται και οι δεξιότητες του. Χάρη στην ευαισθητοποίηση όλων μας «η ελπίδα δεν είναι όνειρο».

Βιβλιογραφία

- Angelides, P. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education , Knowledge and Economy. A journal for education and social enterprice , 4:1 , 1-14.*
- Angelides, P. , Georgiou, R. , Kyriakou , K. (2008). The implementation of a collaborative action research programme foe developing inclusive practices : social learning in small internal networks. *Educational Action Research. An international journal 16:4, 557-568.*
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5.* bookpointUS.
- Arthur, M. , Bochner , S. , Butterfield, N. (1999). Enhancing Peer Interactions within the Context of Play. *International journal of Disability. Development Education, 46 , 367-382.*
- Bernier, R. & Gerdts, J. (2010). *Autism Spectrum Disorders : A Reference Handbook.* Santa Barbara, Calif : ABC-CLIO.
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behaviour, 9(3), 1–19.*
- Collia- Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου Ν.(1999). Αυτισμός, ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Πρακτικά ημερίδας. Μετ. Χατζηδημητρίου Χ. , Επιμ. Παπαγεωργίου Β. Αθήνα-Θεσ/νίκη: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Connor M. (1999). *Children on the autistic spectrum: Guildenes for mainstream practice.* Support for Learning. 14,80-86.
- Corsello, Chr. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children* Volume 18 (2), 74-85
- Dempsey, I. & Foreman, P. (2001). A Review of Educational Approaches for Individuals with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education, 48(1), 103-116.*

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός-Εξηγώντας το αίνιγμα*. Μετάφραση: Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Happe , F. (1994) . *Autism: An Introduction to Psychological Theories*. London Press.
- Hope – West, A. (2011). *Securing Appropriate Education Provision for Children with Autism Spectrum Disorders : A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A. & Charman, T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 473–481.
- Lennard-Brown., S. (2004). *Autism*. Μετφρ. Νικολακάκη, Μ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lovaas, O. I. (1993). The Development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(4), 617-630.
- Matson, J. L., & Minshawi, N. F. (2006). *Early intervention for autism disorders: A critical analysis*. Oxford: Elsevier.
- Marjorie H., & Charlop, C. (2002). Effects of PECS. Using the picture exchange communication System (PECS) with Children with Autism : Assessment of PECS Acquisition , Speech , Social-Communicative Behavior , and Problem Behavior. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 35,213-231
- Mesibov, G.B., Browder,D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioral support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 73-79.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Nind M. (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach, *British journal of Special Education*, 26(2):96-102.

- Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(4), 318-327.
- Quill , K.A. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*. Αθήνα : Έλλην
- Rowe, C.. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary school?. The Stanley Segal Award. *British Journal of special Education* 26, 12-14
- Schopler, E. (1994). Behavioral priorities for autism and related developmental disorders. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Behavioral issues in autism* (pp.55-75). New York: Plenum Press.
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). “A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece”, *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, (4), 330-343.
- Siaperas P. & Stephen Higgins, S. (2009) Diagnosing Possible Mental Health Problems In Pervasive Disorders: A Case Report *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 6: 51-65
- Tandam , D. (1998). Asperger’s Syndrome. Annotation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,25,265-281.
- Taylor B., (2006). Vaccines and the changing epidemiology of autism. *The Journal compilation* , Blackwell publishing Ltd.32,5, 511-519.
- White B.B &White M.S (1987). Autism from the inside. *Medical hypotheses*, 1987 – Elsevier
- Wilkinson, L. A. (2011). *Self-Management for Students with Autism Spectrum Disorders*. Ανακτήθηκε στις 30/3/2014 από: <http://www.pediastaff.com/blog/self-management-for-students-with-autism-spectrum-disorders-4117>
- Williams , K. (1995). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behaviour* , 10(2), 1-10.

- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Επιμ.: Η.Γ. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg
- Wing, L. (2002). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Μετάφραση: Πρώιος, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Νότας, Σ. (2012). *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Εγχειρίδιο Εισαγωγής*. Χρονολογία ανάρτησης : Δεκέμβριο ,3,2014. Ιστότοπος: www.autismhellas.gr
- Αβραμίδης, Ε., Καλύβα, Η. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, ΦΕΚ 208 Τ.Α' 29-08-1996
- Βάμβουκας ,Μ.Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γενά, Α.(2002), *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές* , Αθήνα, Εκδ. Ζαχαρόπουλος-Σιταράς κ Σία Α.Ε.Ε .
- Δροσινού-Κορέα Μ., Μπαρμπαγιάννη Μ. (2013). Η ενταξιακή Πρακτική της “Παράλληλης” Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η Υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.64, σ. 86-98.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ.(Επμλ). (2002). Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός: Μια χρήσιμη προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 14:36-42, 15:62-69
- Δροσινού, Μ. (2013). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2013, <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (2000). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 83-105.

- Δροσινού, Μ. (2002). Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός: Μια χρήσιμη προσέγγιση». *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 14:36-42, 15:62-69
- 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., & Κοσμετάτος, Π. (2003). 2003 Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος στην λεπτή κινητικότητα. *Μαρασλειακό Βήμα, περιοδική έκδοση του συλλόγου μετεκπαιδευμένων Μαρασλείου Διδασκαλείου* (3), σσ. 15-22
- Δροσινού- Κορέα, Χ., Μ. (2012), Σημειώσεις στο μάθημα: «*Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή*», Διακρατικό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Καλαμάτα
- Δροσινού (2013) Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο ΕΑΕ08. Του Μεταπτυχιακού Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα, (LITD187) <http://eclass.uop.gr/courses/LITD187/> (ημερ. αναρσ 14/06/13).
- Δροσινού, Μ. (2013). Φάκελος Διαλέξεων: 13K46 Μάθημα Κορμού Η' Εξαμήνου: Διδακτική μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2000, 2001), Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής αγωγής*, 11:49-57 και 12:43-52.
- Δροσινού, Μ. (2003) Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2^ο, 31, 26-29.
- Δροσινού, Μ. (2009). *Παιδιά μικρής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦΑ): Η μετάβαση από τις υπηρεσίες Πρώιμης*

Παρέμβασης (ΙΙΙ) στο νηπιαγωγείο. Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών, Ρέθυμνο.

Ζωνίου- Σιδέρη, Α.(1996), *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*, Αθήνα, 2^η Εκδ. Ελληνικά Γράμματα .

Ζωνίου- Σιδέρη, Α.(2004), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα .

Κυπριωτάκης, Α. Β.(2003), *Τα Αυτιστικά Παιδιά και η Αγωγή τους*, Ηράκλειο, 3^η Εκδ. Γ. Κ. Παπαγεωργίου.

Κυπριωτάκης, Α. (2001).*Μια Παιδαγωγική Ένα Σχολείο για όλα τα παιδιά.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Κ. , Αγγελίδης, Π. (2005). Κατανοώντας το σύνδρομο Asperger μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Νέα Παιδεία,113(Άνοιξη),152-166.*

Κωνσταντίνου, Κ. , Αγγελίδης, Π. (2005). Παρέμβαση με χρήση μικρών δομημένων ιστοριών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής μιας σύντομης έκθεσης ιδεών από ένα παιδί με Asperger. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39,71-87.*

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* Φεκ 78/14.3.2000, τ.Α.

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Φεκ 199/2.10.08, τ.Α.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο για Ψηφιακούς Πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.

Συνοδινού, Κ.(1999), *Ο Παιδικός Αυτισμός,* Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτης .

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας,* βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση. (www.e-yliko.gr Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση) σελ. 28-29 (Μεθοδολογικές Οδηγίες).

- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας - μέρος α΄*. Ανάκτηση 06 03, 2014, από E-Class Πανεπιστημίου Πελοποννήσου:
<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD187/>
- Χρηστάκης, Κ. (2006) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Τόμος Β΄, Εκδόσεις Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011) *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη καταγραφή, αντιμετώπιση*, Εκδόσεις Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. (2011) *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*, Εκδόσεις διάδραση

Παραρτήματα

Πίνακας 11 Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

3 ^η ΦΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.			Διδακτικός στόχος:																																
<p>Στοιχεία μαθητή:</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="3">Όνομα: Κατερινα</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Τάξη φοίτησης: πρώτη βαθμίδα</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο α νηπιαγωγείου</td> </tr> <tr> <td>Ανάγνωση</td> <td>Γραφή</td> <td>Μαθηματικά</td> </tr> <tr> <td>Β εξάμηνο νηπιαγωγείου</td> <td>Α εξάμηνο νηπιαγωγείου</td> <td>Α εξάμηνο νηπιαγωγείου</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Ηλικία: 7 χρόνων</td> </tr> <tr> <td colspan="3"> Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΗΡΩΝ ΣΑΝΤΟΡΙΝΗΣ Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός </td> </tr> </table>			Όνομα: Κατερινα			Τάξη φοίτησης: πρώτη βαθμίδα			Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο α νηπιαγωγείου			Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	Β εξάμηνο νηπιαγωγείου	Α εξάμηνο νηπιαγωγείου	Α εξάμηνο νηπιαγωγείου	Ηλικία: 7 χρόνων			Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΗΡΩΝ ΣΑΝΤΟΡΙΝΗΣ Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός			<p>«<i>Να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι χωρίς βοήθεια</i>».</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="3">Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης</td> </tr> <tr> <td>Ημ. έναρξης:</td> <td>Ημ. λήξης:</td> <td>Διάρκεια</td> </tr> <tr> <td>7/03/2014</td> <td>28/3/2014</td> <td></td> </tr> </table>			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης			Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια	7/03/2014	28/3/2014	
Όνομα: Κατερινα																																			
Τάξη φοίτησης: πρώτη βαθμίδα																																			
Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο α νηπιαγωγείου																																			
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά																																	
Β εξάμηνο νηπιαγωγείου	Α εξάμηνο νηπιαγωγείου	Α εξάμηνο νηπιαγωγείου																																	
Ηλικία: 7 χρόνων																																			
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΗΡΩΝ ΣΑΝΤΟΡΙΝΗΣ Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός																																			
Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης																																			
Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια																																	
7/03/2014	28/3/2014																																		
Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες																																
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	Βήμα 1ο: Να πιάνει το μολύβι σωστά και να κάνει διαδρομές.																																
Προφορικός λόγος	Ψαλίδι	Υπολογιστής	Βήμα 2ο: Να ξεκινά ακολουθώντας τις τελείες με τη σωστή φορά με βοήθεια.																																
Ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο	Βήμα 3ο: Να γράφει μια γραμμή από το προγραφικό φύλλο εργασίας μόνη της.																																
Νοητικές ικανότητες	ΠΡΟΓΡΑΦΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Ραδιόφωνο	Βήμα 4ο: Να γράφει το γράμμα με τελείες. (προγραφικό φύλλο εργασίας) μόνη της.																																
Συναισθηματική οργάνωση	ΠΑΠΟΥΤΣΟΚΟΥΤΑ	Κινητό τηλέφωνο	Βήμα 5ο: Να γράφει το γράμμα μόνη της μέσα σε ένα πλαίσιο χωρίς τελείες.																																
Βιωματικό υλικό	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή																																	
Υλικά και συνταγές μαγειρικής	Χάρτινες καρτούλες	Εκτυπωτή																																	
Πλαστικοποιημένο υλικό	Μαρκαδόρους																																		

