

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 τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ**

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗ ΜΑΤΘΑΙΟΥ.

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Κρήτης, 1997.

ΤΙΤΛΟΣ

**Διδακτικές διαφοροποίησης με έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητή με Διάχυτες
Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού**

Titolo

**Insegrate la diversificazione sulla abilità sociali agli student con Pervazive
Developmentali Disturbi dello Spettro Autistico.**

Title

**Teaching diversification on social skills to student with Pervasive Developmental
Disorders in Autism Spectrum.**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Δροσινού, επίκουρος καθηγήτρια.

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Κωνσταντίνος Χρηστάκης, καθηγητής.

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

Ευχαριστίες

Αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας έρευνας στάθηκε η επιθυμία μου να μάθω με σωστό τρόπο όσο καλύτερα γίνεται να αντιμετωπίζω πρακτικά στα ειδικά σχολεία που εργάζομαι τα αυτιστικά παιδιά, να τα βοηθήσω να αλληλεπιδρούν κοινωνικά αποδεκτά, και να γίνω καλύτερος στη δουλειά μου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε επειδή είναι πάρα πολύ σημαντικό να εργάζεσαι μέσα σε ένα συναδελφικό, συνεργατικό και φιλικό εργασιακό περιβάλλον, κάτι που υπάρχει σε αυτό το σχολείο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν δημιουργικά στην ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, και ιδιαίτερα την καθηγήτρια Μαρία Δροσινού για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της.

Κυρίως όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω την σύζυγο και τα δύο παιδιά μου για την μεγάλη στήριξη και υπομονή τους.

Περίληψη

Η εργασία αυτή ερευνά τις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις εστιάζοντας στις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητή με αυτισμό ο οποίος φοιτά στο ΕΕΕΕΚ Παμμακάριστος της Νέας Μάκρης.

Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). (Δροσινού, 2014)

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ο μαθητής ήταν το κέντρο της ομάδας στόχου καθώς και άλλοι ενήλικες, όπως γονείς και εκπαιδευτικοί του χώρου που έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μεθοδολογία της παρατήρησης, με άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), συνέντευξη και πείραμα, μετά από 120 ώρες παρακολούθησης του μαθητή. Επίσης τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο στους ενήλικες εμπλεκόμενους.

Το αποτέλεσμα της έρευνας υπήρξε σχετικά ευνοϊκό γιατί διαμορφώθηκε θετική αντίληψη όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για την διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις – κλειδιά: διδακτικές διαφοροποίησης, κοινωνικές δεξιότητες, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή - φάσμα αυτισμού (ΔΑΔ – ΦΑ)

Abstract

The present paper is examining diversified teaching interventions focusing on developing the social skills of a student with autism who is currently attending the EEEEK “Pammakaristos” located in Nea Makri, Attica.

The research is being conducted in the field of Special Education with the implementation of Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs-TISIPfPSEN (Drossinou, 2014). The research methodology is mixed consisting of both quantitative and qualitative data. The student was in the center of the target group along with a number of adults such as the parents and the teachers of the school who came in contact with the student. The qualitative data collection was based upon the following tools: observation methodology informal pedagogical observation, Basic Skills Checklists, an interview, an experiment and 120 hours of student observation. The quantitative data collection was realized by giving questionnaires to the adults involved. The research result was quite favorable because a positive attitude toward the implementation of TISIPfPSEN was formed as far as social skills teaching is concerned.

Key words: diversified teaching, social skills, dispersed developmental disorder, autism spectrum.

Riassunto

Questo progetto esamina i diversificati interventi insegnativi avendo come oggetto di investigazione le abilità sociali di uno studente con autismo che frequenta il Laboratorio di Educazione Professionale Speciale ed Abilitazione (LEPSA) di Pammakaristos a Nea Makri.

L'investigazione è condotta nel settore dell' Istruzione Speciale ed Insegnamento (ISI) con l'applicazione di un Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento (MISIPISICBES) (Drossinou, 2014).

La metodologia dell'investigazione è mista ed è composta da dati quantitativi e qualitativi. Lo studente era l'oggetto del gruppo mirato come ed altri adulti, per esempio genitori ed insegnanti del campo che vengono a contatto con lui. La collezione dei dati qualitativi è effettuato con informe pedagogico valutazione, Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC), interviste ed esperimento, dopo 120 ore di osservazione dello studente. Inoltre, i dati quantitativi sono stati collezionati via l'uso di questionario, dato agli adulti implicati.

Il risultato dell'investigazione era quasi favorevole, dato che è stata formata una percezione positiva per quanto riguarda l'efficacia del programma per l'insegnamento delle abilità sociali.

Parole chiavi: insegnamenti diversificati, abilità sociali, Disturbo Pervasivo dello Sviluppo (DSP) - spettro di autismo.

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Riassunto	5
Περιεχόμενα	6
Κατάλογος Σχημάτων	9
Κατάλογος Πινάκων Πειραμάτων – Κοινωνικών Ιστοριών	10
Κατάλογος Εικόνων	11
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	12
Εισαγωγή.....	13
Σκοπιμότητα	14
Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	16
Θεωρητική Θεμελίωση, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	16
1 Ο Αυτισμός – Εννοιολογική θεώρηση(ορισμοί)	16
1.1 Αιτιολογία του Αυτισμού.....	20
Γενετικοί παράγοντες.....	21
Οργανικοί παράγοντες	22
Περιβαλλοντικοί ή ψυχογενείς παράγοντες	23
1.2 Χαρακτηριστικά του αυτισμού	24
Γενικά χαρακτηριστικά	24
Ειδικά χαρακτηριστικά	27
1.3 Διάγνωση του αυτισμού.....	29
2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και μοντέλα παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών: Εκπαιδευτικές-Θεραπευτικές προσεγγίσεις.....	33
2.1. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΑΠΕΑ)	39
2.2 Η διδακτική για τα άτομα με αυτισμό: Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και ανεπιθύμητες συμπεριφορές.	40
2.3 Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαφοροποίηση σε άτομα με αυτισμό, διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων.	40

2.4 Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ	42
2.5. Ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ	47
2.6 Η σκοπιμότητα της έρευνας	49
Υποθέσεις της έρευνας	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	50
Μεθοδολογία της έρευνας.....	50
1. Μελέτη περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση	50
Ατομικό ιστορικό:.....	51
Οικογενειακό ιστορικό:.....	52
Σχολικό ιστορικό:.....	53
Διάγνωση – Φορέας:.....	54
Αίτημα γονέα:.....	54
2. Εργαλεία έρευνας : Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	54
2.1 Μεθοδολογία παρατήρησης.....	54
2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	55
3. Μεθοδολογία παρέμβασης.....	56
3.1 Έντυπο καταγραφής διδακτικών αλληλεπιδράσεων ΕΔΑ : Αυτοπαρατηρήσεις και Ετεροπαρατηρήσεις.....	56
4. Μεθοδολογία ειδικής διδακτικής και σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	64
4.1 Διαφοροποιημένα Παιδαγωγικά Υλικά και μέσα.....	71
4.2 Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα.....	72
5. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή	74
6. Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	75
6.1. Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες	75
3.7 Πορεία και Περιορισμοί της Έρευνας.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	81
Αποτελέσματα της έρευνας.....	81

1. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αντιμετωπίζει το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών ενός εφήβου με ΔΑΦ σε ΕΕΕΕΚ . (Πρώτη ερευνητική υπόθεση)	82
2. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων υποστηρίζει την ένταξη και προσαρμογή του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Δεύτερη ερευνητική υπόθεση)	93
3. Με την συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων ο μαθητής να ελέγχει τις αντικοινωνικές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές του (Τρίτη ερευνητική υπόθεση)	94
4. Συζήτηση – Προτάσεις	97
Βιβλιογραφία	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	102

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν «Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των αυτιστικών παιδιών»

Σχήμα 2: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο αποτελεσματικό είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών»

Σχήμα 3: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες χρήσιμες βασικές κοινωνικές δεξιότητες γνωρίζετε »

Σχήμα 4: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο βοηθάει η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στην ένταξη και προσαρμογή στο σχολείο»

Σχήμα 5: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο βοηθάει η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στην απόλυση ανεπιθύμητων συμπεριφορών»

Κατάλογος Πινάκων μεταβολών με τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις

Πίνακας 1: Μεταβολές στη Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

Πίνακας 2: Μεταβολές στη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

Πίνακας 3: Μεταβολές στη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Πίνακας 4: Μεταβολές στη Γραμμή Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα Αυτισμού

Κατάλογος Πινάκων Πειραμάτων – Κοινωνικών Ιστοριών

Πίνακας 1: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1

Πίνακας 2: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2

Πίνακας 3: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3

Πίνακας 4: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4

Πίνακας 5: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της εβδομάδας

Εικόνα 2: Ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες

Εικόνα 3: Ενδεικτικά Φύλλα Εργασίας για τις ημέρες Τρίτη και Τετάρτη

Εικόνα 4: Λαβύρινθος

Εικόνα 5: puzzle

Εικόνα 6: Παπουτσόκουτο

Εικόνα 7: Ημερήσιο Πρόγραμμα

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΑΔ-ΦΑ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές - Φάσμα Αυτισμού

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΠΑΠΕΑ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΑΣ: Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς

ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΑΠΑ: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

ΕΕΕΕΚ: Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΔΑ: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΜΑΚΑΤΟΝ: Γλωσσικό πρόγραμμα εναλλακτικής επικοινωνίας όπου κάθε αντικείμενο η έννοια έχει τη δική του εικόνα σύμβολο

PECS: (Picture exchange communication system): Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων

ΔΜΕ: Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΔΑΦ: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Εισαγωγή

Ένας από τους πιο εξειδικευμένους τομείς στην εκπαίδευση σήμερα είναι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος στόχο έχει τη δημιουργία και εφαρμογή στην πράξη ειδικών μεθόδων και τεχνικών για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των ατόμων αυτών.

Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) έχουν την ανάγκη ενός διαφοροποιημένου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για να μπορέσουν να βοηθηθούν κοινωνικά και συναισθηματικά πρωτίστως, με τέτοιο τρόπο που να καταφέρουν όσο το δυνατό ενεργότερη συμμετοχή στην κοινωνία που ζουν. Πιο ειδικά, τα παιδιά που ανήκουν στην Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) πρέπει να έχουν ειδική αγωγή και εκπαίδευση επειδή παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα σε βασικές περιοχές της ανάπτυξης (Χρηστάκης, 2011, σ. 192).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που ευθύνεται για συγκεκριμένες δυσκολίες στην αλληλεπιδραστική προσαρμοστική σχέση με το περιβάλλον, και γενικότερα σε τρεις περιοχές συμπτωμάτων της συμπεριφοράς, δηλαδή διαταραχές στη γλώσσα και επικοινωνία, στην ικανότητα φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι και στα περιορισμένα ενδιαφέροντα που εκδηλώνονται ως εμμονές και στερεοτυπίες (Δροσινού, 2009)

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτισμό χρειάζεται διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορική εξέταση, η οποία είναι και η αρμόδια για να καταρτίσει αρχικά το πλάνο υποστηρικτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στην κοινωνική συναλλαγή και τις διάφορες κοινωνικές δεξιότητες (Χρηστάκης, 2011, σ. 203).

Σαν νευροαναπτυξιακή διαταραχή ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία συμπτωμάτων, από τις πιο ήπιες έως τις πιο βαριές μορφές. Σύμφωνα με την πέμπτη αναθεωρημένη έκδοση με τα κριτήρια διάγνωσης και αξιολόγησης, το DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά είναι η ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, των ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Αυτές οι στερεότυπες συμπεριφορές όταν διακοπούν ή κάποιος εμποδίζει να γίνονται, τότε υπάρχει περίπτωση να εκδηλωθούν εκρήξεις θυμού, έντονα ξεσπάσματα συμπεριφοράς, που πιθανόν να στρέφονται στον εαυτό τους (αυτοτραυματισμός) ή εναντίον άλλων που είναι δίπλα τους με επιθετικότητα (Stonach & Wetherby, 2014).

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως παίζει μεγάλο ρόλο πλέον η σημασία εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση των συμπεριφορών των αυτιστικών παιδιών αλλά και την βελτίωση της κοινωνικής δεξιότητάς τους. Η ανάπτυξη των κοινωνικών αυτών στοιχείων επηρεάζουν την σχολική καριέρα τους αλλά και αργότερα την επαγγελματική, όσα από αυτά μπορούν στο μέλλον να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο απασχόλησης ή εργασίας. Σύμφωνα με την (Δροσινού, 2009) οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε αυτιστικά παιδιά που συνοδεύονται από νοητική αναπηρία, με κατάλληλες δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων και προεπαγγελματικής ετοιμότητας μπορούν να βοηθήσουν στην κατεύθυνση αυτή, σε περίπτωση που παρέχονται σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), κάτι που θα επιχειρηθεί να φανεί και στην παρούσα εργασία. Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης είναι η εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), (Δροσινού, 2014) στο πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Χρηστάκης, 2013) τα συστήματα επικοινωνίας PECS (Καλύβα, 2005) οι Κοινωνικές Ιστορίες και το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Με τα παραπάνω διαφοροποιημένα προγράμματα θα μπορέσουμε να εξάγουμε θετικά συμπεράσματα για την εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών στο πλαίσιο του ΕΕΕΕΚ, αλλά και με την συμβολή άλλων παραγόντων όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες του συγκεκριμένου χώρου που εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Σκοπιμότητα

Στην συγκεκριμένη έρευνα σκοπός ήταν να διερευνηθεί η διδασκαλία ενός διαφοροποιημένου προγράμματος με έμφαση τις κοινωνικές δεξιότητες σε έφηβο με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Με το διαφοροποιημένο αυτό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θα εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα που έχουν σχέση με την κοινωνική ανταπόκριση και την απάλειψη όσο το δυνατόν των ανεπιθύμητων και αντικοινωνικών συμπεριφορών με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επίσης θα διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και σχετικών επαγγελματιών που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο μαθητή, και τις απόψεις τους για το εν λόγω εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που θα επιχειρηθεί.

Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

Στην παρούσα μελέτη – έρευνα εξετάζεται κατά πόσο είναι εφικτή η ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών διαφοροποιήσεων και η εφαρμογή ενός προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις κοινωνικές δεξιότητες σε δεκαεπτάχρονο έφηβο με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ Ν. Μάκρης, ο οποίος δεν έχει προφορικό λόγο, έχει νοητική υστέρηση (Χρηστάκης, 2011, σσ. 34-37), και κατά καιρούς ξεσπάει σε επικίνδυνες επιθετικές συμπεριφορές σε όσους βρίσκονται γύρω του, αυτοτραυματισμούς, αλλά και άλλες ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική Θεμελίωση, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Ο Αυτισμός – Εννοιολογική θεώρηση (ορισμοί) .

Για πρώτη φορά ο αυτισμός εντοπίστηκε και περιγράφηκε το 1943 από τον Leo Kanner, ο οποίος τον ονόμασε σύνδρομο «πρώιμου παιδικού αυτισμού». Το DSM – III και τα DSM – III R και DSM – IV (APA, 1994) περιγράφουν το σύνδρομο σε μία ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία γενικευμένων αναπτυξιακών διαταραχών που εστιάζουν σε τρεις περιοχές συμπτωμάτων της συμπεριφοράς, στις κοινωνικές σχέσεις, στη γλώσσα και επικοινωνία και τρίτον στην ικανότητα φαντασίας, το συμβολικό παιχνίδι και στα περιορισμένα ενδιαφέροντα που εκδηλώνονται σαν στερεοτυπικές εμμονές (Δροσινού, 2014). Παρά την γενική διαπίστωση, η αιτιολογία είναι ακόμα ανοιχτή για τα ερωτήματα που μένουν αναπάντητα για την περιγραφή των μηχανισμών και τον ορισμό. Δηλαδή ποιοί μηχανισμοί είναι υπεύθυνοι για τον τρόπο που συμπεριφέρεται ένα άτομο με αυτισμό. Ή ακόμη ποια εμπόδια καθυστερούν, ή δεν αφήνουν να εκδηλωθεί η γλωσσική ανάπτυξη και η κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών.

Μέχρι τη δεκαετία του '60 ο αυτισμός ήταν αποδεκτός ως μία διαταραχή με ψυχολογική αιτιολογία, συνδεδεμένη με την πρωτογενή σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα «ψυγείο». Στη δεκαετία του '80 η άποψη αυτή άλλαξε στο μεγαλύτερο της μέρος, καθώς οι επιστήμονες πίστευαν ότι οι γονείς των αυτιστικών δεν παρουσιάζουν πάντα ψυχρές ή αρνητικές συμπεριφορές. Στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα η συζήτηση κατευθύνεται στο βιολογικό παράγοντα και συνδέουν τον αυτισμό με νευροφυσιολογικές, νευροψυχολογικές και νευροβιολογικές συσχετίσεις. Η θεωρία του Νου αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό μοιάζουν ανάκανα να υπολογίσουν τον άλλο ως οντότητα και αναπτύσσουν ελάχιστα η με μη φυσιολογικό τρόπο τη σκέψη τους, κάνοντας λόγο για ένα είδος μη ανακάλυψης του Νου (the Undiscovered Mind) ή νοητική τυφλότητα (mind-blindness), (Δροσινού, 2009).

Για τους παραπάνω λόγους, όταν οι μαθητές με αυτισμό προσπαθούν να ενταχθούν σε σχολεία έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην κατανοούν τους άλλους, οι άλλοι μαθητές να μην τους αντιλαμβάνονται, και αυτό να καθιστά την εκπαίδευσή τους δύσκολη, πολύπλοκη και με ποικίλες συνέπειες. Προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι να απομονωθούν, να αποκλειστούν, ή να πέσουν θύματα εκφοβισμού από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να

μην εισπράττουν ικανοποιητική κοινωνική υποστήριξη από φίλους, εκπαιδευτικούς και μερικές φορές από τους ίδιους τους γονείς τους. Τα κανονικά σχολεία για τα άτομα με ΔΑΦ αποτελούν ένα χάος, δεδομένου ότι έχουν μάθει να επιζητούν την ηρεμία, την ρουτίνα και γενικά ένα ήσυχο και ασφαλές περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για δύο αντίθετους πόλους που δεν έλκονται. Τα άτομα με αυτισμό πρέπει να κατακτήσουν τις ελάχιστες τεχνικές, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους, όπως για παράδειγμα μια κατάσταση με ελάχιστη πίεση ή άγχους (Humphrey & Wendy, 2010).

Σύμφωνα με την Συνοδινού, (2010) ο όρος αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» που ετυμολογικά παραπέμπει στο «εγώ ο ίδιος», κάτι που δικαιολογεί την απόσυρση του ατόμου στον εαυτό του, στην ανικανότητα ή αδυναμία του να επικοινωνεί με τους γύρω του, όπως επίσης και την αποστασιοποίηση του από την πραγματικότητα. Αυτή η ιδιαιτερότητα, δηλαδή το κλείσιμο στον εαυτό, η απουσία επικοινωνίας, έδωσε στη λέξη «ίδιος» με την δημιουργία της λέξης «ηλίθιος» (idiot) την εννοιολογική απόχρωση, και σημαίνει αμαθής, εκείνος που δεν έχει εξυπνάδα, λογική. Από αυτή δημιουργήθηκε στην ιατρική γλώσσα το 1836 η λέξη «ιδιωτεία», που σημαίνει συγγενής ψυχική ανεπάρκεια, επίκτητη παραφροσύνη, πιο σοβαρή από την πνευματική καθυστέρηση και την «ηλιθιότητα». Κατά μία άλλη εκδοχή ο αυτισμός ίσως έχει την καταβολή του από την συνεύρεση της λέξης «αυτοερωτισμός», που χρησιμοποιήθηκε στην ψυχανάλυση από τον Freud (Συνοδινού, 2010, σσ. 40-41).

Το πιο πάνω θέμα που έχει να κάνει με τον ερωτισμό, τη σεξουαλικότητα, και το κλείσιμο στον εαυτό, κάνει τα άτομα αυτά να έρχονται αρκετά συχνά αντιμέτωπα όχι μόνο με την διαταραχή του φάσματος, αλλά και με την δυσκολία να συνάψουν κοινωνικές, ερωτικές, σεξουαλικές σχέσεις, και συνεπώς να διατηρήσουν την ψυχική τους υγεία σε κάποια ισορροπία κυρίως από την εφηβική ηλικία. Γι' αυτό και πολλές από τις πρακτικές τεχνικές που ακολουθήθηκαν στα ειδικά σχολεία κατά καιρούς δεν ευοδώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Πολλοί νέοι επειδή δεν έχουν ανεπτυγμένη ή ακόμα και καθόλου αυτογνωσία, δεν συνειδητοποιούν το τι γίνεται γύρω τους, η ακόμα και στους ίδιους. Η έλλειψη κατανόησης του τι πραγματικά συμβαίνει, καθιστά τα άτομα αυτά ευάλωτα, ευπαθή και ανοιχτά στην εκμετάλλευση και στις ψευδείς σχέσεις. Πολλοί νέοι μάλιστα εξαιτίας αυτού αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν έρχονται αντιμέτωποι με συγχύσεις όσον αφορά στο ερωτικό, σεξουαλικό τομέα. Δεν γνωρίζουν καν τον όρο «σεξ», ή

τον θεωρούν ως κάτι βρώμικο, ή αν κάποιος έχουν σεξουαλικές σχέσεις δε βρίσκουν κάτι το ικανοποιητικό και αισθάνονται αμηχανία και δυσφορία πολλές φορές (Hatton, Tector, 2010).

Όσον αφορά το σύνδρομο που πήρε το όνομα Asperger από τον αυστριακό ομώνυμο ερευνητή, ο οποίος το διαχώριζε από το σύνδρομο του Kanner, επειδή τα άτομα με το Asperger πολύ συχνά παρουσιάζονται με σχετικά καλύτερα επίπεδα νοημοσύνης, έχουν μια κινητική αταξία ή αδεξιότητα, έχουν δυσκολίες και αυτά στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, όμως έχουν συχνά καλύτερες γλωσσικές ικανότητες στο προφορικό λόγο. Τόσο ο Kanner όσο και ο Asperger μέσα από ενδελεχή περιγραφή και αποτύπωση αυτιστικών ατόμων έδωσαν τις πρώτες βασικές ερμηνείες της διαταραχής. Θεωρούσαν και οι δύο ότι οι ανωμαλίες που παρουσίαζαν τα άτομα αυτά προερχόντουσαν από την γέννηση τους ακόμα, και οδηγούσαν σε χαρακτηριστικά προβλήματα στα οποία έδωσαν την ονομασία αυτισμός, μια ονομασία που παρέπεμπε σε σχιζοφρένεια. Ο αυτισμός όμως του Asperger ήταν πιο ευρύς από του Kanner επειδή είχε περιπτώσεις που άγγιζαν τα όρια ενός φυσιολογικού, που θα μπορούσαν να έχουν μέχρι και εγκεφαλικές ανωμαλίες. Κατόπιν όμως διεξήχθη μία μεγαλύτερη σειρά από έρευνες οι οποίες κατέληξαν στο ότι δεν υπάρχει ένα είδος αυτισμού, αλλά ένα ολόκληρο φάσμα από διαταραχές, όπως το Asperger, ο Αυτισμός του Kanner στην κλασική του μορφή, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, το Σύνδρομο Rett ή ο Άτυπος Αυτισμός μη προσδιοριζόμενος αλλιώς (May et al) (2011).

Στην περίπτωση ενός ατόμου με Asperger πρέπει να γίνει λόγος για το είδος της συναναστροφής που μπορεί να έχει ένα τέτοιο άτομο με άλλα παιδιά, ιδιαίτερα στο περιβάλλον του σχολείου. Σε μία έρευνα που έγινε, (Locke et al) (2010) φάνηκε ότι τα άτομα με αυτισμό, ακόμα και αυτά με υψηλή λειτουργικότητα δεν μπορούν να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις με άλλα συνομήλικα τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι δυσκολίες των κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση και στήριξη, καθιστούν τα άτομα αυτά σχεδόν ανίκανα ώστε να αλληλεπιδράσουν. Ορισμένα δεν θέλουν καν να το επιδιώξουν, ενώ άλλα που μπορεί να το επιθυμούν δεν έχουν την ικανότητα και την ευκαιρία να το πράξουν. Όσον αφορά την ποιότητα φιλίας πρέπει να τονιστεί ότι το άτομο με αυτισμό δεν γνωρίζει τον όρο φιλία. Είναι δύσκολο για το ίδιο να κατακτήσει αυτό το νόημα με αποτέλεσμα την παντελή απουσία φίλων και κοινωνικών σχέσεων, κάτι που επιδεινώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Παρόλα αυτά έχει τονιστεί στην κατά καιρούς βιβλιογραφία η ιδιαίτερη

σημασία της ύπαρξης ενός φίλου στην ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή ατόμου με ΔΑΦ. Σκοπός όμως δεν είναι να τονιστεί μόνο η ύπαρξη ενός φίλου αλλά το είδος και η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται. Συγκεκριμένα, το είδος της σχέσης είναι αυτό που θα καθορίσει την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό, την ενσωμάτωση και την ψυχική του βελτίωση και υγεία. Εάν η σχέση αυτή βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την υποστήριξη, την συντροφικότητα, τότε θα λειτουργήσει ως τροχοπέδη για μελλοντική εμφάνιση αίσθησης μοναξιάς, ματαίωσης και απομόνωσης. Συνεπώς, η σχέση αυτή είναι πλήρως λειτουργική και αποτελεί υψηλής ποιότητας φιλία. Τα παιδιά με αυτισμό λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνικής κατανόησης και απουσίας εμπειρίας σε σχέση με την συναναστροφή με άλλα άτομα, επηρεάζονται και όσον αφορά την κοινωνική τους θέση μέσα στην κοινωνική δομή της σχολικής τάξης. Αυτό τα οδηγεί να νιώθουν το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης. Όσο δε μεγαλώνουν, οι σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά είναι πιο δύσκολες λόγω του χάσματος στην κοινωνική συνδιαλλαγή. (Locke et al) (2010).

Ο Χρηστάκης (2011) όσον αφορά τον ορισμό του αυτισμού αναφέρει ότι ενώ για μια μακρά χρονική περίοδο υπήρχαν διαφορετικές ή συγκρουόμενες προσεγγίσεις, κατόπιν παρουσιάστηκαν κοινά στοιχεία σχεδόν για όλους τους ερευνητές, που αφορούσαν την εμφάνιση του αυτισμού πριν την ηλικία των τριών ετών και τα συμπτώματα με τα οποία εμφανίζεται. (Χρηστάκης, 2011, σ. 192).

Η εθνική ένωση αυτιστικών των ΗΠΑ (1979) όρισε τον αυτισμό ως μία βαριά ανικανότητα – αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία συχνά εμφανίζεται στα τρία πρώτα χρόνια του παιδιού. Ένας πιο αποδεκτός ορισμός που παραπέμπει στον αμερικανικό νόμο 105 –17 του 1997 ορίζει ότι αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή δυσκολία που επηρεάζει σημαντικά την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από τα τρία πρώτα χρόνια του παιδιού, και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του. Επίσης εμφανίζονται η ενασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις, και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και στις αισθητηριακές εμπειρίες . (Χρηστάκης, 2011, σ. 192).

Σε σχέση με τις διάφορες δυσκολίες που παραπάνω ειπώθηκαν πρέπει να αναφέρουμε ότι στο σχολικό περιβάλλον του αυτιστικού παιδιού είναι αναγκαία η παρέμβαση των ειδικών, η ενίσχυση των αναλυτικών προγραμμάτων προόδου, όπως και η δημιουργία ενός

περιβάλλοντος υγιούς και ασφαλούς για το παιδί αυτό. Εφόσον μάλιστα πολλά από αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται στην επικοινωνία και στην κατανόηση του λόγου σε όλες τις μορφές. Σε μία μελέτη που έγινε σε παιδιά υψηλής λειτουργικότητας με αυτισμό (Asberg et al) (2010) βρέθηκε ότι για να οδηγηθούν σε μικρές ή μεγάλες βελτιώσεις στο λόγο τους πρέπει να τους προσφερθεί άμεση και εντατική βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς, και να κατευθύνονται μέσα από ειδικές μοντελοποιήσεις και σύνολα εννοιών για αυτό το σκοπό. Ειδικότερα, η κατανόηση αφηγήσεων, οι μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις, η συμμετοχή και η συγκέντρωση είναι δύσκολη. Μια τέτοια συζήτηση για παράδειγμα σε επίπεδο κατανόησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους μαθητές με ΔΑΦ. Το θέμα που προκύπτει στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες κατανόησης, μαθαίνουν να αποκτούν διαισθητικά μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη χρήση ρητής πρακτικής και διδασκαλίας για να επιτύχουν την κατανόηση σε μέγιστο τυχόν βαθμό. Φυσικά οποιαδήποτε μέθοδος και πρόγραμμα χρησιμοποιηθεί είναι απαραίτητος ο εντοπισμός των κινήτρων και η ανάπτυξη αμοιβαίας διδασκαλίας. Άρα ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει περισσότερο ένα παιδί με ΔΑΦ είναι χρήσιμο να προβαίνει στην σωστή οικοδόμηση του νοήματος ενός μηνύματος ή κειμένου, έτσι ώστε το παιδί να μην δυσκολεύεται να το αποκωδικοποιήσει, και όλο αυτό να γίνεται σε κλίμα αμοιβαιότητας, αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης (Asberg et al) (2010).

1.1 Αιτιολογία του Αυτισμού

Σύμφωνα με την Δροσινού (2009) ενώ αρχικά τα αίτια του αυτισμού εντοπιζόνταν στον ψυχολογικό τομέα, από την αρχή του 21ου αιώνα τα αίτια στράφηκαν στην βιολογική βάση. Μάλιστα, μελέτες γύρω από την γενετική βάση βρήκαν αυξημένη συσχέτιση με τα αδέρφια αυτιστικών ατόμων, συγκρινόμενα με πληθυσμό αυτιστικών χωρίς συγγενικούς δεσμούς. Άλλες έρευνες μελέτησαν ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, στις οποίες πιθανόν να οφείλεται η αδυναμία του συστήματος να διασφαλίσει την κατάλληλη ρύθμιση των αισθητηριακών προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Σε κάποιες άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί η αύξηση των διαστάσεων του εγκεφάλου και η ελλειμματική ανάπτυξη της παρεγκεφαλίτιδας σε σύγκριση με φυσιολογικά παιδιά. (Δροσινού, 2009).

Σύμφωνα με την έρευνα (Theodorou et al) (2010), για το παιχνίδι, αναφέρεται πως οτιδήποτε οργανώνει ο δάσκαλος σε ένα αυτιστικό παιδί, πρέπει να γίνεται από πολύ μικρή

ηλικία, να έχει απλές οδηγίες και να δίνεται στην αρχή με τη μορφή του πιο απλού παιχνιδιού, που θα αρέσει και θα ελκύει το παιδί. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι επειδή υπάρχουν και συναισθηματικοί αλλά και βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες, κάθε παιδί χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση και τεχνικές, αλλά και τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος, σε συνάρτηση με τις βιολογικές καταστάσεις του παιδιού. Ακόμα και τότε θα υπάρχουν δυσκολίες, γι' αυτό πρέπει να υπάρχει ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, και ο δάσκαλος να έχει ρόλο συνέταιρου στο παιχνίδι. Στην έρευνα αναφέρεται ότι έτσι θα αντισταθμίζονται οι συναισθηματικές – βιολογικές ανισορροπίες και θα υποστηρίζεται πρώτα η ψυχική υγεία τους και η ισορροπία, και θα αποφεύγονται παρεξηγήσεις, συγχύσεις και προβλήματα στην αλληλεπίδραση .

Γενετικοί παράγοντες

Στο ερώτημα αν έχει κληρονομική βάση ο αυτισμός δεν έχει δοθεί πλήρης απάντηση (Χρηστάκης, 2011, σ. 195), ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι το αυτιστικό φάσμα συναντάται περισσότερες από μία φορά στις ίδιες οικογένειες. Οι γενετιστές διερευνούν γενετικούς παράγοντες, που ευνοούν την εμφάνιση του αυτισμού. Μέχρι να καταρριφθεί αυτή η άποψη αναφέρεται ότι: α) ο αυτισμός είναι συχνότερος στα αδέλφια αυτιστικών ατόμων σε σύγκριση με τον υπόλοιπο γενικό πληθυσμό, β) τα περισσότερα αυτιστικά άτομα στους διδύμους επισημαίνονται μεταξύ των μονοζυγωτικών και όχι των ετεροζυγωτικών διδύμων, και αυτό ενισχύει την άποψη της κληρονομικής προδιάθεσης, η οποία εκδηλώνεται αν βοηθηθεί και ενισχυθεί από αρνητικούς παράγοντες του περιβάλλοντος. . Η αιτιολογία όμως στη γενετική βάση και στη περιοχή του εγκεφάλου πρέπει να ερευνηθεί. (Χρηστάκης, 2011, σ. 196).

Ο Τσιναρέλης (2013) αναφέρει ότι η εκδήλωση του αυτισμού δεν αποτελεί μόνο ευθύνη των γονέων, αλλά καθώς η αιτιολογία εξακολουθεί να παραμένει άγνωστη πρέπει να εξετάζεται συνδυασμός αιτιών. Γι' αυτό είναι πολύ καλύτερο από την κοινωνία να βοηθάει κάποιος τους γονείς παρά να τους επιρρίπτει με κάθε τρόπο ευθύνες. Μερικές φορές φαίνεται να υπεισέρχονται γενετικοί παράγοντες χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε ότι είναι ο πρωτογενής παράγοντας πρόκλησης. Και αυτό φαίνεται από το ότι κάποιοι ερευνητές θεωρούν τη διαταραχή ως συνέπεια προβλήματος που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου τα οποία επεξεργάζονται την γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθητηριακές πηγές. Κατά άλλους πιθανώς να υπάρχει μία δυσαναλογία κάποιων συγκεκριμένων νευροχημικών

ουσιών στον εγκέφαλο χωρίς όμως να αποδειχτεί πάντα η κληρονομικότητα (Τσιναρέλης, 2013).

Για την Συνοδινού (2010) υπάρχουν δύο τάσεις προσέγγισης. Η ψυχοδυναμική, που εκτιμά ότι η προέλευση είναι μια τραυματική αιτία ή ένα παθογόνο περιβάλλον. Η άλλη τάση είναι οργανική, εξηγεί τις αυτιστικές διαταραχές με χρωμοσωμική παραμόρφωση, βιολογική. Και οι δύο θέσεις μπορεί να έχουν βάση, χωρίς να αντιτίθενται ριζικά μεταξύ τους. Ακόμα κι αν κάποια μέρα αποδειχθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει κάποια γενετική αιτία που προκαλεί αυτιστικές διαταραχές, δεν πρέπει με κανένα τρόπο οι περιπτώσεις αυτές να εξομοιωθούν με τον αντιδραστικό αυτισμό που είναι ψυχικής προέλευσης. (Συνοδινού, 2010, σσ. 9-11)

Αρκετές έρευνες υποστηρίζοντας τα παραπάνω, προσθέτουν ότι η ύπαρξη γενετικών μεταβολών στον αυτισμό οφείλεται σε χρωμοσωμική ανωμαλία την οποία αποκαλούν εύθραστο – X χρωμόσωμα, το οποίο βρίσκεται σε ποσοστό περίπου 3% σε περιπτώσεις αυτισμού. Αυτό το φαινόμενο έχει συχνότερη εμφάνιση σε αγόρια και λιγότερη σε κορίτσια. Οι ανωμαλίες που συχνά εμφανίζει είναι η καθυστέρηση στην κατάκτηση και λειτουργία στο λόγο, αδυναμία τήρησης πραγματολογικών κανόνων, αποφυγή στην βλεμματική επαφή με άλλα άτομα, αποφυγή συναναστροφής ακόμα και με συνομήλικους, και η ηχολαλία. Γι' αυτό ένα ποσοστό παιδιών με το εύθραστο – X έχουν αυτιστικό σύνδρομο (Frith, 1999, σ. 93).

