



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ 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 τους οικογένειές τους>>.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Μάρθας - Αντωνίας Σμέρλα

Διπλωματούχου τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, 2006 και του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, 2014

Ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με Αυτισμό με έμφαση την ανάπτυξη αυτονομίας. Μελέτη περίπτωσης.

Psicodinamica della Relazione d' Aiuto persone con autismo sullo sviluppo di autonomia. Studio del caso.

Psychodynamics of Relationship Help adult people with autism on the development of autonomy. A case study.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δροσινού – Κορέα Μαρία, **Επίκουρη Καθηγήτρια**
Συνεπιβλέπων καθηγητής: Παπαχριστόπουλος Νικόλαος, **Διδάκτωρ Ψυχολογίας,**
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει την ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) με έμφαση την ανάπτυξη αυτονομίας. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Ένας ενήλικας με αυτισμό αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου. Η μεθοδολογία που αναπτύχθηκε στην παρούσα μελέτη είναι μικτού τύπου, καθώς χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων. Για τους σκοπούς της έρευνας διατυπώθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Πρώτον εάν η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Δεύτερον εάν η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο στο ΚΕΦΙΑΠ. Τρίτον εάν οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) υποστηρίζουν αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό.

Η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας έγινε με τις παρακάτω ποσοτικές μεθόδους: α) με ερωτηματολόγια β) με ποσοτικοποιημένες καταγραφές συμπεριφοράς του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και γ) με κοινωνικές ιστορίες για την κατανόηση και αξιολόγηση του διδακτικού στόχου. Επίσης η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας έγινε με τις παρακάτω ποιοτικές μεθόδους: α) με εφαρμογή και αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, β) με συνεντεύξεις σε 2 ενήλικες που έρχονται σε επαφή με το ενήλικο άτομο με αυτισμό, γ) με καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι άτομα που εργάζονται στο ΚΕΦΙΑΠ, αλλά και εθελοντές του Κέντρου που έρχονται σε επαφή και γνωρίζουν τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου εμπεριέχεται στον χρόνο πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, διάρκειας 141 ωρών στο ΚΕΦΙΑΠ. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων τηρήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρώτη και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύονται πλήρως, ενώ η δεύτερη επαληθεύεται μερικώς.

Abstract

This research aims to investigate the psychodynamic development assistance relationships in individuals with Pervasive Developmental Disorders Autism Spectrum Disorder (PDD-FA) emphasizing the development of autonomy. The research conducted in the scientific field of special education and training by implementing a Targeted, Individual, Structured, Integrated Program (TISIPfPSEN). An adult with autism formed the core of the target group. The methodology was developed in this study is mixed, and used tools for collecting both qualitative and quantitative data. For the purposes of the survey made three research hypotheses. Firstly if the psychodynamic relations assistance helps the person with autism to develop independence skills. Secondly if the psychodynamic relations assistance effectively supports adult in P.M.C.R.. Thirdly if the autonomy skills described in (TISIPfPSEN) Targeted, Individual, Structured, Integrated Program effectively support the adult with autism.

Exploring research hypotheses of research was the following quantitative methods: a) Questionnaires b) quantified student behavior records of the case study and c) Social Stories for the understanding and evaluation of the teaching objective. Also investigate the research hypotheses of research was the following qualitative methods: a) implementation and evaluation of (TISIPfPSEN), b) interviews to two adults who come in contact with an adult with autism c) records of participant observation researcher.

The participants of the survey, are people who work in P.M.R.C. and volunteers of the P.M.R.C. who come in contact with the case study student. The target group of working time contained in time internship researcher, lasting 141 hours at the P.M.R.C. The anonymity of participants followed for all participants. The results showed that the first and third research hypothesis fully verified, while the second part is verified.

Astratto

Questa ricerca si propone di indagare i rapporti di assistenza allo sviluppo psicodinamici in soggetti con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo Autism Spectrum Disorder (PDD-FA) sottolineando lo sviluppo dell'autonomia. La ricerca condotta in campo scientifico dell'istruzione e della formazione speciale per l'attuazione di una mirata, individualizzato, strutturato, Soci, Programmi, Educazione speciale MISIPISicBES. Un adulto con autismo costituito il nucleo del gruppo target. La metodologia è stata sviluppata in questo studio è mista, e gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sia qualitativi che quantitativi. Ai fini dell'indagine fatto tre ipotesi di ricerca. In primo luogo, se l'assistenza relazioni psicodinamico aiuta la persona con autismo a sviluppare le abilità di indipendenza. In secondo luogo, se l'assistenza relazioni psicodinamiche supporta efficacemente adulto in P.M.C.R. (Physical Medicine Centro di riabilitazione) In terzo luogo, se le capacità di autonomia di cui a MISIPISicBES (Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) supportano efficacemente l'adulto con autismo.

Esplorare ipotesi di ricerca di ricerca sono stati i seguenti metodi quantitativi: a) Questionari b) quantificato record comportamento degli studenti del caso di studio e C) storie sociali per la comprensione e la valutazione degli obiettivi di insegnamento. Indagare anche le ipotesi di ricerca di ricerca sono stati i seguenti metodi qualitativi: a) attuazione e la valutazione di MISIPISicBES b) interviste a due adulti che entrano in contatto con un adulto con autismo c) documentazione relativa osservazione partecipante ricercatore.

I partecipanti al sondaggio, si tratta di persone che lavorano P.M.C.R. e volontari del P.M.C.R che vengono a contatto con lo studente caso di studio. Il gruppo target del tempo di lavoro contenuto nel tempo di tirocinio ricercatore, della durata di 141 ore presso il P.M.C.R. L'anonimato dei partecipanti ha seguito per tutti i partecipanti. I risultati hanno mostrato che la prima e la terza ipotesi di ricerca completamente verificata, mentre la seconda parte è verificata.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	2
Astratto.....	3
Περιεχόμενα.....	4
Εισαγωγή.....	7
Σκοπιμότητα.....	8
Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ - Θεωρητική θεμελίωση - βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	9
1. Αυτισμός ΔΑΦ – Εννοιολογική θεώρηση.....	9
2. Μοντέλα παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής και Ειδικές Εκπαιδευτικές υπηρεσίες. 14	
3. Ψυχοδυναμική κατανόηση του Αυτισμού.....	26
4. Ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας και αυτονομίας σε άτομα με Διαταραχές του αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	31
Υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄- Μεθοδολογία έρευνας.....	39
1.Ορισμός ερευνητικού πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	39
2. Μελέτη περίπτωσης- θεωρητική τεκμηρίωση	40
2.1. Μελέτη περίπτωσης μαθητή: πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	41
3. Εργαλεία έρευνας: Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	43
3.1. Μεθοδολογία παρατήρησης.....	46
Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας ..46	
Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ)	48
Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	50
Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του Αυτισμού	50
3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	52
Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΑΔ)	52
Αυτοπαρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική περίοδος).....	54
Ετεροπαρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική περίοδος).....	55
Χωροταξική ενσωμάτωση.....	57
3.3. Μεθοδολογία ειδικής διδακτικής- Ειδικές Διδακτικές διαφοροποιήσεις	58
Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)	60
Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας	62
Έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με τους γονείς	62
3.4. Συνεντεύξεις.....	63
4. Ποσοτικά δεδομένα.....	63
4.1. Ερωτηματολόγια	63
4.2. Πείραμα- κοινωνικές ιστορίες	64
Διδακτικός στόχος και δεδομένα κοινωνικών ιστοριών	65
5. Πορεία της έρευνας και Περιορισμοί	67
Κεφάλαιο Γ΄: Αποτελέσματα έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	70
Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των ερευνητικών αποτελεσμάτων καταλήξαμε ότι η πρώτη και η τρίτη υπόθεση αποδεικνύονται πλήρως και η δεύτερη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς.	70
1.Αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης.	70
Η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει	

δεξιότητες αυτονομίας.....	70
1.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	70
1.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	72
2. Αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσης.....	76
Η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο στο ΚΕΦΙΑΠ.	76
2.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	76
2.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	79
3. Αποτελέσματα της τρίτης υπόθεσης.	81
Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό στην ανάπτυξη της αυτονομίας.	81
3.1. Ποιοτικά δεδομένα.....	81
3.2. Ποσοτικά δεδομένα.....	91
4. Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	93
Βιβλιογραφία	95
Παραρτήματα.....	99

Κατάλογος Πινάκων

Σχήμα 1: Μεταβολές στην ψυχοκινητικότητα που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

Σχήμα 2: Μεταβολές στην ψυχοκινητικότητα σύμφωνα με τη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

Σχήμα 3: Μεταβολές στην ψυχοκινητικότητα σύμφωνα με τη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών

Σχήμα 4: Μεταβολές στις κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: οπτικοποιημένο υλικό- πλύσιμο δοντιών

Εικόνα 2: ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες- πλύσιμο χεριών

Εικόνα 3 : παπουτσόκουτο ατομικής υγιεινής- καθαριότητας

Εικόνα 4 : κεραμικές κατασκευές

Εικόνα 5: κοινωνικές ιστορίες

Εικόνα 6: ενδεικτικές οπτικοποιημένες διαφοροποιήσεις

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΑ (Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΔΑΔ (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή)

ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)

ΔΕΠΠΣ (Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων)

ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)

ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

Π.Ε.Κ.Ε.Α. (Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής)

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

ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

Εισαγωγή

Θέμα της έρευνας μας είναι η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με Αυτισμό με έμφαση την ανάπτυξη αυτονομίας. Στόχος μας είναι να μελετήσουμε κατά πόσο βοηθάει η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων τα άτομα με Αυτισμό και αν μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του αυτιστικού ατόμου. Η εργασία εστιάζει στη μελέτη περίπτωσης σε μαθητή ηλικίας 32 χρόνων ενήλικος που δεν πήγε ποτέ σχολείο, στο χώρο του Κέντρου Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης (Κ.Ε.Φ.Ι.Α.Π.).