<p>Κριτήρια επιτυχίας</p> <p>Χρόνος: 5 παρεμβάσεις των 15 λεπτών</p> <p>Συχνότητα επιτυχίας: 5/5</p> <p>Ολοκλήρωση: 5/5</p> <p>Αυτονομία: Μεσαία.</p> <p>Με βοήθεια : σχεδόν στις περισσότερες δραστηριότητες</p>	<p>Αμοιβή</p> <p>Λεκτική: Λεκτικός έπαινος σε κάθε δραστηριότητα.</p> <p>Υλική : Με την παροχή αυτοκόλλητων.</p> <p>Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών.</p> <p>Μινιατούρα : ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ</p>
<p>Συμπεριφορά</p> <p>✓ Να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές με το μολύβι.</p>	<p>Αξιολόγηση</p> <p>Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο)</p> <p>Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης</p> <p>Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)</p> <p>Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ :.Νομίζω η ανάλυση βημάτων θα λειτουργήσει θετικά στην μαθήτρια με αυτισμό. Ταυτόχρονα η παροχή οπτικοποιημένου υλικού μπορεί να λειτουργήσει πολύ βοηθητικά.</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ : Θα δυσκολευτεί στο 5^ο βήμα που χρειάζεται να γράψει μέσα σε πλαίσιο μόνη της.</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΘΕΙ :.Να τροποποιηθούν οι δραστηριότητες στο 5ο βήμα και να υπάρχει αρκετή επιβράβευση και παρότρυνση στην μαθήτρια.</p>

ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	
ΣΧΟΛΕΙΟ:	Ειδικό Δημοτικό
ΒΑΘΜΙΔΑ:	A-7-11 Ετων
I. ΠΕΡΙΟΧΗ:	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
II. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	ΓΛΩΣΣΑ
III. ΕΝΟΤΗΤΑ:	ΓΡΑΦΗ
IV. ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	<ul style="list-style-type: none"> · Η σημασία του να γνωρίζει το παιδί τα γράμματα ώστε να μπορέσει να προχωρήσει στην ανάγνωση. · Το παιδί με Μ-ΣΔΜ δεν έχει την ικανότητα να μαθαίνει με ευκολία τα γράμματα και έχουν φτωχό λεξιλόγιο.
V. ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> · Γράμματα · Συλλαβές · Λέξεις σφσφ · Λέξεις φσφ
VI. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ	<ul style="list-style-type: none"> · Να κατακτήσουν τα παιδιά τη γραφή των γραμμάτων · Να μπορέσουν να διαχωρίσουν κεφαλαία με πεζά γράμματα · Να μάθουν να αντιλαμβάνονται τότε γράφουμε ένα γράμμα κεφαλαίο και τότε πεζό. · Να κατακτήσουν τη γραφή γραμμάτων και λέξεων σφσφ και φσφ
VII. Δραστηριότητες	Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα επιλέγονται και οργανώνονται έτσι ώστε να συνυφαίνονται σε ένα ενιαίο σύνολο.
1. ΣΧΟΛΙΚΗ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	
α) Προφορικός Λόγος	<ul style="list-style-type: none"> · Τα παιδιά εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο βρίσκοντας τα γράμματα που υπάρχουν σε λέξεις σφσφ και φσφ. · Ενώνουν τελείες και βρίσκουν το γράμμα που έχει σχηματιστεί και το αναφέρουν · Τους δίνονται εικόνες και τους ζητείται να αναφέρουν από ποιο γράμμα ξεκινάνε
β) Ψυχοκινητικότητα	<ul style="list-style-type: none"> · Τα παιδιά πατούν πάνω σε γράμματα με τελείες και αναφέρουν ποιο γράμμα είναι · Τους ζητείται να σχηματίσουν στον αέρα κάποιο από τα γράμματα · Παίζουν παιχνίδια οπτικοκινητικού συντονισμού και εκτελούν λεπτές κινήσεις.
γ) Συναισθηματική Οργάνωση	Παίζουν ομαδικά παιχνίδια με τα παιδιά
2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
α) Ανάγνωση-Γραφή	
	Διαβάζουν συλλαβές που βρίσκουν σε βιβλία-κάρτες.
	Ανάμεσα σε διάφορα γράμματα σωστά και λάθος γραμμένα τους ζητείται να βρουν και να κυκλώσουν
	Να βρουν ποιες εικόνες ξεκινάνε από το γράμμα και να τις χρωματίσουν
	Να βιώνει διαδρομές. Να χρησιμοποιεί γραφικά μέσα. Να γράφει με την σωστή φορά. Να διαβάζει και να γράφει λέξεις.