Οργανικοί παράγοντες

Μια άποψη που σήμερα τυγχάνει μεγάλης αποδοχής σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) είναι ότι η αυτιστική συμπεριφορά των παιδιών συγγέεται με τη νευρολογική κατάσταση τους, και πιο συγκεκριμένα ότι στον υπόκαμπο και την παρεγκεφαλίτιδα παρατηρούνται διαφορές σε σχέση με τις αντίστοιχες περιοχές του εγκεφάλου των άλλων παιδιών. Σύγχρονες έρευνες φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτή την οργανική εξήγηση και γίνονται προσπάθειες να εντοπιστούν βιολογικοί παράγοντες κυρίως που ευνοούν την εμφάνιση του αυτισμού. Μια άλλη μελέτη της Stephenburg το 1991 έδειξε ότι το 90% του δείγματος αυτιστικών παιδιών παρουσίαζαν κάποια εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία. Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός, ότι μεγάλος αριθμός παιδιών του αυτιστικού φάσματος είχαν επιληψία που παραπέμπει σε εγκεφαλική βλάβη (Χρηστάκης, 2011, σ. 195).

Πέρα από αυτούς τους ισχυρισμούς, έρευνες των Froenlich – Santino (2014) αναφέρουν συσχετισμό με αιτίες πριν από τη σύλληψη, οι οποίες έχουν να κάνουν με το ιστορικό των

γονέων, οι οποίοι σε σύγκριση με γονείς που έχουν παιδιά με νοητικές αναπηρίες έχουν εκτεθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε χημικές και βλαβερές ουσίες. Όσον αφορά τις προγεννητικές επιπλοκές, αυτές παρουσιάζονται εξαιτίας διαφόρων μολύνσεων της μητέρας, για παράδειγμα η ερυθρά, όταν προσβάλει τη μητέρα τους πρώτους μήνες της εγκυμοσύνης. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι σε αρκετές περιπτώσεις αυτισμού παρουσιάζεται αρκετά ψηλή εμφάνιση επιπλοκών που μπορούν να συμβαίνουν πριν, στη διάρκεια εγκυμοσύνης, ή στην πρώτη βρεφική ηλικία, και προκαλούν βλάβη στην ομαλή δημιουργία και ανάπτυξη των εγκεφαλικών δομών με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η αποτελεσματική λειτουργία του εγκεφάλου.

Επίσης οι ερευνητές Froehlich – Santino et al, (2014) αναφέρουν περιγεννητικούς παράγοντες που συμβαίνουν συχνότερα την ώρα της γέννησης παιδιών με αυτισμό, σε σύγκριση με τυχόν υγιή αδέρφια τους. Τέτοιες επιπλοκές είναι προβλήματα από μεγάλης διάρκειας τοκετό, υπερβολικό βάρος της μητέρας, πρόωρος τοκετός, καισαρικές τομές λόγω επειγουσών κινδύνων και διάφορα προβλήματα ομφάλιου λώρου. Επίσης η μόλυνση, η προσβολή από διάφορους ιούς στην νεογνική περίοδο μπορεί να προηγείται από διάφορα προβλήματα συμπτωμάτων του αυτισμού.

Περιβαλλοντικοί ή ψυχογενείς παράγοντες

Η Συνοδινού (2010) αναφέρει ότι φυσιολογικά το βρέφος από τη γέννηση του έχει ικανότητες να ταυτοποιεί το μητρικό πρόσωπο δηλαδή να το επενδύει και ταυτόχρονα να συνδέει γνωσιακά στοιχεία που το συγκροτούν, να αναγνωρίζει την ενότητα του και να διακρίνει τα όρια του με ένα ορισμένο τρόπο. Και αυτό γιατί από την αρχή το βρέφος έχει ανάγκη να περιβάλλεται από τη μητέρα. Η εικόνα ενός προσώπου έχει αρκετά σημεία όπου φαίνεται στα μάτια και τα οποία το βρέφος πρέπει να ενσωματώσει σε ένα οπτικό επίπεδο και να αναγνωρίσει την ενότητα τους. Πρόκειται για μια διεργασία σύνδεσης που δίνει ένα νόημα στο μητρικό πρόσωπο, ενώ αυτή η διαδικασία είναι εξίσου αναγκαία για όλες τις αισθήσεις και ειδικότερα την ακοή και την αφή. Η ικανότητα να συνδεθούν τα νοητικά στοιχεία των αντικειμένων είναι συναφής με αυτή τη λειτουργία αναγνώρισης των μορφών, που μετά θα εξελιχθεί σε νοητική σύνθεση στην οποία θα βασιστεί η αφηρημένη σκέψη. Σε όλη αυτή τη λειτουργία η μητέρα παίζει ενεργό ρόλο συναισθηματικά και ψυχολογικά. Το βλέμμα της μητέρας σαν φορέας αγάπης και ενδιαφέροντος για το παιδί, μπορεί αν δεν υπάρχει, ή υπάρχει με αρνητικό τρόπο για το παιδί στην περίπτωση του αυτισμού να ερμηνεύει την έλλειψη

εξωτερικής συναισθηματικής προσφοράς. Οι βιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες όταν προκαλούν δυσκολία επικοινωνίας και ζεστής συναισθηματικής ανταλλαγής μπορεί να είναι έναυσμα αυτιστικών στοιχείων.

Το συναίσθημα που έλειψε από μια τέτοια επικοινωνία με τη μητέρα μπορεί να αφήσει ανεξίτηλα σημάδια. Η μηχανιστική συμπεριφορά και οι κινήσεις, η μειωμένη ψυχοσυναισθηματική αντίδραση χωρίς συναισθηματική δομή, δίχως ενθουσιασμό και αρμονία, είναι σημάδια που υπάρχουν συχνά ακόμα και σε αυτιστικά άτομα που είχαν καλή εξέλιξη και τα οποία ανέπτυξαν σχετικά καλές πνευματικές ικανότητες. Γι' αυτό οι πρώτες έρευνες και μελέτες για το σύνδρομο συναντιόντουσαν χρονικά θα λέγαμε με την εξέλιξη της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η παραπάνω άποψη φανερώνει την διάσπαση στην ψυχική και συναισθηματική σχέση του παιδιού με τη μητέρα, και μπορεί να προκληθεί από τους πρώτους μήνες της ζωής ακόμα, και από τραυματικές εμπειρίες ή παθολόγο περιβάλλον που μπορεί να υπάρχει μέσα στην οικογένεια. Η ψυχαναλυτική θεωρία εξάλλου υποστηρίζει ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα ψυχοδυναμικών αρνητικών στάσεων ή συγκρούσεων μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του, ή υπερβολικού άγχους που μπορεί να αισθάνεται το παιδί από αυτή τη σύγκρουση και αναμφίβολα επιδρούν αρνητικά στην εξέλιξη του. (Συνοδινού, 2010, σσ. 26-29).

1.2 Χαρακτηριστικά του αυτισμού

Τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά έχουν μελετηθεί, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν νωρίτερα από την ηλικία των δύο ετών. Για να είναι σωστός ο τρόπος εντοπισμού τους πρέπει να γίνει από ειδικούς επιστήμονες επειδή ελλοχεύει ο κίνδυνος να συγχυστούν με εκείνα των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές ή με τα παιδιά που έχουν νοητική αναπηρία. (Χρηστάκης, 2011, σ. 196).

Γενικά χαρακτηριστικά

Τα αυτιστικά παιδιά όσον αφορά τη συμπεριφορά και τις διαδικασίες ή τον τρόπο μάθησης είναι από τις περισσότερο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες, οι οποίες επιδεινώνονται περισσότερο σε καταστάσεις όπου η συνεννόηση και επικοινωνία με τα άτομα του περιβάλλοντός τους είναι σχεδόν αδύνατη. Ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται να αναπτύσσονται ομαλά μέχρι τα δύο πρώτα χρόνια της ηλικίας τους. Παρόλα αυτά οι ειδικοί

μπορούν να τα αναγνωρίσουν πριν από αυτή την ηλικία. Μερικά κύρια χαρακτηριστικά που συναντώνται στα αυτιστικά και τα ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους είναι:

α) Σοβαρή δυσκολία έως πλήρη αδυναμία επικοινωνίας η μοναχικότητα.

β) Ιδιόρρυθμος γλωσσικός κώδικας. Μπορεί να πει νερό και να εννοεί θάλασσα, ή αυτοκίνητο και να εννοεί εκδρομή.

γ) Μεγάλη ενόχληση από κάθε αλλαγή της ρουτίνας. Μια διαφορετική τοποθέτηση των θρανίων στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει σοβαρό εκνευρισμό, εντάσεις ή εκρήξεις θυμού.

δ) Νοητικό επίπεδο (φαινομενικά) πολύ χαμηλό. Αρκετές φορές φέρονται σαν να είναι παιδιά με νοητικό δυναμικό έως 18 μηνών.

ε) Μεγάλη ευαισθησία. Για παράδειγμα, αντιδρούν αρνητικά όταν ο συνομιλητής τους μιλάει δυνατά, και ακούνε σε χαμηλή ένταση μουσική, με ρυθμό και μελωδία χωρίς αλλαγές μεγάλης έντασης.

στ) Είναι συναισθηματικά παιδιά και η συναισθηματική τους ισορροπία αλλάζει χωρίς εμφανείς λόγους. Δεν αντιλαμβάνονται ούτε συμμετέχουν στην συναισθηματική ατμόσφαιρα που υπάρχει στο περιβάλλον τους, και δεν έχουν συναισθηματική αντίδραση στις διάφορες εκδηλώσεις των συναισθημάτων που υπάρχουν στους γύρω τους.

ζ) Έχουν μεγάλη αντίληψη στην αίσθηση του κρύου και του ζεστού.

η) Κλείνουν τα μάτια τους θέλοντας να δείξουν ότι δεν θέλουν να έχουν συμμετοχή σε διάφορα ανεπιθύμητα ερεθίσματα οπτικά ή ηχητικά.

θ) Μπορεί να προσκολληθούν για αρκετό καιρό σε ασήμαντα κατεστραμμένα αντικείμενα ή παιχνίδια.

ι) Εκτελούν συνέχεια στερεοτυπικές κινήσεις με τα μέλη του σώματός τους.

κ) Στην περίοδο εφηβείας έχουν σοβαρό πρόβλημα σεξουαλικής επιθετικότητας.

λ) Συχνά έχουν αλματώδεις, απρόβλεπτες ή απότομες παλινδρομήσεις. Το ίδιο γίνεται και στον τομέα της ανάπτυξης.

Ο Router προσδιόρισε τέσσερις παράγοντες με τους οποίους μπορούμε να διακρίνουμε τα αυτιστικά παιδιά, από τα άλλα της ηλικίας τους:

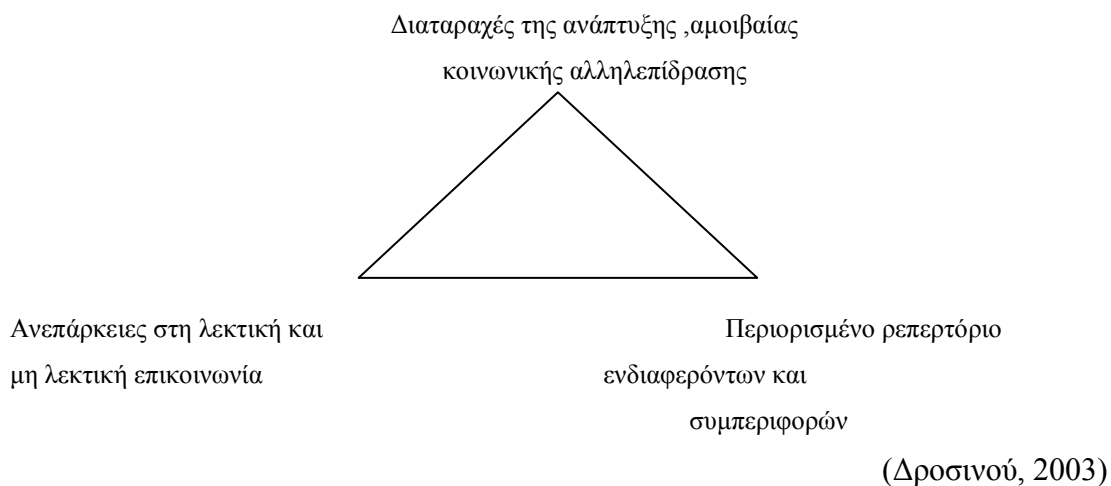
α) Σοβαρό πρόβλημα στη σχέση του παιδιού με τα αδέρφια ή τους γονείς και τους άλλους ανθρώπους.

β) Πολύ αργή και μη ομαλή γλωσσική ανάπτυξη, που φαίνεται από ακατάλληλη χρήση της γλώσσας, ειδικά όταν στην ομιλία τους πρέπει να χρησιμοποιηθούν ιδιωματικοί τύποι.

γ) Συμπεριφορές στερεοτυπίας, όπου επαναλαμβάνουν κινήσεις του σώματος, για παράδειγμα θέση συγκεκριμένη των δακτύλων με στροβιλισμούς, καθώς και συμπεριφορές με τελετουργίες, για παράδειγμα τοποθετούν παιχνίδια ή έπιπλα σε ειδική σειρά.

δ) Πρώιμη εμφάνιση ιδιόμορφων συμπεριφορών, συχνά πριν από την ηλικία των τριών ετών. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 197-198).

Επισημαίνεται ότι δεν είναι απαραίτητο όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά να εμφανίζονται σε κάθε αυτιστικό παιδί, όπως επίσης ότι μπορεί να υπάρχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά στο ίδιο παιδί, ή διαφορετικά στο ένα και άλλα στο άλλο παιδί. Αυτό εξηγεί πως τα αυτιστικά παιδιά δεν ταξινομούνται σε ομοιογενείς ομάδες με σημείο αναφοράς τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν. Το κάθε αυτιστικό παιδί είναι ξεχωριστό άτομο και εξετάζεται ξεχωριστά. Ειδικότερα, η Αυτιστική Εταιρεία της Βόρειας Καρολίνας, σε συνεργασία με το τμήμα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου και το Ίδρυμα Αυτισμού της Βόρειας Καρολίνας, επεξεργάστηκε ένα κείμενο με 20 θέματα διαγνωστικής φύσης. Σε αυτό το φυλλάδιο ορίζονται τα χαρακτηριστικά και συμπτώματα με βάση το Τριαδικό σύστημα στο επόμενο σχήμα:



Επίσης είναι σημαντική η συμβολή του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10, 2010), και της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, (DSM-V, 2013) για την ερμηνεία και καταγραφή των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα αυτιστικά παιδιά. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται ψυχοδυναμική και συμπεριφοριστική κατεύθυνση. Σήμερα γίνεται προσπάθεια για ερμηνεία και μελέτη με βιολογικούς δείκτες για αυτά τα χαρακτηριστικά.

Ειδικά χαρακτηριστικά

Ένας δείκτης αναπτυξιακών δυσκολιών στα αυτιστικά παιδιά βρίσκεται στη θεωρία της εισχώρησης στη σκέψη των άλλων, δηλαδή στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα αισθήματα και τις σκέψεις των άλλων ανθρώπων. Την ικανότητα αυτή εμφανίζουν φυσιολογικά παιδιά ακόμη και πριν το τέταρτο έτος της ηλικίας τους. Όμως αυτή την ικανότητα δεν την έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Παρακάτω εμφανίζεται ένας πίνακας με συγκεκριμένα ειδικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στα παιδιά με αυτισμό (Χρηστάκης, 2011, σσ. 199-200).

Το αυτιστικό παιδί μπορεί:

- α) Να αντιδρά και αντιστέκεται σε μέθοδο διδασκαλίας επινοώντας διάφορες εκπαιδευτικές ρουτίνες.
- β) Να περιστρέφει αντικείμενα, για παράδειγμα τη ρόδα αυτοκινήτου.
- γ) Να μην νιώθει ότι κινδυνεύει όταν βρίσκεται σε πραγματικούς κινδύνους, για παράδειγμα να διασχίζει το δρόμο χωρίς να βλέπει αυτοκίνητα που μπορεί να το χτυπήσουν.
- δ) Να αντιδράει σαν να μην ακούει τους άλλους, για παράδειγμα όταν κάποιο άλλο παιδί του ζητάει να παίξει μαζί του.
- ε) Να χτυπάει παλαμάκια ή να γελά και να χαχανίζει χωρίς εμφανή λόγο.
- στ) Να έχει υπερβολική ταραχή, ή να γελάει και να κλαίει χωρίς ουσιώδη λόγο.
- ζ) Όταν αλλάζουν οι συνθήκες του να έχει αρνητική αντίδραση.
- η) Να παρουσιάζει ηχολαλία.
- θ) Να έχει πρόβλημα δυσκολίας στην συναναστροφή με άλλα παιδιά.
- ι) Να μην έχει επαρκή οπτική επαφή.
- κ) Στον πόνο να παρουσιάζει φαινομενική αναισθησία.
- λ) Όταν προσπαθούν να το αγγίξουν οι γονείς του να απομακρύνεται
- μ) Να δένεται με παθολογικό τρόπο με αντικείμενα.
- ν) Να αναπτύσσει υπερβολικές και σε άσχημο βαθμό κινητικές δεξιότητες, για παράδειγμα να στοιβάξει τούβλα και να αρνείται να κλωτσήσει τη μπάλα.
- ξ) Να παρουσιάζει υπερβολική παθητικότητα ή μεγαλύτερη κινητικότητα.
- ο) Να επιμένει σε ένα παράξενο παιχνίδι για πολύ καιρό.
- π) Να παρουσιάζει ψυχρή συμπεριφορά.

ρ) Να εκδηλώνει με χειρονομίες τις ανάγκες του, για παράδειγμα να παίρνει το χέρι της μητέρας του και να την πηγαίνει στη βρύση αντί να δείξει ότι θέλει να πιεί ή ότι θέλει νερό με το χέρι του.

Οι έρευνες που διεξάγονται για την κατανόηση της σκέψης και των αισθημάτων, ή την πορεία της σκέψης των ατόμων με αυτισμό δεν έχουν δείξει ακριβή αποτελέσματα. Αυτές οι έρευνες δείχνουν όμως ότι τα αυτιστικά άτομα δυσκολεύονται να παρατηρούν ή να κατανοούν τις σκέψεις των άλλων ανθρώπων, τις προθέσεις και τα συναισθήματα τους. Στην πραγματικότητα το άτομο με ΔΑΦ περιγράφεται ως «τυφλό στη σκέψη». Στα διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία. Έχει παρατηρηθεί ότι είναι υπερευαίσθητα στους θορύβους του περιβάλλοντος. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν ο θόρυβος συνδέεται με πράγματα που προκαλούν φόβο ή δεν είναι δυνατόν να χαμηλώσει η ένταση του θορύβου. Όταν τα αγγίζει κάποιος μπορεί να παρουσιάζουν ευαισθησία ή να ερεθίζονται αρκετά. Μερικές φορές μπορεί η ενόχληση που τους προκαλεί το άγγιγμα να είναι τόσο έντονη ώστε μερικά παιδιά με ΔΑΦ να αποφεύγουν να τα αγγίζουν άλλοι. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τη δύσκολη κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική σχέση ή επικοινωνία τους. (Χρηστάκης, 2011, σ. 201).

Η εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους τα διάφορα αυτά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ όχι μόνο παρατηρούν και βιώνουν μέσα στο σχολείο αλλά σωστό είναι να αντιμετωπίζουν με κάθε σωστό τρόπο και μέθοδο. Η κοινωνική απόσυρση και έλλειψη αντίληψης συναισθήματος και κατανόησης για τους άλλους φαίνεται και στην μερική επιτυχία που καταγράφουν όταν προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση των αυτιστικών. Μέσα από την ενδυνάμωση της υγιούς ανάπτυξης και δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων μέσω κοινωνικού παιχνιδιού προσπάθησαν ερευνητές να βοηθήσουν ακόμα και νήπια με αυτισμό να εξυπηρετήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, και να μην τους αφήσουν περιθώριο να νοιώσουν μοναξιά ή αποκλεισμό. (Jones, K., Howley, M., 2010). Στόχευσαν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, την γνωστική ικανότητα, την λειτουργική ικανότητα επικοινωνίας, τη συναισθηματική ευεξία, την εποικοδομητική αλληλεπίδραση με το άμεσο περιβάλλον και την ενεργό συμμετοχή σε οργανωμένο και ενισχυτικό περιβάλλον, έτσι που να ενεργοποιεί τις αισθήσεις και τα συναισθήματα του παιδιού. Φάνηκαν καθαρά όλα τα μειονεκτήματα που έχουν τα χαρακτηριστικά των νηπίων με ΔΑΦ, όπως επίσης και το ότι αν ο δάσκαλος είναι καλά

καταρτισμένος μπορεί να βελτιώσει ως ένα βαθμό μερικά από αυτά (Jones,K., Howley,M., 2010).

Οι δυσκολίες στα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ κυρίως σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με άλλα άτομα, κυρίως συνομήλικους, η δυσκολία να κρατήσουν οπτική ή βλεμματική επαφή με το δάσκαλο ή συμμαθητή τους, να αναγνωρίσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά, να συνάψουν σχέσεις και να απασχοληθούν σε συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθώντας κανόνες για αρκετή ώρα, φάνηκαν και αναδείχθηκαν σε έρευνα των Banda, R. et al (2010). Σε αυτή την έρευνα εκτός από την ανάδειξη αυτών των χαρακτηριστικών των ατόμων με ΔΑΦ, επιχειρήθηκε η αντιμετώπισή τους και κυρίως οι κοινωνικές δεξιότητες ανεξάρτητα της ηλικίας και της σοβαρότητας της κατάστασης. Ο δάσκαλος επιχείρησε να το πετύχει χρησιμοποιώντας το «peer to peer» παρεμβάσεις (μαθητής με συμμαθητή), εκπαιδύοντας τους συμμαθητές τους ώστε την κατάλληλη στιγμή να επεμβαίνουν είτε μέσω της ανατροφοδότησης είτε μέσω της διόρθωσης σφαλμάτων, και με τον τρόπο αυτό να ξεκινάει μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση-διδασκαλία ανάμεσα στους δύο συμμαθητές. Το εγχείρημα ήταν δύσκολο επειδή εμφανίζονταν αρνητικά χαρακτηριστικά στα παιδιά με ΔΑΦ συνέχεια, όπως η δυσκολία να συνάπτουν σχέσεις, που κι αν ακόμα το επιχειρούσαν δεν γινόταν ευδιάκριτος ο τρόπος τους, ή ακόμα να αποστρέφονται τους συμμαθητές τους, και να προτιμούν τους ενήλικες στην προσπάθειά τους να αποφύγουν στενή κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. (Banda,R.D., Hart,L.S., 2010).

1.3 Διάγνωση του αυτισμού

Η έγκαιρη αποκάλυψη παιδιών με ΔΑΦ και η σωστή διάγνωση που πρέπει να έχουν από ειδικούς είναι σημαντικό θέμα. Πρέπει να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται οι παιδίατροι από τα πρώτα σημάδια – ενδείξεις, επειδή είναι οι πρώτοι επαγγελματίες που συναντούν τους γονείς και τα παιδιά. Αν οι παιδίατροι γνωρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν σοβαρή δυσκολία να παίξουν ή να μιμηθούν συμπεριφορές ενηλίκων και να εκτελούν οδηγίες, όπως για παράδειγμα να χτυπούν τα δύο τους χέρια και να παίξουν παλαμάκια, ή να πουν τι είναι ένα απλό αντικείμενο όπως ένα ποτήρι, όταν τους το δείχνουν, θα μπορούσε έτσι να διασφαλιστεί η έγκαιρη επίσημανση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος. Μερικές

τέτοιες δοκιμασίες είναι αρκετές για να περάσουμε σε πιο περίπλοκες και εξετάσεις των παιδιών και των γονέων ή να παραπεμφθούν σε πιο εξειδικευμένα άτομα – επαγγελματίες για διάγνωση έγκαιρα. Η διάγνωση του αυτισμού, ιδιαίτερα πριν από το δεύτερο έτος του παιδιού είναι δύσκολη προσπάθεια και απαιτεί σχετική εμπειρία. Και αυτό επειδή αν και υπάρχουν ενδείξεις πριν από την ηλικία των δύο ετών, μόνο μετά την ηλικία αυτή τα χαρακτηριστικά είναι ευδιάκριτα και έντονα, ακόμη και για τους επαγγελματίες του χώρου. Πιο ασφαλής διάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί από το τέταρτο έτος επειδή θεωρείται οριακό για να ολοκληρωθούν τα αναπτυξιακά στάδια. Επίσης η διάγνωση του αυτισμού προϋποθέτει διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορετική εξέταση στην οποία μπορούν να συμμετέχουν ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, παιδοψυχίατρος, ειδικός παιδαγωγός, σύμβουλος οικογένειας, οφθαλμίατρος, λογοπαιδικός και άλλοι. Η ίδια διεπιστημονική ομάδα μπορεί να προτείνει σχέδια υποστηρικτικής ή εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία πρέπει να είναι συγκεκριμένη, λεπτομερής και πολυδύναμη. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 202-203)

Τα τελευταία χρόνια η διάγνωση του αυτισμού πραγματοποιείται με διάφορα έγκυρα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται ξεχωριστά σε διάφορες χώρες του κόσμου ανάλογα με την κατά τόπους επιλογή των ειδικών που κάνουν την διάγνωση και αυτά είναι:

α) *ICD 10*

Χρησιμοποιεί την ονομασία «Αυτισμός παιδικής ηλικίας» ενώ τα γνωρίσματα του είναι οι ανωμαλίες που εμφανίζονται στις περιοχές της κοινωνικής συναλλαγής, στη μειωμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που ξεκινάει πριν τον τρίτο χρόνο, και στην επικοινωνία. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας σε σχέση με αυτό το διαγνωστικό εργαλείο τοποθετεί τον αυτισμό στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και τον ονομάζει Αυτισμός Παιδικής Ηλικίας ή Βαρύς Παιδικός Αυτισμός, γι' αυτό και σε αυτόν εμπεριέχει την Βρεφική Ψύχωση, το Σύνδρομο Kanner, την Αυτιστική Διαταραχή και τον Βρεφικό Αυτισμό.

β) *DSM – IV*

Εδώ χρησιμοποιείται η ονομασία “Αυτιστική Διαταραχή”, περικλείει διαταραχές σε διάφορες περιοχές της ανάπτυξης, και τοποθετεί τον αυτισμό στην κατηγορία των Εκτεταμένων Διαταραχών Ανάπτυξης. Το DSM – IV απαιτεί για τη διάγνωση από την πρώτη κατηγορία του ένα σύνολο από έξι τουλάχιστον αντικειμένων από τις ομάδες Α, Β και Γ που ακολουθούν, με τουλάχιστον δύο από το Α ένα από το Β και ένα από το Γ ως εξής:

A. Ποιοτικό έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όταν αυτή εκδηλώνεται σε δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Έλλειμμα στη χρήση πολλαπλών προφορικών συμπεριφορών όπως έκφραση και κοίταγμα προσώπου, χειρονομίες για ρύθμιση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στάσης σώματος για τον ίδιο σκοπό.

2 Έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης να μοιραστεί απόλαυση, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους, για παράδειγμα εξαιτίας έλλειψης επίδειξης, παρουσίασης ή επισήμανσης αντικειμένων ενδιαφέροντος σε άλλα πρόσωπα.

3 Έλλειψη ανάπτυξης ή δημιουργίας σχέσεων με συνομήλικους, σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης.

4 Ελλείμματα συναισθηματικής ή κοινωνικής αμοιβαιότητας, για παράδειγμα να μην συμμετέχει αυθόρμητα σε απλά κοινωνικά παιχνίδια, ή να προτιμάει μοναχικές δραστηριότητες.

B. Έλλειμμα σε ποιοτική επικοινωνία όπως αυτή εκδηλώνεται σε δύο από τα τέσσερα που ακολουθούν:

1 Στερεότυπη ή επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρησιμοποίηση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.

2 Έλλειμμα στην ικανότητα να ξεκινήσει ή να συνεχίσει διάλογο

3 Καθυστέρηση ή έλλειψη ανάπτυξης στον προφορικό λόγο, που δεν συνοδεύεται με προσπάθεια για επικοινωνία με εναλλακτικούς ή έξωλεκτικούς τρόπους όπως μίμηση ή χειρονομίες.

4 Έλλειμμα σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης αυθόρμητου και ποικίλου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας φαντασία ή κοινωνικό μιμητικό παιχνίδι.

Γ. Επαναληπτικά περιορισμένα και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα όπως αυτά εκδηλώνονται τουλάχιστον σε δύο από αυτά που ακολουθούν:

1 Άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες μη λειτουργικές ρουτίνες ή τυπικές συμπεριφορές.

2 Επαναλαμβανόμενες στερεότυπες ιδιομορφίες κίνησης όπως για παράδειγμα στράβωμα ή χτύπημα δακτύλου ή χεριού, ή περίεργες κινήσεις ολόκληρου του σώματος ή μελών του.

3 Έντονη ενασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πράγματα ενδιαφέροντος μη φυσιολογικά σε ένταση ή συγκέντρωση.

4 Εμμονική ενασχόληση με επιμέρους σημεία αντικειμένων.

Από την δεύτερη κατηγορία κριτηρίων να παρουσιάζει μη φυσιολογική λειτουργία τουλάχιστον σε μία από τις λειτουργίες που ακολουθούν, οι οποίες ξεκινούν πριν από το τρίτο έτος:

- A. Γλώσσα που χρησιμοποιεί για κοινωνική επικοινωνία
- B. Συμβολικό ή εφευρετικό παιχνίδι.
- Γ. Κοινωνική αλληλεπίδραση

γ) *DSM-5,2013*

Πρόκειται για το πλέον έγκυρο και χρησιμοποιούμενο διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στα κριτήρια αναφέρονται μεταξύ άλλων:

A. Συνεχή ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία σε πολλαπλές διαστάσεις όπως συνεπάγεται από τα ακόλουθα επί του παρόντος ή το ιστορικό:

1 Ελλείμματα στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα, για παράδειγμα από τη μία μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και μία αποτυχημένη συνομιλία, σε μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων, επιρροών και σε μία όχι επιτυχημένη προσπάθεια να ξεκινήσει ή να απαντήσει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

2 Ελλείμματα σε εξελικτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες χρησιμεύουν για κοινωνική αλληλεπίδραση και κυμαίνονται για παράδειγμα από φτωχή ολοκλήρωση της λεκτικής και έξω- λεκτικής επικοινωνίας σε ανωμαλίες στη βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος, ή ελλείμματα στην κατανόηση και χρησιμοποίηση χειρονομιών, και σε μεγάλη έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και έξω- λεκτικής επικοινωνίας.

3 Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων που κυμαίνονται για παράδειγμα, από δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, σε δυσκολίες στην ανταλλαγή φαντασιωτικού παιχνιδιού, ή στη δημιουργία φιλίας, και στην απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομήλικους.

B Περιορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριότητες ή ενδιαφέροντα, όπως φαίνεται τουλάχιστον σε δύο από τα ακόλουθα επί του παρόντος ή από το ιστορικό:

1 Επαναλαμβανόμενη ή στερεοτυπική κίνηση του σώματος, χρήση αντικειμένων ή του λόγου (π.χ. απλές στερεοτυπικές σωματικές κινήσεις, ευθυγράμμιση των παιχνιδιών ή ριζιμο αντικειμένων, ιδιοσυγκρασιακές προτάσεις, ηχολαλία).

2 Επιμονή στην ομοιότητα, ασταμάτητη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή εξωλεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. μεγάλη δυσφορία σε μικρές αλλαγές, δυσκολία στις μεταβάσεις, άκαμπος τρόπος σκέψης, τελετές αποχαιρετισμού, επανάληψη της ίδιας διαδρομής ή κατανάλωση του ίδιου φαγητού καθημερινά)

3 Πολύ περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντα που δεν έχουν φυσιολογική ένταση ή εστίαση (π.χ. μεγάλη προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα πράγματα, πολύ οριοθετημένα ή επίμονα ενδιαφέροντα).

4 Υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. αδιαφορία στον πόνο ή την θερμοκρασία, άμεση ανταπόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, όσμωση ή άγγιγμα πραγμάτων σε μεγάλο βαθμό, οπτική γοητεία με τα φώτα ή την κίνηση).

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να φαίνονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά μπορεί να μην γίνουν εντελώς φανερά, μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να υπερβούν τις περιορισμένες τους δυνατότητες, ή μπορεί να συγκαλυφθούν από στρατηγικές που έχουν εκπαιδευτεί στην μετέπειτα ζωή τους).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά μεγάλη έλλειψη στον κοινωνικό, επαγγελματικό τομέα, ή σε άλλες μεγάλες περιοχές της τρέχουσας λειτουργικότητας.

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται αποτελεσματικά μέσω της διανοητικής αναπηρίας (διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή) ή μέσω αναπτυξιακής καθυστέρησης. Η νοητική καθυστέρηση και η διαταραχή αυτιστικού φάσματος συχνά συνυπάρχουν. Για να γίνει διάγνωση συννοσηρότητας της διαταραχής αυτιστικού φάσματος και της νοητικής αναπηρίας, η κοινωνική επικοινωνία πρέπει να είναι χαμηλότερη από αυτή που προσδοκείται για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο. (American Psychiatric Association, 2013)

2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και μοντέλα παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών: Εκπαιδευτικές-Θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το νόμο (Ν. 3699 / 2008) η Πολιτεία

μας δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους ανάπηρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε αυτά τα παιδιά επίσης η Πολιτεία μεριμνά με τα ειδικά προγράμματα να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στην μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Επίσης ο νόμος ορίζει πως πριν το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ενταχθεί σε σχολείο, μεριμνά για διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση, η οποία είναι διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας καταλήγει στην επικρατέστερη διάγνωση και είναι μέρος διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για τον σχεδιασμό και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή ειδικών υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών κατάλληλων για κάθε παιδί ξεχωριστά. (Ν.3699 / 2008).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 πραγματοποιήθηκαν δύο σημαντικά βήματα στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με την Δροσινού (2009):

α) Η αποκατηγοριοποίηση τους και η επικράτηση του όρου παιδιά ή άτομα με δυσκολίες στη μάθηση ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) και

β) Η παραδοχή από τα ΑμΕΕΑ ότι έχουν περισσότερα κοινά σημεία και λιγότερες διαφορές από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους, σε ότι αφορά την εκπαίδευσή τους. Η άποψη αυτή ενίσχυσε και προώθησε την σχολική ενσωμάτωση ή ένταξη με τη δημιουργία του ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Η τάση της ενσωμάτωσης (inclusion main streaming) όλο και περισσότερων ΑμΕΕΑ στα κανονικά σχολεία έκανε αναγκαία την ζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, με τις οποίες αφενός θα προετοιμάζονται τα παιδιά με την προοπτική της σχολικής ένταξης τους και αφετέρου θα υποστηρίζονται στη συνέχεια ώστε να είναι επιτυχής η ένταξη.