Αρχικά στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας περιγράφεται η έννοια του Αυτισμού και η δυσκολία προσέγγισης της, ως σοβαρής νευρο-αναπτυξιακής διαταραχής, η οποία χαρακτηρίζεται από έκπτωση στην κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά και από ένα περιορισμένο είδος δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Τονίζεται η προσπάθεια κατανόησης του Αυτισμού μέσω της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης σχέσεων βοήθειας και η σπουδαιότητα της για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Επίσης περιγράφονται τα μοντέλα παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στο ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης), ως χώρος άτυπης εκπαίδευσης, εστιασμένος στο ιατρικό- παραϊατρικό μοντέλο εκπαίδευσης, καθώς στο χώρο αυτό διεξήχθη η έρευνα με φυσική παρουσία και συμμετοχική παρατήρηση. Τέλος αποδεικνύεται η σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού μοντέλου και της Ειδικής Αγωγής στην ανάπτυξη της αυτονομίας και αναδεικνύεται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) ως η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία για την βιωματική υποστήριξη των προβλημάτων διδασκαλίας.

Η μεθοδολογία της έρευνας διεξήχθη στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι η μεθοδολογία της παρατήρησης με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού. Επίσης η μεθοδολογία παρέμβασης με το έντυπο καταγραφής των διδακτικών αλληλεπιδράσεων, η μεθοδολογία ειδικής διδακτικής με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και οι συνεντεύξεις. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και χορηγήθηκαν πειραματικά πέντε κοινωνικές ιστορίες οι οποίες αξιολογήθηκαν ως προς τη διευκόλυνση που παρείχαν

στην μαθησιακή διαδικασία. Στα αποτελέσματα αποδείχτηκε πρώτον ότι η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας βοηθά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Δεύτερον η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει μερικώς το ενήλικο άτομο στο ΚΕΦΙΑΠ, και οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό.

Σκοπιμότητα

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης σχέσεων βοήθειας και το κατά πόσο βοηθάει το άτομο με αυτισμό. Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας διερευνούν αν: α) η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας, β) η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο στο ΚΕΦΙΑΠ και γ) οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), υποστηρίζουν αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό ώστε να ωφεληθεί.

Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος

Στόχος μας είναι να μελετήσουμε έναν ενήλικα με αυτισμό και να προσπαθήσουμε με την εφαρμογή της ψυχοδυναμικής να αναπτύξουμε σχέσεις βοήθειας με έμφαση την ανάπτυξη της αυτονομίας. Οι προσπάθειες ανάπτυξης της ψυχοδυναμικής έγιναν στο χώρο του ΚΕΦΙΑΠ καθώς επίσης και η μεθοδολογία παρατήρησης και παρέμβασης. Το ΚΕΦΙΑΠ είναι ο χώρος που ο αυτιστικός ενήλικας εργόταν σε επαφή με άλλα άτομα και δεχόταν εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄- Θεωρητική θεμελίωση - βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Αυτισμός ΔΑΦ – Εννοιολογική θεώρηση

Το 1911 ο Bleuler εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο αυτισμός. Ο όρος αυτισμός προέρχεται από το ελληνικό αυτός που σημαίνει εγώ ο ίδιος. Είναι φανερό ότι ο αυτισμός είναι μια μορφή αυτοερωτισμού εφόσον το «αυτό» προϋποθέτει μια επιστροφή της ορμής στον εαυτό. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για να καταδείξει ένα σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια του ενήλικα, που είχε κλείσιμο στον εαυτό του, δυσκολία και αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους και απομάκρυνση από την πραγματικότητα. Αυτή η απομάκρυνση από την πραγματικότητα και ταυτόχρονα η σχετική ή η απόλυτη υπεροχή της εσωτερικής ζωής είναι αυτό που ονομάζουμε αυτισμό.

Το 1943 ο Kanner χρησιμοποιεί την έκφραση “αυτιστικές διαταραχές συναισθηματικής επαφής”. Επίσης δημιούργησε το πρώιμο παιδικό αυτιστικό σύνδρομο για να μιλήσει για τη σοβαρή παθολογική κατάσταση παιδιών που κόβουν κάθε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο. Ο αυτιστικός κόσμος για αυτούς τους ασθενείς είναι εξίσου πραγματικός όσο και η πραγματικότητα. Το άτομο που παρουσιάζει το σύμπτωμα του αυτισμού είναι τελείως κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή ως αιχμάλωτος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής.

Η Συνοδινού, (2001:39), καθηγήτρια ψυχοπαθολογίας και ψυχαναλύτρια, αναφέρει ότι οι «ΔΑΔ-ΦΑ» (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) ή διαφορετικά, αναπτυξιακές διαταραχές εξελικτικού τύπου «PDD» (Pervasive Developmental Disorders), όπως συχνά αναφέρονται τα τελευταία 60 χρόνια (Δροσινού, 2001), καθώς αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν το άτομο κατά την διάρκεια της πρώιμης αναπτυξιακής του περιόδου, είναι μια αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, μια αναδίπλωση στο “αυτός”. Αυτή η αναδίπλωση (Συνοδινού, 2001:39) δεν είναι παθητική αλλά δυναμική και αντιδραστική. Για την αντίληψη της αναδίπλωσης υπάρχουν δύο τάσεις προσέγγισης. Η μία τάση είναι η ψυχοδυναμική και εκτιμά ότι η προέλευση αυτής της κατάστασης είναι μια τραυματική αιτία ή ένα παθογόνο περιβάλλον. Η άλλη τάση είναι οργανιστική και εξηγεί τις αυτιστικές διαταραχές με μια χρωμοσωμική παραμόρφωση, βιολογική. Η τάση αυτή συνδέεται με την ιατρική εκτίμηση του προβλήματος που σχετίζεται με τα γονίδια, τα ένζυμα και τα αντισώματα.

Σύμφωνα με την Δροσινού, (2000), η παραδοχή της βιολογικής αιτιολογίας του προβλήματος των αυτιστικών διαταραχών απομακρύνει την ενοχοποίηση από το επίπεδο των γονέων ως προς την συμπεριφορά τους στο παιδί. Ανάμεσα στις αιτιάσεις του αυτισμού συγκαταλέγονται ο μεταβολισμός, οι τροφές, οι τοξίνες, η μόλυνση της ατμόσφαιρας. Ωστόσο το γεγονός ότι δεν είναι ασθένεια, τα φάρμακα που παρέχονται δεν προσφέρουν καμία ουσιαστική θεραπεία, καθώς τα αυτιστικά συμπτώματα παραμένουν. Το γεγονός ότι ο αυτισμός παρατηρείται πέντε φορές συχνότερα στα αδέρφια αυτιστικών και ότι τα περισσότερα αυτιστικά στους διδύμους επισημαίνονται μεταξύ των μονοζυγωτικών και όχι των ετεροζυγωτικών διδύμων ενισχύει την άποψη ότι μπορεί να υπάρχει κληρονομική προδιάθεση. Οι επιδημιολογικές έρευνες φανερώνουν ότι ο αυτισμός εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια με αναλογία τέσσερα προς ένα σε σχέση με τα κορίτσια. Εμφανίζεται σε όλο τον κόσμο και σε όλες τις φυλές ανεξαρτήτου κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά δεδομένα ένα στα δύο χιλιάδες παιδιά γεννιέται αυτιστικό (Χρηστάκης, 2011).

Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν μια δόση αλήθειας, χωρίς να φαίνονται αντιφατικές μεταξύ τους. Ακόμα και αν αποδειχτεί ότι σε μερικές περιπτώσεις υπάρχει κάποια γενετική αιτία που προκαλεί αυτιστικές διαταραχές, δεν πρέπει με κανέναν τρόπο αυτές οι περιπτώσεις να εξομοιωθούν με τον αντιδραστικό αυτισμό που είναι ψυχικής προέλευσης. Στη δεύτερη περίπτωση θα υπήρχε ένα θεραπευτικό άνοιγμα πιο αισιόδοξο απ' ό,τι στην πρώτη ακόμα και αν αυτά τα παιδιά αποκόβονται από τον κόσμο επειδή το ψυχικό τους υπόστρωμα είναι εξαιρετικά εύθραυστο. Ο αυτισμός τους απορρέει από μια βαθιά υπαρξιακή αντίδραση η οποία εμπεριέχει μια ισχυρή θέληση για ζωή (Συνοδινού, 2001).