β)ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
Να έχουν ημερολόγιο και να μετούν τις ημέρες/εβδομάδες/μήνες,γεγονότα πριν και μετά
Μετρούν πόσα γράμματα έχει μια λέξη
3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ
α) Αυτονομία
Παρακολουθούν μικρά βιντεάκια σχετικά με τα γράμματα
β)Προσαρμογή στο περιβάλλον
Να περιμένουν την σειρά τους για να μιλήσουν.
Παίρνουν μέρος σε χορό ή πάρτυ μιας άλλης σχολικής μονάδας.
4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
α)Ελεύθερος χρόνος
Οργανώνουν ομαδικά παιχνίδια με άλλες τάξεις.
Οργανώνουν θεατρικές παραστάσεις στο σχολείο και καλούν και παιδιά από άλλα σχολεία να τις παρακολουθήσουν
Να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το ραδιόφωνο.Να συμμετέχουν σε εξοσχολικές δραστηριότητες πολιτιστικού περιεχομένου.
5. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ
α)Προεπαγγελματικές δεξιότητες
Καθαρίζουν ομαδικά ή ατομικά την μεγάλη αίθουσα
VIII. ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Είναι σημαντικό να σχεδιάζουμε, να καταγράφουμε και να συγκεντρώνουμε από την αρχή τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουμε για τη διδασκαλία των ενοτήτων που έχουμε επιλέξει. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να γίνουν βοηθοί και οι μαθητές φέρνοντας κάποια από τα υλικά για να μπορούμε να κερδίσουμε χρόνο αλλά και οι μαθητές να γίνουν πιο υπεύθυνοι.
1) Υλικά
Μαρκαδόρους μολύβια-γόμες-ξύστρες-φύλλα Α4-κάρτεςαυτοκόλλητα
Βιβλία-Εφημερίδες
Περιοδικά
Υπολογιστής
Παιδικά (ταινίες)
2)Βιβλία
Η αλεπού κι ο ξυλοκόπος.Η κοκκινোসκουφίτσα.Η χιονάτη κι οι 7 νάνοι.Ο κόρακας και η αλεπού.
προγραφής και ανάγνωσης
Βιβλίο Α δημοτικού
ΙΧ. ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ
Αλφάβητο
Γράμματα
Συλλαβές πα-πι-νι-να-λα-μα-τα -με
Λέξεις
παπι/πανι/τοπι/ελα/ενα/μαμα/πιτα
μολύβι-γόμα-κασετινα-ξύστρα-φάκελος-τετράδιο
γράφω-σβήνω-κόβω-κολλάω-πιάνω-κάθομαι-διαβάζω