Όσον αφορά τα μοντέλα διδασκαλίας έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αρκετά και διαφορετικά μεταξύ τους, όπως το μοντέλο των έξι μεταβλητών του Frank, το μοντέλο της ανάλυσης του Leon van Gelder, το μοντέλο της προγραμματισμένης μάθησης (direct learning), το μοντέλο της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units) του πανεπιστημίου της Αιόβα (η παραλλαγή του οποίου με

χαρακτηριστικά ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας διαμορφώθηκε και προωθήθηκε τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στην Ελλάδα), και το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis). (Χρηστάκης, 2013, σ. 30)

Όσον αφορά το μοντέλο των Διδακτικών Ενοτήτων-Teaching units, περιέχει διδακτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, εμπειρίες που συνυφαίνονται σε ένα ενιαίο σύνολο, με απόλυτη πειθαρχία στις αρχές της διαθεματικότητας της ύλης και της σύνδεσης με τη ζωή. Τα κύρια στοιχεία του είναι ο διδακτικός στόχος, οι δραστηριότητες, τα μέσα και υλικά διδασκαλίας και ο πίνακας εμπειριών. Με το μοντέλο αυτό επιτυγχάνονται:

α) η ολιστική προσέγγιση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και των εφήβων με ειδικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, β) η συνύφανση όλων των γνώσεων, των εμπειριών σε ενιαίο σύνολο και η σύνδεση τους με τη ζωή. Έτσι το σχολείο για άτομα με δυσκολίες μάθησης από κλειστό και αποστεωμένο μετασχηματίζεται σε ζωντανό, ευέλικτο και ανοικτό στη ζωή, γ) ένας άλλος υπερβατικός τρόπος εκπαιδευτικής παρέμβασης και διδακτικής πρακτικής, προκειμένου το σχολείο να μετεξελιχθεί από μικρό δημοτικό σχολείο σε σχολείο ζωής. (Χρηστάκης, 2013, σ. 148)

Στο μοντέλο Ανάλυσης Έργου (task analysis) το βασικό στοιχείο είναι η διαδικασία της ανάλυσης ενός στόχου σε μικρότερα βήματα (υποστόχους). Η ανάλυση έργου δεν είναι καινούργια και δεν αφορά μόνο τα προγράμματα σχολικής μάθησης. Ανάλυση έργου γίνεται για τη διδασκαλία οποιωνδήποτε δεξιοτήτων. Ανάλυση έργου κάνει ο ερευνητής για να μελετήσει ένα αντικείμενο. Ανάλυση έργου κάνει ο δάσκαλος οδήγησης, ο δάσκαλος κολύμβησης κ.λπ. Προϋποθέσεις για τη σωστή ανάλυση διδακτικού στόχου είναι: α) να έχει προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια στον μαθητή για να ξέρει τι μπορεί να κάνει, β) να καθοριστούν τα βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Έτσι το παιδί μαθαίνει πιο εύκολα, αντλεί το ίδιο ικανοποίηση για την επιτυχία του και ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να το ανταμείψει και να το ενισχύσει για την επιτυχή προσπάθεια του, γ) να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιο τρόπο ώστε το μέγεθος και η δυσκολία τους να είναι στα μέτρα του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά με μεγαλύτερες δυνατότητες μπορούν να καλύπτουν περισσότερα από ένα βήματα, ενώ τα παιδιά με περιορισμένες δυνατότητες μπορούν αργά αλλά σταθερά να κατακτούν βήμα-βήμα τον διδακτικό στόχο, δ) το πρώτο βήμα πρέπει να είναι πολύ εύκολο

και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί, όταν γίνεται η αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων του, ε) για την ανάλυση διδακτικού στόχου σε βήματα χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές όπως π.χ. η αλυσιδωτή ανάλυση, η σχηματοποίηση, η χωρίς λάθος διάκριση και η βαθμιαία μείωση της βοήθειας. (Χρηστάκης, 2013, σ. 157)

Εκπαιδευτικές – Θεραπευτικές προσεγγίσεις

Ο αυτισμός σαν διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή αντιμετωπίζεται μέσω της ειδικής αγωγής και των ειδικών συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων. Η δε μελέτη των ιδιομορφιών του απαιτεί οργανωμένο τρόπο. Τα αυτιστικά παιδιά πρέπει να διδαχθούν σε ορισμένα επίπεδα αρκετά πράγματα για να βελτιώσουν πρώτα την αυτοεξυπηρέτηση και τη σχετική αυτονομία τους και μετά τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους, πράγματα που τα κανονικά παιδιά αποκτούν από μόνα τους. Εκτός αυτού πρέπει να γνωρίζουμε τον ιδιαίτερο γνωσιακό τρόπο που μαθαίνουν. Έτσι η προσέγγιση πρέπει να είναι πολύ ειδική, και η θεραπεία – εκπαίδευση να έχει σχεδιασμό και διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους. (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005, σσ. 57-59).

Πριν αναφερθούν οι διάφορες προσεγγίσεις να σημειωθεί ότι όλοι οι δημιουργοί τους ή ειδικοί αναφέρουν ότι δεν υπάρχει μία μοναδική μεμονωμένη – εκπαιδευτική προσέγγιση που να επιφέρει όλα τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αντιμετωπίζει ανελλιπώς όλα τα συμπτώματα, αλλά συνδυασμός θεραπειών και παρεμβάσεων. (Καλύβα, 2005, σ. 29)

A. Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ΕΑΣ)

Πρόκειται για συμπεριφορική προσέγγιση που βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης (ερέθισμα – αντίδραση) με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς. Στοχεύει στις κοινωνικές δεξιότητες για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού, την επικοινωνία, ανάγνωση, ακαδημαϊκή επίδοση, προσαρμοστικές δεξιότητες όπως λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες, το φαγητό, τη χρήση τουαλέτας, την ένδυση, τη προσωπική φροντίδα, το χρόνο και τις αλλαγές του κα. Ουσιαστικά η ΕΑΣ βασίζεται στη μέτρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε και επιθυμούμε να τροποποιήσουμε. Επίσης μετράει αξιόπιστα την αλλαγή που παρατηρείται, και μετράει πλήρως και αντικειμενικά τη συμπεριφορά. Προσδιορίζει συνέχεια με παρατηρήσιμους και ποιοτικούς όρους τη συχνότητα, τη διάρκεια ή την ένταση ακόμα και ασαφών ή πολυδιάστατων συμπεριφορών όπως ο θυμός,

η κατάθλιψη, η επιθετικότητα και οι εκρήξεις θυμού. Η διαδικασία που ακολουθεί στην αξιολόγηση της παρέμβασης είναι:

- α) επιλογή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
- β) εντοπισμός και ορισμός επιθυμητών στόχων
- γ) καθορισμός μέτρησης συμπεριφορών
- δ) αξιολόγηση του παρόντος επιπέδου απόδοσης
- ε) σχεδιασμός και εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης
- στ) συνεχής μέτρηση συμπεριφορών που μας ενδιαφέρουν
- ζ) διαρκής αξιολόγηση αποτελέσματος (Καλύβα, 2005, σσ. 32-33)

Β. Πρόγραμμα TEACCH

Δημιουργήθηκε από τον Eric Schopler και ασχολείται με την διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και διαβίωση των αυτιστικών ατόμων. Ο θεμέλιος λίθος του TEACCH (Treatment and Education of autism and related communication handicapped children) είναι η δομημένη διδασκαλία που χρησιμοποιείται συστηματικά για να κάνει το περιβάλλον προβλέψιμο, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον, να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια, να αξιοποιήσει και βελτιώσει τις ικανότητές του. Ο δάσκαλος οργανώνει τον ατομικό χώρο του παιδιού, δομεί το περιβάλλον και του προσφέρει οπτικά βοηθήματα όταν χρειάζεται. Οι γονείς ενθαρρύνονται να εδραιώσουν ρουτίνες παρόμοιες με εκείνες του σχολικού περιβάλλοντος επειδή το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία τους. Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από λεκτικές οδηγίες, φωτογραφίες, εικόνες, αντικείμενα, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του παιδιού, που είναι τοποθετημένα το ένα κάτω από το άλλο για να δίνουν την αίσθηση σειράς και ακολουθίας. Το παιδί ανταμείβεται όταν καταφέρνει μετά την εκπαίδευση να ακολουθεί τη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση που το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει το στόχο, τότε αναλύεται σε μικρά βήματα. (Καλύβα, 2005, σσ. 71-75).

Γ. Πρόγραμμα MAKATON

Αναδείχθηκε τη δεκαετία του '70 από την Margaret Walker στην αρχή για κωφούς με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελείται από βασικό λεξιλόγιο με 450 έννοιες – εικόνες που χωρίζονται σε οχτώ αναπτυξιακά στάδια. Παράλληλα με το βασικό λεξιλόγιο, υπάρχει το λεξιλόγιο – πηγή που λειτουργεί συμπληρωματικά με το πρώτο σε περίπτωση που το έχουν ανάγκη άτομα με διαφορετικές ικανότητες. Το λεξιλόγιο – πηγή αποτελείται από 7000 έννοιες

περίπου. Για την διδασκαλία του χρησιμοποιείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση επειδή συνδυάζει τη χρήση προφορικής ομιλίας, νοημάτων και γραπτών συμβόλων. Ανάλογα με τις εμπειρίες και δυνατότητες του παιδιού ξεκινάει από περιορισμένες ή ελάχιστες έννοιες – εικόνες και ανάλογα με την πρόοδο εμπλουτίζεται, ενώ πρωταρχικός στόχος του είναι να βοηθάει τις βασικές επιβιώσιμες ανάγκες και επιθυμίες του παιδιού, και τα νοήματα που χρησιμοποιεί προέρχονται από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επίσης με τη χρήση των νοημάτων δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την ηχοπραξία που διαθέτουν μερικά από αυτά. Η ηχοπραξία είναι το αντίστοιχο της ηχολαλίας, αλλά με μοντέλο μίμησης τις κινήσεις του άλλου και όχι τις λέξεις που προφέρει. Για τα παιδιά που μιλούν η ηχολαλία είναι δείκτης κοινωνικής αλληλεπίδρασης για επικοινωνιακό σκοπό, έτσι και η ηχοπραξία μπορεί να επιτελέσει επικοινωνιακό σκοπό με την χρήση νοημάτων. (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005, σσ. 57-58)

Δ. Πρόγραμμα PECS (Picture Exchange Communication System)

Αναπτύχθηκε το 1985 από τους A. Bondy και L. Frost αρχικά για νήπια με αυτισμό, και μετά επεκτάθηκε και σε ενηλίκους. Το πρωτόκολλο του PECS είναι βασισμένο στην έρευνα και πρακτική αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Πρώτα διδάσκεται στο παιδί το πώς να αλληλεπιδράσει ή ποιές είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας, και αργότερα η επικοινωνία μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων που εμπλουτίζονται διαρκώς ανάλογα το επίπεδο του παιδιού. Έχει συγκεκριμένες αρχές εκπαίδευσης, ενισχυτές, στρατηγικές διόρθωσης πιθανού λάθους, και στρατηγική γενίκευσης σε κάθε δραστηριότητα. Στοχεύει αρχικά στις βασικές αρχές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πριν από τη γλώσσα. Χρησιμοποιεί κυρίως εικόνες – σύμβολα και μαθαίνει τα άτομα που το χρησιμοποιούν να παίρνουν πρώτα πρωτοβουλία να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στον σύντροφο επικοινωνίας (εκπαιδευτικό), με στόχο την ανταλλαγή εικόνας με το αντικείμενο. Η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά με το πώς πρέπει να διαμορφώσει ο δάσκαλος το περιβάλλον και μετά διδάσκεται ένα-ένα όσα από τα έξι στάδια μπορεί να κατακτήσει ο μαθητής χρησιμοποιώντας εικόνες – σύμβολα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005, σ. 59).

Ε. Κοινωνικές ιστορίες

Αναπτύχθηκαν από την Carol Grey το 1994 και εφαρμόζονται για να αντιμετωπιστούν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα αυτιστικών παιδιών. Εφαρμόζονται όπως θα φανεί

μετά και σε δύσκολες περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών με επιθετικές συμπεριφορές όπως ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης. Δίνεται ένα κοινωνικό σενάριο στο παιδί με σκοπό να μάθει να αντιδρά σε μία κατάσταση που δεν ξέρει ή ξέρει αλλά με λάθος τρόπο, του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια, θυμό, ή επιθετικότητα και αυτοτραυματισμό. Η κάθε ιστορία αποτελείται συνήθως από δύο έως πέντε προτάσεις που συμπεριλαμβάνουν:

- α) περιγραφικές πληροφορίες για το πλαίσιο, τα υποκείμενα και τους δράστες
- β) κατευθυντήριες πληροφορίες για την κατάλληλη συμπεριφορική αντίδραση
- γ) πληροφορίες – προτάσεις για τα συναισθήματα των άλλων και
- δ) προτάσεις ελέγχου και περιγραφή παρόμοιων πράξεων.

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορεί να έχουν μορφή βιβλίου ή τετραδίου με εξώφυλλο και κάθε σελίδα μία ή δύο εικόνες που μπορεί να συνοδεύονται με λέξεις. (Καλύβα, 2005, σσ. 134-136).

2.1. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΑΠΕΑ)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν καλύτερα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία.

Το ΠΑΠΕΑ αποτελείται από τις παρακάτω γενικές ενότητες:

Σχολική ετοιμότητα

Βασικές σχολικές δεξιότητες

Κοινωνική προσαρμογή

Δημιουργικές δραστηριότητες

Προεπαγγελματική ετοιμότητα (Δροσινού, 2009)

Από την άλλη τα παιδιά αυτά χρήζουν περαιτέρω διδακτικής υποστήριξης κάτι που τους παρέχεται με ξεχωριστό πρόγραμμα.

Το ΑΠΣ για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης είναι ένας μακρύς κατάλογος σκοπών και στόχων, ένας οδηγός που περιέχει με τάξη και σειρά όλα όσα πρέπει να ξέρει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο για να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά και τους νέους αυτούς να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις κλπ. που χρειάζονται, ώστε να προετοιμαστούν για τη ζωή του ενήλικα. (Χρηστάκης, 2013, σ. 77).

Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι κοινός για όλα τα παιδιά, με και χωρίς δυσκολίες και μπορεί να συνοψιστεί με τους όρους κοινωνικοποίηση και ηθικοποίηση του ανθρώπου με πλατιά έννοια. Ο σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των ΑμΕΕΑ ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και συναισθηματικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν, και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. (Χρηστάκης, 2013, σ. 79).

2.2 Η διδακτική για τα άτομα με αυτισμό: Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής επιστήμης, η διδακτική ταυτίζεται με την επιστημονική προσέγγιση των παραμέτρων της διδασκαλίας. Στοχεύει στην ανάδειξη αρχών, κανόνων, αξιών, μεθόδων, στρατηγικών διδασκαλίας, που θα λειτουργήσουν ως πυξίδα για την εκπαιδευτική πράξη και μέσω αυτών θα διευκολύνει τη μάθηση.

Κλάδο της γενικής διδακτικής αποτελεί η ειδική διδακτική, που καταπιάνεται με την συστηματική επιστημονική προσέγγιση και οργάνωση της διδασκαλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), δηλαδή μαθητών που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών. Επιχειρεί να αναδείξει μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας, που ενισχύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με ΕΕΑ (Δροσινού, 2014).

2.3 Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαφοροποίηση σε άτομα με αυτισμό, διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παρότι ο γενικός σκοπός της γενικής και της ειδικής διδακτικής είναι η ηθικοποίηση και η κοινωνικοποίηση του ατόμου, με την ευρεία έννοια του όρου, η γενική διδακτική, όπως αυτή ορίζεται στην πράξη, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δεν αναγνωρίζει τις διατομικές και ενδοατομικές διαφορές των μαθητών. Η διαφοροποίηση λοιπόν έγκειται πως στην ειδική διδακτική γίνονται παρεμβάσεις – προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης, τα προγράμματα, τις στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Χρηστάκης, 2011, σσ. 23-24).

Μια περιοχή δεξιοτήτων όπου στα αυτιστικά παιδιά είναι πολύ εμφανής η διαφορά τους από τα φυσιολογικά είναι οι κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αντανακλούν την ικανότητα προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον. Η ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται με άλλους, ή το φαινόμενο να οργίζεται εύκολα όταν πιέζεται, το πως αντιδρά όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά για αυτό, το πως λειτουργεί και συμπεριφέρεται όταν αντιμετωπίζει αρνητικές επιδράσεις από γονείς, συμμαθητές, ή δασκάλους, είναι όλα αυτά θέματα που δείχνουν την κανονική ή ελλιπή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η κοινωνική προσαρμογή και δεξιότητα είναι περιοχές της ανάπτυξης που εξετάζονται σε κάθε περίπτωση, γιατί επηρεάζει σημαντικά την αποδοχή των εξατομικευμένων προγραμμάτων και το βαθμό ωφέλειας που εισπράττει το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλα με το εξατομικευμένο πρόγραμμα (εκπαιδευτικό) πρέπει να σχεδιάζουν παρεμβάσεις και να εφαρμόζουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ιδιαίτερα των επιθετικών, και να ενισχύουν την κοινωνικότητα. Για να εκτιμηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να χρησιμοποιούμε τις πληροφορίες άλλων εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και ειδικών επαγγελματιών που σχετίζονται με το παιδί. Με την παρατήρηση μετά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράφει, να αναλύει, να καταλαβαίνει τη συμπεριφορά του παιδιού και να ορίζει το εξατομικευμένο πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα στην κοινωνική επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι αποδεκτές στην καθημερινή ζωή, την κοινωνικοποίηση ή ακόμα και την διαταραγμένη συμπεριφορά όπως εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα σε άλλους ή αυτοτραυματισμοί. (Χρηστάκης, 2011, σσ. 216-219). Η Συνοδινού στο έργο της Ο Παιδικός Αυτισμός που αναφέρθηκε πιο πάνω, μεταξύ άλλων προσέγγισε θεραπευτικά αυτιστικό παιδί για να του μεταδώσει βασικές κοινωνικές δεξιότητες, ξεκινώντας πρώτα από την απάλειψη των ανεπιθύμητων επιθετικών συμπεριφορών του. Το παιδί αυτό ακόμα και στο απλό παιχνίδι κλεινόταν στον εαυτό του, είχε ηχολαλία, επιθετικές συμπεριφορές και στερεοτυπίες. Σιγά-σιγά το παιδί εμπλούτισε με άλλα απλά στοιχεία την δραστηριότητα του, εξέλιξε σταδιακά την δημιουργικότητα του, και έλεγε περισσότερες λέξεις. Άρχισε σιγά-σιγά να αναπτύσσει περισσότερη αλληλεπίδραση στην κοινωνική επικοινωνία, στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον του, ώσπου τελικά συμμετείχε όλο και περισσότερο σε κοινωνικές δραστηριότητες και εμπλούτισε το λεξιλόγιό του, ενώ γινόταν συνεχώς αποδεκτός από τους άλλους. Βασικός πυλώνας και στην περίπτωση αυτή ήταν οι στρατηγικές του θεραπευτή – εκπαιδευτή και ο θεσμός – σχέση που αναπτύσσει με το παιδί σε συνθήκες ασφάλειας και

αποδοχής. (Συνοδινού, 2010, σσ. 59-93). Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα σπουδών ένα από τα βασικότερα θέματα που πρέπει να εστιάζουν είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα αυτιστικά παιδιά, επειδή εκεί παρουσιάζουν δυσκολίες που παρεμποδίζουν στην κοινωνική τους προσαρμογή. Τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής έχουν σκοπό να περιγράψουν αναλυτικά και εξειδικευμένα, προσεγγίσεις αποκλειστικά για τα παιδιά με αυτισμό . Ένας τρόπος για να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες τα αυτιστικά παιδιά είναι το να τους δίνονται κίνητρα κατάλληλα και ενισχυτές για κάθε κοινωνική επαφή και σχέση οι οποίες θα προσελκύσουν με συγκεκριμένο τρόπο το παιδί. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάζει και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον και τις συνθήκες μέσα στην τάξη έτσι ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον κάνουν να πάρει την πρωτοβουλία να αντιδράσει και να ζητήσει συμμετοχή, θέματα που δείχνονται και στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με συγκεκριμένο τρόπο (Δροσινού, 2014).

2.4 Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών για τους μαθητές με ΕΕΑ. Περιλαμβάνει πέντε φάσεις: της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης, της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, του σχεδιασμού δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης, της υλοποίησης του διδακτικού προγράμματος και της αξιολόγησης. Επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα της διδασκαλίας των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική διδασκαλία, τα μοντέλα των διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα στην Πρώτη Φάση της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης καταγράφεται το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή. Στο ατομικό ιστορικό αναφέρεται η ηλικία, η τάξη που φοιτά, διάφορες προσωπικές πληροφορίες και στοιχεία για το χαρακτήρα του, οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα ή οι στόχοι του για το μέλλον. Επίσης γνωματεύσεις και αξιολογήσεις, ιατρικές εξετάσεις και ότι έχει να κάνει σχετικά με τις συγκεκριμένες δυσκολίες του, η αξιολόγηση του από τα ΚΕΔΔΥ με αναλυτική αναφορά στους

γνωστικούς τομείς που αντιμετωπίζει δυσκολία. Αναφέρεται επίσης το αίτημα του γονέα, οι διδακτικές προτεραιότητες, ο βραχυπρόθεσμος, μεσοπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος στόχος.

Στην Δεύτερη Φάση, την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, εξετάζεται τι είναι ικανός να κάνει ο μαθητής με την χρήση πινάκων, σχεδιαγραμμάτων, επιπέδων, στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας, δηλαδή τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, την συναισθηματική οργάνωση. Ως προς το ΠΑΠΕΑ η μεθοδολογία της παρατήρησης εστιάζεται στις πέντε περιοχές του προγράμματος και τις επιμέρους ενότητες κάθε περιοχής δηλαδή την μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Στην περιοχή των γενικών μαθησιακών δυσκολιών όπου εμπεριέχονται η γλώσσα, η περιοχή της ετοιμότητας, οι δεξιότητες μαθηματικών και η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Τέλος στη περιοχή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στις οποίες ανήκουν οι αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες, ο γραφικός χώρος, η αναγνωστική λειτουργία, οι μαθησιακές δυσκολίες και η συμπεριφορά του μαθητή.

Στην Τρίτη Φάση περιλαμβάνεται ένα σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος με στόχο την διευκόλυνση κατάρτισης εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, την παρακίνηση του εκπαιδευτικού να δομήσει την εξατομίκευση, αλλά και την παροχή δυνατότητας στον εκπαιδευτικό να ξέρει κάθε στιγμή τι έχει διδάξει, σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ο στόχος που διδάχθηκε και τι πρέπει ακόμη να κάνει για την καλύτερη επιτυχία της διδασκαλίας. Σε ένα έντυπο που περιλαμβάνει τα στοιχεία του μαθητή, γράφονται το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, ο χώρος παρέμβασης και διδακτικής εργασίας, ο διδακτικός στόχος, η καταγραφή των γενικών ενοτήτων του ΠΑΠΕΑ που μπορούν να αντληθούν στοχευμένες δραστηριότητες, τα παιδαγωγικά υλικά, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, η συμπεριφορά του μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας και η αμοιβή.

Στην Τέταρτη Φάση της υλοποίησης περιλαμβάνονται μια σειρά από ενέργειες που προσδιορίζονται και καταγράφονται στο έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα πρέπει να επισυνάπτεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή. Χρησιμοποιείται το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή που τον κινητοποιεί θετικά σε σχέση με εμάς και το αντικείμενο διδασκαλίας. Καταγράφεται η ημερομηνία και η διάρκεια της παρέμβασης. Προσδιορίζονται οι αισθήσεις που κινητοποιούνται και περιγράφεται η

διαφοροποιημένη διδακτική ενέργεια που μέσω αυτής προσδοκούμε την εμπέδωση του αναφερόμενου διδακτικού στόχου. Πραγματοποιείται η συναισθηματική αξιολόγηση κατά τη διδακτική παρέμβαση εκ μέρους του μαθητή και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τον προσδιορισμό των θετικών και αρνητικών πτυχών με βάση τη διαφοροποιημένη παρέμβαση και των κατάλληλων τροποποιήσεων που θα διευκολύνουν τη περαιτέρω παρέμβαση. Με βάση τις αρχές ανάλυσης έργου ο στόχος γίνεται σε μικρά βήματα. Κάθε διδακτική παρέμβαση υποστηρίζει μόνο ένα βήμα από τη σειρά των βημάτων, επειδή είναι δύσκολο πολλές φορές οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχθούν όλες μαζί. Επίσης το κάθε βήμα μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για το ιεραρχικά δυσκολότερο επόμενο βήμα.

Στην Πέμπτη Φάση της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων καταγράφονται η πρόοδος του μαθητή κάθε φορά που τελειώνει η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου. Μετά το τέλος μιας στοχευμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει αν ο μαθητής έχει κατακτήσει την δεξιότητα που διδάχτηκε. Μέσα από αυτή την διαδικασία γίνεται η επανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στην καταγραφή της αξιολόγησης μπορούν για την οργάνωση ατομικού φακέλου του μαθητή να υπάρχουν μια σειρά από πρωτόκολλα/μέσα, όπως το έντυπο αξιολόγησης αποτελεσματικότητας διδακτικού προγράμματος. Σε αυτό προσδιορίζεται η ημερομηνία υλοποίησης της διαφοροποιημένης παρέμβασης, η σύντομη περιγραφή της και τέλος καταγράφεται η επάρκεια, ο βαθμός ολοκλήρωσης, η αυτονόμηση και το συναισθηματικό βίωμα του μαθητή. Επίσης σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση έχει το έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης όπου υπάρχει η ημερομηνία καταγραφής, η αλληλεπίδραση παιδιού-εκπαιδευτικού, η καταγραφή σύντομων σχολίων του εκπαιδευτικού και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός. Σε αυτή τη φάση της αξιολόγησης υπάρχει και το έντυπο συνεργασίας με τον γονέα όπου καταγράφονται τα λόγια του και η αξιοποίηση της συνεργασίας.

Το σχέδιο στοχευμένης ατομικής δομημένης ενταξιακής διδακτικής εργασίας, ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ (Δροσινού, 2014).

Συγκεκριμένα, ορίζεται ως στοχευμένο ένα πρόγραμμα, όταν με βάση το επίπεδο ικανοτήτων και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά με αυτόν, καθορίζονται σκοποί (δηλαδή προσδοκίες που έχουμε από τη διδασκαλία) και

διδασκτικοί στόχοι (βραχυπρόθεσμοι) εντασσόμενοι στην ανάλογη ενότητα (μεσοπρόθεσμο στόχο) και περιοχή (μακροπρόθεσμο στόχο). Σκοποί και στόχοι που με σαφή, ακριβή και λειτουργικό τρόπο, περιγράφουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες κλπ, που θα πρέπει να έχουν κατακτηθεί με την ολοκλήρωση του διδασκτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2013,σσ.73-75). Επίσης είναι στοχευμένο ως προς το χώρο παρέμβασης και διδασκτικής εργασίας, το χρονοδιάγραμμα της διδασκτικής παρέμβασης, τα πρόσωπα που εμπλέκονται, την καταγραφή των γενικών εννοιήτων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης που μπορούν να αντληθούν στοχευμένες δραστηριότητες, τα βήματα διδασκαλίας, τα παιδαγωγικά υλικά διδασκαλίας, τα κριτήρια επιτυχίας, τον ορισμό αμοιβών, τη συνεργασία με γονείς και με άλλους ειδικούς (Δροσινού, 2014).

Ορίζεται ως ατομικό ένα διδασκτικό πρόγραμμα, όταν βασίζεται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε ατόμου. Το ΠΑΠΕΑ, βασισμένο στη φιλοσοφία της από αποηλικιοποίησης και από - κατηγοριοποίησης, έχει στοιχεία ανοικτού προγράμματος, αποτελώντας τη βάση για ατομικά διδασκτικά προγράμματα (Χρηστάκης, 2013, σσ. 27-29).

Στην ίδια λογική εντάσσονται ή μπορούν να ενταχθούν και τα υπόλοιπα προγράμματα (ΔΕΠΣ, αλλά και τα ΑΠΣ). Σημαντικό συστατικό στο ατομικό διδασκτικό πρόγραμμα αποτελεί η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις ανάγκες του ατόμου με βάση την παρατήρηση και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού (Δροσινού, 2014).

Ορίζεται ως δομημένο ένα διδασκτικό πρόγραμμα όταν η διαδοχή των οδηγιών είναι κατανοητή και βασίζεται στα αναλυτικά προγράμματα. Τα στοιχεία της διαδοχής είναι δομικά συνδεδεμένα, οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας που εντάσσεται σε μία ευρύτερη ιεραρχία δεξιοτήτων. Βασίζεται στη συνολική και βιωμένη εμπειρία του μαθητή με στόχο την αύξηση των επιπέδων αυτονομίας του (Δροσινού, Μαρκάκης, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Ορίζεται ως ενταξιακό ένα πρόγραμμα όταν προετοιμάζει συστηματικά τον υπό ένταξη μαθητή, τους γονείς που αιτούνται την ένταξη, αλλά και το σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα υποδεχθεί τον υπό ένταξη μαθητή (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολική λειτουργία). Ένας στόχος που προϋποθέτει γνώση και εμπειρία του εκπαιδευτικού σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και υποστήριξη του εκπαιδευτικού με δομές και άλλες ειδικότητες. Ένας στόχος που μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με ΕΕΑ στην

ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, λειτουργώντας ως ανάχωμα στην κοινωνία των διακρίσεων που διογκώνεται καθημερινά σε όλα τα επίπεδα.

Τα προγράμματα διδασκαλίας στην ΕΑΕ ορίζονται με βάση τη γνώση του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενο που θα χρησιμοποιηθεί για την παρέμβαση, τη διάγνωση και τις συνέπειες στη μάθηση, τους άλλους εμπλεκόμενους στην υποστήριξη του μαθητή, σε σχέση με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης, το προφίλ του μαθητή, το σκοπό που εξυπηρετεί, το λειτουργικό διδακτικό στόχο, τη διδακτική μεθοδολογία και μαθησιακή διαδικασία, τις τεχνικές διδασκαλίας που είναι διαθέσιμες και αποτελεσματικές, τα διδακτικά βήματα και τα κατάλληλα υλικά διδασκαλίας, τη μορφή και τον τρόπο που μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Η διδασκαλία της ειδικής αγωγής σχετίζεται με στάσεις, συμπεριφορές και τρόπους που καθορίζονται με βάση τις δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες του μαθητή, τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος τη δεδομένη στιγμή και τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας και της ζωής. Η διδασκαλία της ειδικής εκπαίδευσης ορίζεται με βάση τα ελλείμματα ενός μαθητή σε μαθησιακές και αναπτυξιακές δεξιότητες. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013, σσ. 31-36).

Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ θα πρέπει να προσεγγίζει το διδακτικό του πρόγραμμα σε ετήσια, μηνιαία, εβδομαδιαία και ημερήσια βάση (Δροσινού, 2014).

Η γνώση του πώς συντελείται η μάθηση και των δυσκολιών των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην επεξεργασία των πληροφοριών έχει συντελέσει στην αναζήτηση δρόμων που θα οδηγήσουν τα παιδιά με ΕΕΑ στη μάθηση των παραπάνω δεξιοτήτων, εμπειριών, στάσεων και γνώσεων.

Μερικές αρχές που θεωρούνται σημαντικές για την διδασκαλία των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης είναι η αρχή της εποπτείας, η παιδοκεντρική αρχή, η εγγύτητα στη ζωή, η εμπέδωση και η άσκηση (Χρηστάκης, 2013, σ. 31).

Τα κύρια μοντέλα διδακτικών προγραμμάτων για άτομα με ΕΕΑ είναι το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων και το μοντέλο της ανάλυσης έργου. Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου διδακτικών ενοτήτων είναι η ολιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών, η διαθεματική προσέγγιση της ύλης που διδάσκεται και η σύνδεση με τη ζωή. Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου της ανάλυσης έργου είναι η βήμα –

βήμα προσέγγιση του διδακτικού στόχου κι ανάλυση του σε μικρά βήματα (Χρηστάκης, 2013, σ. 157).

Οι τελευταίες εξελίξεις σε ότι αφορά τη διαδραστική προσέγγιση των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναδείξει το μοντέλο της διαπροσωπικής μάθησης (Δροσινού, 2009) που είναι σχεδόν ίδιο με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013). Ο εκπαιδευτικός αρχικά εκτελεί μαζί με το παιδί τη δραστηριότητα και σταδιακά αφού μειώσει την εμπλοκή του και το παιδί αποκτήσει εμπιστοσύνη, αυτονομείται με την προοπτική γενίκευσης στη ζωή.

Ωστόσο η διδακτική εργασία δεν είναι μια απλή τυπική διαδικασία, η οποία όταν τηρούνται αρχές, στρατηγικές, μέθοδοι κλπ, ακόμη και μέσω ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, καταλήγει πάντοτε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι όχι μόνο καταρτισμένος και έμπειρος αλλά να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως προσωπική επάρκεια, κατανόηση, υπομονή, επιμονή, καρτερικότητα, φαντασία, ευρηματικότητα, αισιοδοξία, θετική στάση για τη ζωή και να χαρακτηρίζεται από αισθήματα αλτρουισμού και διάθεσης προσφοράς στον άνθρωπο (Χρηστάκης, 2013, σσ. 263-264). Διαφορετικά ελλοχεύουν κίνδυνοι όπως αυτός της προβολικής παντοδυναμίας που χαρακτηρίζει κάποιους ειδικούς οι οποίοι μεταφράζουν όλα τα παραπάνω κατά το δοκούν, μακριά από τις ανάγκες των παιδιών (Δροσινού, 2014)

2.5. Ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ

Η προηγούμενη παράγραφος αναδεικνύει πολύπλευρα θέματα και προβλήματα που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς στην ΕΑΕ, αλλά και με τις στάσεις τους στα αυτιστικά παιδιά τα οποία έχουν σχέση με την έρευνα μας, ακόμα και τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν έστω μια ελάχιστη προϋπηρεσία. Το έργο τους είναι δύσκολο, και προτιμότερο είναι από τη μεριά τους να δίνουν μηνύματα αποδοχής και όχι απόρριψης και αποτυχίας. Η στάση τους αυτή μπορεί να καθορίζεται από πολλούς παράγοντες όπως τους γονείς, τις γενικότερες πεποιθήσεις, τους συνομήλικους των παιδιών, τις ομάδες αναφοράς, τον πολιτισμό και τα ΜΜΕ. (Park et al , (2010)). Κύριο ρόλο φυσικά παίζουν και οι εκάστοτε ψυχολογικοί παράγοντες. Πρέπει να τονιστεί ότι οι στάσεις χαρακτηρίζονται από τρεις συνιστώσες: τις γνωστικές, συναισθηματικές και τις συμπεριφοριστικές. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς όταν αυτές οι τρεις συνιστώσες είναι αρνητικές, τότε μπορεί να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό και οι προσδοκίες του μαθητή με αυτισμό, η αυτοεικόνα και η επίδοση του

φυσικά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει και ακούσια λόγω έλλειψης σχετικής εμπειρίας και επιμόρφωσης, γι' αυτό προτείνεται συνέχεια η δημιουργία και η ενίσχυση νέων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης. Η δραστηριότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι γενικοί χειρισμοί του εκπαιδευτικού μπορεί να στιγματίσουν το παιδί με αυτισμό με θετικό ή αρνητικό τρόπο.

Η ψυχική του υγεία, η ομαλή ενσωμάτωση του, η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του και η σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στηρίζονται τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό, καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να προστατέψουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσω της κοινωνικοποίησης και της αυτοεικόνας τους. Διαφορετικά η αρνητική αντιμετώπιση προς αυτά θα προκαλέσει δυσφορία και σύγχυση στα παιδιά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό είναι απαραίτητα τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης ώστε οι δάσκαλοι ΕΑΕ να έχουν βασικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις και τεχνικές. (Park et all ,2010).

Σε μια άλλη έρευνα που αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, και κατά πόσο αυτή αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου βρέθηκαν διαφορετικά πορίσματα που έχουν να κάνουν με το φύλο του εκπαιδευτικού, το πλαίσιο, την εμπειρία, την ηλικία και την κατάρτιση του. (Park & Chitiyo, 2010).

Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό έχουν την πιο θετική στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά, ενώ όσο μεγαλώνουν βαθμίδες έχουν ολοένα και λιγότερο θετική στάση. Επιπλέον οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική και ευνοϊκή στάση σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χωρίζονται σε κατηγορίες. Αρχικά είναι οι δάσκαλοι άνω των 65 ετών που έχουν τη λιγότερο ευνοϊκή στάση, αυτοί των 20 μέχρι 35, και αυτοί των 46 μέχρι 55 που έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, η στάση δεν επηρεάζεται από το μήκος της εμπειρίας τους όσον αφορά την διδασκαλία. Φυσικά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια για τον αυτισμό και σε αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ. Αντίθετα, καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε σε αυτούς που είχαν παρακολουθήσει μόνο ένα σεμινάριο και σε αυτούς που δεν παρακολούθησαν ποτέ.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών που είχαν στο σχολείο τους τμήμα ένταξης ήταν σαφώς πιο ευνοϊκή από αυτούς που έπρεπε να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις μόνοι τους χωρίς κάποια βοήθεια ειδικού ή έστω κάποιου ενδεικτικού αναλυτικού προγράμματος. Βεβαίως, τονίζεται πως η έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας οδηγεί σε αρνητικές στάσεις από τη μεριά του δασκάλου. Όμως είναι και λογικό πως οι άνθρωποι που έχουν κάποιο φίλο με ειδικές ανάγκες να είναι πολύ πιο θετικοί και εξοικειωμένοι με το θέμα της αναπηρίας. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς το 98% είχε κάποιου είδους σχέση με αυτά τα παιδιά ενώ μόλις το 2% δεν είχε καμιά απολύτως επαφή. Μάλιστα, το 73% είχε εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη τους παίζει η πίστη και η βεβαιότητα των διευθυντών ότι τα παιδιά αυτά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματωθούν και να κατέχουν ισότιμες θέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Όπως ήδη αναφέραμε οι δάσκαλοι στο δημοτικό έχουν πιο θετική και ευνοϊκή στάση, καθώς περνούν πολύ περισσότερο χρόνο με τα συγκεκριμένα παιδιά, από τους εκπαιδευτικούς στο γυμνάσιο και το λύκειο. Η επαφή τους είναι πιο συχνή, πιο στενή και δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να δαπανήσει πολύ χρόνο και τη μέγιστη προσπάθεια, ώστε να πλησιάσει τους μαθητές με ΔΑΦ, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να συνεργαστούν ομαλά. (Park & Chitiyo, 2010).