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του εγχειριδίου του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD 10, 2008) μαζί με τον αυτισμό αναγνωρίζονται και άλλες κλινικά συναφείς καταστάσεις ως *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders)*, οι οποίες με την ταξινόμηση του Αμερικανικού Διαγνωστικού Στατιστικού εγχειριδίου (DSM-V, 2013) ονομάζονται *Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Autistic Spectrum Disorder)* και είναι οι ακόλουθες: *Παιδικός αυτισμός, Μη τυπικός αυτισμός, Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett, Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας*. Στο ICD 10 (Classification of Mental and Behavioural Disorder, 2008) τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα, β)

ποιοτικά ελλείμματα και αδυναμία στην κοινωνική σχέση, στη συμμετοχή στην ομάδα (Graziano, 2015) και στην επικοινωνία, γ) επαναλαμβανόμενοι και στερεοτυπικοί τρόποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων. Με το (DSM-V, 2013) καταργούνται οι όροι *αυτιστική διαταραχή, σύνδρομο Asperger* και *διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης μη άλλως προσδιοριζόμενη* και συμπεριλαμβάνονται όλα ως *Διάχυτη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, ενώ το *σύνδρομο Rett* αφαιρείται από τον κατάλογο καθώς θεωρείται γενική πάθηση.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού σύμφωνα με το DSM-V χωρίζονται σε δύο ομάδες, στα ελλείμματα στην επικοινωνία και στην συμπεριφορά. Αναλυτικότερα τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν: α) επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση (Soro, 2015) και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων, και ταυτόχρονα απουσία ικανότητας να αισθανθούν το συναίσθημα του άλλου (Ozonoff, Pennington, Rogers, 1991, Soro, 2015). β) περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες. Η ιδιαιτερότητα των κοινωνικο- συναισθηματικών τρόπων συμπεριφοράς των αυτιστικών αναλύεται και στο μοντέλο των Rogers και Pennington στο (Ozonoff, et al., 2006) σύμφωνα με το οποίο τα αυτιστικά άτομα έχουν τρεις διαταραγμένες εγγενείς ικανότητες: *την μίμηση συμπεριφοράς του άλλου, την συναισθηματική έκφραση και τη θεωρία του νου*. (Φραγκούλη, 2014:68-71).

Αρχικά όσον αφορά την κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση τα αυτιστικά άτομα υστερούν στις κοινωνικές συναναστροφές, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην κοινωνική συναισθηματική αμοιβαιότητα. Δυσκολεύονται να κάνουν φιλίες, καθώς απουσιάζει το ενδιαφέρον για παρέες. Έχουν δυσκολία στο να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους, με αποτέλεσμα την τάση για απομόνωση και την έλλειψη ανταπόκρισης στα κοινωνικά συνθήματα και σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές όπως χαιρετισμό, χειραψία ή χαμόγελο και βλεμματική επαφή. Επίσης έχουν δυσκολία κοινωνικής κατανόησης και ανάπτυξης διαλόγου. Η μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά κυμαίνεται σε φτωχή ολοκληρωμένη επικοινωνία, επανάληψη ήχων λέξεων ή φράσεων, ηχολαλία, έλλειψη έκφρασης προσώπου και συγκέντρωση προσοχής για μικρό χρονικό διάστημα. Η δυσλειτουργία του συστήματος των κατοπτρικών νευρώνων, ευθύνεται για το κοινωνικό και επικοινωνιακό έλλειμμα των αυτιστικών ατόμων. Δέχονται ερεθίσματα αλλά δεν έχουν την ικανότητα να τα καταστήσουν λειτουργικά, καθώς οι νευρώνες τους δεν ενεργοποιούνται στην κίνηση, όπως των φυσιολογικών παιδιών (Soro, 2015).

Συγκεκριμένα στον ανθρώπινο οργανισμό υπάρχουν κάποιοι νευρώνες οι οποίοι συνθέτουν την κίνηση και το μυαλό μας αντανακλά αυτό που κάνουν οι άλλοι, το οποίο ονομάζεται ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση υπάρχει μεταξύ όμοιων αλλά και διαφορετικών ειδών. Η σχέση που έχουν τα άτομα μεταξύ τους βρίσκεται ήδη στους νευρώνες, επομένως, οι αντανακλαστικοί νευρώνες είναι μια σχέση σωμάτων. Στη δράση υπάρχει μια ενσωματωμένη κατάσταση που προϋπάρχει στο σώμα. Οι άνθρωποι αντιδρούν εξαιτίας ενσωματωμένων προσομοιώσεων. Πειράματα που έγιναν με μαγνητικό τομογράφο απέδειξαν ότι στο ανθρώπινο σώμα υπάρχει μια διαρκής ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα μπορεί να μην ζούμε τον ανθρώπινο πόνο αλλά είμαστε έτοιμοι να τον βιώσουμε όταν είμαστε δίπλα σε ανθρώπους που τον ζουν. Επίσης αν κάποιος μας χαμογελάσει είμαστε έτοιμοι εγκεφαλικά να χαμογελάσουμε και εμείς. Όλα αυτά οφείλονται στην ικανότητα ενσυναίσθησης. Αυτή είναι που μας οδηγεί στο να πετύχουμε τον στόχο μας, τον σκοπό μας και κατά επέκταση να υλοποιήσουμε μια δράση και μια στρατηγική. Το σύστημα των κατοπτρικών νευρώνων εξασφαλίζει ένα απλό νευρωνικό μηχανισμό με τον οποίο κατανοούμε τις πράξεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εφόσον έχουμε επεξεργασθεί μέσα από το ίδιο σύστημα και με τη διαδικασία εσωτερικής απομίμησης (simulation), τις δικές του σχετικές εμπειρίες (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 2015). Με την εσωτερική απομίμηση παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο να προβλέπει τις προθέσεις του άλλου ατόμου (θεωρία του νου). Το σύστημα των κατοπτρικών νευρώνων είναι απαραίτητο για την φυσιολογική ανάπτυξη της μίμησης, της θεωρίας του νου, της ενσυναίσθησης και της γλώσσας, επομένως τα αυτιστικά παιδιά υστερούν σε αυτά, καθώς υπάρχει αδυναμία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του νευρικού συστήματος, να νοηματοδοτήσει και να μεταφέρει την πληροφορία στο γνωστικό, σωματικό, λειτουργικό επίπεδο. Ωστόσο η λειτουργία των νευρώνων δεν καθορίζεται αποκλειστικά από γενετικούς παράγοντες ούτε παραμένει αμετάβλητη. Αποκτάται και διατηρείται με οπτικο-κινητική μάθηση, επομένως είναι σπουδαίας σημασίας οι δραστηριότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, καθώς δίνουν στα παιδιά με ΕΕΑ την δυνατότητα να κινητοποιήσουν δυνατότητες και λειτουργίες που δεν έχουν επαρκώς αναπτυχθεί.

Συνακόλουθα όσον αφορά τα περιορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, υπάρχει επιμονή στο ίδιο και απουσία αλλαγής της καθημερινότητας, ομοιότητα και την άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς, στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος

ή επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων. Οι στερεοτυπικές κινήσεις μπορεί να είναι φτερουγίσματα, περπάτημα στην άκρη των δακτύλων ή ακόμα κινήσεις που μπορεί να βλάπτουν τον εαυτό τους, όπως δαγκώματα των χεριών τους και χτυπήματα του κεφαλιού. Αυτά τα χαρακτηριστικά βέβαια που σχετίζονται με τον εαυτό τους μπορεί να παρουσιαστούν και σε άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση. Επίσης υπάρχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων καθώς υπάρχει δυσκολία στη ρύθμιση της συμπεριφοράς, ώστε να προσαρμόζεται στις διάφορες κοινωνικές επαφές. Μπορεί να παρατηρηθούν έντονα ξεσπάσματα, εμμονές σε δραστηριότητες, έλλειψη αίσθησης φόβου και κινδύνου, επιθετικότητα απέναντι στους άλλους, κρίσεις θυμού. Επιπλέον υπάρχει δυσκολία στο φανταστικό παιχνίδι, το παιδί με αυτισμό αντί να παίζει με ένα αυτοκινητάκι και να το παρκάρει μπορεί απλά να στριφογυρίζει τις ρόδες του, και ένας ενήλικος αυτιστικός αντί να διαβάζει βιβλία ή να βλέπει κάποιο πρόγραμμα στην τηλεόραση, μπορεί να προτιμά να διαβάζει τηλεφωνικούς καταλόγους. Μπορεί επίσης να παρατηρηθεί μειωμένη δυνατότητα προσποίησης, έλλειψη ποικίλου αυθόρμητου υποκριτικού παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων, έλλειψη κοινωνικής μίμησης. Συνοψίζοντας ένα τελευταίο χαρακτηριστικό της δεύτερης ομάδας είναι η υπερ ή υποκινητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή το ασυνήθιστο ενδιαφέρον τους σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος. Εμφανίζουν δηλαδή μεγάλη ή καθόλου αντίδραση σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα, του περιβάλλοντος όπως τη θερμοκρασία, μειωμένη αντανακλαστική αντίδραση στους δυνατούς θορύβους και ήχους. Μπορεί να παρατηρηθεί υπερευαισθησία ή μειωμένη ευαισθησία στην ακοή, στην όσφρηση, στην αφή και στη γεύση. Επίσης ανάγκη για εισαγωγή αντικειμένων στο στόμα, τρίξιμο επιφανειών και μειωμένη αντίδραση στον πόνο. Έχουν υπερβολική ανάγκη για μυρωδιά, άγγιγμα αντικειμένων και επίμονο βλέμμα σε φώτα ή κινήσεις.