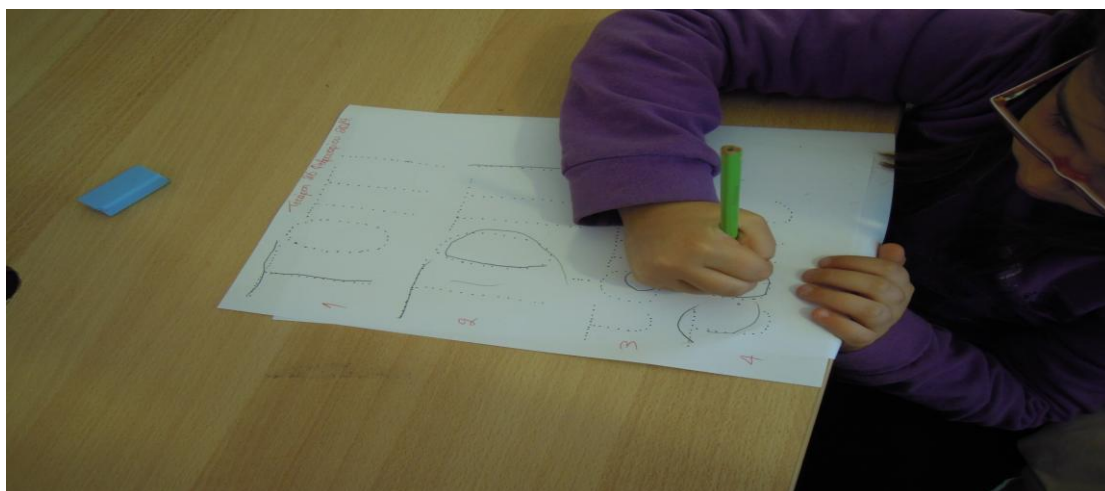
Πίνακας 12 Ετήσιο Πρόγραμμα

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ		
ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ		
ΒΑΘΜΙΑ: Α 7 - 11 ΕΤΩΝ		
ΠΕΡΙΟΧΗ: ΓΛΩΣΣΑ		
ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ		
ΗΜΕΡΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΤΕΤΑΡΤΗ	Να εξασκηθεί στην γραφή του γράμματος «λ» μέσω προγραφικών ασκήσεων.	Δόθηκε το γράμμα. «λ» σε καρτούλα και με βοήθεια κάναμε τα προγραφικά φύλλα εργασίας. Έλεγε το γράμμα δυνατά κάθε φορά που το έγραφε και τα κατάφερε αρκετά καλά.
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	Να εξασκηθεί στην γραφή της συλλαβής «λα» μέσω προγραφικών ασκήσεων.	Συνδύασαμε τα γράμματα «λ+α» -λα που λέει το κουρδιστό παπάκι στο κείμενο του βιβλίου της Α δημοτικού και το κολλήσαμε στο τετράδιο ανάγνωσης. Στη συνέχεια μέσω προγραφικών ασκήσεων έγραψε τη συλλαβή.