2.6 Η σκοπιμότητα της έρευνας

Η μεγάλη σημασία που έχει ο τομέας κοινωνικών δεξιοτήτων στα αυτιστικά παιδιά και η εκμάθησή τους, επειδή χωρίς αυτές δεν μπορούν να επιτύχουν την βασική κοινωνική προσαρμογή αλλά και αποδοχή και επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, αποτελεί αναγκαιότητα αυτής της έρευνας.

Μια άλλη αναγκαιότητα αποτελεί το γεγονός ότι τα πορίσματα και συμπεράσματα που θα επιχειρηθεί να εξαχθούν θα χρησιμεύσουν ίσως όχι μόνο στα αυτιστικά παιδιά, αλλά και σε άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς, και ιδίως ο τρόπος που γίνονται όλα αυτά μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, και η χρησιμότητα του.

Υποθέσεις της έρευνας

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας εξετάζει την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) για την αντιμετώπιση του προβλήματος των ανεπιθύμητων συμπεριφορών ενός εφήβου με ΔΑΦ σε ΕΕΕΕΚ.

Η δεύτερη υπόθεση εξετάζει την βοήθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ένταξη και προσαρμογή του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον, και η τρίτη υπόθεση διερευνά την συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων που μαθαίνει ο μαθητής στην απάλειψη των αντικοινωνικών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών του (Χρηστάκης, 2011, σσ. 27-29).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μεθοδολογία της έρευνας

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης ΠΑΠΕΑ έχει σαν σκοπό την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να τα βοηθήσει να βελτιωθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, αισθητικά και ηθικά, στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους, για να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο μέσα σε συνθήκες ισοτιμίας, ελευθερίας, ισότητας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους, κάτι που ανήκει στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση που παρέχει η χώρα μας (Δροσινού, 2009). Η μεθοδολογία για την έρευνα είμαι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Εστιάζει στη κατανόηση της περίπτωσης ενός μαθητή του ΕΕΕΕΚ Νέας Μάκρης που γίνεται με εκτεταμένες παρατηρήσεις και ανάλυση στο φυσικό πλαίσιο του σχολείου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 35). Να σημειωθεί ότι ο δεκαεπτάχρονος μαθητής εκτός από τον αυτισμό έχει νοητική αναπηρία απροσδιορίστου βαρύτητας και εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές σε αραιά διαστήματα αλλά επικίνδυνες για αυτόν και τους άλλους

1. Μελέτη περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση .

Οι μέθοδοι έρευνας αποτελούν τεχνικές ή εργαλεία που συλλέγουν εμπειρικά δεδομένα είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Οι ποσοτικές τεχνικές βασίζονται σε δείγματα με τα οποία παράγονται στατιστικά πορίσματα τα οποία μπορούμε να γενικεύσουμε, ενώ οι ποιοτικές

συνιστώνται κυρίως στη μελέτη περίπτωσης, καθώς στην ειδική αγωγή το κάθε ένα πρόγραμμα είναι ξεχωριστό και εξατομικευμένο επειδή είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Άρα οι όροι «ποσοτική» ή «ποιοτική» έχουν να κάνουν με τα είδη δεδομένων που θα συλλεγούν. Εκείνο που έχει σημασία είναι ο τρόπος που θα εφαρμόσει τις μεθόδους ο οποίος καθορίζεται από το παράδειγμα που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 233-262) Η παρούσα έρευνα είναι μικτή, περιέχει μελέτη περίπτωσης, έχει ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη εμπλεκομένων ατόμων με το μαθητή, και ποσοτικές μεθόδους όπως συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών διαφοροποιήσεων με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες με την εφαρμογή ενός προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) (Δροσινού, Μαρκάκης, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009). Η επιλογή των στόχων διαμορφώθηκε με βάση τα πιο δυνατά ελλείμματα του μαθητή. Μετά από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και με βοήθεια από τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) φάνηκε και ο στόχος ο οποίος εστιάζει στις κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί σύμβολα - εικόνες για να επικοινωνεί και να εκφράζει τις επιθυμίες, τις ανάγκες του και να τις υλοποιεί. Προηγήθηκε η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) σε τρεις διαφορετικές φάσεις, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική. Η αρχική παρατήρηση έγινε στις 10 – 12 – 2014, τρεις εβδομάδες περίπου μετά την αρχική επίσκεψη, με την οποία διατυπώθηκε το ερευνητικό πρόβλημα και οι υποθέσεις στο μεγαλύτερο τους σύνολο, που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ενδιάμεση παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 28 – 01 – 2015, τέσσερις εβδομάδες περίπου μετά την πρώτη παρατήρηση, όπου μελετήθηκαν οι ΑΠΑ για να σχεδιαστεί η τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, και να δοκιμαστούν μέρη της τέταρτης φάσης, δηλαδή η υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης. Η τελική παρατήρηση έγινε στις 20 – 02 – 2015, τέσσερις περίπου εβδομάδες μετά την ενδιάμεση, όπου και αναπτύχθηκε η πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την αποτελεσματικότητα του.

Ατομικό ιστορικό:

Ο Λευτέρης (Λ) είναι μαθητής του ΕΕΕΕΚ Παμμακάριστος Νέας Μάκρης με αυτισμό. Δεν έχει προφορικό λόγο και συχνά ξεσπάει σε βίαιες αντικοινωνικές ή επιθετικές συμπεριφορές προς τους άλλους και τον εαυτό του. Είναι ψηλός, εύσωμος και δύσκολα συγκρατείται όταν ξεσπάει, συνήθως

σπάει όλα τα αντικείμενα στην τάξη, και πηγαίνει κυρίως στα τζάμια των παραθύρων ή της πόρτας, τα οποία επειδή έχει σπάσει επανειλημμένα με γυμνά χέρια, η διευθύντρια του σχολείου τα έχει αντικαταστήσει με πλαστικά. Η ματιά και η προσοχή του συνήθως όταν κατευθύνεται σε πρόσωπα δεν έχει τις περισσότερες φορές επικοινωνιακό σκοπό. Μερικές φορές επιδεικνύει αρνητικό συναίσθημα που κλιμακώνεται και συνοδεύεται από μεγάλα ξεσπάσματα θυμού, ενώ το βλέμμα του τη στιγμή της δυσλειτουργίας είναι απλανές και το πρόσωπο του ανέκφραστο. Η επικοινωνιακή του πρόθεση έχει σκοπό να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Ζητάει χρησιμοποιώντας τη ματιά του και σωματικές χειρονομίες για να αποκτήσει επιθυμητά αντικείμενα, δραστηριότητες, και πηγαίνει συχνά στην τουαλέτα όχι μόνο για την φυσική του ανάγκη αλλά και για να εκτονώσει την σεξουαλικότητα του.

Οικογενειακό ιστορικό:

Ο Λ. είναι παιδί από τον δεύτερο γάμο της μητέρας. Ο πατέρας είναι συνταξιούχος αστυνομικός και δείχνει ότι είναι ο αρχηγός της οικογένειας που βάζει τους όρους και τα όρια ενώ φαίνεται να είναι υπερπροστατευτικός με τον Λ.

Η μητέρα είπε ότι αναγνωρίζει την ανάγκη του συζύγου της τώρα που έχει πάρει σύνταξη να βγαίνει τα απογεύματα στο καφενείο με τους φίλους του. Η μητέρα επίσης είπε ότι ο Λ. είναι «κολλημένος» μαζί της και ότι πρέπει να «ξεκολλήσει». Κάποια στιγμή η μητέρα έθεσε ένα αίτημα για τον έλεγχο της σεξουαλικής συμπεριφοράς του Λ. και ανέφερε ότι ο Λ. βάζει συχνά το χέρι του μέσα από το παντελόνι. Όταν αυτό συμβαίνει ο πατέρας τον αγριοκοιτάζει και το παιδί σταματάει αλλά γελάει σαν να κάνει σκανδαλιά, που μπορεί να σημαίνει ότι ίσως κατανοεί πως η συμπεριφορά του δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή.

Όσο αφορά τη συμπεριφορά του Λ. ο πατέρας μου είπε ότι πολλές φορές το παιδί οριοθετείται μόνο με μία αυστηρή ματιά του πατέρα, ενώ η μητέρα όταν μένει μόνη της στο σπίτι δύσκολα τον οριοθετεί. Μου είπαν ότι το καλοκαίρι τους είναι πιο εύκολο να οριοθετούν τη συμπεριφορά του γιατί έχουν περιφραγμένη αυλή όπου Λ. βγαίνει εκεί και εκτονώνεται. «Το χειμώνα μερικές φορές στο σπίτι τρελαινόμαστε.» Μου είπε χαρακτηριστικά η μητέρα.

Όλα αυτά τα αντιλήφθηκα περισσότερο από το γενικό κλίμα της συζήτησης, χωρίς να μπορώ να εξάγω αρκετά συμπεράσματα, όμως φάνηκαν καταρχήν πρόθυμοι και οι δύο για να συνεργαστούμε και να επικοινωνούμε όσο θα κάνω την πρακτική, κι αυτό νομίζω ήταν μια καλή αρχή.

Στις εξωσχολικές δραστηριότητες του Λ. μου είπε ότι τον πήγαινε δύο φορές την εβδομάδα στο «Περιβολάκι» το οποίο ήταν ένας χώρος για δημιουργική απασχόληση με παρουσία ψυχολόγου και ειδικού προσωπικού. Εκτός από αυτό πηγαίνει στον πανελλήνιο σύλλογο αθλητικών δραστηριοτήτων ΑΛΜΑ, και τέλος μία φορά την εβδομάδα στο σύλλογο «Αγάπη και Ελπίδα» τον οποίο έχουν ιδρύσει οι γονείς του Λ. μαζί με άλλους γονείς.

Στις καθημερινές δραστηριότητες στο σπίτι η μητέρα μου είπε ότι ο Λ. γενικά αυτοεξυπηρετείται. Το μπάνιο του το κάνει με βοήθεια και είναι κάτι που τον ηρεμεί πολύ. Του αρέσει πολύ το στολισμένο Χριστουγεννιάτικο δέντρο. Του αρέσει η τηλεόραση και τρελαίνεται για βόλτες με το αμάξι. Τέλος, όταν νευριάζει θέλει να σπάσει και να πετάξει πράγματα. Επίσης πηγαίνουν όλοι μαζί διακοπές σε συγκεκριμένα μέρη εκτός όταν ο Λ. πάει μόνος του κατασκήνωση.

Σχολικό ιστορικό:

Ο Λ. τα καταφέρνει στις ταυτίσεις, την αντιστοίχιση και τα πάζλ. Αναγνωρίζει βασικά χρώματα και σχήματα, ενώ κόβει, κολλάει και έχει σχετικά καλή λεπτή κινητικότητα, με αυτά τα αντικείμενα. Δεν του αρέσει και πολύ να ζωγραφίζει, και κρατάει άγαρμπα το μαρκαδόρο.

Χρησιμοποιεί με δυσκολία εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας, το GO TALK 20 + (με ήχο) MAKATON και PECS με σύμβολα - εικόνες, κάτι που είναι σε διαδικασία εκμάθησης, και αυτός είναι ένας από τους λόγους που ήθελα να τον αναλάβω και να κάνουμε πρακτική εφαρμογή όποτε μας δίνεται η ευκαιρία.

Ο Λ. κατανοεί λίγες λέξεις και εκφράσεις που συνδέονται με την καθημερινότητα του, όπως επίσης γνωρίζει αντικείμενα και ενέργειες της καθημερινότητας του και κατανοεί απλές προφορικές εντολές ή εκφράσεις της καθημερινής του ζωής. Ανταποκρίνεται σε προτάσεις αλληλεπίδρασης των άλλων, όμως η ανταπόκριση του δεν είναι πάντα σταθερή και δεν έχει διάρκεια. Χρειάζεται συνεχόμενες παροτρύνσεις για να συνεχίσει τη δραστηριότητα ή την αλληλεπίδραση. Δεν χρησιμοποιεί αυθόρμητη εναλλαγή ματιάς ανάμεσα στο αντικείμενο δραστηριότητας του και τον σύντροφο επικοινωνίας του. Τις περισσότερες φορές εστιάζει έντονα ή στο αντικείμενο ή στο σύμβολο επικοινωνίας.

Σχετικά με την κατανόηση αντιλαμβάνεται αρκετές έννοιες του φυσικού περιβάλλοντος του και μπορεί να εκτελέσει έως και δύο εντολές με συνεχή καθοδήγηση. Σε ομαδικές

δραστηριότητες και παιχνίδια αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και μοιράζεται τα παιχνίδια και το φαγητό, κάτι που μου έκανε θετική εντύπωση από την πρώτη μέρα. Γενικά είναι υπάκουο παιδί ενώ ακόμα και όταν κουράζεται ή βαριέται και σηκώνεται από την καρέκλα, μόλις του το ζητήσω επιστρέφει. Μερικές φορές χρησιμοποιεί την τουαλέτα σαν απόδραση από το μάθημα. Το μόνιμο χαρακτηριστικό του Λ. είναι το χαμόγελο με έντονες γκριμάτσες. Συνήθως επικεντρώνεται σε αρωματικά μαντηλάκια τα οποία μυρίζει, ή λαδάκια και του αρέσει πολύ να επεξεργάζεται τις μυρωδιές τους για αρκετή ώρα. Τον παρατήρησα και κατάλαβα ότι λόγω της εφηβείας του επιδεικνύει σεξουαλική συμπεριφορά βάζοντας συχνά το χέρι στο παντελόνι του. Από την πρώτη στιγμή τον παρότρυνα σε τέτοιες περιπτώσεις να πηγαίνει στην τουαλέτα αφού συμβουλευτήκα και την ψυχολόγο.

Διάγνωση – Φορέας:

Ο Λ. έχει διαγνωστεί από τους γιατρούς του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων Πεντέλης με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, φάσματος αυτισμού (DSM-V) οι οποίοι γιατροί έχουν συστήσει φάρμακα τα οποία παίρνει ο Λ. Σχεδόν την ίδια ιατρική γνώμάτευση έκανε και η ιατρική υπηρεσία του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Παλλήνης ένα χρόνο μετά, η οποία πρόσθεσε κατασταλτικά φάρμακα στην δοσολογία με συγκεκριμένες ώρες καθημερινά που υποχρεωτικά πρέπει να παίρνει.

Αίτημα γονέα:

Οι γονείς του και ιδιαίτερα η μητέρα του ζητούσε με ιδιαίτερα αγωνιώδη τρόπο να οριοθετηθούν οι επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού της, επειδή όπως έδειχνε είχε γίνει και η ίδια μάρτυρας σε πολλές από αυτές. Ένα άλλο αίτημα που ζητούσε ήταν να μπορέσει κάποια μέρα να αυτοεξυπηρετείται ο Λ. και να λειτουργεί πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα κυρίως για τις βασικές ανάγκες του, όπως συμπεριφορά στη διατροφή, στην χρήση της τουαλέτας και στις συναναστροφές με άλλα άτομα.

2. Εργαλεία έρευνας : Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων

2.1 Μεθοδολογία παρατήρησης

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η μεθοδολογία παρατήρησης η οποία προσφέρει αναγκαίες και πολύτιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό προγράμματος εκπαιδευτικού ή παρεμβάσεις σε εξατομικευμένο επίπεδο όσο αφορά τον μαθητή. Συγκεκριμένα τα στοιχεία

που συλλέχθηκαν για το μαθητή της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν με την συμμετοχική παρατήρηση μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 253)

2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Οι λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) είναι πίνακες στους οποίους καταγράφηκαν δεδομένα στα πλαίσια της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης, και αξιοποιήθηκαν όσον αφορά τον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας αρχικά, και συγκεκριμένα στην περιοχή του προφορικού λόγου, των νοητικών ικανοτήτων, της ψυχοκινητικότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης. Εδώ να ξεκαθαρίσουμε ότι με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση καταγράφονται οι κοινωνικές, ακαδημαϊκές, νοητικές ικανότητες του παιδιού, και κατά πόσο ανεπτυγμένη είναι η συναισθηματική του οργάνωση (Δροσινού, 2014). Συμπληρώθηκε ο αντίστοιχος πρώτος πίνακας της Μαθησιακής Ετοιμότητας με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) για την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Η πρώτη χρησιμότητα του σχεδιασμού αυτού του πίνακα είναι ότι μας βοηθάει να βγάλουμε συμπεράσματα για την κατάσταση που βρίσκεται ο μαθητής ώστε με βάση αυτά να μπορέσουμε να θέσουμε προτεραιότητες για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος, χτίζοντας σιγά-σιγά σε αυτά που κατέχει μέχρι τώρα.

Ο δεύτερος πίνακας που σχεδιάστηκε αναφέρεται στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ. Εδώ καταγράφηκαν αρχικά η Μαθησιακή ετοιμότητα, οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, οι Κοινωνικές Δεξιότητες, οι Δημιουργικές Δεξιότητες, και τέλος η Προεπαγγελματική Ετοιμότητα του.

Ο τρίτος πίνακας με την ΑΠΑ αφορούσε Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή, και ειδικότερα τις Δεξιότητες Γλώσσας, Δεξιότητες Ετοιμότητας, Δεξιότητες Μαθηματικών και Δεξιότητες Συμπεριφοράς σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ..

Ο τέταρτος πίνακας αφορούσε το Φάσμα Αυτισμού και παρείχε δεδομένα σχετικά με τις δυσκολίες του μαθητή στην Επικοινωνία, τις Κοινωνικές Δεξιότητες και την Φαντασία, θέματα που μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα επειδή ο μαθητής είναι διαγνωσμένος στην κατηγορία Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Αρχικά οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν στην παρατήρηση του μαθητή για να συλλέξουμε τα πρώτα στοιχεία. Στη δεύτερη φάση μας βοήθησαν για την ενδιάμεση παρατήρηση και αξιολόγηση ώστε να δούμε κατά πόσο και πού ακριβώς είχε εξελιχθεί το παιδί. Πέρα από αυτό όμως η ενδιάμεση παρατήρηση βοηθάει στον σχεδιασμό του προγράμματος επειδή δίνει την δυνατότητα στον ειδικό να δει τι πήγε καλά, τι όχι, τι αλλαγές πρέπει να κάνει και πως πρέπει να τροποποιήσει τη παρέμβαση του για να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Κατόπιν, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκαν στο τέλος των παρεμβάσεων έτσι ώστε τα πορίσματα και τα αποτελέσματα να μας δείξουν την πρόοδο του μαθητή σε κάθε αναπτυξιακή περιοχή.

3. Μεθοδολογία παρέμβασης

Στην ειδική αγωγή το κάθε πρόγραμμα ενίσχυσης είναι διαφορετικό από κάθε άλλο, και αυτό επειδή όπως αναφέρθηκε είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Οι όροι «ποσοτικοί» και «ποιοτικοί» αναφέρονται στα είδη των δεδομένων που θα συλλεγούν. Άρα ανάλογα με την παρέμβαση που θα κάνει ο κάθε ερευνητής θα συλλεγούν αντίστοιχα αποτελέσματα – πορίσματα για την πρόοδο του μαθητή. Γι' αυτό ο κάθε ερευνητής πρέπει να διαθέτει ερευνητικό πλουραλισμό που θα καθοδηγείται από τα πεδία που μπορεί να εξελίξει ο μαθητής. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 219-221).

3.1 Έντυπο καταγραφής διδακτικών αλληλεπιδράσεων ΕΔΑ : Αυτοπαρατηρήσεις και Ετεροπαρατηρήσεις

α) Αυτοπαρατήρηση

Α' περίοδος , 26/11 μέχρι 10/12 2014: Ένα πλεονέκτημα που είχα σε αυτό το σχολείο ήταν το ότι εργαζόμουν σαν Νηπιαγωγός πολλά χρόνια πριν στο δημοτικό του ιδρύματος Παμμακάριστος και με γνωρίζει από τότε η νυν διευθύντρια και κάποιοι συνάδελφοι του ΕΕΕΕΚ, επομένως λόγω αλληλοεκτίμησης είχα πολύ συναδελφική συνεργασία από την αρχή και αισθανόμουν οικείος με το χώρο. Νομίζω ότι από την πρώτη συνάντηση με το

μαθητή υπήρχε θετικό κλίμα μεταξύ μας την Τετάρτη 26-11-2014 που ήταν και η πρώτη συνάντηση. Έδειξε γενικά να με δέχεται από την αρχή με χαμόγελο και χωρίς να παραξενεύεται, δεν ταραχτήκε ούτε σάστισε με την παρουσία μου. Αισθανόμουν ότι αν ακολουθώ τη συμπεριφορά του ήσυχα και με την καθοδήγηση του δασκάλου θα έχτιζα σιγά-σιγά καλή σχέση μαζί τους. Στην δεύτερη συνάντηση την Παρασκευή 28-11-2014 ο μαθητής κατέβηκε από το σχολικό λεωφορείο και ήρθε κοντά μου χαμογελαστός, άρχισε να με μυρίζει και με τράβηξε με το χέρι του να τον συνοδεύσω στην τάξη. Δεν ήξερα αν έπρεπε να χαρώ ακόμα, διότι όπως με πληροφόρησαν η Διευθύντρια και το προσωπικό του σχολείου την ίδια περίπου συμπεριφορά είχε πριν περίπου πέντε μήνες όταν ξαφνικά σε ένα βίαιο ξέσπασμα του είχε σπάσει το ώμο ενός συμμαθητή του και είχε γίνει μεγάλο θέμα τότε με το Σύλλογο Γονέων. Αυτό σημαίνει ότι συνήθως είναι μάλλον απρόβλεπτος στη συμπεριφορά του. Πάντως ήταν συνέχεια δεκτικός στις εντολές και την καθοδήγηση, τις κατανοούσε και εκτελούσε. Στις δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός της τάξης μου είπε να συμμετέχω, ο μαθητής ακολουθούσε τις παροτρύνσεις, ενώ κάποιες στιγμές με κοιτούσε με απλανές βλέμμα σαν να ήθελε κάτι να μου ζητήσει, όμως εγώ δεν τον καταλάβαινα και αισθανόμουν περίεργα και αμήχανα. Ένιωθα άβολα και ήθελα να κάνω κάτι περισσότερο, όμως κάτι μέσα μου έλεγε ότι ήταν προτιμότερο εκείνες τις μέρες να παρατηρώ περισσότερο για να μάθω όσα μπορώ για τις αντιδράσεις του μαθητή. Η τρίτη συνάντηση έγινε στις 03 -12- 2014 και από το πρωί ο μαθητής ήρθε μόλις κατέβηκε από το σχολικό λεωφορείο κοντά μου με το γνωστό χαμόγελο που συνοδεύεται με ένα χαμηλό ήχο που βγάζει από το στόμα του. Σε όλη τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος ο εκπαιδευτικός μου έλεγε πως κάθε φορά που ο μαθητής ζητούσε να πάει τουαλέτα να του δείχνουμε με το χέρι να μας δώσει το αντίστοιχο εικονίδιο – σύμβολο πρώτα. Ήταν φανερό πως άρχισα και αισθανόμουν κάθε φορά πιο άνετα σαν να ήμουν μέλος της τάξης και αυτό με καθησύχαζε και μου έδινε λίγο αυτοπεποίθηση πως κάτι καλό θα έπαιρνα από όλο αυτό. Σε δύο από τις τρεις περιπτώσεις που ο μαθητής ζητούσε τουαλέτα έκανε το ίδιο λάθος, όμως ευτυχώς θυμόμουν να του προτείνω το βιβλίο επικοινωνίας. Με γέμιζε ικανοποίηση όταν σε κάθε έκφραση βασικών αναγκών επικοινωνούσαμε έστω με σύμβολα.

Στις 05 – 12 – 2014 έγινε η τέταρτη συνάντηση. Όταν μπήκαμε το πρωί στην τάξη ο μαθητής έβγαλε το μπουφάν του, όμως αντί να το κρεμάσει το έδωσε σε μένα. Ο εκπαιδευτικός αντέδρασε άμεσα και του έδειξε να το κρεμάσει εκείνος, πράγμα που έκανε.

Στη διάρκεια της ημέρας όταν του ζητούσα λεκτικά κάτι που δεν καταλάβαινε, με κοιτούσε με περιέργεια και υπομονή ψάχνοντας ίσως να καταλάβει τι ήθελα να του πω. Απογοητευόμουν λίγο που παρασυρόμουν να επικοινωνώ λεκτικά μαζί του όμως ο συνάδελφος παρενέβαινε και με βοηθούσε. Νομίζω ότι και σε αυτές τις κακές στιγμές μου επειδή δεν αποδιοργανώνεται ο μαθητής, αυτό σημαίνει ότι χτίζουμε σχετικά καλή σχέση. Η πέμπτη συνάντηση στις 10-12-2014, είχε κάτι που συνέβαινε πολύ συχνά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κατέβηκε από το σχολικό λεωφορείο, και ενώ μου έδωσε το χέρι του να τον οδηγήσω στην τάξη είχε μία έκφραση στο πρόσωπο του που τον έκανε να μοιάζει σκεφτικός η αφηρημένος. Στην αίθουσα δεν εκτελούσε όλες τις εντολές του εκπαιδευτικού, ενώ όσες από αυτές εκτελούσε τις έκανε με καθυστέρηση και συνεχή παρότρυνση. Αγωνόμουν συνεχώς, ενώ είμαστε με το συνάδελφο σε συνεχή επαγρύπνηση επειδή το βλέμμα αυτό και η ένταση είναι σημάδια της συμπεριφοράς του μαθητή πως έρχεται πιθανό επιθετικό ξέσπασμα συμπεριφοράς.

Β' περίοδος, 11/12/2014 μέχρι 28/01/2015: Πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις 11,12,17,18,19/12/2014 και 14,15,16,21,22,28/01/2015. Σε αυτές φαινόταν καθαρά αρκετές στιγμές το άγχος μου για το αν θα μπορέσω να προσφέρω στο μαθητή αλλά και την ίδια στιγμή να παρατηρώ κάθε τι που γίνεται στην τάξη. Ο μαθητής ήταν αρκετές φορές συγχυσμένος και δεν ακολουθούσε πάντα τις εντολές. Σε αυτή την περίοδο τα πράγματα πήγαν πίσω επειδή είχε μία επιθετική έκρηξη σε συμμαθητή του και ήμουν συνέχεια αγχωμένος να μην συμβεί η ίδια κατάσταση.

Γ' περίοδος, 29/01/2015 μέχρι 20/02/2015: Έγιναν οι συναντήσεις 29,30/01/2015 και 4,5,6,12,13,19,20/02/2015. Σε αυτές τις συναντήσεις παρατηρούσα σιγά-σιγά τον μαθητή να μου δείχνει εμπιστοσύνη και να ακολουθεί κάθε παρότρυνση του συναδέλφου και εμένα. Αρκετές φορές δεν γνώριζα πώς να αντιμετωπίζω την σεξουαλική του εκτόνωση και ζητούσα βοήθεια από τον συνάδελφο όταν ο μαθητής ζητούσε συνέχεια να πάει τουαλέτα. Νομίζω ότι η σχέση μου με τον μαθητή βελτιωνόταν και αυτό με γέμιζε αισιοδοξία.

Δ' περίοδος, 21/02/2015 μέχρι 19/03/2015: Έγιναν οι συναντήσεις 11,12,13,18,19/03/2015. Σε όλες αυτές τις ημέρες που ήμουν στο σχολείο με τον μαθητή παρατηρούσα όσο μπορούσα τον εαυτό μου να συμπεριφέρομαι σαν να ήμουν καιρό με την ομάδα. Όλοι οι μαθητές μέσα στην

τάξη και ιδιαίτερα ο Λ. μου συμπεριφέρονταν σαν να με γνώριζαν πολύ καιρό. Αυτό με έκανε να συμπεριφέρομαι με άνεση στην αλληλεπίδραση σε κάθε δραστηριότητα.

β). Ετεροπαρατήρηση

Α' περίοδος, 26/11 μέχρι 10/12/2014: Η αίθουσα διδασκαλίας του μαθητή έχει μία σχετικά καλή οργάνωση με ξεχωριστές γωνίες απασχόλησης. Πάνω στο τραπέζι δουλειάς υπήρχαν δύο διαφορετικά βιβλία επικοινωνίας PECS και MAKATON και κάμποσες εικόνες – σύμβολα για να μπορεί να επικοινωνεί. Την πρώτη μέρα ο εκπαιδευτικός είπε λεκτικά και με την ανάλογη νοηματική κίνηση το «καλημέρα» ενώ ζήτησε με χειρονομίες να βγάλουν τα μπουφάν τους και να τα κρεμάσουν στο σημείο που έδειξε. Ξεκίνησε δείχνοντας στον Λ. τον ντοσιέ επικοινωνίας με την εικόνα σύμβολο «τι θέλεις». Ο Λ. άφησε ένα αχνό χαμόγελο και κοίταξε το ράφι με τα puzzle . Ο δάσκαλος συνέχισε με μία δραστηριότητα ταύτισης στο τραπέζι και μετά με τη χρήση συμβόλων ζητούσε να εκτελέσει ταυτίσεις σε ένα puzzle που έδειχνε ένα αγρόκτημα. Κάπου- κάπου τον βοηθούσε με τμηματική βοήθεια και σωματική καθοδήγηση όταν έβλεπε ότι ο μαθητής δυσκολευόταν ή γινόταν αφηρημένος και σταματούσε χωρίς να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

Στην δεύτερη συνάντηση ο δάσκαλος είχε θέσει διδακτικό στόχο να επικοινωνεί με γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων, να εκφράζει τα συναισθήματά του ο μαθητής με ερωτήσεις όπως «πως είσαι», «τι κάνεις». Συγχρόνως έδειχνε να διαλέξει ο μαθητής εικόνες – σύμβολα που έδειχναν χαρούμενο, λυπημένο, κουρασμένο παιδί και ζητούσε να επιλέξει. Ο Λ. δεν κατάφερε να διαχωρίζει όλους τους χαρακτήρες και έδειχνε μερικές φορές σαν να μην είχε καταλάβει την δραστηριότητα. Στην τρίτη συνάντηση ο δάσκαλος άφησε το μαθητή να αυτενεργεί μόνος του από την αρχή, να κρεμάσει το μπουφάν του, να τακτοποιήσει τα πράγματα του και διάλεξε τα αντικείμενα που ήθελε να απασχοληθεί. Νομίζω ότι σε κάθε εντολή που έδινε με εικονίδια ή προφορικά θα έπρεπε να τηρεί τον κανόνα της αναμονής των τριών δευτερολέπτων πριν εκτελέσει μαθητής. Είναι φυσιολογικό να μην

περιμένει κάποιες φορές να πάρει τον απαιτούμενο χρόνο μαθητής να εκτελέσει κάτι στην ροή της διδασκαλίας της παρέμβασης, κάτι που θα πάθαινα κι εγώ. Στην τέταρτη συνάντηση αντιλήφθηκα πως ο δάσκαλος επειδή είναι αρκετό καιρό με τον μαθητή μπορεί να προβλέπει κάποιες από τις αντιδράσεις του. Αυτό είναι καλό επειδή μπορεί έτσι να αποφεύγει τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις του μαθητή. Του έδινε τμηματικά μία-μία δραστηριότητα και περίμενε επαρκή χρόνο να εκτελέσει. Νομίζω ότι θα έπρεπε να μιλάει λιγότερο και να λειτουργεί περισσότερο με σύμβολα – εικόνες ακόμα και αν φαίνεται βαρετό, όμως μπορεί έτσι ο μαθητής να κατανοεί και να επικοινωνεί σωστά.

Στην επόμενη συνάντηση ο διδακτικός στόχος ήταν να εκτελεί ο μαθητής λεπτές κινήσεις για το στόλισμα του χριστουγεννιάτικου δέντρου. Πιστεύω ότι θα έπρεπε με εικόνες – σύμβολα να είχε προηγηθεί μία ιστορία με το έθιμο του Χριστουγεννιάτικου δέντρου για να έχει πιο πλήρη εικόνα του τι θα ακολουθήσει και τι θα κάνει ο μαθητής. Ίσως όμως αυτό να έχει γίνει προηγούμενες μέρες που δεν ήμουν στο σχολείο. Πάντως νομίζω ότι ο τρόπος και η διαδικασία για το έθιμο του στολισμού ήταν γενικά αποδεκτά και εκτελέστηκαν σε γενικές γραμμές σωστά.

Β΄ περίοδος, 11/12/2014 μέχρι 28/01/2015: Πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις 11,12,17,18,19/12/2014 και 14,15,16,21,22,28/01/2015. Νομίζω ότι ο συνάδελφος εκπαιδευτικός έχει αντιμετωπίσει και άλλες επιθετικές συμπεριφορές του μαθητή για αυτό και δεν έδειχνε αρκετό άγχος μετά την έκρηξη θυμού που έγινε αυτή την περίοδο από το μαθητή. Οι εντολές του είχαν μία συνέχεια αλλά δεν έδινε πάντα τον απαιτούμενο χρόνο να τις εκτελέσει ο μαθητής. Σημασία έχει ότι ο μαθητής έπαιρνε κάτι κάθε φορά από τις παρεμβάσεις, και έδειχνε συχνά τις αναμενόμενες συμπεριφορές.

Γ΄ περίοδος, 29/01/2015 μέχρι 20/02/2015: Έγιναν οι συναντήσεις 29,30/01/2015 και 4,5,6,12,13,19,20/02/2015. Πολλές φορές όταν ο συνάδελφος έκανε παρεμβάσεις δεν έδινε επανειλημμένα τον απαιτούμενο χρόνο στον μαθητή για να αντιληφθεί και να εκτελέσει τις δραστηριότητες. Πιστεύω ότι όποιες φορές έδινε δύο διδακτικά αντικείμενα μαζί ο μαθητής μπερδεύταν. Εγώ στην θέση του θα δοκίμαζα να δίνω ένα μόνο διδακτικό αντικείμενο κάθε φορά.

Δ΄ περίοδος, 21/02/2015 μέχρι 19/03/2015: Έγιναν οι συναντήσεις 11,12,13,18,19/03/2015. Στην περίοδο των κοινωνικών ιστοριών και πειραμάτων δουλεύαμε μαζί σε συνεργασία με τον συνάδελφο και μπορούσε ο καθένας να διορθώσει τα λάθη ή τις παραλείψεις του άλλου. Ο μαθητής τις περισσότερες φορές ακολουθούσε τις εντολές πρόθυμα, όμως στην αξιολόγηση οι μισές απαντήσεις ήταν λάθος.

Στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο μιας ειδικής τάξης, στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτυλίσσονται πολλαπλές ψυχοδυναμικές σχέσεις – αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και του δασκάλου και των μαθητών. Ο δάσκαλος όταν με την μεθοδολογία που ακολουθεί προωθεί τον συνεργατικό τρόπο μάθησης, αφήνει πρωτοβουλίες στα παιδιά στο χώρο της τάξης να εκφράζουν τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους καλλιεργώντας τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Caramela, 2015).

Στο πλαίσιο της τάξης πάλι, πολύ συχνά διαδραματίζονται και διαφωνίες, αρνητικά συναισθήματα ή εντάσεις μεταξύ των παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος της ειδικής τάξης είναι γόνιμο να βοηθάει την δημιουργία συμπεριφοριστικών μεθόδων για την διαχείριση συγκρούσεων, και το πως θα δημιουργήσει προϋποθέσεις να επανέλθουν τα παιδιά σε κλίμα συνεργασίας και θετικής αλληλεπίδρασης (Barisone, 2015). Ο βιωματικός και ομαδοσυνεργατικός τρόπος μάθησης βοηθούν ψυχολογικά τα παιδιά να αυτενεργήσουν, καλλιεργεί την κοινωνικοποίηση μέσα από ποικίλους τρόπους κοινωνικής συνδιαλλαγής και επικοινωνίας, και προωθεί θετικά την καλλιέργεια τάσεων στα αυτιστικά παιδιά να βγαίνουν από τον «κλειστό» εαυτό τους και να προσεγγίσουν τους άλλους. (Graziano, 2015).