Τα συμπτώματα του αυτισμού μπορεί να υπάρχουν από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο αλλά μπορεί να μην γίνουν τελείως φανερά, και να φανούν μέσα από τις κοινωνικές δραστηριότητες που υπερβαίνουν τις περιορισμένες δυνατότητες (DSM-V, 2013). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Διεθνής Οργάνωση Αυτισμού- Europe, 2001) ο αυτισμός θεωρείται μια νευροψυχιατρική αναπηρία που μπορεί να επηρεάσει όλες τις αισθήσεις όπως την όραση, την ακοή, την όσφρηση και την αφή. Η Εθνική Ένωση Αυτιστικών των ΗΠΑ (1979) όρισε τον αυτισμό ως μια βαριά ανικανότητα ή αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία συχνά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού. Ο ορισμός του αυτισμού που δίδεται σήμερα

σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Νόμο είναι ότι αποτελεί μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού.

2. Μοντέλα παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής και Ειδικές Εκπαιδευτικές υπηρεσίες

Στην Ειδική Αγωγή υπάρχει το ιατρικό μοντέλο που ασχολείται με θεραπευτικές υπηρεσίες και φαρμακευτική αγωγή καθώς και το παραϊατρικό που περιλαμβάνει ψυχολόγο, λογοπεδικό και εργοθεραπευτή. Ταυτόχρονα υπάρχει το κοινωνικό μοντέλο το οποίο παρέχει προνοιακές κοινωνικές υπηρεσίες και λειτουργεί ως κοινωνικός λειτουργός, προάγοντας την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και το συστημικό ή περιβαλλοντικό μοντέλο. Το ατομικό- ιατρικό μοντέλο θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία και ταυτίζεται με μια βλάβη ή διαταραχή που μπορεί να αντιμετωπιστεί ιατρικά, ενώ το κοινωνικό μοντέλο κατανοεί την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή. Στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία δεν αντιλαμβάνεται ως ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό αλλά προέρχεται από την κοινωνία που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους. Η αναπηρία ως ατομική παθολογία έχει ισοπεδωτική επίδραση και καθιστά το άτομο ανίκανο να ανταπεξέλθει στην κοινωνία και αποκλειστικά υπεύθυνο τόσο για την διαταραχή του, όσο και για την ομαλοποίηση του (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:64-69) με αποτέλεσμα να οδηγείται το άτομο σε παθητικές μορφές κοινωνικής ένταξης, οι οποίες οδηγούν στην ιδρυματοποίηση του. Αντιθέτως το κοινωνικό μοντέλο μετατόπισε την αναπηρία από το άτομο στην κοινωνία. Η αναπηροποίηση είναι τα κοινωνικά εμπόδια που προβάλλει η κοινωνία και οι διαχωριστικές αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό και εργασιακό σύστημα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:64-69). Το κέντρο δράσης του κοινωνικού μοντέλου εστιάζεται στην άρση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκαταλήψεων και στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής με απαραίτητη προϋπόθεση την ενταξιακή εκπαίδευση. Η αναδυόμενη ανάγκη για το ανθρωποκεντρικό πολυδιάστατο μοντέλο κατανόησης της Ειδικής Αγωγής και Ένταξης είναι το λεγόμενο πολυδιάστατο μοντέλο για την αναπηρία (Δροσινού, 2013). Σύμφωνα με αυτό οι μορφές της κοινωνικής ένταξης είναι ένας συνδυασμός μέτρων για τη λειτουργία της κοινωνίας, ο οποίος αποκλείει τις διακρίσεις και εξατομικεύει τις δράσεις για την αντιμετώπιση των ειδικών

προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα πολυδιάστατο μοντέλο είναι ο συγκερασμός του κοινωνικού και ιατρικού μοντέλου, καθώς προβλέπει την μετατόπιση του κέντρου βάρους στις παθητικές ή στις ενεργητικές πολιτικές αναλόγως των συνθηκών και των προβλημάτων (Δροσινού, 2013).

Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και η βελτίωση των ικανοτήτων τους, με σκοπό την ένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και την συμβίωση τους με το κοινό σύνολο (Δροσινού, 2013). Ταυτόχρονα σκοπός της Ειδικής Αγωγής είναι η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία καθώς και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Οι ειδικές τάξεις μετατράπηκαν σε τμήματα ένταξης και προωθείται το ενιαίο σχολείο για όλους. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική όπως και η γενική εκπαίδευση και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν παιδείας. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση (νόμος 3699/2008). Η ΕΑΕ παρέχεται σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και η αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Επίσης η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες με κατάλληλη κτιριακή υποδομή, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόζονται για όσο διάστημα είναι αναγκαίο και γίνεται ταυτόχρονα συστηματική παρέμβαση εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, παιδαγωγικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Επομένως στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης σε σχολεία και ενταξιακές δομές της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, εκπαίδευσης, αλλά και

της άτυπης δια βίου εκπαίδευσης σε κέντρα ειδικής παιδαγωγικής ή δημιουργικής απασχόλησης επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και η προσπάθεια για αυτόνομη διαβίωση και συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Δροσινού, 2013). Ο μαθητής με ΕΕΑ μπορεί να φοιτήσει σε σχολικές τάξεις του γενικού σχολείου εφόσον πρόκειται για μαθητή με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενος από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με το ΚΕΔΔΥ, με τους συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Επίσης μπορεί να φοιτήσει σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη και τρίτον μπορεί να φοιτήσει σε οργανωμένα και στελεχωμένα τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο τύπους προγραμμάτων, είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε εξειδικευμένο ομαδικό ή ατομικό για σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες καθίστανται δύσκολες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, η εκπαίδευση τους παρέχεται είτε σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ, είτε σε σχολεία που λειτουργούν ως αυτοτελή, είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μονάδων Ψυχικής Υγείας.

Οι αυτοτελείς σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση είναι: α) τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε χρόνια. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα ολοκλήρωσης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Δροσινού, 2014). β) Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα χρόνια. γ) Η ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα χρόνια. δ) Τα εργαστήρια Ειδικής επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οχτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από παρέμβαση των διαγνωστικών υπηρεσιών για την κάλυψη της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη εγγραφή στα

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο έτος της ηλικίας.

Ο όρος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» περιγράφεται ως το σύνολο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ν.3699/2008). Εστιάζει στη μελέτη περίπτωσης μαθητή με διαγνωσμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία αποτελεί τις διδακτικές παρεμβάσεις (Δροσινού, 2013), σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση και διαχείριση των Ειδικών Εκπαιδευτικών αναγκών. Ειδικότερα η ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία έχει απώτερο στόχο την ένταξη και βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του ίδιου του ατόμου και των κοινωνικών και ψυχολογικών αλληλεπιδράσεων του με έμφαση την οικογενειακή αλληλεπίδραση, τις αντιδράσεις των γονέων και των αδερφών, την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2006: 80), *η ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Αυτά μπορεί να αφορούν ολόκληρο ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή ομαδική βάση στα πλαίσια της τάξης. Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να προετοιμάζει το παιδί να συμμετάσχει στον καλύτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πνευματικά. Συγκεκριμένα να αποκτήσει γνώσεις, να αναπτύξει δεξιότητες και να καταστεί ομαλή η μετάβαση του παιδιού από το σχολείο και το σπίτι στην ενήλικη ζωή με πλήρη ή μερική αυτονομία. Ωστόσο η επίτευξη του σκοπού διαφοροποιείται επομένως και η διαδικασία εξατομικεύεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού.*