Πίνακας 13 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα



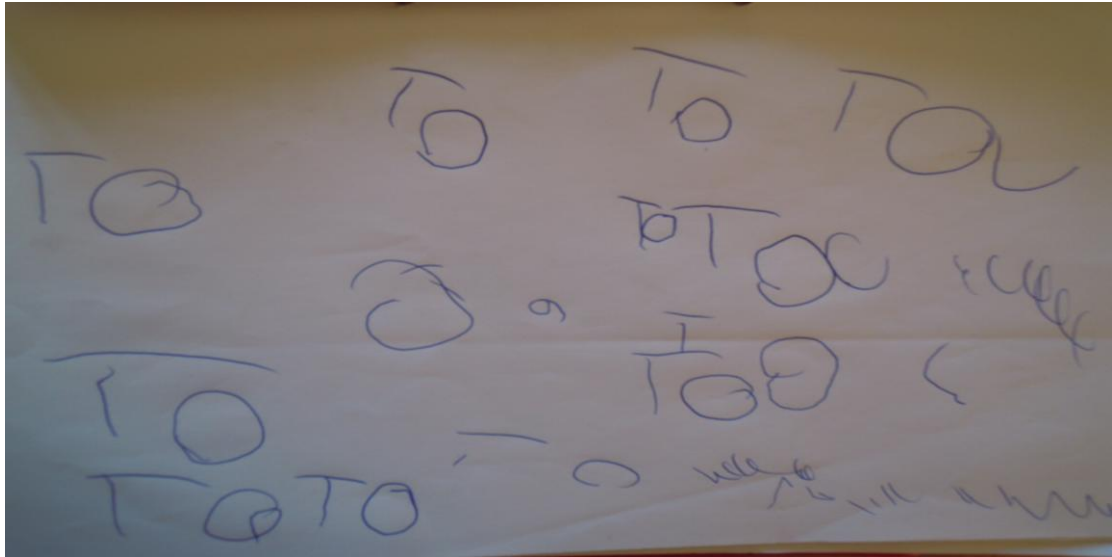
Εικόνα 1 Ημερήσιο Πρόγραμμα



Εικόνα 2 Η μαθήτρια γράφει φύλλο προγραφής



Εικόνα 3 Τετράδια γραφής και ανάγνωσης









Εικόνα 4 Γράμματα (τ- α) σε χαρτί χωρίς τελείες



Εικόνα 5 Γράμματα σε πλαίσιο χωρίς τελείες

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ- ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ

Πίνακας 14 πειραματικά πρωτόκολλα

ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ	
	Στο σχολείο έχω πολλούς φίλους .
Κάνουμε πολλά πράγματα μαζί.	
 	Όταν είμαι με τους φίλους μου πρέπει να μοιράζομαι .
	Μπορώ να δίνω τη σειρά μου στον υπολογιστή και να τους αφήνω να παίζουν με τα παιχνίδια μου.
Λέω : «Ορίστε είναι η σειρά σου.»	
	Αυτό κάνει τους φίλους μου χαρούμενους .
Όταν οι φίλοι μου είναι χαρούμενοι , είμαι χαρούμενη.	
	Μπορούμε να παίζουμε μαζί .

ΣΤΟ ΠΡΩΙΝΟ

eat



Όταν τρώω πρωινό , έχω καλή συμπεριφορά.

mainstream



Πρέπει να περιμένω και να ακούω τη δασκάλα μου .

work



Πρέπει να βγάλω το πρωινό μου και να καθίσω στη τραπέζα .





Πρέπει να τρώω το πρωινό μου ήσυχα .


Όταν τελειώσω μπορώ να σηκωθώ.

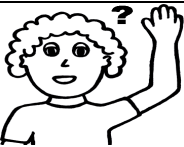
Στο πρωινό είναι ωραία όταν έχω καλή συμπεριφορά.

ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΒΟΗΘΕΙΑ

Η δασκάλα μου  δίνει να γράψω  μόνη μου.

Η δασκάλα μου είναι με το συμμαθητή μου.



Προσπαθώ να κάνω μόνη μου το γράμμα .

Μπορώ να ζητήσω βοήθεια. .

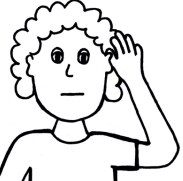
Σηκώνω το χέρι μου και περιμένω ήσυχη.

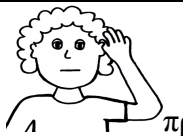
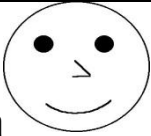
Η δασκάλα μου θα έρθει να με βοηθήσει.

ΑΚΟΥΩ ΠΡΟΣΕΧΤΙΚΑ

Η δασκάλα μου  είναι χαρούμενη  όταν την ακούω.

Μερικές φορές ξεχνάω να ακούω και δεν προσέχω όταν μου μιλάει.

Ακούω  όταν κοιτώ τη δασκάλα μου στο πρόσωπο και της απαντώ.

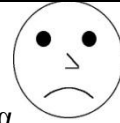
Ακούω  προσεχτικά και τότε η δασκάλα μου είναι χαρούμενη .

ΓΡΑΦΩ

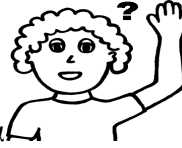
Μερικές φορές όταν προσπαθώ να γράψω



νιώθω άσχημα .

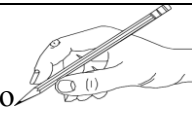


Όταν νιώθω έτσι, ζητάω βοήθεια



από τη δασκάλα μου,

Όταν κάνω λίγο γράψιμο



μετά μπορώ να ακούω μουσική



στον υπολογιστή .