Στις παραπάνω τοποθετήσεις ο δάσκαλος οργανώνει και διευθύνει την τάξη και τους μαθητές όχι μόνο πρακτικά και διαδικαστικά, αλλά τους παρακινεί ψυχολογικά να συνδράμουν στο παιδαγωγικό – δημιουργικό έργο όλοι μαζί. Είναι ο «μαέστρος» που παρακινεί τους μαθητές να τον ακολουθήσουν όπως σε ορχήστρα, να συνενώσουν θετικά και δημιουργικά συναισθήματα και προδιαθέσεις, ώστε ομαδοσυνεργατικά να τα κάνει να λειτουργήσουν σαν «ένα» (Soro, 2015).

γ) Χωροταξική ενσωμάτωση, σχολιασμός του χωροταξικού σκαριφήματος

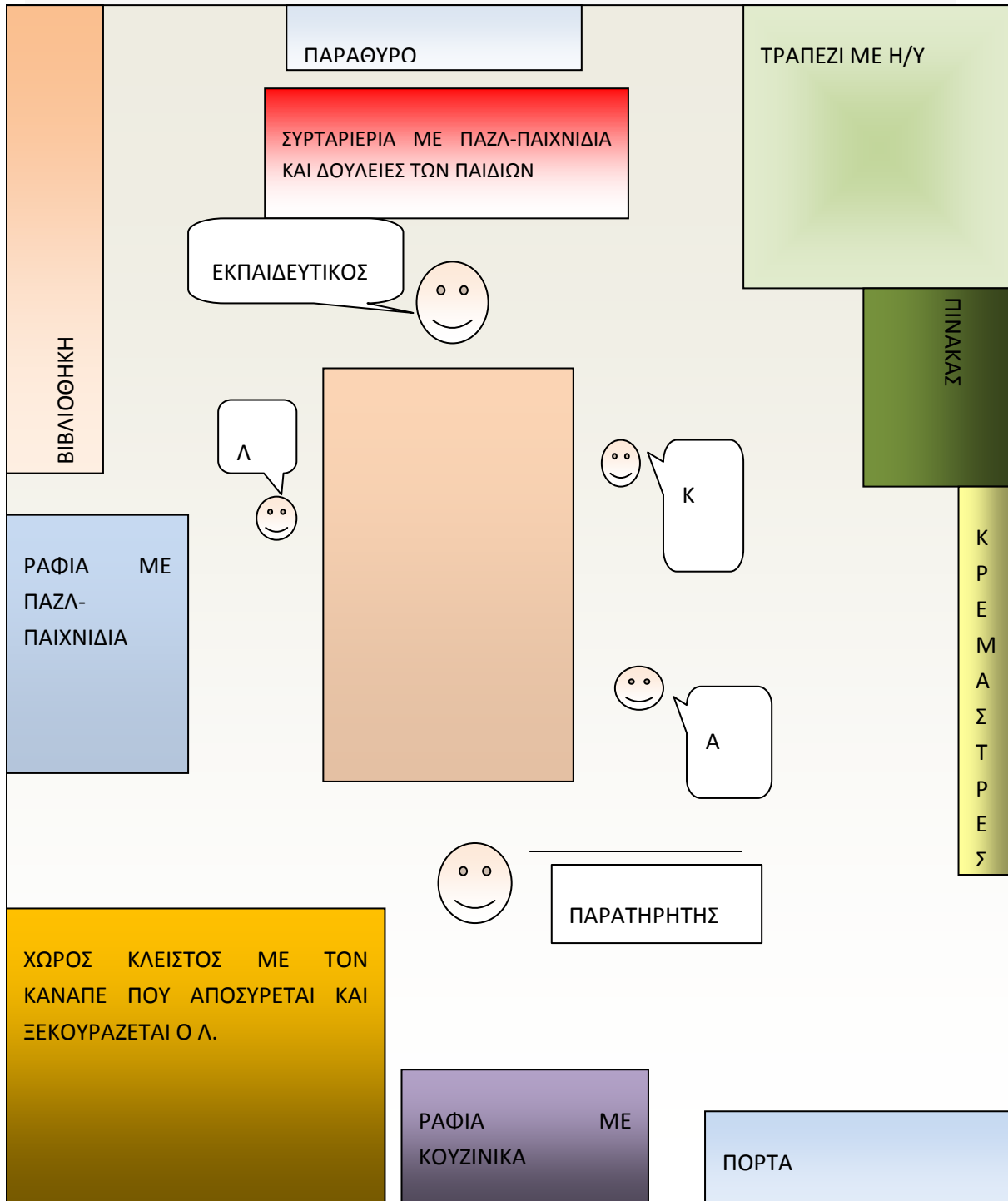
Η τάξη του μαθητή μελέτης περίπτωσης βρίσκεται στο ισόγειο του κτηρίου ΕΕΕΕΚ ανάμεσα στο γραφείο υποδοχής, την αυλή και την αίθουσα εργοθεραπείας.

Καθώς ανοίγουμε την πόρτα και μπαίνουμε μέσα, στο δεξί τοίχο βλέπουμε τις κρεμάστρες στις οποίες όταν εισέρχονται τα παιδιά και ο δάσκαλος κρεμάνε τα μπουφάν τους, κι από κάτω αφήνουν τις τσάντες. Στα αριστερά της πόρτας υπάρχουν δύο ράφια με πιάτα, ποτήρια, κουτάλια, πιρούνια και χαρτί κουζίνας, όπου εκεί αφήνουν τα παιδιά το πρόγευμά τους.

Στα αριστερά αμέσως μετά τα ράφια με τα κουζινικά υπάρχει ένας κλειστός ιδιαίτερος χώρος μόλις δύο τετραγωνικών με ένα καναπέ στον οποίο πηγαίνει ο Λ. να ξεκουραστεί ή να μείνει μόνος του όταν το έχει επιθυμία.

Στο κέντρο της αίθουσας είναι ο πάγκος εργασίας με τέσσερις καρέκλες, δηλαδή ένα ορθογώνιο ξύλινο τραπέζι στο οποίο εκτελούνται οι δραστηριότητες με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Στα αριστερά του τραπεζιού υπάρχουν τρία ράφια με puzzle και παιχνίδια. Στον ίδιο τοίχο μετά τα ράφια με τα puzzle υπάρχει μία μικρή βιβλιοθήκη με εικονογραφημένα περιοδικά, βιβλία, παραμύθια και χαρτικό υλικό.

Ακριβώς απέναντι από την πόρτα υπάρχει το μοναδικό παράθυρο της τάξης, αλλά αρκετό για να φωτίζει με το φως του ήλιου. Κάτω από αυτό το παράθυρο, υπάρχει μία συρταριέρα με puzzle και παιχνίδια στο επάνω μέρος της, ενώ μέσα στα συρτάρια υπάρχουν σε κάθε ένα ξεχωριστά εργασίες παιδιών. Δεξιά από το παράθυρο υπάρχει ένα τραπέζι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μία καρέκλα, ενώ ακριβώς δίπλα ένας πράσινος μικρός πίνακας



Από μια πρώτη ματιά η αίθουσα του Λ. μπορεί να φαίνεται μικρή, όμως εργονομικά είναι αρκετά λειτουργική. Και αυτό διότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει τον έλεγχο των παιδιών,

αλλά συγχρόνως να μπορεί να απλώσει τα χέρια του και με ένα - δυο βήματα να έχει άμεση πρόσβαση σε οποιοδήποτε υλικό.

Ένα μειονέκτημα της τάξης είναι ότι λόγω έλλειψης μεγαλύτερου χώρου δεν μπορούν να υπάρχουν αρκετά παιχνίδια και παιδαγωγικό υλικό, κάτι που μπορεί να χρειαστεί για μια παράλληλη δραστηριότητα ανά πάσα στιγμή. Ένα πλεονέκτημα είναι ότι το παράθυρο βρίσκεται στα ανατολικά κι έτσι υπάρχει αρκετός φωτισμός από τον ήλιο. Η καρέκλα του Λ. βρίσκεται πολύ σωστά από την πλευρά του κλειστού χώρου με τον καναπέ, έτσι που να μην έχει επαφή με τους άλλους μαθητές όταν ξαφνικά παρουσιάσει πιθανή διαταραχή συμπεριφοράς. Η καρέκλα του παρατηρητή είναι πολύ σωστά τοποθετημένη για να μπορεί να έχει ορατά και τα παιδιά αλλά και τα χέρια τους όταν κάνουν τις δραστηριότητες τους.

Επειδή ο Λ. λειτουργεί με σύστημα εξωλεκτικής επικοινωνίας με εικόνες – σύμβολα, το ντοσιέ που περιέχει αυτά βρίσκεται πολύ σωστά ακριβώς απέναντι του στον πίνακα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό επειδή μπορεί ανά πάσα στιγμή να σηκώσει το βλέμμα του και να κοιτάξει τις εικόνες σύμβολα, και να δει όχι μόνο τη δραστηριότητα που κάνει εκείνη τη στιγμή αλλά και ποιές δραστηριότητες ακολουθούν μέχρι να σχολάσει. Αυτό είναι αρκετό πολλές φορές για να βάλει τις ενέργειες σε σειρά στο μυαλό του και να μην συγχυστεί. Κάτι που πρόσεξα είναι ότι το παράθυρο δεν έχει τζάμια αλλά πλαστικά επειδή ο Λ. στο παρελθόν είχε σπάσει το παράθυρο και είχε πιάσει σπασμένα τζάμια με τα χέρια του με αποτέλεσμα να κοπεί σε αρκετά σημεία.

4. Μεθοδολογία ειδικής διδακτικής και σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η σύνταξη και η οργάνωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που περιλαμβάνει πέντε φάσεις αποσκοπεί στο να εντοπιστούν και να βελτιωθούν οι ιδιαίτερες μαθησιακές – εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, και που αυτός αντιμετωπίζει δυσκολίες που δυσχεραίνουν την πορεία της μάθησης. Η μελέτη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βασίζεται κυρίως στην αντίληψη ότι για τα προβλήματα των παιδιών δεν ευθύνονται αυτά, αλλά πολλές φορές είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στηρίζεται σε ένα μοντέλο με σαφείς και τεκμηριωμένες στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και μπορούν να ελεγχθούν (Δροσινού, 2014).

Η σύλληψη και οργάνωση του είναι βαθιά ανθρωποκεντρική και εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την μάθηση, δηλαδή την κατάκτηση, την ακριβή χρήση μιας νέας δεξιότητας, την ευχέρεια στη χρήση της δεξιότητας, την διατήρηση και γενίκευση της δεξιότητας, αλλά και στην προσαρμογή της με διαφορετικούς τρόπους όταν χρειαστεί να επιλύει τα τυχόν καθημερινά προβλήματα. Οι άξονες στους οποίους στηρίζεται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι πρώτον η αποκατηγοριοποίηση, δηλαδή δεν χρησιμοποιούνται οι όροι «κωφά», «τυφλά» παιδιά, αλλά ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δεδομένου ότι από εκπαιδευτική σκοπιά αυτά τα παιδιά έχουν δυσκολίες στη μάθηση και επομένως πρέπει να γίνουν αλλαγές και προσαρμογές στο πρόγραμμα, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και να γίνει η εκπαίδευση αποτελεσματική. Κατά δεύτερον ο άλλος άξονας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι η αποηλικιοποίηση γιατί αναφέρεται η χρονική ηλικία σε σχέση με το πλαίσιο της ΕΑΕ. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έχει πέντε φάσεις, την συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος, την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, την αξιολόγηση, και περιλαμβάνει το ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Δροσινού, 2014). Στην διδασκαλία αποτελεσματικότερο είναι να επιλέγουμε τη μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis) με την οποία αναλύεται ο διδακτικός στόχος σε μικρότερα βήματα. Η σωστή ανάλυση στόχου είναι να προσδιοριστεί ο στόχος με 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, και τέλος, το πρώτο βήμα να είναι εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο που ανταποκρίνεται το παιδί (Χρηστάκης, 2013, σσ. 177-181).

Ο διδακτικός στόχος που ορίστηκε για το μαθητή μελέτης περίπτωσης είναι: να ξέρει γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών για να εκφράζει τις ανάγκες και επιθυμίες του. Αυτός ο στόχος είναι από το βιβλίο εκπαιδευτικού, δραστηριότητες – μαθησιακής ετοιμότητας σελ. 250, παρ. 6, εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

α) Ετήσιο πρόγραμμα

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) με βάση τον πίνακα ΠΑΠΕΑ, τις δυνατότητες και ανάγκες του μαθητή για να καθίσταται η διδακτική εργασία αποτελεσματική και ευχάριστη για το μαθητή. Η ακρίβεια και η σαφήνεια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ετήσιου σχεδίου ΑΠ όσον αφορά το περιεχόμενο του. Σχετικά με το τεχνικό σχεδιασμό του Ετήσιου Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει πρώτα απ' όλα οι περιοχές να αναλύονται σε ενότητες, και η επιλογή τους να γίνεται με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Πρώτο λόγο εδώ έχουν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του μαθητή, τι μπορεί να κάνει, και τα θέματα που θα επιλέξει ο δάσκαλος να είναι καινούργια για τον μαθητή για να του κρατούν το ενδιαφέρον (Χρηστάκης, 2013, σσ. 103-105).

Ο στόχος που διαμορφώθηκε για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης είναι: να ξέρει ειδικούς γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Οι δραστηριότητες γίνονται μέσα στην τάξη και ήταν ερωτήσεις και απαντήσεις με τη χρήση ΜΑΚΑΤΟΝ και PECS. Έτσι ο μαθητής θα ενίσχυε τις κοινωνικές δεξιότητες του, ενισχύοντας την κοινωνική του αλληλεπίδραση – επικοινωνία.

β) Εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Ο τρόπος που σχεδιάστηκε το εβδομαδιαίο πρόγραμμα βασίστηκε στο ετήσιο πρόγραμμα ενίσχυσης της κοινωνικής ανταπόκρισης του μαθητή με έμφαση στην καλύτερη δυνατότητα επικοινωνίας του με τα γλωσσικά συστήματα επικοινωνίας ΜΑΚΑΤΟΝ και PECS . Το ΠΑΠΕΑ ήταν βασικός πυλώνας που βοήθησε την εξέλιξη διδασκαλίας. Πάντα γνωριζόντουσαν τα κριτήρια επιτυχίας σύμφωνα με τα οποία ο μαθητής έπρεπε να επιλέγει σωστά την κάθε εικόνα – σύμβολο PECS ή ΜΑΚΑΤΟΝ για να ρωτήσει , απαντήσει , ζητήσει με πρωτοβουλία , εκφράσει συγκεκριμένη ανάγκη ή δραστηριότητα. Γι' αυτό πάντα στο τραπέζι επάνω υπήρχαν το ντοσιέ – βιβλίο επικοινωνίας, με τα σύμβολα που θα χρησιμοποιούσε ο μαθητής ανάλογα με την περίπτωση.

γ) Ημερήσιο πρόγραμμα

Πορεία και πρωτόκολλα διδακτικών παρεμβάσεων

Το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα που ήταν και το ημερήσιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, (Δροσινού, 2014) στόχευε στην όσο το δυνατόν βελτίωση των δυσκολιών του μαθητή στις

κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά του, για αυτό βασίστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Το οπτικοποιημένο υλικό των PECS και MAKATON με βέλκρο χρησιμοποιήθηκε συνέχεια γιατί με αυτό διευκολυνόταν ο μαθητής πολύ. Η κάθε δραστηριότητα είχε διάρκεια 15 λεπτών και γινόταν στην τάξη όπου φοιτά ο μαθητής. Η εκτέλεση γινόταν τις πρώτες ώρες επειδή σε αυτές μπορούσα σχεδόν πάντα να βρίσκομαι εκεί, αλλά και επειδή ο μαθητής ήταν συνήθως ευχάριστος, δεκτικός και ξεκούραστος. Πάντα ο στόχος των παρεμβάσεων ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, και συγκεκριμένα να μάθει γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών, έτσι ώστε να επικοινωνεί, να εκφράζει, αισθήματα και επιθυμίες για να μειωθούν και αντισταθμιστούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εκδηλώνει. Οι δραστηριότητες και τα βήματα βασίστηκαν στον κύριο ετήσιο στόχο ή είχαν άμεση σχέση με αυτόν: να επικοινωνεί με κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ: απαντήσεις στις ερωτήσεις με τη χρήση PECS ή MAKATON

Διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες: χρησιμοποίηση συμβόλων – εικόνων για να εκφράσει μια επιθυμία ή ανάγκη

Υλικά: σύμβολα, PECS και MAKATON βιβλίο επικοινωνίας, βέλκρο

ΠΑΠΕΑ: ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου

ΔΕΠΠΣ: κοινωνικές δεξιότητες – επικοινωνία

ΑΠΣ: γλωσσικές δεξιότητες

Ενότητα ΠΑΠΕΑ: εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας

ΔΜΕ: βιβλίο εκπαιδευτικού, σελίδα 250.

Παρέμβαση 1^η : 15 – 01 – 2015

Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:

Να χρησιμοποιεί εικόνες σύμβολα και να απαντά σε απλή ερώτηση συμμετέχοντας σε διάλογο.

Διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες:

χρησιμοποίηση συμβόλων επικοινωνίας PECS: ΒΛΕΠΩ, ΜΠΡΑΒΟ, ΔΟΥΛΕΥΩ.

Υλικά: βιβλίο επικοινωνίας PECS, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, ένα σαπούνι και τα σύμβολα-εικονίδια ΔΟΥΛΕΥΩ, ΒΛΕΠΩ, ΜΠΡΑΒΟ, ΟΔΟΝΤΟΒΟΥΡΤΣΑ, ΟΔΟΝΤΟΠΑΣΤΑ, ΣΑΠΟΥΝΙ.

Βήματα (task analysis) 1 : Με το σύμβολο βλέπω ο δάσκαλος κάνει ερώτηση στο μαθητή «τι βλέπεις» δείχνοντάς του τρία διαφορετικά εικονίδια: σαπούνι, οδοντόπαστα οδοντόβουρτσα, 2: ο μαθητής έχοντας μπροστά του μόνο ένα σαπούνι διαλέγει και παίρνει το σύμβολο σαπούνι. 3: στην ερώτηση «τι βλέπεις» έχοντας μπροστά του μία οδοντόβουρτσα μόνο, διαλέγει το αντίστοιχο εικονίδιο οδοντόβουρτσας, 4: έχοντας μπροστά του μόνο μία οδοντόπαστα στην ερώτηση «τι βλέπεις» διαλέγει και δίνει στον εκπαιδευτικό το σύμβολο οδοντόπαστας.

Τα αντικείμενα ήταν τα προσωπικά του (σαπούνι, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα) και στα βήματα ένα έως τέσσερα δινόταν επαρκής χρόνος να επιλέξει σωστό σύμβολο. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η άμεση εξατομικευμένη διδασκαλία (Χρηστάκης, 2013, σσ. 205-209).

Συμπεριφορά και κριτήρια επιτυχίας: ένα συμπέρασμα που βγάζω είναι ότι πρέπει να δίνεται συνεχής καθοδήγηση στο μαθητή με σύμβολα και να αναλύεται αργά κάθε βήμα που διδάσκεται. Πολλές φορές πρέπει να υπάρχει στην αίθουσα βοηθός εκπαιδευτικού όχι μόνο για τις ανεπιθύμητες ενέργειες του μαθητή αλλά και για να λειτουργεί σαν σωματικός καθοδηγητής για να διορθώνει τα λάθη του μαθητή με συγκεκριμένη διαδικασία διόρθωσης λάθους μέχρι να μάθει τη σωστή διαδικασία.

Παρέμβαση 2η: 16 – 0 1 – 2015

Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ: να χρησιμοποιεί εικόνες – σύμβολα και να απαντά στην ερώτηση «τι βλέπεις»

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, βιβλίο εκπαιδευτικού σελ. 247. Προφορικός λόγος, ενότητα 2, συμμετοχή σε διάλογο χρησιμοποίηση συμβόλων PECS, ΔΟΥΛΕΥΩ, ΜΠΡΑΒΟ, ΒΛΕΠΩ, ΧΑΡΤΙ, ΚΟΛΛΑ, ΨΑΛΙΔΙ. Υλικά: τα προηγούμενα σύμβολα PECS, και αντικείμενα προσωπικά του μαθητή, κόλλα, χαρτί, ψαλίδι και ντοσιέ επικοινωνίας.

Βήματα: 1: το βιβλίο επικοινωνίας είναι μπροστά στο μαθητή με τα σύμβολα βλέπω, χαρτί, κόλλα, ψαλίδι. Ο δάσκαλος βάζει ένα κομμάτι κόκκινο χαρτί μπροστά του και ρωτάει μόνο δείχνοντας την εικόνα «τι βλέπεις;» Ο μαθητής επιλέγει την εικόνα χαρτί και τη δίνει στο δάσκαλο. 2: ο δάσκαλος βάζει μπροστά ένα ψαλίδι πλαστικό και ρωτάει με το δάχτυλο, «τι βλέπεις;» Ο μαθητής επιλέγει το σύμβολο ψαλίδι και το δίνει στο δάσκαλο. 3: ο εκπαιδευτικός βάζει μία κόλλα μπροστά στο μαθητή και τον ρωτάει με τον ίδιο τρόπο, και ο μαθητής από τα τρία εικονίδια τραβάει την κόλλα και τη δίνει στο δάσκαλο. 4: ο δάσκαλος τραβάει το εικονίδιο «μπράβο» που δείχνει δύο χέρια να χτυπούν παλαμάκια και το δίνει στο μαθητή επιβραβεύοντας τον.

Συμπέρασμα: σε αυτή την παρέμβαση ήταν γενικά θετικός ο μαθητής, όμως συμπεράνα ότι είναι χρήσιμη και η λεκτική αλλά και η σωματική καθοδήγηση του και αυτό γιατί μερικές φορές νομίζουμε ότι δεν είναι αναγκαία μία από τις δύο. Στις παρεμβάσεις πρέπει να γίνεται συνδυασμός τεχνικών και όχι να προσκολλόμαστε μονοδιάστατα σε μία τεχνική μόνο.

Παρέμβαση 3η: 20 – 01 – 2015

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, βιβλίο εκπαιδευτικού, σελ. 247, Γενική ενότητα 2: προφορικός λόγος, ενότητα δύο: συμμετοχή σε διάλογο. Διδακτικός στόχος : να απαντά σε απλή ερώτηση και να συμμετέχει σε διάλογο, διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ: να χρησιμοποιεί εικόνες – σύμβολα και να απαντά σε απλή ερώτηση «τι ακούς», συμμετέχοντας σε διάλογο. Διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες: χρησιμοποίηση συμβόλων επικοινωνίας από το μαθητή PECS «τι ακούς» υλικά: βιβλίο επικοινωνίας PECS, τα σύμβολα ΔΟΥΛΕΥΩ, ΑΚΟΥΩ, ΜΠΡΑΒΟ, ΤΡΙΓΩΝΟ, ΤΑΜΠΟΥΡΙΝΟ και τα δύο προσωπικά του μουσικά όργανα τρίγωνο, Ταμπουρίνο.

Βήματα: 1: ο μαθητής παίζει στην αρχή δοκιμάζοντας τα δύο όργανα, και ακούει τον ήχο τους. Μπροστά του το βιβλίο επικοινωνίας έχει τα σύμβολα «τι ακούς», τρίγωνο, Ταμπουρίνο.

2: ο δάσκαλος παίρνει τα δύο μουσικά όργανα και χωρίς να βλέπει ο μαθητής κάτω από το τραπέζι χτυπάει το τρίγωνο και μετά ρωτάει με το σύμβολο «τι ακούς» τον μαθητή, κι εκείνος τραβάει το εικονίδιο τρίγωνο. Ο δάσκαλος κάνει στα κρυφά το ίδιο αλλά χτυπώντας το Ταμπουρίνο ρωτώντας το μαθητή «τι ακούς» και εκείνος επιλέγει το σύμβολο Ταμπουρίνο. 4: ο δάσκαλος δίνει το σύμβολο «μπράβο» στο μαθητή επιβραβεύοντας τον. Συμπέρασμα: όταν υπάρχουν δύο μαθησιακά αντικείμενα και σύμβολα είναι πιο εύκολα να τα διαχωρίσει ο μαθητής και είναι στις δυνατότητες του, ενώ όταν υπάρχουν τρία μπερδεύεται αρκετές φορές και κάνει επαναλαμβανόμενα λάθη.

Παρέμβαση 4η: 30 – 01 – 2015

Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, βιβλίο εκπαιδευτικού, σελίδα 267, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και προσαρμογή στο περιβάλλον. Ενότητα 3: Δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον., διδακτικός στόχος: να συμμετέχει στην θρησκευτική ζωή της κοινότητας. Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ: να πηγαίνει στην εκκλησία, να μάθει να κάνει το σταυρό του παραμένοντας ήσυχος κατά τη διάρκεια του εκκλησιασμού. Διαφοροποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες: χρησιμοποίηση συμβόλων ΜΑΚΑΤΟΝ, ΕΚΚΛΗΣΙΑ, ΠΗΓΑΙΝΩ ΕΚΚΛΗΣΙΑ, ΘΕΟΤΟΚΟΣ, ΧΡΙΣΤΟΣ, ΣΤΑΥΡΟΣ. Υλικά: Σύμβολα ΜΑΚΑΤΟΝ, βιβλίο επικοινωνίας και τα προηγούμενα σύμβολα. Βήματα: 1: ο δάσκαλος εξηγεί δίνοντας ένα-ένα τα σύμβολα και κάνοντας ανάλογες κινήσεις δείχνει το σύμβολο σταυρού και ζητάει από το μαθητή να τον μιμηθεί. 2: επαναλαμβάνει τη λέξη εκκλησία και δείχνει το σύμβολο «εκκλησία» ζητώντας μετά από το μαθητή να του το δώσει. 3: το ίδιο κάνει με το σύμβολο «πηγαίνω εκκλησία» και ζητάει από το μαθητή να του δώσει το σωστό σύμβολο. Συμπέρασμα: μπορεί να μην έμαθε καλά να κάνει το σταυρό του ή να ξεχωρίζει το σύμβολο εκκλησία, όμως στην εκκλησία και στους γύρω χώρους πριν και μετά την Θεία Λειτουργία ήταν σχετικά ήσυχος, δεν είχε διαταρακτική συμπεριφορά, και είχε κάποια κοινωνικοποίηση έστω βλέποντας παιδιά άγνωστα από άλλο σχολείο στην εκκλησία. Η γιορτή των Τριών Ιεραρχών επιλέχθηκε σωστά να πάμε στην εκκλησία γιατί ενισχύει την κοινωνικότητα των αυτιστικών παιδιών, των οποίων οι γονείς μας αναφέρουν ότι τους είναι πολύ δύσκολο να τα βγάλουν έξω από το σπίτι συχνά, έστω για ένα απλό περίπατο.

Παρέμβαση 5η : 04 – 02 – 2015

Διδακτικός στόχος: δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ενότητα 2, ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας: να εκτελεί λεπτές κινήσεις και να κολλάει ψηφίδες σε συγκεκριμένο πλαίσιο, βιβλίο εκπαιδευτικού, σελίδα 252. Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ: Να εκτελεί λεπτές κινήσεις και λειτουργικές κινήσεις. Διαφοροποιημένες ασκήσεις, δραστηριότητες και υλικά: Χρησιμοποίηση συμβόλων επικοινωνίας PECS και MAKATON, ΘΕΛΩ, ΔΟΥΛΕΥΩ, ΨΗΦΙΔΕΣ, κόλα, χαρτόνι, μαρκαδόρος, βιβλίο επικοινωνίας.

Βήματα: 1: σε μια ζωγραφισμένη γάτα σε χαρτόνι με μαρκαδόρο, ο δάσκαλος δίνει το βιβλίο επικοινωνίας στο μαθητή να επιλέξει το εικονίδιο «κόλα». 2: ο δάσκαλος με το σύμβολο «θέλω» ρωτάει το μαθητή, κι εκείνος επιλέγει το σύμβολο ψηφίδα. 3: ο μαθητής βάζει κόλλα στην ψηφίδα και την κολλάει μέσα στο ζωγραφισμένο πλαίσιο της γάτας. Αυτά τα βήματα επαναλαμβάνονται μέχρι να γεμίσει το πλαίσιο. 4: ο δάσκαλος δείχνει το σύμβολο «μπράβο» επιβραβεύοντας το μαθητή. Συμπέρασμα: στον τομέα της ψυχοκινητικότητας και τις εύκολες λεπτές κινητικές δεξιότητες τα πηγαίνει σχετικά καλά ο μαθητής, πρέπει όμως να μην ξεχνάει τον τρόπο επικοινωνίας γιατί με αυτόν θα μπορεί να γενικεύσει κάθε φορά στην καθημερινή του ζωή, πράγμα που θα τον βοηθήσει να επικοινωνεί .

4.1 Διαφοροποιημένα Παιδαγωγικά Υλικά και μέσα

Τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία πρέπει να καθορίζονται λεπτομερειακά και να καταγράφονται με σαφήνεια και ακρίβεια για κάθε ενότητα από την αρχή. Αυτά μπορεί να ποικίλλουν από τα γνωστά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση πχ. φύλλα χαρτί, ψαλίδι, project, μέχρι διάφορα πρόσωπα που καλούνται ή επισκέπτονται τα παιδιά και συνεργάζονται μαζί τους ή τους μιλούν για τις δουλειές τους. Τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας αν και εξατομικεύονται κάθε φορά μπορούν ανάλογα με το θέμα που διδάσκεται να ομαδοποιηθούν ως εξής: α) μέσα και υλικά τα οποία προσφέρει η υπηρεσία (π.χ. βιβλία, κάρτες, κασέτες) β) φιλμ, σλαιντς, εφημερίδες, περιοδικά κα.

Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος και η κατάρτιση του προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και κατάλληλη επιμόρφωση. Κύρια βήματα τα οποία πρέπει να εφαρμόζονται στο σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων είναι α) να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών και το πρόγραμμα να είναι εξατομικευμένο ένας προς ένας, β) η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα 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, πχ το παιδί μπορεί να μάθει να δένει τα κορδόνια του, αφού προηγουμένως έχει κατακτήσει τη δεξιότητα να πιάνει το κουτάλι ,στ) το πρόγραμμα να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία, ζ) η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το παιδί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό την εκπαίδευση για αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση. Στον πίνακα καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας εκτός από τα διάφορα στοιχεία του παιδιού, το χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης, το διδακτικό στόχο, πρέπει να αναγράφονται και τα υλικά, για παράδειγμα τα αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού, τα βιβλιοτετράδια ετοιμότητας, παπουτσόκουτα, πλαστικοποιημένες κάρτες, έντυπα Α4, μαγνητόφωνο, κασέτες ήχου, cds, φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικός υπολογιστής, οτιδήποτε διευκολύνει την προσπελασιμότητα του μαθητή στο πρόγραμμα ανάλογα με τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σε αντίστοιχα βήματα.

Ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάζει το πρόγραμμα σε ένα φύλλο χαρτί και να έχει όλα τα στοιχεία που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να ξέρει κάθε στιγμή τι έχει διδάξει στους μαθητές του, σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ο στόχος που διδάχτηκε και τι πρέπει ακόμα να κάνει για την καλύτερη επιτυχία της διδασκαλίας.

Σε μια ξεχωριστή στήλη «Υλικά», γράφονται με συνοπτικό τρόπο τα υλικά και διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου. Αυτά προσδιορίζονται με βάση την επιλογή των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, της προεπαγγελματικής ετοιμότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων. (Δροσινού, Μαρκάκης, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009)

4.2 Έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα.

Πρώτη συνάντηση: Στην πρώτη συνάντηση μετά τη γνωριμία με τους γονείς κύρια αναφορά μου ήταν πως βίωνε την σχέση της η μητέρα με τον μαθητή και πως περνούσαν στο σπίτι με το σύζυγο και όλη την οικογένεια. Της είπα πως είχα μάθει από συναδέλφους ότι το παιδί είχε ξεκινήσει σχετικά καλά φέτος τη σχολική χρονιά, χωρίς κανένα μεγάλο επεισόδιο διαταρακτικής συμπεριφοράς .

Η μητέρα του μαθητή δεν με θυμόταν καλά από το δημοτικό που υπηρετούσα πριν μία δεκαετία περίπου, όμως ήταν πολύ φιλική και χαρούμενη όταν με είδε, γιατί όπως μου ανέφερε είχε ακούσει καλά σχόλια από συναδέλφους μου, κι ότι έχω αναλάβει αρκετές περιπτώσεις παιδιών με αποδιοργανωτικές συμπεριφορές. Μου ανέφερε ότι από το καλοκαίρι και μετά δεν είχε παρουσιάσει ο μαθητής στο σπίτι καμιά έντονη επιθετική συμπεριφορά όπως το προηγούμενο έτος, και ότι όταν δείχνει σημάδια επικείμενου θυμού τον αφήνουν να βγει έξω στο μεγάλο κήπο του σπιτιού να κινηθεί ελεύθερα και να εκτονωθεί. Επίσης μου ανέφερε ότι συναινεί να κάνω την πρακτική μου στο μαθητή με μεγάλη ευχαρίστηση.

Δεύτερη συνάντηση: Η δεύτερη συνάντηση έγινε με τη μητέρα και η συζήτηση μας επικεντρώθηκε περισσότερο στη σχέση της με το μαθητή, επειδή εκείνη ήθελε απ' όλη κατάλαβα να μιλήσει γι' αυτό το θέμα. Μου ανέφερε κάποια στιγμή χαρακτηριστικά «είναι κολλημένος πολύ μαζί μου Λ. και θέλω να οριοθετήσω τη συμπεριφορά του με λιγότερα φάρμακα. Δύσκολα μπορώ να τον ηρεμήσω όταν αρχίζει επιθετικές συμπεριφορές». Μετά μου ανέφερε ότι επειδή κάποια βράδια όταν δεν ηρεμεί και δεν κοιμάται τον φέρνουν στο υπνοδωμάτιο και κοιμάται μαζί τους με το σύζυγο και έτσι ηρεμεί. Νομίζω ότι πρέπει σε αυτό το σημείο να συνεργαστούν με τον πατέρα με μία κοινή στάση απέναντι στο παιδί χωρίς να είναι ο ένας αυστηρός και ο άλλος πολύ ανεκτικός, και όταν συμβαίνουν θέματα όπως το προηγούμενο να συμβουλευούνται και την ψυχολόγο του σχολείου.

Τρίτη Συνάντηση: Έγινε μία εβδομάδα μετά από ένα επιθετικό ξέσπασμα του παιδιού, όπου είχε σπάσει αντικείμενα στην αίθουσα, ακόμα και το τζάμι της διπλανής πόρτας και είχε κοπεί στο δεξί χέρι σε αρκετά σημεία. Η μητέρα φαινόταν πολύ κουρασμένη και απογοητευμένη γιατί φοβόταν μήπως ξανάρχιζαν επί μακρόν οι επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού. Είπαμε ότι πρέπει να αρχίσει να βλέπει μια φορά το μήνα την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο του σχολείου επειδή τον γνώριζαν από κοινού τρία χρόνια και μπορούσαν να την βοηθήσουν σε αυτό. Η κοινωνική λειτουργός με μεγάλη ευχαρίστηση πρότεινε εθελοντικά να πηγαίνει μια φορά το μήνα στο σπίτι τους. Εκείνο όμως που τις κατέστησε σημαντικό και της ζήτησα ήταν να μην σταματάνε ποτέ την ακριβή δοσολογία φαρμάκων του γιατρού, ακόμα και όταν βλέπουν ότι για μεγάλο διάστημα ο Λ. είναι ήρεμος.

5. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή

Η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική επικοινωνία και αποτελεί ένα σκόπιμο και χρήσιμο διάλογο, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να συγκεντρώσει όσο περισσότερο χρήσιμες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες για τον συνεντευξιαζόμενο. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 183).