Η ειδική αγωγή του αυτιστικού παιδιού διέπεται από ειδικές παιδαγωγικές αρχές, έχει ιδιαίτερους σκοπούς και στόχους και μπορεί να εφαρμοστεί με ειδική μεθοδολογία (Κρουσταλάκης, 2000: 235). Βασικός σκοπός της είναι η κοινωνική, σωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού σε ένα καταλληλά οργανωμένο κοινωνικό πλαίσιο και η απόκτηση της ικανότητας του για αυτοεξυπηρέτηση. Επίσης εστιάζει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και την γλωσσική του εξέλιξη. Ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού πρέπει να αξιοποιείται και να είναι οργανωμένος με ψυχαγωγικά θέματα. Η αγωγή πρέπει να ασκείται και από την οικογένεια και από την

σχολική μονάδα. Συνακόλουθα το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος ειδικής αγωγής θα πρέπει να υλοποιείται από τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους γονείς, τον ψυχολόγο, το λογοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή, το μουσικοθεραπευτή και τον ειδικό γυμναστή. Τέλος η μετάβαση από τη σχολική στην εργασιακή κοινότητα είναι ιδιαίτερης σημασίας και απαιτείται εκπαιδευτική υποστήριξη για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εργασία τους. Κάθε αυτιστικό παιδί έχει τις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες και χρειάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα το διευκολύνει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας, παιχνιδιού και αυτοεξυπηρέτησης. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν και διδάσκουν το παιδί θα πρέπει να συνεργάζονται και να συνεκτιμούν τους γνωστικούς μηχανισμούς μάθησης του παιδιού, το κίνητρο για επικοινωνία, τις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές του ώστε να καταλήξουν σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σαφείς και λειτουργικούς, πραγματοποιήσιμους στόχους και στρατηγικές διδασκαλίας (Ευσταθίου- Παναγιώτου, 2013). Οι στόχοι θα πρέπει να συμβάλλουν στην λύση της απομόνωσης, στην βελτίωση της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς, στην βελτίωση της αυτονομίας και στην κοινωνικοποίηση, στην βελτίωση της γλώσσας όπου και αν υπάρχει δυνατότητα, όπως και στην απόκτηση σχολικών γνώσεων. Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σταθερό και να δομείται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, καθώς πολλές φορές το ενδιαφέρον και η εμμονή του για κάποιο αντικείμενο μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για μάθηση και γνώση.

Βασικός στόχος των προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Σύμφωνα με τους Koegel, Koegel, (1995) η μάθηση της αυτονομίας είναι αποτελεσματική όταν καλυτερεύει τις συμπεριφορές και τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η αυτονομία μειώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και βοηθάει στην νευρολογική ανάπτυξη και λειτουργικότητα και δημιουργεί θέληση για δραστηριοποίηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Συνεπώς βοηθάει στην καλύτερη ζωή. Τα παιδιά θα διδαχθούν πώς να διεκπεραιώνουν και να συμπεριφέρονται στο φαγητό, στο νερό στην τουαλέτα, στην προσωπική υγιεινή, στην προσωπική ασφάλεια, στη χρήση ηλεκτρικών συσκευών, στο στρώσιμο και μάζεμα του τραπέζιου, στην οδική κυκλοφορία, στην αγορά προϊόντων, στην χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς και στους δημόσιους χώρους. Η αυτονομία σύμφωνα με

την Δροσινού (2001, 2009, 2015) ορίζεται για παιδιά με αυτισμό ως η διαδικασία σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να επιλέγει, να χειρίζεται, να μετασχηματίζει τις πληροφορίες και να νοηματοδοτεί αυτό που μαθαίνει. Η «χαρτογράφηση εννοιών» αποτελεί μια διαφοροποιημένη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με την οποία το παιδί μπορεί να ανακαλέσει και να διατηρήσει τις τυποποιημένες πληροφορίες και να ολοκληρώσει καλύτερα την εργασία του. Η οπτικοποίηση βοηθάει στην απόκτηση της καινούργιας γνώσης. Η «χαρτογράφηση εννοιών» (Δροσινού et al., 2010) βοηθάει τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ να αναπτύξουν τις οργανωτικές τους δυνατότητες και τη δομή ενός θέματος. Αφομοιώνουν νέες πληροφορίες με το να τις συνδέουν με την υπάρχουσα γνώση και να δημιουργούν ένα προσωπικό δίκτυο διασυνδεδεμένων στοιχείων. Επομένως αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε), (Δροσινού, 2014) με έμφαση την ανάπτυξη της αυτονομίας. Επίσης κάποιες άλλες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για την διδασκαλία αυτοεξυπηρέτησης είναι η δημιουργία τεχνάσματος παρακώλυσης μιας ενέργειας, το εσκεμμένο λάθος, η παράλειψη και η παρότρυνση για επιλογή του μαθητή (Ευσταθίου- Παναγιώτου, 2013). Σημαντικές παρεμβάσεις γίνονται κυρίως με *γνωσιοκατασκευές – παπουτσόκουτα* με κριτήριο ότι αυτά είναι σημαντικά για τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών και σχετίζονται με την αισθητηριακή ευχαρίστηση και την εμμονική ενασχόληση των αυτιστικών. Οι *γνωστικές μηχανές* με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και ο σχεδιασμός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος για την παιδαγωγική παρέμβαση. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν το είδος και το βαθμό του προβλήματος του παιδιού, τους μακροπρόθεσμους και τους βραχυπρόθεσμους στόχους του προγράμματος, τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των υπηρεσιών αυτών. Τα εξατομικευμένα προγράμματα ευνοούν την εμπλοκή και τη συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα και τη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς παρέχεται εγκυρότερη πληροφόρηση και έλεγχος των αποτελεσμάτων. Ωστόσο η εφαρμογή των προγραμμάτων απαιτεί εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην ΕΑΕ που να είναι ικανοί να σχεδιάσουν, να

αξιολογήσουν και να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα του προγράμματος (Χρηστάκης, 2006: 96).

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) υποστηρίζει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας και αναδεικνύει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα των διδακτικών παρεμβάσεων και τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων (Δροσινού, 2014). Το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει βασικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση. Τα βασικά κριτήρια με τα οποία ορίζεται το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα είναι αρχικά να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών και να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ). Τα στοιχεία της διαδοχής πρέπει να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας και να είναι δομικά συνδεδεμένα. Επίσης η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων. Δηλαδή το παιδί να μάθει να δένει τα κορδόνια του αφού προηγουμένως έχει κατακτήσει τη δεξιότητα να πιάνει το κουτάλι. Συνοψίζοντας το πρόγραμμα να εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας. Το στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας ορίζεται με βάση τα κριτήρια αρχικά της εμπειρικής παιδαγωγικής εκτίμησης των αποκλίσεων από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης και της γενικής και ειδικής κατάστασης του παιδιού που απευθυνόμαστε. Ταυτόχρονα το πρόγραμμα αναπτύσσεται και προσαρμόζεται για ατομική ή για ομαδική διδασκαλία σε προστατευμένο περιβάλλον μάθησης. Εφαρμόζεται διδακτική αλληλεπίδραση και γίνεται η καταγραφή της και στο τέλος γίνεται παιδαγωγικός αναστοχασμός με τις υποεπιδόσεις στη συμπεριφορά, την παιδαγωγική και συμβουλευτική εργασία, τα κριτήρια επιτυχίας, τον ορισμό των αμοιβών. Υπάρχει χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας, χρόνος έναρξης, χρόνος λήξης και η διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων γίνεται με συγκεκριμένο στόχο. Η διδασκαλία υλοποιείται με βήματα τα οποία επιλέγονται από τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας και από τις περιοχές που αναφέρονται οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δημιουργείται παιδαγωγικό υλικό και αναπτύσσεται η εξατομικευμένη διδασκαλία με στόχο τη δυναμική ένταξη σε ευρύτερο πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας. Επιδιώκεται η συνεργασία με τους γονείς και εφαρμόζεται

ημερολογιακός έλεγχος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και της συνεργασία με άλλους ειδικούς. Συνεπώς επιτυγχάνεται και ο σχεδιασμός και η υποστήριξη του παιδιού με ειδικά σχεδιαζόμενα προγράμματα στο σπίτι και καταγράφεται η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων.

Ο διδακτικός στόχος και το ατομικό διδακτικό πρόγραμμα ΕΕΑ βασίζεται: α) στο ΠΑΠΕΑ και β) στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων με αναφορά σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Το ΠΑΠΕΑ από κοινού με το ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και οδηγεί τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να επιλέγει το υλικό που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση προσαρμόζοντάς το στις δυνατότητες, δυσκολίες και στις ανάγκες του παιδιού.

Σημαντικό συστατικό στο ατομικό πρόγραμμα ΕΑΕ είναι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η δυναμική για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο διδακτικός στόχος και το ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα για ΕΕΑ σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ προϋποθέτει τη συστηματική προετοιμασία α) του υπό ένταξη μαθητή β) των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου και γ) των γονιών του μαθητή που αιτούνται την ένταξη του παιδιού στο συμβατικό σχολείο. Ο ενταξιακός διδακτικός στόχος προϋποθέτει: α) αναγκαία προσόντα και εμπειρίες δασκάλου και β) κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Δροσινού,2014).

Η Ειδική διδακτική προσέγγιση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτελείται από πέντε φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η αρχική συστηματική εμπειρική παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται οι πρώτες παρατηρήσεις για τον μαθητή. Καταγράφεται το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή για την καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων του.

Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιείται η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) και καταγράφονται οι αποκλίσεις του μαθητή σύμφωνα με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) μαθησιακής ετοιμότητας, οι λίστες ελέγχου ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του ΠΑΠΕΑ, των γενικών ακαδημαϊκών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην τρίτη φάση σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα και επιλέγεται ο διδακτικός στόχος. Στην τέταρτη υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση. Για την προσέγγιση και την εκπαίδευση του αυτιστικού ενήλικα χρησιμοποιήθηκαν οι γνωστικές μηχανές, «παπουτσόκουτα», αντικείμενα και παιχνίδια, σύμφωνα με τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του. Τέλος στην πέμπτη φάση αξιολογείται η διδακτική παρέμβαση.

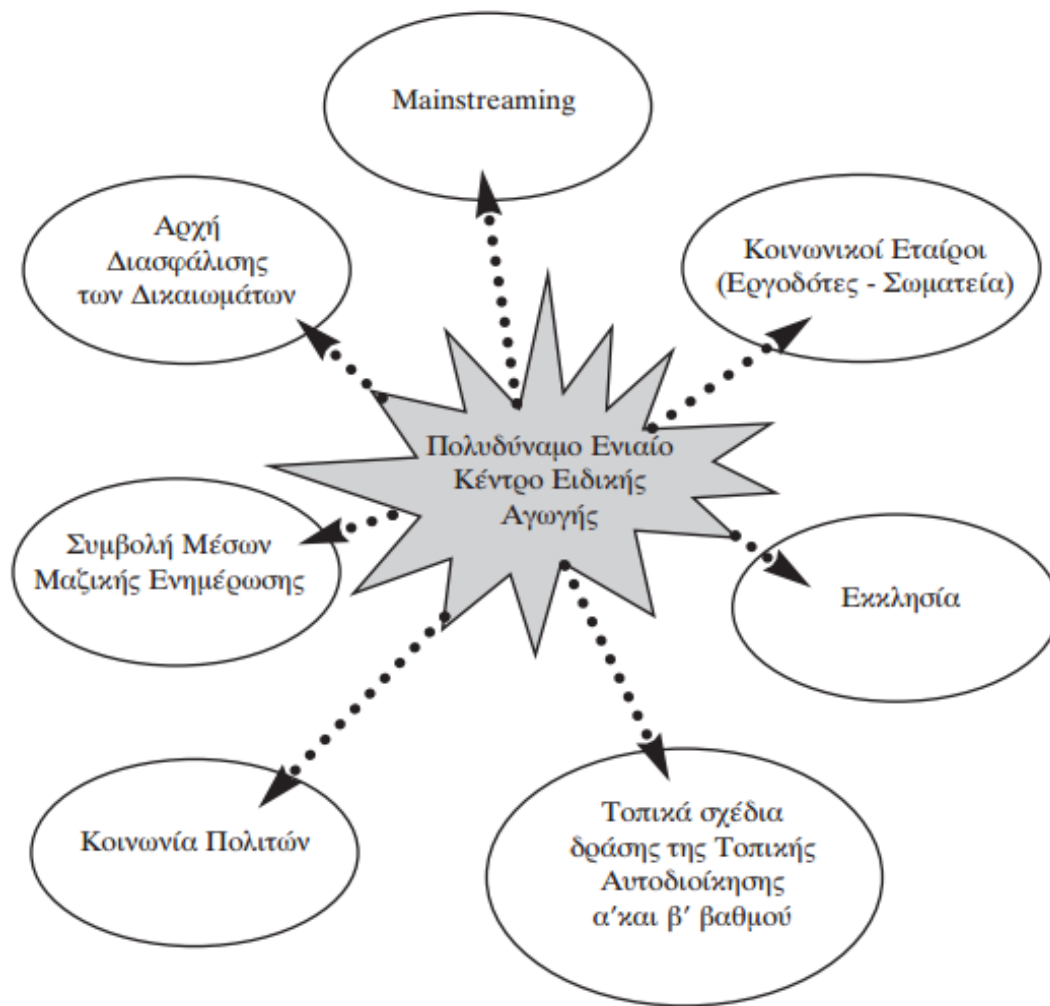
Ο Χρηστάκης, (2011) αναφέρει ότι το δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημαίνει δομημένο περιβάλλον μάθησης, δομημένη διδασκαλία. Η άμεση διδασκαλία είναι μια μέθοδος που βοηθάει τα αυτιστικά παιδιά στην απόκτηση γνώσης. Οι προτεραιότητες που πρέπει να δίνονται για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό είναι η αποκατάσταση της επικοινωνίας και ο έλεγχος της συμπεριφοράς. Ωστόσο δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος χώρος για τα αυτιστικά παιδιά όταν ενηλικιώνονται και αυτός είναι ο λόγος που οι δια βίου δυσκολίες παραμένουν.

Το ΚΕΦΙΑΠ αποτελεί το πρώην ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ (Κέντρο Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες). Το νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου με την επωνυμία «Κέντρο Αποθεραπείας- Φυσικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης ατόμων με Αναπηρίες, συστήθηκε και λειτουργεί δυνάμει των διατάξεων των προεδρικών διαταγμάτων 380/1990 (Α'150) και 103/2003 (Α'99) και μετονομάστηκε με το άρθρο 7 του ν. 3209/2003, καταργείται ως νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου και μετονομάζεται σε Κέντρο Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης και εντάσσεται στο Γενικό Νοσοκομείο. Σκοπός του κέντρου είναι η παροχή υπηρεσιών υγείας και νοσηλείας σε ασθενείς εσωτερικούς ή εξωτερικούς οι οποίοι πάσχουν από παθήσεις του μυϊκού, νευρικού, κυκλοφορικού, ερειστικού, αναπνευστικού συστήματος και άτομα όλων των ηλικιών με κινητικά ή νοητικά προβλήματα. Ο χώρος αυτός είναι προσανατολισμένος στο ιατρικό- παραϊατρικό μοντέλο με αποτέλεσμα οι υπηρεσίες που προσφέρει να είναι αποκλειστικά απασχόληση, χωρίς εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα οι υπηρεσίες που προσφέρει είναι η πρώιμη διάγνωση, αξιολόγηση και θεραπεία αποκατάστασης, η ψυχολογική, κοινωνική και συμβουλευτική υποστήριξη, η ενημέρωση των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, η προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρίες, η λειτουργική τους αποκατάσταση, η υποστήριξη για ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό και η συνεργασία με τις υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε τοπικό επίπεδο για το συντονισμό της δράσης τους. Τα θεραπευτικά τμήματα αποκατάστασης που έχει το ΚΕΦΙΑΠ είναι ψυχολογίας, διαιτολογίας – διατροφής, φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας. Επίσης έχει μονάδες αποκατάστασης ανοικτής νοσηλείας όπως μονάδα αποθεραπείας- αποκατάστασης ημερήσιας νοσηλείας, ενδιάμεση μονάδα αποκατάστασης με διανυκτέρευση, μονάδα ψυχαγωγικής θεραπείας και άθλησης και μονάδα αυτόνομης διαβίωσης. Ο χώρος αυτός αναλαμβάνει την απασχόληση ενήλικων αυτιστικών ατόμων, σε συνεργασία όμως με άλλους φορείς θα μπορούσε να παρέχει διαρκή