Ο τύπος των συνεντεύξεων που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη για να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν για να αποκτήσω όσο πιο λεπτομερή εικόνα για τις τάσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εμπλεκόμενων ενηλίκων για το συγκεκριμένο θέμα. Τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν άμεση επαφή με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, και ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, η λογοθεραπεύτρια του σχολείου και η μητέρα. Εκτός αυτού, πρέπει να πω ότι οι βασικές αρχές που ακολουθήθηκαν στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις ήταν η εδραίωση μιας σχέσης με τους ερωτώμενους, χωρίς να ήταν ιδιαίτερα σημαντική η σειρά των ερωτήσεων, και η συζήτηση ήταν σχετική με τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν άμεσα με τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις, τη συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση των ανεπιθύμητων και αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή, και κατά πόσο χρήσιμη και αποτελεσματική είναι η κάθε διδακτική διαφοροποίησης με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο μαθητή μας. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων στο δάσκαλο της τάξης, τη λογοθεραπεύτρια και τη μητέρα του μαθητή ήταν:

Πρώτη ερώτηση: πιστεύετε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες;

Δεύτερη ερώτηση: από το πρόγραμμα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε θεωρείτε ότι μειώθηκαν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητή;

Τρίτη ερώτηση: πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα βελτίωσε την συνεργασία και επικοινωνία του με τους άλλους;

Τέταρτη ερώτηση: θεωρείτε ότι αναπτύχθηκαν και άλλοι τομείς από το πρόγραμμα παρέμβασης, και ποιοι ήταν αυτοί;

6. Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία πολύ κατάλληλη μέθοδο, αλλά και ερευνητικό εργαλείο, για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Είναι ένα σύνολο ερωτήσεων για να συλλέξουμε πληροφορίες επί του θέματος που ερευνάμε. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 198-199). Ο βασικός λόγος που έγινε το ερωτηματολόγιο ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών διαφοροποίησης που έγιναν στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης που εξετάζουμε. Το δείγμα που λάμβανε μέρος στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν το προσωπικό του ΕΕΕΕΚ Ν. Μάκρης, εκπαιδευτικό και ειδικό προσωπικό, και ήταν δέκα άτομα, μεταξύ των οποίων διδάσκοντες ειδικοί εκπαιδευτικοί, λογοθεραπεύτρια, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί και οι ειδικοί βοηθοί τάξης. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις που χωρίζονται σε μέρη. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ζητούσαν τις προσωπικές γνώσεις ή απόψεις των ερωτηθέντων

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν:

Ερώτηση 1 : ποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες γνωρίζετε , ερώτηση 2 : πιστεύετε ότι η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει την ένταξη και προσαρμογή του μαθητή μέσα στο σχολείο, ερώτηση 3 αν ΝΑΙ, πόσο; (Καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ), ερώτηση 4: έχετε αντιμετωπίσει στην επαγγελματική σας εμπειρία αντιστικά παιδιά με ανεπιθύμητες συμπεριφορές, ερώτηση 5 : πιστεύετε ότι η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην απάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή, ερώτηση 6: αν ΝΑΙ πόσο; (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ), ερώτηση 7 : πιστεύετε ότι ένα Διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ερώτηση 8 : αν ΝΑΙ πόσο; (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ).

6.1. Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες

Το πείραμα είναι μέθοδος η οποία έχει τη δυνατότητα να υποβάλει σε έλεγχο τις υποθέσεις της έρευνας. Η μέθοδος του πειράματος είναι πολύ χρήσιμη στην Ειδική Αγωγή επειδή

βοηθάει να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος και της παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 153).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πέντε πειραματικά πρωτόκολλα με τη μορφή διαφοροποιημένων κοινωνικών ιστοριών που στόχευαν να δείξουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου που είχαμε θέσει στο μαθητή. Οι κοινωνικές ιστορίες διαμορφώθηκαν σε σχέση με τις δυνατότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και τα θέματα που περιείχαν αφορούσαν καθημερινές δραστηριότητες ή δυσκολίες που συναντά στη ζωή του το παιδί, με απώτερο στόχο να διαχειρίζεται καλύτερα όλα τα προβλήματα που του παρουσιάζονται και να τα αντιμετωπίζει πιο σωστά με βοήθημα την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Θα μπορούσαμε να δούμε πόσο βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας τις μορφές εναλλακτικής επικοινωνίας επειδή δεν έχει καθόλου προφορικό λόγο, και κατά πόσο μειώθηκαν οι αντικοινωνικές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές που παρατηρήσαμε πριν ξεκινήσω την εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών διαφοροποιημένων παρεμβάσεων. Ο τύπος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στα πειράματα ήταν πολύ απλός για να μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει όσο το δυνατό καλύτερα το νόημα τους, και τα εικονίδια – σύμβολα PECS και ΜΑΚΑΤΟΝ του ήταν στην πλειονότητα τους γνωστά. Το είδος των προτάσεων ήταν απλό, περιγραφικό και κατεύθυνε το μαθητή με απλά βήματα, ενώ πρόσεχα να μην έχει μεγάλη έκταση και διάρκεια γιατί κάτι τέτοιο θα ήταν δυσνόητο και κουραστικό για το μαθητή με πιθανότητα να τον αποδιοργανώσει. Τα έγχρωμα PECS και τα σύμβολα ΜΑΚΑΤΟΝ ήταν πάρα πολύ βοηθητικά επειδή ο μαθητής είχε διδαχθεί αρκετά από αυτά σε προηγούμενα χρονικά διαστήματα από τους διάφορους ειδικούς εκπαιδευτικούς και την λογοθεραπεύτρια του ΕΕΕΕΚ.

Πρώτο Πείραμα: 11 – 03 – 2015 (15 εβδομάδες μετά την πρώτη φορά στο ΕΕΕΕΚ)

Στο πρώτο πείραμα διδακτικός στόχος ήταν να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων για να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης του, όπως να βουρτσίζει τα δόντια του. Ο τίτλος της κοινωνικής ιστορίας ήταν «πότε πλένω τα δόντια μου». Ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν έξι: εγώ, τρώω, τουαλέτα, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, βουρτσίζω. Ο φωνολογικός τύπος των λέξεων ήταν αντίστοιχα: ΦΣΦ, ,ΣΣΦΦ, ΣΔΦΦΣΦΣΦ, ΦΣΦΣΣΦΣΔΦΣΣΣΦ, ΦΣΦΣΣΦΣΦΣΣΦ, ΣΔΦΣΣΣΦΣΦ. Όπου Σ

= σύμφωνο, όπου Φ = φωνήεν και όπου Δ =δίψηφο. Ο αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS ήταν έξι: τα σύμβολα – εικόνες εγώ, τρώω, τουαλέτα, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, βουρτσίζω. Οι σωστές απαντήσεις ήταν μία στις δύο ερωτήσεις. Στο συγκεκριμένο πείραμα χρησιμοποίησα κοινωνική ιστορία με τον Λ. ένα παιδί που μαθαίνει να πλένει τα δόντια του σωστά μετά από κάθε γεύμα. Ο Λ. άκουγε τη συμβουλή του δασκάλου του να βουρτσίζει τα δόντια του μετά το κολατσιό, γιατί φοβόταν μήπως αυτά χαλάσουν και μετά πάει στον οδοντίατρο επειδή πονάνε. Σε κάθε βήμα γινόταν αντίστοιχη ερώτηση, και ο μαθητής κάποιες φορές έπαιρνε σωστό σύμβολο, όμως μερικές φορές έκανε λάθος. Το παιδί της κοινωνικής ιστορίας στο τέλος έκανε το σωστό και πήγαινε στο νιπτήρα να βουρτσίσει τα δόντια του βάζοντας οδοντόπαστα στην οδοντόβουρτσα, και αφού τα βούρτσισε τα ξέπλενε με νερό και μετά αισθανόταν καθαρά τα δόντια του. Σε κάθε διευκολυντή οπτικοποιημένο PECS αντιστοιχούσε η σχετική ερώτηση.

Δεύτερο Πείραμα: 12 –0 3 – 2015 (15 εβδομάδες μετά την πρώτη φορά στο EEEEEK)

Ο διδακτικός στόχος του δεύτερου πειράματος ήταν να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του, για την αυτοεξυπηρέτηση του και συγκεκριμένα για να βουρτσίζει τα δόντια του. Ο τίτλος του πειράματος ήταν η ερώτηση «πότε πλένω τα δόντια μου;» Ο αριθμός των λέξεων ήταν έξι: εγώ, τρώω, τουαλέτα, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, βουρτσίζω. Ο τύπος των λέξεων όσον αφορά την φωνολογική αποτύπωση ήταν: ΦΣΦ, ΣΣΦΦ, ΣΔΦΦΣΦΣΦ, ΦΣΦΣΣΦΣΔΦΣΣΦ, ΦΣΦΣΣΦΣΦΣΣΦ και ΣΔΦΣΣΣΦΣΦ. Όπου Φ = φωνήεν, όπου Σ = σύμφωνο και όπου Δ = δίψηφο. Χρησιμοποιήθηκαν έξι σύμβολα – διευκολυντές: εγώ, τρώω, τουαλέτα, οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, βουρτσίζω. Οι σωστές απαντήσεις ήταν μία στις δύο ερωτήσεις. Η κοινωνική ιστορία ανέφερε ένα παιδί που προσπαθούσε να βουρτσίσει τα δόντια του μετά το κολατσιό. Ο Λ. προσπαθούσε να μην ξεχνάει ποτέ να βουρτσίζει τα δόντια του μετά το κολατσιό, όμως μερικές φορές το παραμελούσε. Ο δάσκαλος του έλεγε ότι αν χαλούσαν τα δόντια του τότε θα αναγκαζόταν να πάει στον οδοντίατρο. Έτσι προσπαθούσε να πηγαίνει στο νιπτήρα να χρησιμοποιεί την οδοντόβουρτσα και οδοντόπαστα σωστά για να πλένει τα δόντια του και να τα αισθάνεται καθαρά. Στο τέλος ο Λ. έμαθε να τα βουρτσίζει με το σωστό τρόπο.

Τρίτο Πείραμα: 13 – 03 – 2015 (15 εβδομάδες μετά την πρώτη φορά στο EEEEEK)

Στο τρίτο πείραμα ο διδακτικός στόχος ήταν να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων για να επικοινωνεί για τις ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης του και συγκεκριμένα να πηγαίνει στην τουαλέτα. Ο τίτλος του πειράματος ήταν «τι κάνω στην τουαλέτα;» Ο αριθμός των λέξεων ήταν έξι: εγώ, διάλειμμα, τουαλέτα, σκουπίζομαι, φοράω, παντελόνι. Ο τύπος φωνολογικής αποτύπωσης ήταν: ΦΣΦ, ΣΦΦΣΣΔΦΣΦ, ΣΔΦΦΣΦΣΦ, ΣΣΔΦΣΦΣΦΣΔΦ, ΣΦΣΦΦ, ΣΦΣΣΦΣΦΣΦ. Ο αριθμός των οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS ήταν πέντε: εγώ, διάλειμμα, χαρτί υγείας, φοράω, παντελόνι, και οι σωστές απαντήσεις ήταν μία στις δύο ερωτήσεις. Στην κοινωνική ιστορία ο Λ., ένα παιδί που φρόντιζε τους κανόνες υγιεινής πήγαινε και χρησιμοποιούσε σωστά την τουαλέτα όποτε ήθελε να κάνει κάποια φυσική του ανάγκη. Ο Λ. μερικές φορές όταν πήγαινε στην τουαλέτα ξεχνούσε να τραβάει το καζανάκι και ο δάσκαλος του το θύμιζε. Κάποιες άλλες φορές ο Λ. ξεχνούσε στο τέλος να ανεβάσει το εσώρουχο και το παντελόνι του και έκανε τους άλλους να αισθάνονται άσχημα. Σιγά-σιγά άρχισε με τη βοήθεια του δασκάλου του να χρησιμοποιεί την τουαλέτα σωστά, να τραβάει το καζανάκι, και να φοράει το εσώρουχο και το παντελόνι του κάνοντας έτσι το δάσκαλο να είναι υπερήφανος για αυτόν.

Τέταρτο Πείραμα: 18 – 03 – 2015 (16 εβδομάδες μετά την πρώτη φορά στο EEEEEK)

Ο διδακτικός στόχος του τέταρτου πειράματος ήταν να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές του ανάγκες του και συγκεκριμένα να πηγαίνει στην τουαλέτα. Ο τίτλος του πειράματος ήταν: «τι κάνω στην τουαλέτα;» Ο αριθμός των λέξεων ήταν έξι: εγώ, μάθημα, τουαλέτα, σκουπίζομαι, τραβάω, καζανάκι. Η φωνολογική αποτύπωση των λέξεων ήταν ΦΣΦ, ΣΦΦΣΣΔΦΣΦ, ΣΔΦΦΣΦΣΦ, ΣΣΔΦΣΦΣΦΣΔΦ, ΣΣΦΣΦΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦ. Όπου Σ = σύμφωνο, Φ = φωνήεν, Δ = δίψηφο. Ο αριθμός των οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS ήταν πέντε: εγώ, μάθημα, τουαλέτα, χαρτί υγείας, καζανάκι. Στις δύο ερωτήσεις «πότε πάω τουαλέτα» και «τι κάνω μετά την τουαλέτα» οι σωστές απαντήσεις ήταν μία στις δύο. Η κοινωνική ιστορία του πειράματος ανέφερε ένα μαθητή τον Λ. που μάθαινε να τηρεί σωστά τους κανόνες υγιεινής όπως όλα τα παιδιά όταν πήγαινε στην τουαλέτα. Πολλές φορές πετούσε κάτω το χαρτί υγείας ή ξεχνούσε να τραβήξει το καζανάκι με αποτέλεσμα να δυσφορούν όσοι έμπαιναν μέσα στην τουαλέτα. Τελικά με τη βοήθεια του δασκάλου του, όταν πήγαινε τουαλέτα πετούσε στο τέλος μέσα στο καλάθι το χαρτί υγείας και τραβούσε το καζανάκι αφήνοντας την τουαλέτα καθαρή όπως τη βρήκε.

Πέμπτο Πείραμα: 19 – 03 – 2015 (16 εβδομάδες μετά την πρώτη φορά στο EEEEEK)

Ο διδακτικός στόχος του πέμπτου πειράματος ήταν να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων για να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης του και συγκεκριμένα να μάθει να πλένει τα χέρια του. Ο τίτλος της κοινωνικής ιστορίας του πειράματος ήταν «πότε πλένω τα χέρια μου». Ο αριθμός των λέξεων ήταν πέντε: εγώ, νεροχύτης, πλύσιμο, πετσέτα, σαπούνι. Ο φωνολογικός τύπος των λέξεων ήταν : ΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ, ΣΣΦΣΦΣΦ, ΣΦΣΣΦΣΦ, ΣΦΣΔΦΣΦ. Ο αριθμός των οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS ήταν πέντε: εγώ, σαπούνι, πλύσιμο χεριών, νεροχύτης, πετσέτα. Οι ερωτήσεις ήταν «πότε πλένω τα χέρια μου» και «πως πλένω τα χέρια μου», ενώ οι σωστές απαντήσεις ήταν μία στις δύο ερωτήσεις. Η κοινωνική ιστορία ανέφερε το μαθητή Λ. που μάθαινε με το σωστό τρόπο να πλένει τα χέρια του. Μερικές φορές δε χρησιμοποιούσε σαπούνι. Όμως τα δάκτυλα του κολλούσαν και ένιωθε άσχημα. Ο δάσκαλος τον βοήθησε να παίρνει το σαπούνι, να ανοίγει τη βρύση, να σαπουνίζει σωστά τα χέρια του, μετά να τα ξεπλένει, να κλείνει τη βρύση και να σκουπίζει τα χέρια του με την πετσέτα. Με τον καιρό αυτό του έγινε συνήθεια και έτσι έμαθε να πλένει σωστά τα χέρια του.

3.7 Πορεία και Περιορισμοί της Έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στο EEEEEK Νέας Μάκρης. Η μεθοδολογία ήταν μικτή και αποτελούνταν από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα-στόχου ήταν μαθητής δεκαεπτά ετών με διάγνωση ΔΑΔ- ΦΑ και νοητική καθυστέρηση απροσδιορίστου βαρύτητας, και εμπλεκόμενους ενήλικες. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις, αξιολογήσεις του μαθητή στην αρχή της περιόδου της πρακτικής άσκησης, δηλαδή στις 10 – 12 – 2014, στη μέση της περιόδου δηλαδή στις 28 – 01 – 2015 περίπου τέσσερις εβδομάδες μετά, ενώ η τελική παρατήρηση έγινε στις 20–02–2015 περίπου τέσσερις εβδομάδες μετά την ενδιάμεση παρατήρηση. Ο ετήσιος στόχος παρέμεινε ο ίδιος, να μάθει γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων για να βελτιώσει την κοινωνική επικοινωνία του και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Μερικές εβδομάδες άλλαξε ο εβδομαδιαίος στόχος, όμως ήταν πάντα σε συνάρτηση με τον μηνιαίο και τον ετήσιο. Για παράδειγμα, ο μηνιαίος στόχος το τελευταίο διάστημα ήταν να μάθει να ικανοποιεί τις ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης με τη χρήση εικόνων –συμβόλων για να επικοινωνεί και να έχει καλή κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα πέντε πειραματικά πρωτόκολλα με κοινωνικές ιστορίες δόθηκαν για να ελεγχθεί το ποσοστό επιτυχίας για το στόχο. Τα ερωτηματολόγια σε ενήλικες εμπλεκόμενους και οι συνεντεύξεις δόθηκαν και ταυτίστηκαν χρονικά με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου μαθητή.

Η έρευνα είχε από την αρχή τους περιορισμούς της, πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση μετά από έγγραφη συγκατάθεση από τους γονείς του παρατηρούμενου μαθητή, η οποία κατατέθηκε και στην διευθύντρια του ΕΕΕΕΚ. Σε όλη την ερευνητική διαδικασία οι αναφορές που γίνονται στο μαθητή περιορίζονται μόνο στο κεφαλαίο αρχικό γράμμα του ονόματός του (Α), και τηρήθηκε εχεμύθεια και ανωνυμία αναφορικά με το πρόσωπο του. Επίσης στην πορεία της έρευνας πρόσεχα να μην παραποιηθούν ή τροποποιηθούν τα δεδομένα, και σε κάθε περίπτωση που γινόταν αυτό επέστρεφα και διόρθωνα τυχόν αποκλίσεις ή ακούσια λάθη. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 115-120).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Αποτελέσματα της έρευνας

Στις ποσοτικές έρευνες γίνεται μία σύντομη περιγραφή των ευρημάτων ή αποτελεσμάτων ανεξάρτητα αν συμφωνούν πολύ ή λίγο με τις ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια τα ευρήματα παρουσιάζονται με τη στατιστική τους ανάλυση και όπου κρίνεται απαραίτητο παραθέτονται πίνακες ή γραφήματα, τα οποία πρέπει να είναι περιεκτικά και ξεκάθαρα για να διευκολύνουν και όχι να μπερδεύουν τον αναγνώστη. Ποσοτική ανάλυση γίνεται σε δεδομένα που προκύπτουν από ερωτηματολόγια, κλίμακες παρατήρησης ή αξιολόγησης, συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών παραθέτουν αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά των εννοιών και μεταβλητών που εξετάζονται. Ποιοτική ανάλυση γίνεται στο λόγο που προκύπτει από τις ημι-δομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις, ποιοτική ή συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγια ή άλλα αρχεία και αναφορές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 350-351).

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων προήλθαν από την παρατήρηση στις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και του Αυτιστικού Φάσματος και έχουν να κάνουν με την πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Επίσης αποτελέσματα προήλθαν από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων και από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ενηλίκων, όλων όσων εμπλέκονται με το συγκεκριμένο παιδί. Εκτός αυτών, αποτελέσματα προήλθαν και από τα πειράματα με τις κοινωνικές ιστορίες όσον αφορά την επαλήθευση και κατά πόσο αυτή πραγματοποιήθηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης στον μαθητή με αυτισμό.

1. Πρώτη ερευνητική υπόθεση

Η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την αντιμετώπιση του προβλήματος των ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε έφηβο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ που φοιτά σε ΕΕΕΕΚ.

Σύμφωνα με την μεθοδολογία παρατήρησης συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα από τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις και μεταβολές που καταγράφηκαν με τις ΛΕΒΔ .

Βρέθηκε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα που συλλέχθηκαν. Αυτό φάνηκε και από τις μεταβολές στα διαγράμματα της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και του αυτιστικού φάσματος, των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων.

Σύμφωνα με τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις βρέθηκαν οι ακόλουθες μεταβολές στη Μαθησιακή ετοιμότητα. (Πίνακας 1). Από την αρχική παρατήρηση και ΑΠΑ στον Προφορικό λόγο παρατηρήθηκε αρχικά ότι ο Λ. στην ακρόαση έχει απόκλιση 14,6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, και αυτό επειδή δεν διέκρινε καλά όλους τους ήχους, ενώ το καλύτερο σημείο του είναι να ακροάται και να εκτελεί απλές εντολές καθημερινής ρουτίνας. Όσον αφορά την συμμετοχή στο διάλογο, λόγω έλλειψης προφορικού λόγου και μη ικανοποιητική ακόμα επικοινωνία με εναλλακτικές μορφές και τεχνολογικά μέσα που αντικαθιστούν τον προφορικό λόγο η απόκλιση είναι 18 εξάμηνα. Μόνο στην έκφραση με σαφήνεια έχει απόκλιση 17,7 εξάμηνα, διότι μπορεί συγκεκριμένα ορισμένες μόνο φορές να δίνει τα σύμβολα – εικονίδια για τις βασικές ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης και υγιεινής του. Η διδακτική προτεραιότητα που δόθηκε εδώ ήταν να μάθει καλύτερα να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του με εικονίδια – σύμβολα PECS και MAKATON.

Στο πεδίο του Ψυχοκινητικού τομέα όσο αφορά την αδρή και λεπτή κινητικότητα παρατηρήθηκε απόκλιση 4,2 εξάμηνα και αυτό επειδή μπορεί να εκτελεί σχετικά καλά κινήσεις όπως κόψιμο με ψαλίδι, δίπλωμα με δύσκολες μικρές γωνίες χαρτονιών κλπ. Στον προσανατολισμό στο χώρο έχει απόκλιση 10,7 εξάμηνα και αυτό γιατί μόνο με βοήθεια προσανατολίζεται και ξεχωρίζει το εμπρός – πίσω από μόνος του. Στον ρυθμό και χρόνο επειδή δεν δείχνει να κατανοεί χρονικά νοήματα παρουσιάζει απόκλιση 17,3 εξάμηνα. Δεν μπορεί να προσδιορίσει το αύριο και το μετά, όμως τέτοιου είδους νοήματα είναι σε προχωρημένο στάδιο του PECS, και θέλει πολύ χρόνο ακόμα για να τα διδαχτεί. Στην πλευρίωση η απόκλιση του είναι 9 εξάμηνα, μετά από ερωτήσεις με νοήματα ή ερωτήσεις

προφορικές αναγνωρίζει και μπορεί να δείχνει βασικά μέρη του σώματός του και μετά από εντολές κινείται εύκολα με αυτά. Η διδακτική προτεραιότητα στον ψυχοκινητικό τομέα ήταν να μάθει καλά το δεξί και αριστερό μέρος.

Στις νοητικές ικανότητες, πρώτα στην οπτική μνήμη βρίσκεται 15,6 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης και αυτό επειδή θυμάται με δυσκολία περιεχόμενα καρτών που είδε. Στην ακουστική μνήμη υπολείπεται 18 εξάμηνα επειδή δεν έδειξε αρχικά να μπορεί να επαναλάβει διάφορα στοιχεία που άκουσε, ή δεν κατανόησε την δραστηριότητα αυτή. Στη λειτουργική μνήμη βρέθηκε απόκλιση 17,7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, επειδή ενώ αναγνωρίζει το όνομά του όταν τον φωνάζουν δεν καταφέρνει να επαναλάβει απλές λειτουργίες σε αντικείμενα ή εξαρτήματα που είδε αμέσως πριν. Όσον αφορά την συγκέντρωση προσοχής έχει πολύ μικρότερη απόκλιση 10,8 εξάμηνα επειδή έδειξε επανειλημμένα να διατηρεί την προσοχή του για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σε δραστηριότητες ή παιχνίδια που ήταν ελκυστικά σε αυτόν και του άρεσαν. Η λογικομαθηματική του σκέψη παρουσιάζει απόκλιση 11,7 εξάμηνα, αυτό αντικατοπτρίζεται στις διάφορες δραστηριότητες με ταξινομήσεις και διατάξεις αντικειμένων και πραγμάτων, όπου τα καταφέρνει σχετικά καλά. Τέλος στους συλλογισμούς παρουσιάζει απόκλιση 18 εξαμήνων επειδή έχει μεγάλη αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτές τις απαιτήσεις, ιδιαίτερα όταν οι συλλογισμοί είναι λίγο σύνθετοι και δύσκολοι. Η διδακτική προτεραιότητα που τέθηκε ήταν να καταφέρνει να διατηρεί την συγκέντρωσή προσοχής του όσο το δυνατόν περισσότερο χρονικό διάστημα και να εστιάζει σε μια δραστηριότητα για να την ολοκληρώσει χωρίς να τα παρατάει στη μέση.

Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης, και ιδιαίτερα στο πεδίο αυτοσυναίσθημα έχει απόκλιση 16 εξάμηνα, και αυτό γιατί ενώ αποδέχεται και είναι αρχικά ήρεμος με τους άλλους, υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να διαχειριστεί την επιθετικότητα του, κάτι που αποτελεί σημαντικό πρόβλημα όχι μόνο για εκείνον αλλά και για ολόκληρο το σχολείο. Στο ενδιαφέρον για μάθηση αποκλίνει 13,7 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης επειδή συχνά δείχνει να θέλει να μαθαίνει νέες απλές δραστηριότητες ή καινούργια παιχνίδια. Στην συνεργασία με άλλους αποκλίνει 13 εξάμηνα κάτω επειδή σε συνθήκες διαμορφωμένες με ασφάλεια μπορεί να συνεργαστεί με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση ομαδικής εργασίας ή ομαδικού παιχνιδιού. Εδώ η διδακτική προτεραιότητα που δόθηκε ήταν να αποδέχεται τους άλλους και να σταματήσει τις επιθετικές συμπεριφορές προς αυτούς.

Ενδιάμεση παρατήρηση και ΑΠΑ στην Μαθησιακή ετοιμότητα (Πίνακας 1). Στο πεδίο του προφορικού λόγου ο Λ. παρουσίασε στην ακρόαση να έχει απόκλιση 14,6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης όπως και στην πρώτη παρατήρηση, επειδή δεν έδειξε βελτίωση στη διάκριση των ήχων, ενώ το σημείο που πηγαίνει καλά είναι να ακροάται και να εκτελεί απλές εντολές καθημερινής ρουτίνας, ειδικά όσες σχετίζονται με την αυτοεξυπηρέτηση του. Σχετικά με την συμμετοχή στο διάλογο έδειξε κι εδώ απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω μιας και βρίσκεται ακόμα στην αρχή εκμάθησης εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας και λόγω έλλειψης προφορικού λόγου. Στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια έχει απόκλιση 17,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, εδώ παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση και εξέλιξη λόγω εκμάθησης PECS και MAKATON που προσπαθεί ο μαθητής από την αρχή. Η διδακτική προτεραιότητα παρέμεινε να μάθει να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του με PECS και MAKATON.

Στον ψυχοκινητικό τομέα και πιο συγκεκριμένα στη γενική – αδρή και λεπτή κινητικότητα έδειξε απόκλιση μόνο 4,1 εξάμηνα κάτω, και αυτό επειδή άρχισε να εκτελεί περισσότερες ασκήσεις και δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας που του έδωσαν την ευκαιρία να αναδειχθεί μία μικρή βελτίωση. Στον προσανατολισμό στο χώρο έχει απόκλιση 10,7 εξάμηνα και αυτό γιατί θέλει πολλή βοήθεια για να κατανοήσει τον προσανατολισμό, κάτι που θα χρειαστεί αρκετό χρόνο για να κατακτήσει μέχρι ένα βαθμό.

Όσον αφορά τον ρυθμό και το χρόνο έχει μεγάλη απόκλιση 17,3 εξάμηνα επειδή δεν κατάφερε ακόμα να κατανοήσει χρονικά νοήματα και χρονικούς συσχετισμούς. Στην πλευρίωση έδειξε απόκλιση 9 εξάμηνα κάτω, επειδή αναγνωρίζει μετά από ερωτήσεις και μικρή βοήθεια βασικά μέρη του σώματός του, τα δείχνει με κάποια δυσκολία, μπερδεύεται κάποιες φορές, όμως κινείται εύκολα με αυτά. Η διδακτική προτεραιότητα παρέμεινε να προσπαθήσει να μάθει το δεξί και αριστερό μέρος.

Στις νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα στην οπτική μνήμη είναι 15,6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και αυτό επειδή θυμάται έστω και με μεγάλη δυσκολία το περιεχόμενο φωτογραφιών και καρτών που είδε. Στην ακουστική μνήμη υπολείπεται 18 εξάμηνα επειδή δεν μπορεί να δείξει καλά στοιχεία ή πληροφορίες που άκουσε.

Στην λειτουργική μνήμη βρέθηκε 17,2 εξάμηνα κάτω επειδή αναγνωρίζει το όνομά του, ακούει σε αυτό και μπορεί να ανταποκρίνεται σε εντολή όταν το ακούει. Επίσης, η μικρή βελτίωση εδώ ήρθε επειδή χρησιμοποιεί εικόνες – σύμβολα για την ανταλλαγή αντικειμένων. Στη συγκέντρωση προσοχής είχε μικρότερη απόκλιση 10,6 εξαμήνων επειδή διατηρεί την

προσοχή του για συγκεκριμένο χρόνο σε μία δραστηριότητα, κάτι που με την εξάσκηση έφερε μία μικρή βελτίωση.

Στη λογικομαθηματική σκέψη είχε 11,7 εξάμηνα απόκλιση επειδή με τις ταξινομήσεις και διατάξεις αντικειμένων τα καταφέρνει σχετικά καλά, όμως δεν καταφέρνει ακόμα να κάνει κάτι άλλο παρεμφερές.

Στους συλλογισμούς παρουσίασε απόκλιση 18 εξαμήνων κάτω γιατί έχει μεγάλη αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτές τις απαιτήσεις, και δεν μπορεί να κατακτήσει βασικές έννοιες. Η διδακτική προτεραιότητα είναι να διατηρεί τη συγκέντρωσή προσοχής του όσο το δυνατόν περισσότερο και να εστιάζει σε μία δραστηριότητα χωρίς να σταματάει, αλλά να την ολοκληρώνει.

Στην συναισθηματική οργάνωση όσο αφορά το αυτοσυναίσθημα έχει απόκλιση 16 εξάμηνα κάτω γιατί ενώ αποδέχεται αρχικά τους άλλους, στη διάρκεια μερικές φορές δεν μπορεί να διαχειριστεί την επιθετικότητα του, ξαφνικά μπορεί να υποτροπιάσει, κάτι που κάνει τους συμμαθητές του να τον φοβούνται κάποιες φορές όταν κάθεται δίπλα τους. Στο ενδιαφέρον για μάθηση έχει απόκλιση 13,5 εξάμηνα κάτω επειδή θέλει και μαθαίνει νέες απλές δραστηριότητες, ειδικά αυτές που του είναι ευχάριστες. Στην συνεργασία με άλλους είχε απόκλιση 13 εξάμηνα επειδή μπορεί να συνεργαστεί με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, πάντα όμως σε μικρή απόσταση για να είναι οι άλλοι ασφαλείς. Διδακτική προτεραιότητα ήταν να αποδέχεται τους άλλους χωρίς να εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές. Η συγκεντρωτική απόκλιση στην ετοιμότητα ήταν 14,2 εξάμηνα κάτω.

Τελική παρατήρηση και ΑΠΑ στη Μαθησιακή ετοιμότητα (Πίνακας 1). Όσον αφορά τον προφορικό λόγο όπως υπολογίζεται και από την τελική παρατήρηση ο Λ. στην ακρόαση έχει απόκλιση 14,6 εξάμηνα κάτω και αυτό επειδή δεν μπορεί να διακρίνει καλά όλους τους ήχους, ενώ το καλύτερο σημείο του είναι να ακροάται και να εκτελεί απλές εντολές καθημερινών δραστηριοτήτων. Όσο αφορά τη συμμετοχή στο διάλογο έχει απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω. Στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια έχει απόκλιση 17,2 εξάμηνα, και αυτή η βελτίωση έγινε επειδή δόθηκε βάρος στην επικοινωνία με χρήση νέων τεχνικών επικοινωνίας. Βασικός διδακτικός στόχος είναι να μάθει ειδικούς γλωσσικούς κώδικες και τεχνικές επικοινωνίας με την χρήση νέων τεχνολογιών (PECS και MAKATON)

Στον ψυχοκινητικό τομέα και πιο συγκεκριμένα στη γενική και λεπτή κινητικότητα παρατηρούμε βελτίωση, με απόκλιση μόνο 3,9 εξάμηνα και αυτό επειδή μπορεί σχετικά καλά

να εκτελεί αδρές και λεπτές κινήσεις, πάντα με την επίβλεψη σωματικού καθοδηγητή. Στον προσανατολισμό στο χώρο έχει απόκλιση 10,7 εξάμηνα κάτω και αυτό επειδή θέλει πολλή βοήθεια για να κατακτήσει τέτοιες έννοιες. Όσο αφορά τον ρυθμό και το χρόνο έχει μεγάλη απόκλιση 17,3 εξάμηνα κάτω επειδή δεν κατανοεί χρονικές έννοιες.

Στην πλευρίωση έχει απόκλιση μόνο 9 εξάμηνα κάτω και αυτό επειδή αναγνωρίζει μετά από ερωτήσεις βασικά μέρη του σώματος του και κινείται εύκολα με αυτά. Επίσης μπορεί με εντολές να ξεχωρίζει κάποια από αυτά τα μέρη και να κάνει δραστηριότητες. Διδακτική προτεραιότητα ήταν να μάθει το δεξί και το αριστερό μέρος καλύτερα.

Στον νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα στην οπτική μνήμη βρίσκεται 15,6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης και αυτό επειδή θυμάται έστω με δυσκολία το περιεχόμενο καρτών που είδε. Επίσης θυμάται και ξεχωρίζει βασικά χρώματα έστω και με δυσκολία. Στην ακουστική μνήμη υπολείπεται 18 εξάμηνα κάτω επειδή δεν μπορεί να επαναλάβει καλά κάτι που άκουσε. Στη λειτουργική μνήμη παρουσίασε βελτίωση στα 16,8 εξάμηνα επειδή αναγνωρίζει το όνομά του, και καταφέρνει να ονομάσει αντικείμενα με χρήση συμβόλων (δείχνοντας τα). Στην συγκέντρωση προσοχής έχει μικρότερη απόκλιση 10,5 εξαμήνων και αυτό επειδή διατηρεί την προσοχή του για λίγο χρόνο σε μία δραστηριότητα, την οποία τις περισσότερες φορές αν δεν έχει βοήθεια την παρατάει στη μέση. Στην λογικομαθηματική σκέψη έχει 11,7 εξάμηνα απόκλιση επειδή μόνο με τις ταξινομήσεις και τις διατάξεις αντικειμένων τα καταφέρνει σχετικά καλά. Στους συλλογισμούς παρουσιάζει απόκλιση 18 εξαμήνων γιατί έχει μεγάλη αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτές τις απαιτήσεις και δεν μπορεί να κατακτήσει βασικές έννοιες στο πεδίο αυτό. Διδακτικός στόχος είναι να διατηρεί τη συγκέντρωση της προσοχής του όσο το δυνατόν περισσότερο, και να εστιάζει σε μία δραστηριότητα χωρίς να τα παρατάει στη μέση.

Στη συναισθηματική οργάνωση και συγκεκριμένα στο αυτοσυναίσθημα δεν άλλαξε κάτι, έχει απόκλιση 16 εξάμηνα γιατί ενώ αποδέχεται αρχικά τους άλλους δεν μπορεί να διαχειριστεί την επιθετικότητα του. Στο ενδιαφέρον για μάθηση αποκλίνει 13,3 εξάμηνα επειδή θέλει και μαθαίνει νέες, απλές δραστηριότητες, ιδιαίτερα αυτές που του φαίνονται ευχάριστες. Στη συνεργασία με τους άλλους αποκλίνει 13 εξάμηνα επειδή μπορεί να συνεργαστεί με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, όμως πάντα σε ασφαλή απόσταση για κάθε ενδεχόμενο επιθετικής συμπεριφοράς. Διδακτική προτεραιότητα είναι να αποδέχεται τους

άλλους και να σταματήσει τις επιθετικές συμπεριφορές όταν βρίσκεται με συμμαθητές γύρω του. Η συγκεντρωτική απόκλιση στην ετοιμότητα ήταν 14,1 εξάμηνα κάτω.

Σύμφωνα με τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις σημειώθηκαν οι ακόλουθες μεταβολές Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 2). Στην μαθησιακή ετοιμότητα συγκεντρωτικά όπως ανέφερα παραπάνω και στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι 17,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης επειδή κατανοεί μόνο απλές εντολές. Στις κοινωνικές δεξιότητες είναι 17 εξάμηνα κάτω από την γραμμή βάσης επειδή μπορεί μόνο με βοήθεια να αυτονομηθεί στο περιβάλλον. Στις δημιουργικές δραστηριότητες έχει απόκλιση 16 εξάμηνα κάτω και αυτό γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί μόνος δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο. Στην προεπαγγελματική ετοιμότητα έχει απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω επειδή δεν γνωρίζει καλά την χρησιμότητα των εργαλείων και μπορεί να γίνει επικίνδυνος με αυτά, όπως επίσης δεν μπορεί να αντιληφθεί προεπαγγελματικά τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων. Διδακτική προτεραιότητα ήταν να χειρίζεται καλύτερα τα διάφορα εργαλεία που του δίνονται για τις δραστηριότητες, χωρίς να γίνεται επικίνδυνος στους άλλους και στον εαυτό του με αυτά.

Ενδιάμεση παρατήρηση και ΑΠΑ στο ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 2)

Στη μαθησιακή ετοιμότητα έχει 12,5 εξάμηνα απόκλιση και στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι 17,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, επειδή κατανοεί μόνο απλές εντολές. Στις κοινωνικές δεξιότητες είναι 16 εξάμηνα κάτω επειδή παρουσίασε μία μικρή βελτίωση σε όλες τις δραστηριότητες και με βοήθεια καταφέρνει να αυτονομηθεί στο περιβάλλον. Στις δημιουργικές δραστηριότητες έχει απόκλιση 16 εξάμηνα κάτω και αυτό γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί μόνος του δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του. Στην προεπαγγελματική ετοιμότητα έχει επίσης απόκλιση 18 εξάμηνα επειδή δεν γνωρίζει καλά τη χρησιμότητα των εργαλείων και μπορεί να γίνει επικίνδυνος με αυτά, όπως επίσης δεν μπορεί να αντιληφθεί προεπαγγελματικά τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων. Διδακτική προτεραιότητα ήταν να χειρίζεται καλύτερα τα διάφορα εργαλεία που του δίνονται για τις δραστηριότητες χωρίς να γίνεται επικίνδυνος στους άλλους και στον εαυτό του με αυτά.

Τελική παρατήρηση και ΑΠΑ στο ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 2)

Εδώ στη μαθησιακή ετοιμότητα έχει 11,8 εξάμηνα απόκλιση, και στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι 17,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης επειδή κατανοεί μόνο απλές εντολές. Στις κοινωνικές δεξιότητες με μία μικρή βελτίωση παρουσίασε απόκλιση 15

εξάμηνα κάτω επειδή μπορεί με βοήθεια να αυτονομηθεί στο περιβάλλον καλύτερα. Στις δημιουργικές δραστηριότητες έχει απόκλιση 16 εξάμηνα και αυτό γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί μόνος του δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του και να οργανώσει την κάθε δραστηριότητα χωρίς επίβλεψη. Στην προεπαγγελματική ετοιμότητα έχει απόκλιση 18 εξάμηνα επειδή δεν κατάφερε να μάθει καλά την χρησιμότητα των εργαλείων και μπορεί να γίνει επικίνδυνος με αυτά, όπως επίσης δεν μπορεί να αντιληφθεί προεπαγγελματικά τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων. Διδακτική προτεραιότητα είναι να χειρίζεται καλύτερα τα διάφορα εργαλεία που του δίνονται για τις δραστηριότητες χωρίς να γίνεται επικίνδυνος στους άλλους και στον εαυτό του με αυτά.

Σύμφωνα με τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις σημειώθηκαν οι ακόλουθες μεταβολές στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 3). Στην Αρχική ΑΠΑ στις γενικές μαθησιακές ετοιμότητες έχει απόκλιση 17,3 εξάμηνα επειδή μόνο στην κατανόηση απλών συμβόλων τα πηγαίνει καλά. Στις δεξιότητες ετοιμότητας έχει απόκλιση 14,4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης όπως παρατηρήθηκε παραπάνω, και διδακτική προτεραιότητα είναι η συνεργασία με τους άλλους και η βελτίωση της επικοινωνίας με εικόνες – σύμβολα. Στις δεξιότητες μαθηματικών υπάρχει απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω επειδή δεν καταφέρνει σχεδόν τίποτα στον τομέα αυτόν. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς αφού έχει απόκλιση 16,7 εξάμηνα κάτω, πρέπει σαν διδακτική προτεραιότητα να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά του, και η κοινωνική του αλληλεπίδραση.

Ενδιάμεση παρατήρηση και ΑΠΑ στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 3)

Στις γενικές μαθησιακές ετοιμότητες έχει απόκλιση 17 εξάμηνα κάτω επειδή μόνο στην κατανόηση απλών συμβόλων τα πηγαίνει καλά, και έχει μικρή αλλά σημαντική πρόοδο. Στις δεξιότητες ετοιμότητας έχει απόκλιση 14,2 εξάμηνα κάτω όπως παρατηρήθηκε προηγουμένως, και διδακτική προτεραιότητα είναι η συνεργασία με τους άλλους και η βελτίωση επικοινωνίας με εικόνες – σύμβολα PECS και MAKATON. Στις δεξιότητες μαθηματικών υπάρχει απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω επειδή δεν καταφέρνει σχεδόν τίποτα στον τομέα αυτόν, και του είναι δύσκολο να κατακτήσει ακόμα και βασικές έννοιες. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, αφού έχει απόκλιση 16,7 εξάμηνα κάτω πρέπει σαν διδακτική προτεραιότητα να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά του, και να μειωθούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Τελική παρατήρηση και ΑΠΑ στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 3)

Στις γενικές μαθησιακές ετοιμότητες έχει απόκλιση 16,7 εξάμηνα κάτω επειδή μόνο στην κατανόηση απλών συμβόλων τα πηγαίνει καλά και συνέχισε να κατακτά σύμβολα με τον καιρό. Στις δεξιότητες ετοιμότητας παρουσίασε μικρή βελτίωση, 14 εξάμηνα κάτω λόγω της χρήσης νέων τεχνολογιών με εικόνες, και διδακτική προτεραιότητα είναι η συνεργασία με τους άλλους και η βελτίωση της επικοινωνίας με εικόνες. Στις δεξιότητες μαθηματικών υπάρχει απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω επειδή δεν καταφέρνει σχεδόν τίποτα στον τομέα αυτόν. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς αφού έχει απόκλιση 16,7 εξάμηνα κάτω, πρέπει σαν διδακτική προτεραιότητα να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις σημειώθηκαν οι ακόλουθες μεταβολές στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού (Πίνακας 4). Στην αρχική ΑΠΑ βρέθηκε στην επικοινωνία να έχει 18 εξάμηνα απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης με διδακτική προτεραιότητα να βελτιωθεί η επικοινωνία και η κοινωνική ανταλλαγή με εικόνες. Στις κοινωνικές δεξιότητες έχει απόκλιση 16 εξάμηνα κάτω επειδή έχει μερική κοινωνική πρωτοβουλία και ανταπόκριση, και δεν έχει μάθει ακόμα κανόνες συμπεριφοράς σε όλες τις αλληλεπιδράσεις του. Στην σκέψη – φαντασία έχει μεγάλη απόκλιση 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Διδακτική προτεραιότητα είναι η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και η εξάλειψη επιθετικών συμπεριφορών όταν συναναστρέφεται με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές του.

Ενδιάμεση παρατήρηση και ΑΠΑ στο Φάσμα του αυτισμού (Πίνακας 4)

Στην επικοινωνία έχει 16,5 από 18 εξάμηνα απόκλιση και φαίνεται καθαρότερα εδώ η δουλειά που γίνεται με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία, ενώ διδακτική προτεραιότητα είναι να βελτιωθεί περισσότερο η επικοινωνία του με εικόνες – σύμβολα. Στις κοινωνικές δεξιότητες έχει απόκλιση 15 εξάμηνα κάτω, παρουσιάζοντας μικρή εξέλιξη στη συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση. Στην σκέψη – φαντασία παραμένει η απόκλιση και βρίσκεται 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Διδακτική προτεραιότητα είναι η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και η εξάλειψη επιθετικών συμπεριφορών όταν συναναστρέφεται με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές του.

Τελική παρατήρηση και ΑΠΑ στο Φάσμα του αυτισμού (Πίνακας 4)

Στην επικοινωνία έχει 15 εξάμηνα απόκλιση κάτω και αυτό λόγω της χρήσης νέων τεχνολογικών επικοινωνίας με σύμβολα – εικόνες και διδακτική προτεραιότητα είναι να βελτιωθεί η επικοινωνία του με χρήση PECS και MAKATON. Στις κοινωνικές δεξιότητες έχει

απόκλιση 14 εξάμηνα κάτω παρουσιάζοντας και άλλη εξέλιξη στους κανόνες συμπεριφοράς και την κοινωνική ανταπόκριση. Στην σκέψη – φαντασία βρίσκεται 18 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Διδακτική προτεραιότητα είναι η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και η εξάλειψη επιθετικών συμπεριφορών όταν συναναστρέφεται άλλους, επειδή ήδη παρουσίασε βελτίωση σε αυτά τα πεδία στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Από τα παραπάνω και ειδικότερα στις κοινωνικές δεξιότητες τόσο στο ΠΑΠΕΑ όσο και στο Φάσμα Αυτισμού ο μαθητής σημείωσε εξέλιξη τρία περίπου εξάμηνα σε σχετικά λίγο χρονικό διάστημα, και επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία αφορά την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού,2014) στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε μαθητή με αυτισμό μέσα στο σχολείο. Να σημειωθεί ότι η βελτίωση αυτή στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να ήταν λίγα εξάμηνα διαφορά από την αρχική αξιολόγηση, όμως σε μία τόσο βαριά περίπτωση αυτιστικού παιδιού με επιθετικότητα νομίζω ότι αποτελεί θετική εξέλιξη.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Ο κάθε ένας συνεντευξιζόμενος έδωσε πολύ χρήσιμες πληροφορίες για την εξέλιξη και βελτίωση του Λ. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, η λογοθεραπεύτρια και η μητέρα του μαθητή συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τόσο στη δεύτερη όσο και στην τέταρτη ερώτηση έδωσαν απάντηση που σχετιζόταν με την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση που έλεγε: «από το πρόγραμμα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε θεωρείτε ότι μειώθηκαν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητή» απάντησαν:

Εκπαιδευτικός: πιστεύω ότι κάποιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη αλλά και την αυλή μειώθηκαν, και σε αυτό συνέβαλε και το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε .

Λογοθεραπεύτρια: οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού μειώθηκαν, και αυτό έχει να κάνει με την ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα τις στιγμές που δουλεύαμε το επικοινωνιακό κομμάτι του προγράμματος. Παλιότερα, κάποιες φορές ο μαθητής είχε αποδιοργανωτική συμπεριφορά, και αυτό γιατί δεν κατανοούσε τους άλλους αλλά ούτε οι άλλοι αυτόν, ενώ με το πρόγραμμα το πρόβλημα αυτό μειώθηκε σε κάποιο βαθμό.

Μητέρα: νομίζω ότι αρχίζει και βοηθείται στο σπίτι με το πρόγραμμα αυτό που περιέχει τις κάρτες, και βλέπω ότι κάποιες φορές δεν είναι ανήσυχος, αλλά ούτε αντικοινωνικός και εκφράζεται με αυτές τις κάρτες που του αρέσουν.

Απ' όλα τα παραπάνω οι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να συγκλίνουν πως μειώθηκαν αρκετές και διαφορετικού τύπου συμπεριφορές του μαθητή, και αυτό οφείλεται στην καλύτερη ανάπτυξη της επικοινωνίας με τις κάρτες – σύμβολα που δουλεύουμε με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας έτσι πάλι την πρώτη υπόθεση για το πόσο αποτελεσματικό είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014).

Όσο αφορά τώρα την τέταρτη ερώτηση που εξετάζει «αν αναπτύχθηκαν και άλλοι τομείς από το πρόγραμμα παρέμβασης, και αν ΝΑΙ ποιοι ήταν αυτοί», απάντησαν:

Ο εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε την συγκράτηση και σπανιότερη εμφάνιση των έντονων συναισθηματικών φορτίσεων, όπως ο θυμός του μαθητή, και αυτό είναι μεγάλη βελτίωση.

Η λογοθεραπεύτρια είπε πως το επικοινωνιακό μέρος αναπτύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, παλιότερα όταν ήθελε ο μαθητής νερό σηκωνόταν και έψαχνε μόνος το μπουκάλι με το νερό, ή όταν ήθελε τουαλέτα σε τραβούσε από το χέρι για να τον οδηγήσεις εκεί. Με το πρόγραμμα είναι αξιοσημείωτη η αλλαγή συμπεριφοράς του προς το καλύτερο και χρειάζεται να το συνεχίσει και την επόμενη χρονιά και να εμπλουτιστεί περισσότερο το κομμάτι της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η μητέρα είπε κι αυτή ότι έρχεται πιο ήρεμος σπίτι, επικοινωνεί περισσότερο και έτσι βελτιώνει τις συμπεριφορές του σε σχέση με παλιότερα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που έδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι συγκλίνουν στην άποψη ότι ο μαθητής με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ενισχύθηκε και σε άλλους τομείς, τη διαχείριση έντονων συναισθημάτων, την κοινωνική και προφορική επικοινωνία με σύμβολα, όπου παρουσίασε βελτίωση σε σχέση με το παρελθόν πριν την έναρξη του συγκεκριμένου διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται σχεδόν πλήρως .

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας δόθηκαν στους δέκα εκπαιδευτικούς ΕΑΕ που ασχολούνται με αυτιστικά παιδιά. Ο λόγος ήταν να εξεταστούν τα αποτελέσματα των διδακτικών διαφοροποίησης με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες σε αυτιστικά παιδιά, που αποτελεί κύριο θέμα της έρευνας. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από τους 10 οι 7 ήταν γυναίκες και οι 3 άνδρες, με αντίστοιχο ποσοστό 70% γυναίκες και 30% άντρες. Οι δύο, (ποσοστό 20%) ήταν ηλικίας 25 – 30 ετών, έξι ηλικίας 30 – 40 ετών, (ποσοστό 60%) και οι υπόλοιποι δύο 40 – 55 ετών (ποσοστό 20%). Από τους συμμετέχοντες οι πέντε, (ποσοστό 50%) ήταν δάσκαλοι και καθηγητές ειδικής αγωγής και το υπόλοιπο 50% ήταν ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα σε ερωτήσεις σχετικές με την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτιστικά παιδιά.

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι από την 7^η ερώτηση ότι το 90% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ενώ ο ένας, (ποσοστό 10%) διαφώνησε και επέλεξε την απάντηση ΟΧΙ όσο αφορά την χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος (σχήμα 1).

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, στην όγδοη ερώτηση ερωτήθηκαν κατά πόσο μπορεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ να βοηθήσει την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, 0% ποσοστό δηλαδή κανένας δεν επέλεξε την επιλογή Καθόλου, Λίγο επέλεξε ένας εκπαιδευτικός δηλαδή ποσοστό 10%, Μέτρια επέλεξε ένας δηλαδή ποσοστό 10%, Πολύ επέλεξαν έξι δηλαδή ποσοστό 60%, και Πάρα Πολύ επέλεξε ένας δηλαδή ποσοστό 10% (σχήμα 2). Από τις απαντήσεις αυτές των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς συμπεραίνουμε σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση ότι το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε αυτιστικά παιδιά σύμφωνα με την συγγραφέα Δροσινού (2014) κάτι που φάνηκε και από τα ποσοτικά αλλά και από τα ποιοτικά ευρήματα που απέδειξαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας.

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμφωνούν και οι ερευνητές που έχω αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως οι (Asperg etal, (2010)), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας για να κατανοεί το αυτιστικό παιδί τους γύρω του και να ενισχύεται η κοινωνική επικοινωνία του. Επίσης με την βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Από όλα τα παραπάνω αποτελέσματα ερωτηματολογίων φαίνεται ότι το πρώτο ερευνητικό αποδεικνύεται μερικώς και μάλιστα σε ικανοποιητικό βαθμό.

2. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση

Η βοήθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ένταξη και προσαρμογή του αυτιστικού μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011, σσ. 27-29).

Εδώ πρώτα πρέπει να επισημάνω πάλι ότι από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων οι κοινωνικές δεξιότητες βοήθησαν το μαθητή να προσαρμοστεί καλύτερα, να αλληλεπιδρά και να συμπεριφέρεται θετικά μέσα στην τάξη και το σχολείο, και συνεπώς την καλύτερη ένταξη του στο χώρο αυτό, και ιδιαίτερα στο επικοινωνιακό κομμάτι που έπρεπε να βοηθηθεί.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Η γνώμη των συνεντευξιζόμενων δηλαδή του εκπαιδευτικού της τάξης, της λογοθεραπεύτριας και της μητέρας του μαθητή επιβεβαίωσαν την βοήθεια που δίνουν οι κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμογή του στο σχολείο (Τρίτη ερώτηση).

Εκπαιδευτικός ΕΑΕ: νομίζω ότι η εκμάθηση βοηθάει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό όταν οι κοινωνικές δεξιότητες γίνονται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Αυτό φάνηκε από τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αλλά και με τον τρόπο αλληλεπίδρασης με εμένα, τους συμμαθητές του και τους άλλους εκπαιδευτικούς από όσο άκουσα. Πιστεύω ότι το πρόγραμμα πρέπει να συνεχιστεί.

Λογοθεραπεύτρια: η θετική αλλαγή φάνηκε στον Α. σε σχέση με την ποιότητα συνεργασίας με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του. Έκανε περισσότερη υπομονή, ήξερε τις περισσότερες φορές να ζητάει με το σωστό τρόπο αυτό που θέλει, ιδιαίτερα τις βασικές του ανάγκες, που για εμάς είναι το πρώτο σημαντικό σαν προτεραιότητα, και κυρίως μείωσε σε σχετικά καλό βαθμό ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως το να πετάει πράγματα, να θέλει να βγει έξω από την τάξη, να φτύνει κλπ.

Μητέρα: σίγουρα είναι πιο ήρεμος στο σπίτι αλλά και όταν βγαίνουμε για ψώνια και τον παίρνω μαζί για να με βοηθήσει. Μου αρέσει πολύ που είναι ήρεμος και συνεργάσιμος, εύχομαι η συμπεριφορά αυτή να συνεχιστεί.

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται μερικώς η δεύτερη διερευνητική υπόθεση που αφορά την προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στην συνεργασία και επικοινωνία με τους άλλους σύμφωνα με το συγγραφέα Χρηστάκη (2011).

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στην πρώτη ερώτηση «ποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες γνωρίζουν που είναι χρήσιμες για τους μαθητές», απάντησαν την επικοινωνία, το παιχνίδι και τη συμμετοχή σε διάλογο το 60%, και την υπακοή στους κανόνες και την κοινωνική ανταπόκριση το 40% (σχήμα 3).

Στην δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν αν η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει την ένταξη και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, το 90% των εκπαιδευτικών απάντησε ΝΑΙ και 10% (ένας εκπαιδευτικός) δεν απάντησε ούτε ΝΑΙ ούτε ΟΧΙ.

Στην τρίτη ερώτηση που διερευνούσε το πόσο βοηθάει η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων την ένταξη και προσαρμογή στο σχολείο, ο ένας απάντησε μέτρια (10%), οι πέντε απάντησαν πολύ (50%) και οι τέσσερις απάντησαν πάρα πολύ (40%) (σχήμα 4).

Τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν συμφωνούν με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση του ερευνητή Χρηστάκη (2011, σ. 218), ότι οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν την ένταξη και προσαρμογή των μαθητών στο ειδικό σχολείο. Επίσης στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συμφωνούν και οι ερευνητές που έχω αναφέρει στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Humphrey & Wendy, 2010) ,αλλά και (Soro, 2015) οι οποίοι επισημαίνουν το σημαντικό έλλειμμα των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό και προτείνουν τη θετική συμβολή του δασκάλου και των συμμαθητών στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των αυτιστικών, την βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.

Από όλα τα παραπάνω αποτελέσματα ερωτηματολογίων φαίνεται ότι το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται μερικώς σε ικανοποιητικό βαθμό.

3. Τρίτη ερευνητική υπόθεση

Η συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθά στην απόλεια των αντικοινωνικών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Χρηστάκης, 2011, σσ. 27-29).

Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση για το αν και κατά πόσο οι κοινωνικές δεξιότητες βοήθησαν τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή απάντησαν:

Εκπαιδευτικός: νομίζω ότι οι κοινωνικές δεξιότητες στο μέτρο που διδάχτηκαν και στο χρονικό αυτό διάστημα σαφώς μείωσαν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ο Λ. πολύ λιγότερες

φορές θύμωνε ή δυσανασχετούσε χωρίς λόγο και αυτό ήταν αποτέλεσμα καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους γύρω του.

Λογοθεραπεύτρια: σίγουρα οι κοινωνικές δεξιότητες άμβλυναν τις άσχημες αντιδράσεις και συμπεριφορές του μαθητή. Όταν μειώνονται οι λόγοι που προκαλούν μία άσχημη συμπεριφορά, αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που αφομοιώνονται από το παιδί δεν αφήνουν αυτές τις εκτροπές να εκδηλωθούν.

Μητέρα: πολύ καλύτερη συμπεριφορά παρατηρώ, ιδιαίτερα τον τελευταίο μήνα. Είναι δεκτικός ο Λ. σε περισσότερα πράγματα και δεν παρεκτρέπεται με το παραμικρό. Ξέρει τις περισσότερες φορές το πως να ζητήσει βασικά πράγματα και αυτό τον βοηθάει.

Από όλες τις παραπάνω απαντήσεις συνεντεύξεων φαίνεται ότι το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται μερικώς σε ικανοποιητικό βαθμό.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων:

Στην τέταρτη ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν στην προϋπηρεσία τους αντιμετωπίσει αυτιστικά παιδιά με ανεπιθύμητες συμπεριφορές όλοι απάντησαν ΝΑΙ λόγω της δουλειάς τους.

Στην πέμπτη ερώτηση αν η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει την απάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή απάντησαν ΝΑΙ όλοι, επειδή τις θεωρούν αρκετά σημαντικές.

Στην έκτη ερώτηση, πόσο συμβάλλει η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στην άμβλυνση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, οι δύο απάντησαν μέτρια (20%) οι πέντε απάντησαν πολύ (50%) και οι τρεις απάντησαν πάρα πολύ (30%) (Σχήμα 5).

Από όλα τα παραπάνω αποτελέσματα ερωτηματολογίων φαίνεται ότι το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται σε ικανοποιητικό βαθμό μερικώς .

Οι παραπάνω απαντήσεις στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια αποδεικνύουν μερικώς την τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλουν στην απάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011, σσ. 221-227) αλλά και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011, σσ. 27-29).

Συμπερασματικά, με το τρίτο ερώτημα συμφωνούν και οι ερευνητές που έχω αναφέρει στην βιβλιογραφική ανασκόπηση (Park & Chitiyo, 2010) αλλά και οι (Banda et al, (2010)) οι οποίοι επισημαίνουν ότι με την θετική ενθάρρυνση του δασκάλου προς το αυτιστικό παιδί ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητα του, αλλά και με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δια μέσου peer-to-peer διδασκαλίες μειώνονται οι κίνδυνοι απομόνωσης και άγχους, με συνέπεια την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την μείωση ανεπιθύμητων και αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Πειραματικά πρωτόκολλα και κοινωνικές ιστορίες

Με τα πειράματα υποβάλουμε σε έλεγχο τις υποθέσεις της έρευνας μας.

Στο πρώτο πείραμα η κοινωνική ιστορία με την χρήση συμβόλων – εικόνων βοηθούσε να επικοινωνήσει ο μαθητής, να αλληλεπιδράσει και να πλένει με συγκεκριμένη μέθοδο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ τα δόντια του. Οι σωστές απαντήσεις ήταν μία σε κάθε δύο ερωτήσεις, πράγμα που αποδεικνύει την πρώτη ερευνητική υπόθεση. (Πίνακας 1).

Στο δεύτερο πείραμα – κοινωνική ιστορία ο μαθητής ακολουθεί με υπόδειξη το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) και με τη χρήση συμβόλων – εικόνων επικοινωνεί για την αυτοεξυπηρέτηση του, ενώ στο τέλος απαντά σε μία από τις δύο ερωτήσεις σωστά, κάτι σημαντικό για μία δύσκολη περίπτωση σαν το συγκεκριμένο μαθητή (πίνακας 2).

Στο τρίτο πείραμα – κοινωνική ιστορία ο μαθητής με τεχνικές επικοινωνίας και χρήση συμβόλων μαθαίνει να προσαρμόζεται σωστά στο περιβάλλον του σχολείου με τρόπο αποδεκτό, μαθαίνει να πηγαίνει στην τουαλέτα, και πώς να συμπεριφέρεται σωστά όταν πηγαίνει εκεί. Το ποσοστό είναι και εδώ μία σωστή απάντηση σε κάθε δύο ερωτήσεις (πίνακας 3).

Στο τέταρτο πείραμα – κοινωνική ιστορία με τη χρήση εικόνων – συμβόλων μαθαίνει να επικοινωνεί σωστά, να πηγαίνει τουαλέτα, και να συμπεριφέρεται σωστά στη διάρκεια και μετά την τουαλέτα, να προσαρμόζεται έτσι κοινωνικά αποδεκτά, απαντώντας στο τέλος μία στις δύο ερωτήσεις και επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση για τη βοήθεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στη σωστή προσαρμογή στο σχολείο (πίνακας 4).

Το πέμπτο πείραμα- κοινωνική ιστορία επιβεβαιώνει την τρίτη ερευνητική υπόθεση, απαντώντας τότε και με τι πλένει τα χέρια του, σε μία στις δύο ερωτήσεις σωστά, με τρόπο που να αποδεικνύει την απόλυτη ανεπιθύμητων συμπεριφορών (πίνακας 5).

Και στα πέντε πειράματα αποδείχθηκαν μερικώς οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις, κάτι που φάνηκε όταν ο μαθητής απαντούσε σωστά στις μισές ερωτήσεις που του δίνονταν.

4. Συζήτηση – Προτάσεις

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή με πολλές και σύνθετες καταστάσεις οι οποίες δημιουργούν για το αυτιστικό παιδί και τους γύρω του συνεχή προβλήματα και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλές διαφορετικές απόψεις, όμως εκείνη που τελικά έχει σε πραγματική βάση αποτελέσματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του αυτισμού είναι η εκπαιδευτική και ψυχολογική προσέγγιση. Παρόλα αυτά, για να είναι όντως αποτελεσματική η εκπαίδευση, θα πρέπει να είναι πολύ ειδική, έτσι ώστε να έχει υπ' όψιν τις ανάγκες του κάθε παιδιού, να γίνεται πάντα με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του, να γίνεται από κατάλληλους ειδικούς εκπαιδευτικούς, να εφαρμόζεται εξατομικευμένα, συστηματικά, με οργανωμένο τρόπο, να εκτελείται σε κατάλληλα δομημένο σχολικό πλαίσιο, αλλά και να βοηθείται από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Τα προβλήματα, οι ελλείψεις ή οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που παρουσιάζει ένα παιδί στο πλέον βασικό πυλώνα της προσωπικότητάς του τις κοινωνικές δεξιότητες είναι το θέμα που ερευνήθηκε σε αυτή την εργασία. Στόχος ήταν να βρεθούν οι κατάλληλες διδακτικές διαφοροποιήσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που θα προωθούσαν λύσεις σε αυτά τα προβλήματα.

Η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, εφήβου με αυτισμό που φοιτά σε ΕΕΕΕΚ, ενός Στοχευμένου Ατομικού Διαφοροποιημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού, 2014) ήταν η πρώτη ερευνητική υπόθεση. Τόσο από τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων που έδειξαν μερική βελτίωση, όσο και από τα αποτελέσματα συνεντεύξεων στην μητέρα και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με το παιδί αποδείχτηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, όταν αυτές διδάσκονται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, (Χρηστάκης, 2011) ήταν η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που αποδείχτηκε μερικώς σε ικανοποιητικό βαθμό από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με παρόμοιους τρόπους.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση ασχολήθηκε με την συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων στην μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Πάλι τα αποτελέσματα, και όπως δήλωσαν και οι εμπλεκόμενοι με το μαθητή ενήλικες, έδειξαν ότι όταν οι κοινωνικές δεξιότητες διδάσκονται με τον σωστό τρόπο αναπτύσσουν επικοινωνιακές και άλλες δεξιότητες που μειώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές ακόμα και στην πιο δύσκολη περίπτωση παιδιού με επιθετικότητα όπως ο έφηβος της μελέτης περίπτωσης μας.

Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα αυτιστικό έφηβο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών. Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν στόχο να βοηθήσουν την μάθηση βασικών κοινωνικών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό. Όταν αυτό γίνεται με ένα πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ από ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και με την στήριξη και των γονέων τότε μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα. Στην μελέτη περίπτωσης μας χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικές τεχνικές επικοινωνίας και χρήση συμβόλων – εικόνων (Δροσινού, Μαρκάκης, Τσαγκαράκη, Γσιάματος, & Χρηστάκης, 2009), επειδή το παιδί δεν είχε καθόλου προφορικό λόγο, για να εκφραστεί, να κατανοήσει το περιβάλλον, αλλά και τον εαυτό του και το ρόλο του μέσα σε αυτό.

Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίστηκε ο μαθητής εξατομικευμένα, δομημένα, με ημερήσιο, εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο στόχο. Όσο περνούσε ο καιρός τόσο η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον που υπήρχε γύρω του γινόταν καλύτερη, πιο προσιτή και πιο κατανοητή, κάτι που επαλήθευσε της υποθέσεις της έρευνας.

Ο Αυτισμός είναι ίσως η δυσκολότερη πρόκληση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας μας διαμορφώνουν προτάσεις για την πραγματοποίηση και άλλων συναφών σε αυτά τα θέματα για το μέλλον.

Θα ήταν χρήσιμο να παρουσιαστούν κι άλλες έρευνες που θα ασχολούνται με την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό, διαμέσου και άλλων αναπτυξιακών περιοχών της Μαθησιακής Ετοιμότητας όπως της Συναισθηματικής Οργάνωσης και του Ψυχοκινητικού τομέα, πέρα από τον Προφορικό Λόγο. Ίσως η εξέταση αυτών των δύο αναπτυξιακών περιοχών να προσθέσει και άλλα εφόδια σε ένα αυτιστικό παιδί να είναι σε θέση να αλληλεπιδρά, να επικοινωνεί καλύτερα για τις ανάγκες και επιθυμίες του και να κατανοεί τον κόσμο γύρω του καλύτερα.

Βιβλιογραφία

Asperg, J., Sandberg, D.A. (2010). Discourse comprehension Internation for high- functioning student with autism spectrum disorders: preliminary findings from a school- based study. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 91-98.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

Banda, R.D., Heart, L.S. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of research in special educational needs*,10(2),124-132.

Barisone,M.(2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficoltà*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.

Caramela, G. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficoltà*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.

Locke,J., Ishijima, E., Kasari, C. and London,N. (2010). Lonelines friendship quality and thw social networks of a dolessents with high functianing autism in an inclusive school setting. *Journal of research in special educational needs*,10(2),74-81.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Froehlich- Santino, W., Lendono Tobon, A., Clevelan, S., Torres, A., Philips, I., Cohen, B., Hallmayer, J. (2014). Prenatal and qerinatla risk factors in a twin study of autism spectrum disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 54, 100-108.

Graziano, L. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "Lavorare con il gruppo"* στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>

Hatton, S., Tector, A. (2010). Sexuality and relationship education for young people with autistic spectrum disorder: curriculum change and staff support. *British journal of special education*, 37(2), 69-76.

Humphrey, N., Wendy, S. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 82-90.

- Jones, K., Howley, M. (2010). An investigation into an interaction programme for children on the autism spectrum: outcomes for children perceptions of schools an a model for training. *Journal of research in special educational needs*, 10 (2), 115-123.
- May, T. Brewer, W. Rinehart, N. Enticott, P. Brereton, A. Tonge, B. (2011). Differential of factory identification in children with Autism and Asperger's Disorder: A comparative and Longitudinal Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 837-847.
- Park, M., Chitiyo, M. (2010). An examination of teachers attitudes towards children with autism. *Journal of research in special educational needs*. 10(2), 1-9.
- Park, M., Chitiyo, M., Choi, D. (2010). Examining preservice teachers attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 107-114.
- Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/559ff4888T1B>.
- Stonach, s.c & Wetherby, A . (2014). Examining restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorder during two observational contexts. *Autism*, 18(2), 127-136.
- Theodorou, F., Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in a inclusive nursery. *Journal of research in special educational needs*, 10(2), 99-106.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα. Παπαζήση
- Βογιδρούκας, Ι., Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, pp. 83-105.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, pp. 121-134.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Δροσινού, Μ. (2003). *Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, 31, 25-30.

Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.

Δροσινού, Μ. (2015). *Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, σσ. 3-1

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Συνοδινού, Κ. (2010). *Ο παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

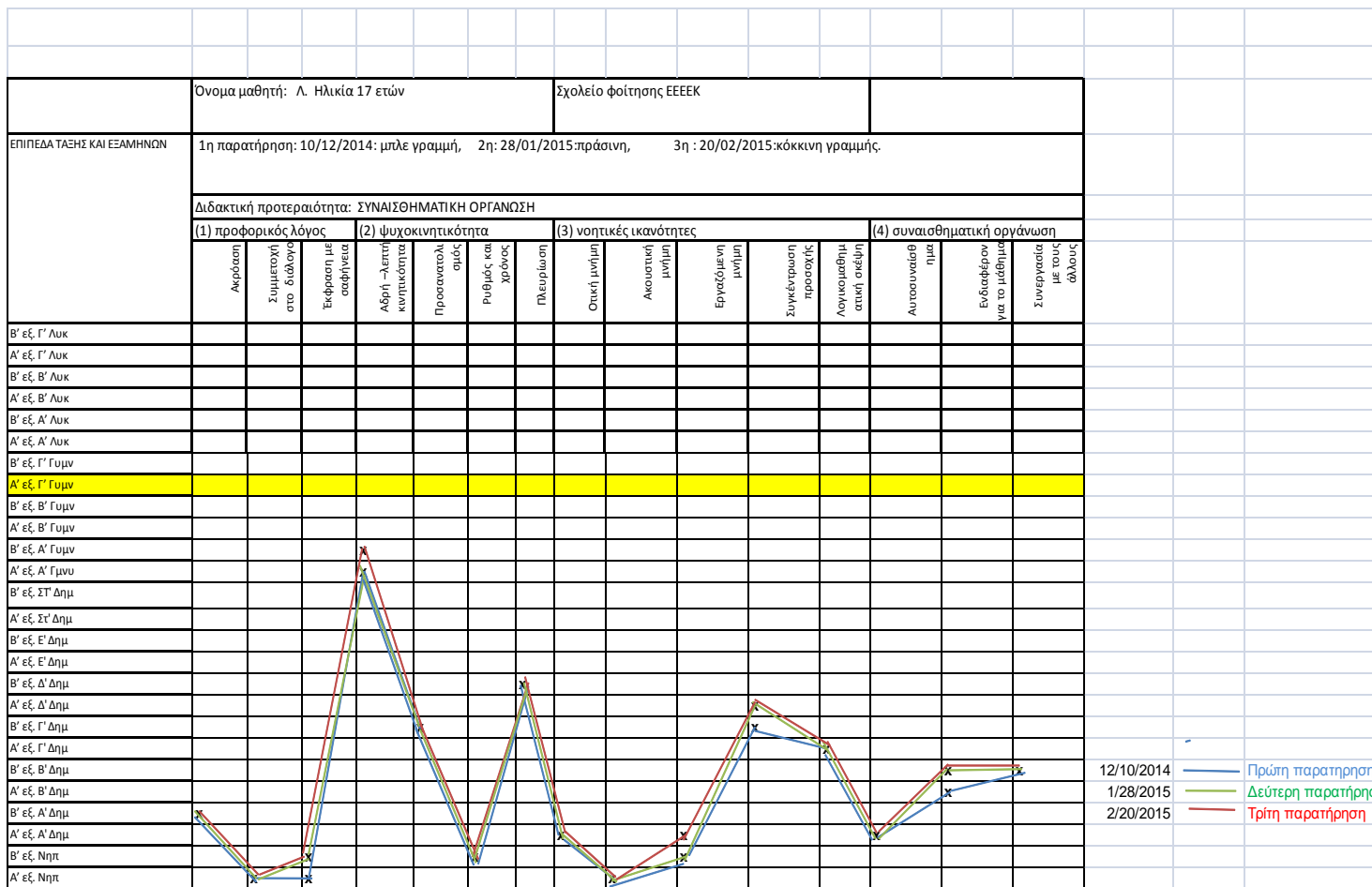
Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α΄.Β΄*. Αθήνα: Διάδραση

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

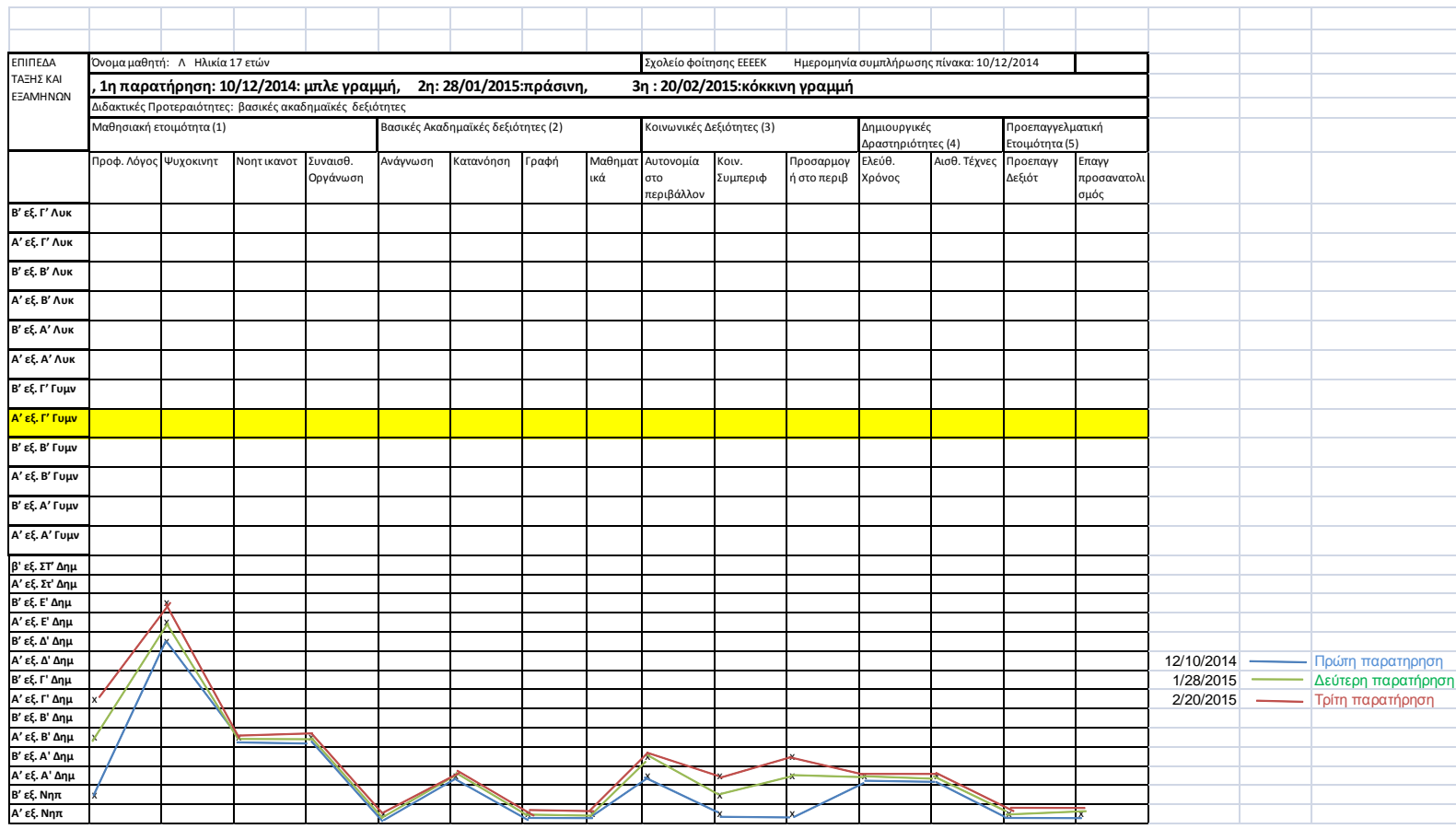
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Κατάλογος Πινάκων με Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ) και μεταβολές

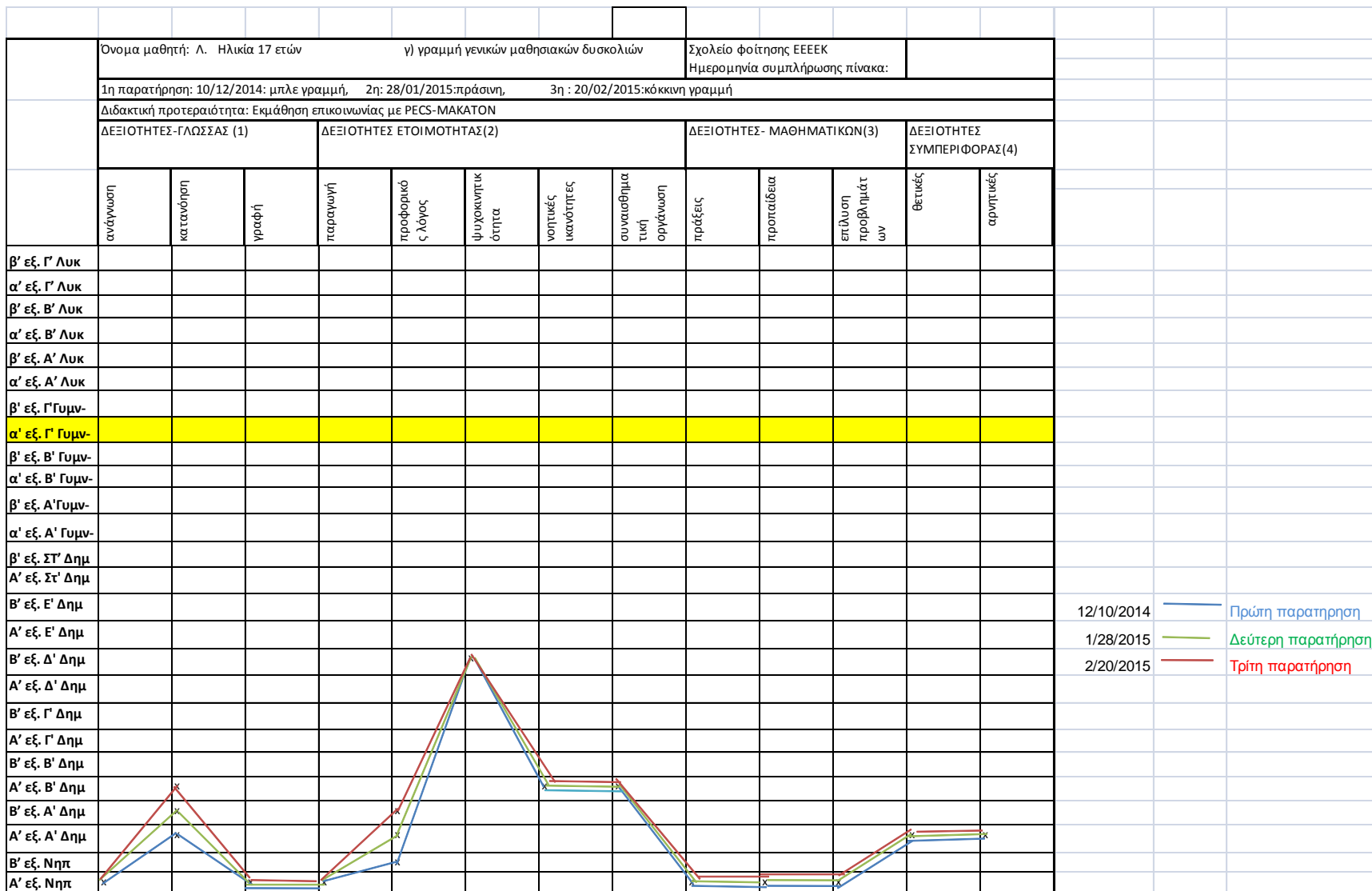
Πίνακας 1: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και μεταβολές στις κοινωνικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας, 1η παρατήρηση: 10/12/2014: μπλε γραμμή, 2η: 28/01/2015:πράσινη, 3η : 20/02/2015:κόκκινη γραμμή



Πίνακας 2: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και μεταβολές στις κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ 1^η παρατήρηση: 10/12/2014, 2^η: 28/01/2015, 3^η : 20/02/2015



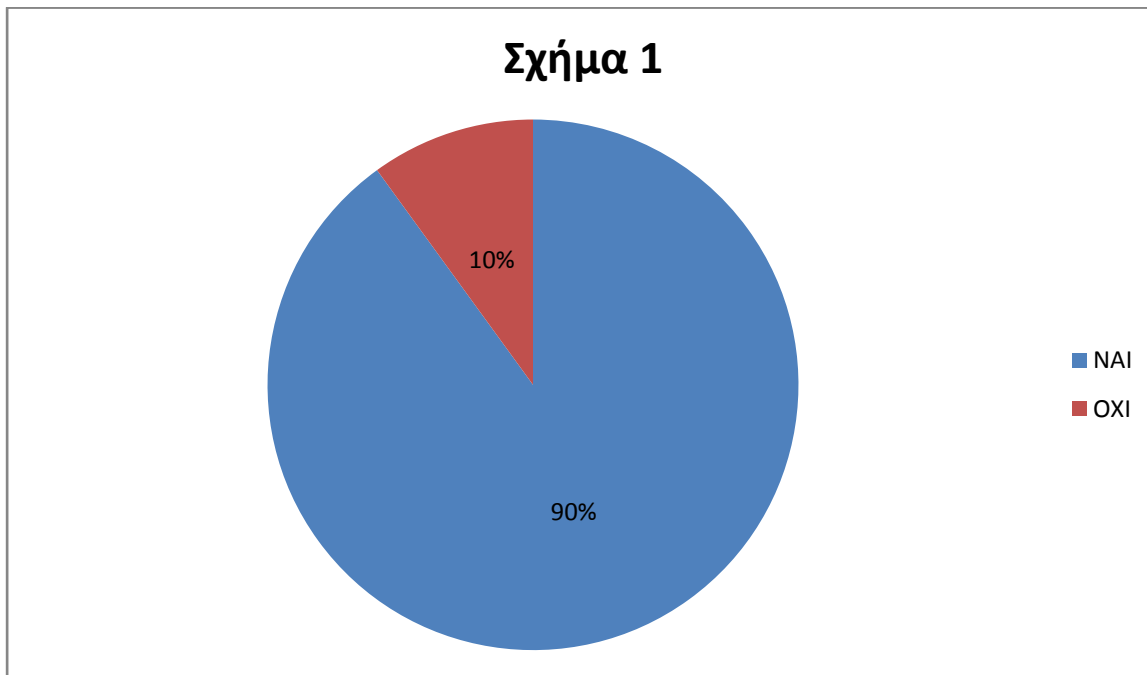
Πίνακας 3: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και μεταβολές στις κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών 1^η παρατήρηση: 10/12/2014, 2^η: 28/01/2015, 3^η: 20/02/2015



Ερωτηματολόγιο

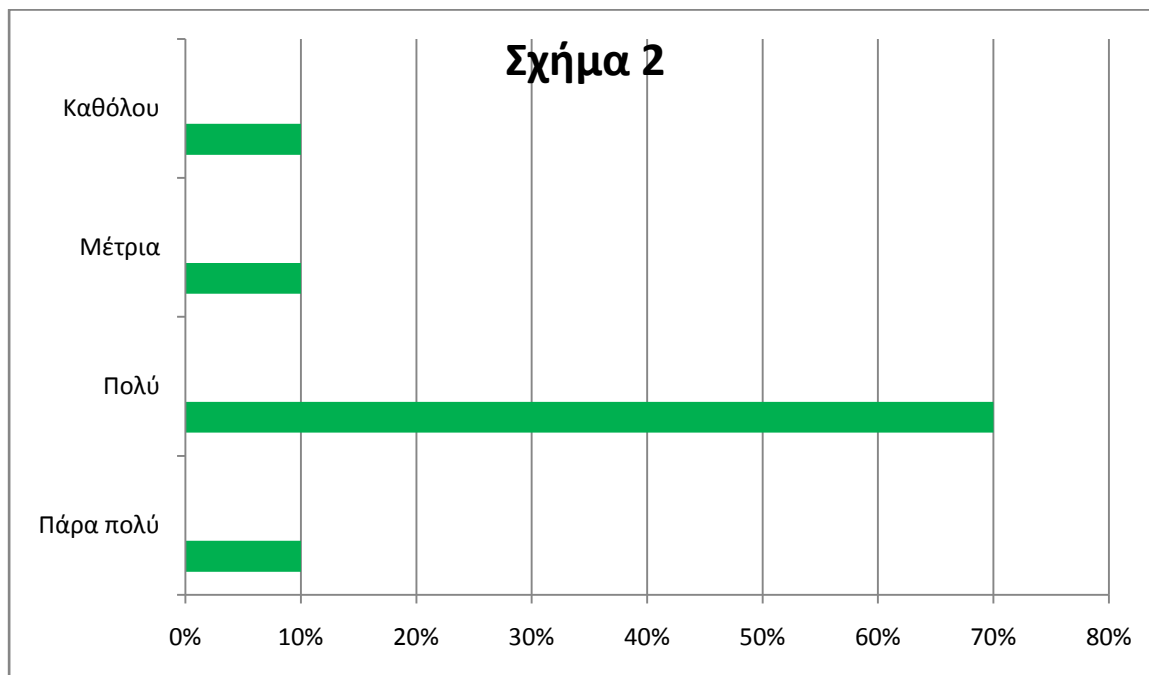
Σχήμα 1:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αντιμετωπίζει με θετικά αποτελέσματα τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των αυτιστικών παιδιών.



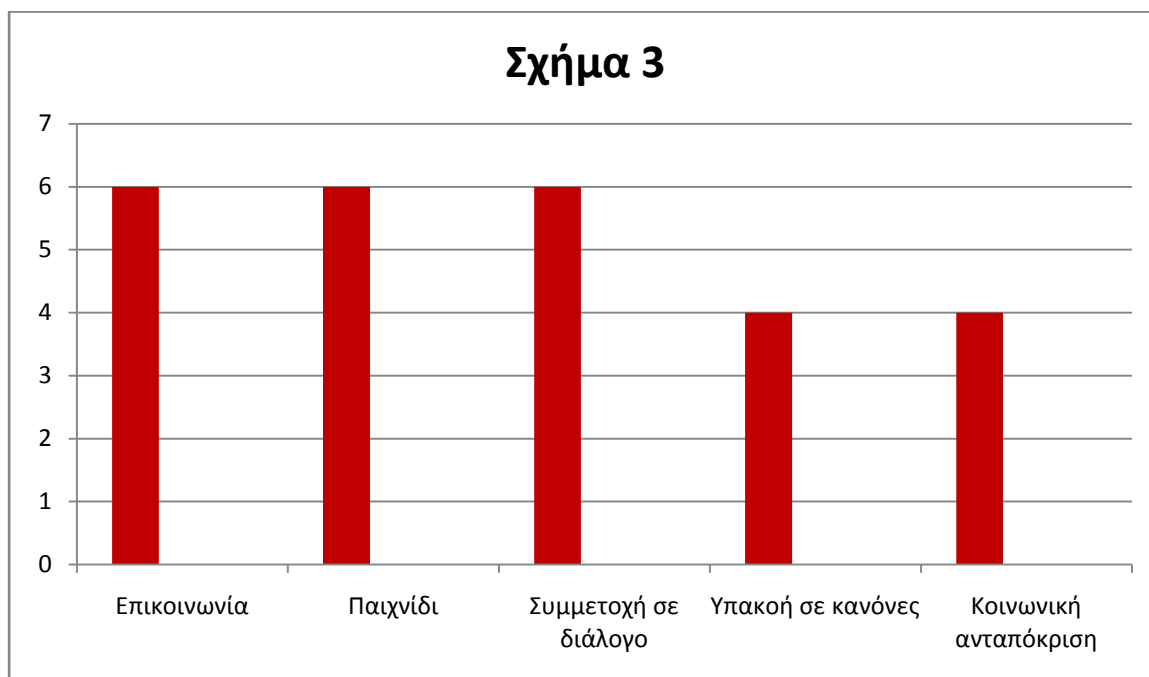
Σχήμα 2:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών



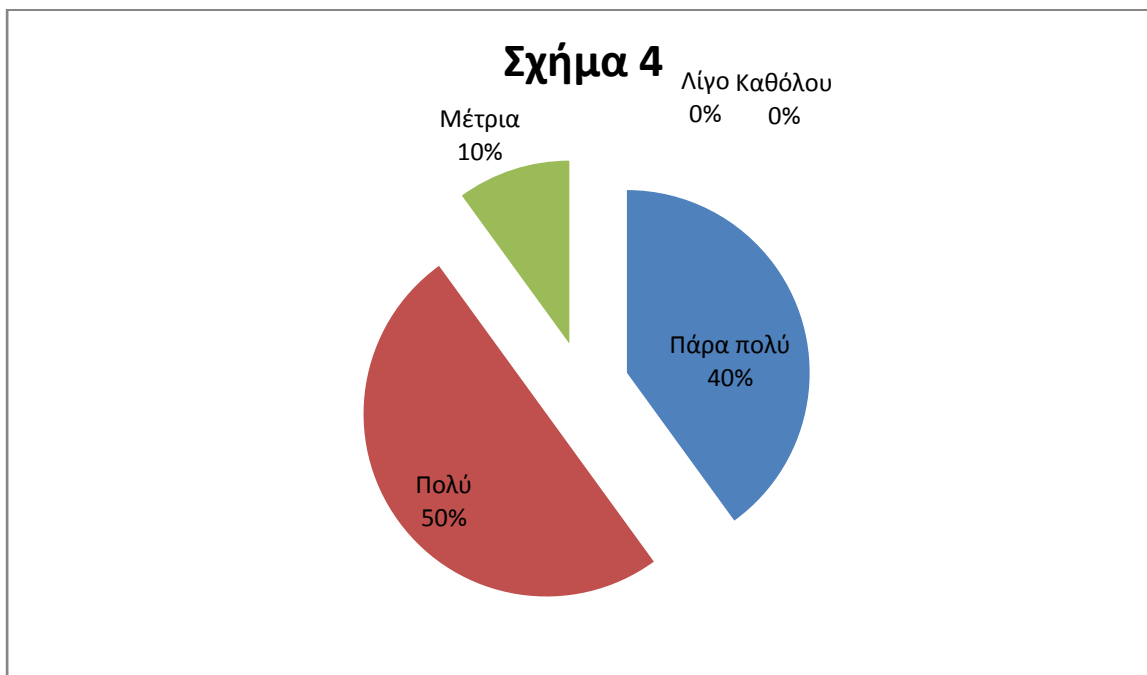
Σχήμα 3:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου ποιες χρήσιμες για τους μαθητές βασικές κοινωνικές δεξιότητες γνωρίζουν.



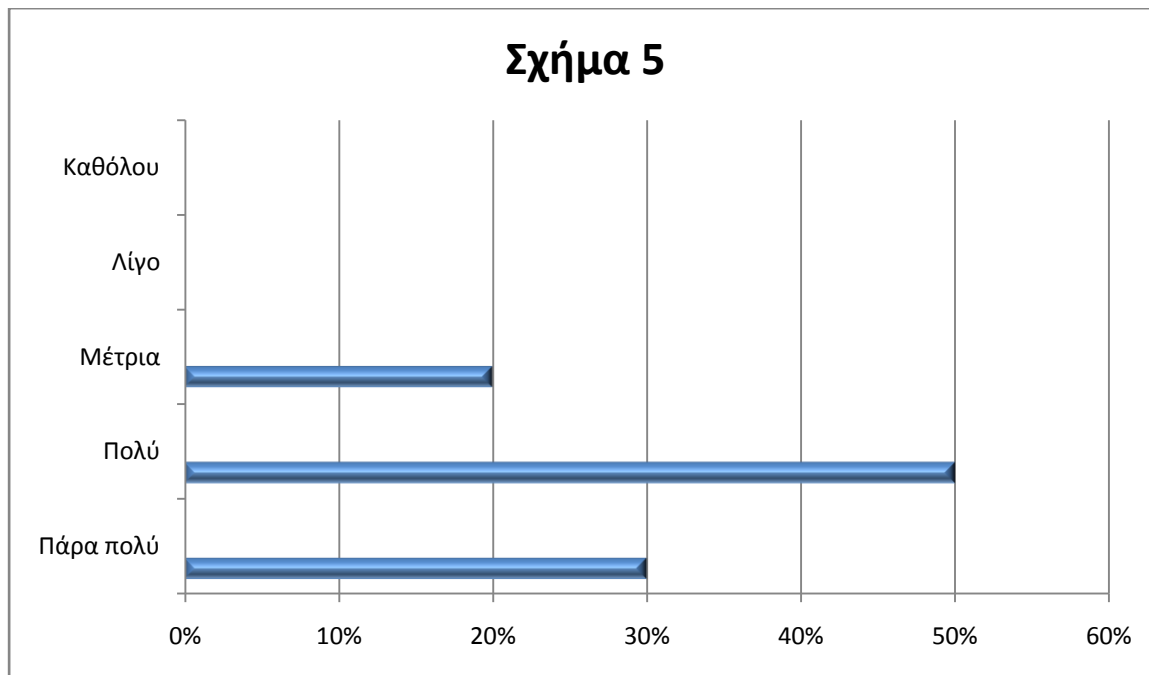
Σχήμα 4:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου πόσο βοηθάει η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων την ένταξη και προσαρμογή στο σχολείο.



Σχήμα 5:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου πόσο βοηθάει η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στην απάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών.



Κατάλογος Πινάκων : Κοινωνικές ιστορίες

Πίνακας 1:

ΠΕΙΡΑΜΑ 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

ΠΕΙΡΑΜΑ 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΑΔΕΠΕΑΕ-ΠΑΠΕΑ.	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ
Ημερομηνία: Τετάρτη 11 Μαρτίου 2015	Διάγνωση (DSM-V): ΔΑΔ-ΦΑ
Όνοματεπώνυμο ΜππχΦ: : Κουτσογιάννης Ματθαίος	Ειδικότητα: Νομικών -Πολιτικών Επιστημών
Τηλ. Επικοινωνίας: 6942495261	E-mail: koutsogiannis13@yahoo.gr

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών.

Διδακτικός στόχος (ετήσιος): Να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του. Μηνιαίος στόχος: Αυτοεξυπηρέτηση. Ημερήσιος και εβδομαδιαίος: Να μάθει να βουρτσίζει τα δόντια του.

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS	Σωστές απαντήσεις
1	Πότε πλένω τα δόντια μου;	11-3-2015	Έξι Εγώ Τρώω Τουαλέτα Οδοντόβουρτσα Οδοντόπαστα Βουρτσίζω	ΦΣΦ ΣΣΦΦ ΣΔΦΦΣΦΣΦ ΦΣΦΣΣΦΣΔΦΣΣΣΦ ΦΣΦΣΣΦΣΦΣΣΦ ΣΔΦΣΣΣΦΣΦ	Έξι Εγώ Τρώω Τουαλέτα Οδοντόβουρτσα Οδοντόπαστα Βουρτσίζω	Μία στις δύο 1.Πότε πλένω τα δόντια μου; 2.Με τι πλένω τα δόντια μου;

Πίνακας 2:

ΠΕΙΡΑΜΑ 2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

ΠΕΙΡΑΜΑ 2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ . ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΑΔΕΠΕΑΕ- ΠΑΠΕΑ.	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ
Ημερομηνία: Πέμπτη 12 Μαρτίου 2015	Διάγνωση (DSM-V): ΔΑΔ-ΦΑ
Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: : Κουτσογιάννης Ματθαίος	Ειδικότητα: Νομικών -Πολιτικών Επιστημών
Τηλ. Επικοινωνίας: 6942495261	E-mail: koutsogiannis13@yahoo.gr

Διδακτικός στόχος (ετήσιος): Να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του. Μηνιαίος στόχος: Αυτοεξυπηρέτηση. Ημερήσιος και εβδομαδιαίος: Να μάθει να βουρτσίζει τα δόντια του.

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS	Σωστές απαντήσεις
2	Πότε πλένω τα δόντια μου;	12-3-2015	Έξι Εγώ Τρώω Τουαλέτα Οδοντόβουρτσα Οδοντόπαστα Βουρτσίζω	ΦΣΦ ΣΣΦΦ ΣΔΦΦΣΦΣΦ ΦΣΦΣΣΦΣΔΦΣΣΣΦ ΦΣΦΣΣΦΣΦΣΣΦ ΣΔΦΣΣΣΦΣΦ	Έξι Εγώ Τρώω Τουαλέτα Οδοντόβουρτσα Οδοντόπαστα Βουρτσίζω	Μία στις δύο 1.Πότε πλένω τα δόντια μου; 2.Πως πλένω τα δόντια μου;

Πίνακας 3:

ΠΕΙΡΑΜΑ 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

ΠΕΙΡΑΜΑ 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΑΔΕΠΕΑΕ-ΠΑΠΕΑ.	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ
Ημερομηνία: Παρασκευή 13 Μαρτίου 2015	Διάγνωση (DSM-V): ΔΑΔ-ΦΑ
Όνοματεπώνυμο Μτφ: : Κουτσογιάννης Ματθαίος	Ειδικότητα: Νομικών - Πολιτικών Επιστημών
Τηλ. Επικοινωνίας: 6942495261	E-mail: koutsogiannis13@yahoo.gr

Διδακτικός στόχος (ετήσιος): Να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του. **Μηνιαίος στόχος:** Αυτοεξυπηρέτηση. **Ημερήσιος και εβδομαδιαίος:** Να μάθει να πηγαίνει τουαλέτα

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS	Σωστές απαντήσεις
3	Τι κάνω στην τουαλέτα;	13-3-2015	Έξι Εγώ Διάλλειμα Τουαλέτα Σκουπίζομαι Φοράω Παντελόνι	ΦΣΦ ΣΦΦΣΣΔΦΣΦ ΣΔΦΦΣΦΣΦ ΣΣΔΦΣΦΣΦΣΔΦ ΣΦΣΦΦ ΣΦΣΣΦΣΦΣΦ	Έξι Εγώ Διάλλειμα Τουαλέτα Χαρτί υγείας Φοράω Παντελόνι	Μία στις δύο 1. Πότε πάω τουαλέτα; 2. Τι κάνω στην τουαλέτα;

Πίνακας 4:

ΠΕΙΡΑΜΑ 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών

ΠΕΙΡΑΜΑ 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΑΔΕΠΕΑΕ-ΠΑΠΕΑ.	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ
Ημερομηνία: Τετάρτη 18 Μαρτίου 2015	Διάγνωση (DSM-V): ΔΑΔ-ΦΑ
Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: : Κουτσογιάννης Ματθαίος	Ειδικότητα: Νομικών -Πολιτικών Επιστημών
Τηλ. Επικοινωνίας: 6942495261	E-mail: koutsogiannis13@yahoo.gr

Διδακτικός στόχος (ετήσιος): Να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του. **Μηνιαίος στόχος:** Αυτοεξυπηρέτηση. **Ημερήσιος και εβδομαδιαίος:** Να μάθει να πηγαίνει τουαλέτα.

a/a	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS	Σωστές απαντήσεις
4	Τι κάνω στην τουαλέτα;	18-3-2015	Έξι Εγώ Μάθημα Τουαλέτα Σκουπίζομαι Τραβάω Καζανάκι	ΦΣΦ ΣΦΦΣΣΔΦΣΦ ΣΔΦΦΣΦΣΦ ΣΣΔΦΣΦΣΦΣΔΦ ΣΣΦΣΦΦ ΣΦΣΦΣΦΣΦ	Πέντε Εγώ Μάθημα Τουαλέτα Χαρτί υγείας Καζανάκι	Μία στις δύο 1.Πότε πάω τουαλέτα; 2.Τι κάνω μετά την τουαλέτα;

Πίνακας 5:

ΠΕΙΡΑΜΑ 5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών

ΠΕΙΡΑΜΑ 5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΑΔΕΠΕΑΕ-ΠΑΠΕΑ.	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ
Ημερομηνία: Πέμπτη 19 Μαρτίου 2015	Διάγνωση (DSM-V): ΔΑΔ-ΦΑ
Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: : Κουτσογιάννης Ματθαίος	Ειδικότητα: Νομικών -Πολιτικών Επιστημών
Τηλ. Επικοινωνίας: 6942495261	E-mail: koutsogiannis13@yahoo.gr

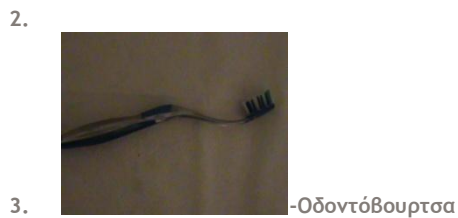
Διδακτικός στόχος (ετήσιος): Να μάθει τεχνικές επικοινωνίας με χρήση συμβόλων να επικοινωνεί για τις βασικές ανάγκες του. **Μηνιαίος στόχος:** Αυτοεξυπηρέτηση. **Ημερήσιος και εβδομαδιαίος:** Να μάθει να πλένει τα χέρια του.

α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών PECS	Σωστές απαντήσεις
5	Πότε πλένω τα χέρια μου;	19-3-2015	Πέντε Εγώ Νεροχύτης Πλύσιμο Πετσέτα Σαπούνι	ΦΣΦ ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ ΣΣΦΣΦΣΦ ΣΦΣΣΦΣΦ ΣΦΣΔΦΣΦ	Πέντε Εγώ Σαπούνι Πλύσιμο χεριών Νεροχύτης Πετσέτα	Μία στις δύο 1.Πότε πλένω τα χέρια μου; 2.Με τι πλένω τα χέρια μου;

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1:

Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της εβδομάδας



8. «Τρίβω τα δόντια μου με την οδοντόβουρτσα»



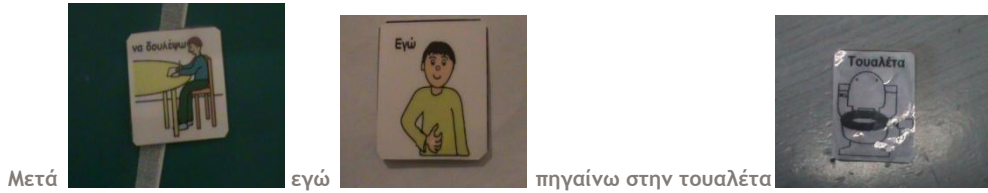
Εικόνα 2:

Ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες

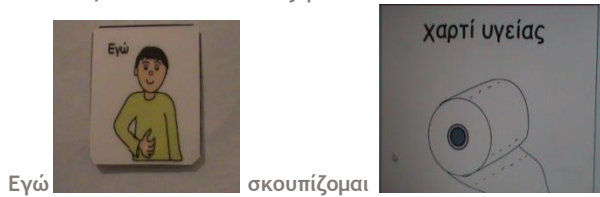


Εικόνα 3:

Ενδεικτικά φύλλα εργασίας για τις ημέρες Τρίτης και Τετάρτης



«Μετά την τουαλέτα σκουπίζομαι»



«Μετά την τουαλέτα τραβάω καζανάκι»



ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Πότε πάω τουαλέτα;

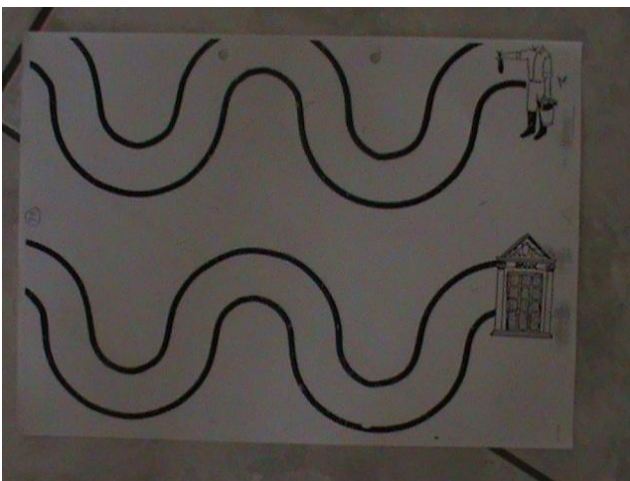
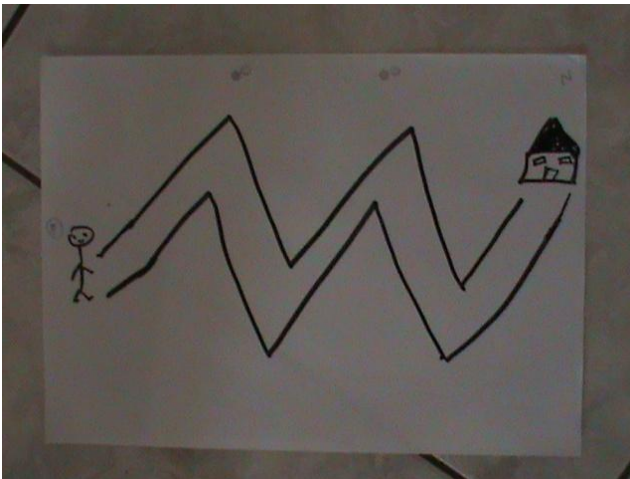
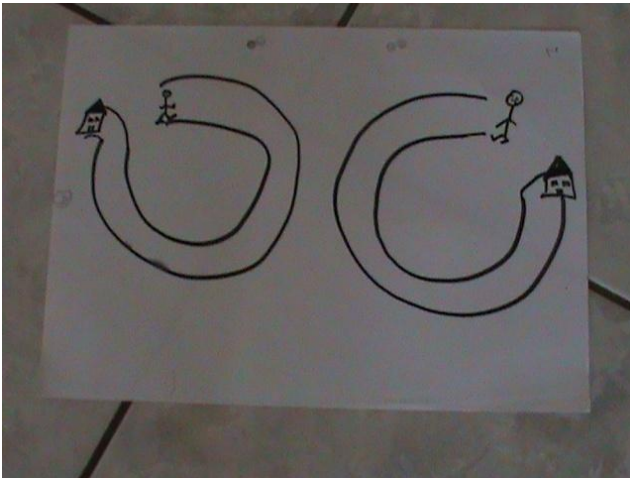


2. Τι κάνω μετά την τουαλέτα;



Εικόνα 4:

Λαβύρινθος



Εικόνα 5:
Πάζλ



Εικόνα 6:

Παλουτσόκουτο



Εικόνα 7:

Ενδεικτικό ημερήσιο πρόγραμμα

Τετάρτη

Διδακτικές ώρες	Τάξη:	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 ^η ώρα	Γ	8.05-8.50	Κοινωνική-Επαγγελματική Αγωγή
2 ^η ώρα	Γ	8.50-9.30	Κοινωνική-Επαγγελματική Αγωγή
Διάλειμμα	Με τα παιδιά όλων των τάξεων	9.30-9.50= 20 λεπτά	Φαγητό, τουαλέτα, περπάτημα
3 ^η ώρα	Γ	9.50-10.35	Κηπουρική
4 ^η ώρα	Γ	10.35-11.15	Φυσική Αγωγή
Διάλειμμα	Με τα παιδιά όλων των τάξεων	11.15-11.35=20 λεπτά	Φαγητό, τουαλέτα, περπάτημα
5 ^η ώρα	Γ	11.35-12.15	Κηπουρική