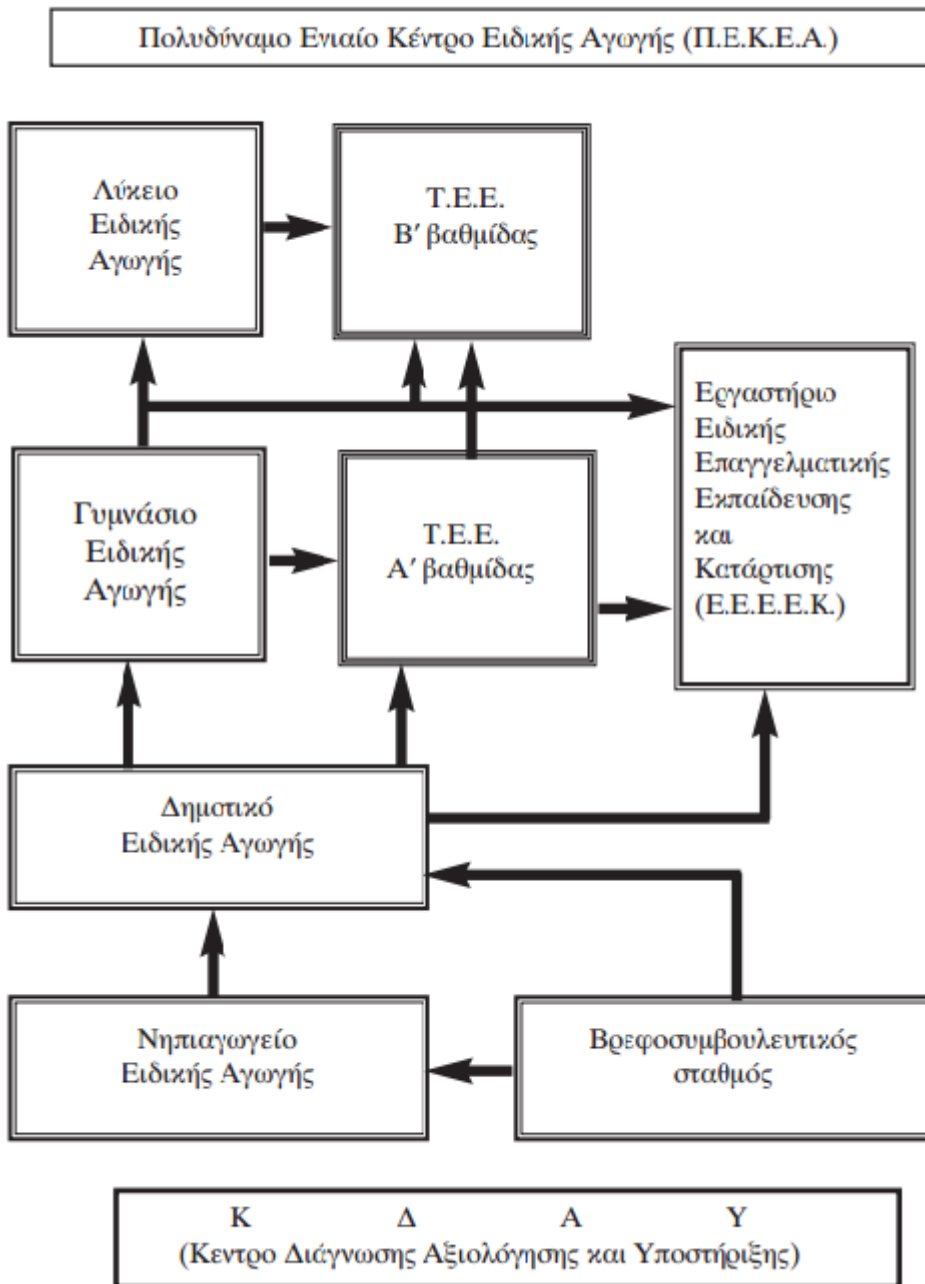
εκπαίδευση, αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση, προσωπική ανάπτυξη, εργασιακή και κοινωνική ένταξη. Η πολιτεία θα μπορούσε να αξιοποιήσει το Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της εκπαίδευσης των Α.ΜΕ.Α (Δροσινού, 2004). Το (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) θα μπορούσε να αποτελέσει ουσιαστικό παράγοντα για τη λειτουργική εξέλιξη και τη διοικητική και οικονομική βιωσιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α. Οι γονείς των αυτιστικών παιδιών αναρωτιούνται για το τι θα γίνουν τα παιδιά τους όταν οι ίδιοι δεν θα είναι πλέον στη ζωή. Το Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής μπορεί να λειτουργεί συμπληρωματικά προς την ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ και των οικογενειών τους. Το (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) μπορεί να υποστηρίξει εκπαιδευτικά προγράμματα φροντίδας στο σπίτι, σε στέγες αυτόνομης ημιαυτόνομης διαβίωσης και σε ξενώνες βραχείας φιλοξενίας. Μπορεί να παρέχει εκπαίδευση με στόχο την αυτονομία στο πλαίσιο του εθνικού σχεδίου αποϊδρυματοποίησης. Αποδέχεται την αναδιοργάνωση, τον περιορισμό των δομών κλειστής περίθαλψης και την ανάπτυξη υποστηρικτικού πλαισίου, ώστε να παραμένουν στην κοινότητα τα άτομα με βαριές αναπηρίες και να προστατεύονται με την ανάπτυξη δομών προστατευμένης διαβίωσης. Η πολιτεία μέσω του (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) μπορεί να ενισχύσει τον εσωτερικό της μηχανισμό και να δραστηριοποιηθούν όλα τα επίπεδα οργάνωσης της για την διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Επίσης τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης μπορούν να βοηθήσουν στην αλλαγή της στάσης και του τρόπου που βλέπει η κοινωνία την αναπηρία., οι φορείς της κοινωνίας των πολιτών και η Εκκλησία, η οποία μπορεί να συμβάλλει στην απομάκρυνση των μύθων και των προκαταλήψεων που θέλουν τα άτομα με ΕΕΑ αντικείμενα οίκτου και να καταστήσει τον κτιριακό αλλά και τον ψηφιακό εξοπλισμό της προσβάσιμο σε αυτά (Δροσινού, 2004).

Σχήμα 1

Αρχές Βιωσιμότητας Πολυδύναμου Ενιαίου Κέντρου Ειδικής Αγωγής



Σχήμα 2



3. Ψυχοδυναμική κατανόηση του Αυτισμού

Βασικός άξονας αναφοράς είναι η οικογένεια και πώς αυτή ενσωματώνει το παιδί στους κόλπους της, και πόσο μάλλον ένα παιδί με αυτισμό. Η αντιμετώπιση της οικογένειας ως συστήματος έχει τις ρίζες της στο χώρο της ψυχοθεραπείας. Το παιδί μεγαλώνει μέχρι την ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών με δύο συστήματα σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2006: 53). Το σύστημα της οικογένειας και το σύστημα της κοινωνίας. Στην ηλικία των έξι χρόνων προστίθεται και το σχολείο. Μεταξύ του παιδιού και αυτών των συστημάτων ασκούνται αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη του. Επομένως αυτές οι επιδράσεις καθορίζουν ως ένα βαθμό την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Επομένως ο αυτισμός ως σύμφυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται από την νηπιακή ηλικία διαρκεί όσο η ζωή του ατόμου (Κρουσταλάκης, 2000: 234-236). Επομένως χρειάζεται διαρκή και συνεχή υποστήριξη από την νηπιακή ηλικία μέχρι την ενηλικίωση.

Το αυτιστικό άτομο χρειάζεται διάφορες υπηρεσίες για την υποστήριξη του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αρχικά είναι απαραίτητη η συμβουλευτική του παιδιού και της οικογένειας και η ψυχοθεραπεία. Για τις μικρές ηλικίες δεν έχουν μεγάλη σημασία, αλλά για τους ενήλικες η συμβουλευτική και η ψυχοθεραπεία είναι μείζονος σημασίας για την αντιμετώπιση των προσωπικών και καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά σε επικοινωνιακό, κοινωνικό, εργασιακό και σεξουαλικό επίπεδο. Η συμβουλευτική στηρίζει το άτομο κυρίως στην μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση για την αποφυγή οποιασδήποτε καταθλιπτικής τάσης ή προβληματισμού λόγω των επερχόμενων δυσκολιών της ζωής. Σπουδαίας σημασίας είναι η συμβουλευτική των οικογενειών. Όταν η οικογένεια επιλύσει τα προσωπικά της προβλήματα μπορεί να κατανοήσει την λειτουργικότητα του βοηθητικού ψυχοπαιδαγωγικού της ρόλου (Κρουσταλάκης, 2000: 235). Επομένως μέσω της συμβουλευτικής μπορεί να επιτευχθεί μια γόνιμη συνεργασία της οικογένειας με τους ειδικούς για την αγωγή του παιδιού και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του παιδιού. Συνεπώς τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού είναι αποτέλεσμα σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων σε συνδυασμό με τα ατομικά του χαρακτηριστικά (Χρηστάκης, 2006: 55). Σύμφωνα με τις μελέτες της Δροσινού, 2001, 2009 και Δροσινού, Χαρπαντίδου και Βουράκη, (2010), οι παράγοντες είναι ενδογενείς και εξωγενείς. Όσον αφορά τους ενδογενείς παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στον ψυχισμό του παιδιού, παρεμβαίνουμε ως παιδαγωγοί κυρίως αντισταθμιστικά, με στόχο την εξισορρόπηση του παιδιού με τον εαυτό του και το

περιβάλλον του και την αντιμετώπιση του μέσα από τη διδακτική . Η Δροσινού, (2001), αναφέρει ότι οι ενδογενείς προκύπτουν ως αποτέλεσμα δυσκολιών αλληλεπίδρασης και αδυναμίας του νευρικού συστήματος να νοηματοδοτήσει, να συνδέσει και να μεταφέρει την πληροφορία στο σωματικό, γνωστικό και συναισθηματικό λειτουργικό επίπεδο. Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες έχουμε σοβαρές δυνατότητες παρέμβασης με θετικά αποτελέσματα (Δροσινού, 2009). Η παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού αποσκοπεί στον έλεγχο των παραγόντων του περιβάλλοντος (Barisone, 2015) των αλληλεπιδράσεων τους με το παιδί και την αλλαγή ή την βελτίωση των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η όποια συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του και η προσαρμογή του (Χρηστάκης, 2014).

Ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του καθενός το γλωσσικό και πολιτιστικό, έχουμε διαφορετικά συμπτώματα και διαφορετικές αυτιστικές εκδηλώσεις (Mandy, Charman, Puura, Skuse, 2015). Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι κυρίως κοινωνικά και έχουν προκληθεί από την μη εκπλήρωση των συμβατικών χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η Τσώνη, (2010: 907-933) αναφέρει ότι το πρόβλημα είναι διττό για τους γονείς, καθώς από την μία πλευρά υπάρχει ο αυτισμός ως κοινωνικός επιδοτούμενη ταμπέλα και από την άλλη η θέση τους προς ένα παιδί που τους στερεί την δυνατότητα να αναγνωρίσουν ένα δικό τους χαρακτηριστικό και να ταυτιστούν με αυτό. Υιοθετούν ή απορρίπτουν μια διαγνωστική ταμπέλα για την διαταραχή του παιδιού τους ώστε να μπορέσουν να δώσουν απαντήσεις σε ένα πρόβλημα ακατανόητο για αυτούς και να διαμορφώσουν μια προσαρμοστική θέση δίπλα στο άγνωστο και απροσπέλαστο παιδί τους. Η διαταραχή του παιδιού τους είναι κάτι που θα το χαρακτηρίζει για πάντα και οι ίδιοι για πάντα θα θεωρούν ότι είναι αποκλεισμένοι από ότι θεωρείται κοινωνικό, καθώς οι ίδιοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν το ρόλο που τους δίνεται κοινωνικά, ως γονείς δηλαδή ενός παιδιού το οποίο μεγαλώνει φυσιολογικά, πηγαίνει στο σχολείο και αναπτύσσεται όπως κάθε άλλο φυσιολογικό παιδί. Αντίθετα έρχονται αντιμέτωποι με ένα παιδί το οποίο φαίνεται να μην τους έχει ανάγκη, τους αντιμετωπίζει σαν ξένους και του οποίου δεν μπορούν εύκολα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του.

Θεραπευτές και ερευνητές (Συνοδινού, 2014β, Τσώνη, 2010: 907-933) διαπίστωσαν ότι η παθολογία του ατόμου δεν είναι υπόθεση αποκλειστικά ατομική, αλλά αποτέλεσμα του τρόπου οργάνωσης και επικοινωνίας της οικογένειας στην οποία ανήκει. Η ιδέα που σχηματίζει το παιδί για το ναυτικό του εξαρτώνται σε

μεγάλο βαθμό από τα πρώτα χρόνια της οικογενειακής του ζωής. Η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος άξονας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην ομαλή εξέλιξη της κοινωνικής του ζωής. Η διαμόρφωση της ζωής επηρεάζεται από το παρελθόν, τις παρούσες ευκαιρίες και τις μελλοντικές προοπτικές. Η μετάβαση είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της πορείας της ζωής. Η πορεία της ζωής βασίζεται σε σημαντικές πρωταρχικές συνθήκες και μεταβάσεις και η εξέλιξη της επηρεάζεται από αυτές (Myklebust, 2013).

Σύμφωνα με τον Winnicott, (1960) και την ψυχοδυναμική θεωρία η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από τα βιώματα του παρελθόντος (Συνοδινού,2014 α, β), τη γενετική ιδιοσυγκρασία και την τρέχουσα πραγματικότητα (Τσώνη, 2010: 907-933). Ο Winnicott, (1960) αναφέρει ότι η συμπεριφορά του ατόμου οποιασδήποτε ηλικίας είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες του περιβάλλοντος σε συνδυασμό και με τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Ο Χρηστάκης, (2014) αναφέρει ότι τόσο η ψυχοδυναμική όσο και η ψυχοπαιδαγωγική θεωρία δέχονται ότι η ανάπτυξη και η προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου είναι συνάρτηση του γενετικού υλικού και των αλληλεπιδράσεων του με το περιβάλλον. Αλλάζοντας τις συνθήκες του περιβάλλοντος σε μικρή ηλικία, υπάρχει πιθανότητα να ενεργοποιήσουμε διαφορετικά το γενετικό υλικό και να επιτευχθούν αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού (Χρηστάκης, 2006: 44). Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σημαντικότεροι θεσμοί, των οποίων η παρέμβαση, στο παιδί και τον έφηβο επηρεάζουν σοβαρά την ανάπτυξη και την προσαρμογή του. Η οικογένεια θέτει τις βάσεις, ενώ το σχολείο συμπληρώνει το έργο της οικογένειας ή διορθώνει ό,τι δεν έχει οικοδομηθεί σωστά (Χρηστάκης, 2013). Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους βασικότερους κοινωνικούς θεσμούς και αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους πολλαπλούς ρόλους και τις λειτουργίες της. Παραμένει το βασικό κύτταρο της κοινωνίας μας και συντελεί καθοριστικά στην επιβίωση της. Ως φορέας πολιτισμού μαθαίνει στο άτομο τους κοινωνικούς ρόλους και κανόνες, ενώ προσφέρει στο παιδί ασφάλεια και προστασία και το βοηθάει να ωριμάσει. Βασικός άξονας αναφοράς είναι η οικογένεια και πώς αυτή ενσωματώνει το παιδί στους κόλπους της, και πόσο μάλλον ένα παιδί με αυτισμό. Συνεπώς όταν αυτό δεν έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον δύσκολα θα καταφέρει να αυτονομηθεί και θα έχει λιγότερες ευκαιρίες συμπεριφορικής και νευρολογικής ανάπτυξης.

Ο Bowlby, τονίζει ότι «Η απώλεια του αγαπημένου προσώπου είναι μία από τις πιο έντονες και οδυνηρές εμπειρίες που ένα ανθρώπινο ον μπορεί να υποστεί». Το

ακόλουθο απόσπασμα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης του πένθους.

Στο Νοσοκομείο Ημέρας είχε έρθει μία μητέρα με ένα βρέφος περίπου ενός έτους, κοριτσάκι, που παρουσίαζε απάθεια, απώλεια του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον. Το βρέφος είχε εξεταστεί από τις άλλες ειδικότητες και διαγνώστηκε καταθλιπτική αντίδραση σε σχέση με την απώλεια του πατέρα. Στην πρώτη συνεδρία ήρθε η μητέρα με το μωρό στην αγκαλιά, βογκωμένη, με μάτια γεμάτα αγωνία και φωνή που δεν έβγαине. Ο πατέρας είχε πεθάνει πριν από δυο τρεις μήνες, ξαφνικά. Μου μίλησε για το φόβο που είχε για την υγεία του παιδιού της και για τις δυσκολίες που συναντούσε μετά το θάνατο του άνδρα της. Αφιερώσαμε αρκετές συνεδρίες στο να αναφέρει γεγονότα ζωής με τον άνδρα της. Της ζήτησα να περιγράψει με ποιον τρόπο ασχολείτο με το παιδί του, πώς του μιλούσε, πώς το έπαιρνε στην αγκαλιά του, πώς το φρόντιζε. Η γυναίκα αναφερόμενη στον άνδρα της κατά την εποχή που ζούσαν μαζί, ζωντάνευε, άλλαζε η στάση του σώματός της, φαινόταν πιο δυνατή, στα μάτια της η θλίψη απαλυνόταν και το βλέμμα της γινόταν νοσταλγικό. Αναπολούσε το παρελθόν, σαν να μην είχε συμβεί θάνατος, και άρχιζε να στρέφεται προς το παιδί της μιλώντας του. Η επαφή που είχε με το μωρό της, εμπότισμένη έως τότε από το θάνατο, ζωντάνευε. Μπορούμε να αναφερθούμε στη «νεκρή μητέρα», όρος του Green, παρούσα στην αρχή της ζωής του βρέφους και απύσα μετά από ένα τραυματικό γεγονός. Το κενό ανάμεσα στο βρέφος και στη μητέρα πληρωνόταν χάρη στην ιδεατή επαναφορά της παρουσίας του πατέρα μέσα από τα συναισθήματα και το λόγο της μητέρας. Αναβιώνεται η εικόνα του πατέρα, μέσα από την ονειροπόληση της μητέρας, ονειροπόληση και ανάκληση του απόντος πατέρα στη μνήμη της μητέρας, κατά τον Bion. Το περιεχόμενο των συνεδριών που ακολούθησαν ήταν οι διηγήσεις της γύρω από το θάνατο του συζύγου της και η αποδοχή της απώλειας.

Σύμφωνα με τον Freud: «Το πένθος είναι συνήθως η αντίδραση στην απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή μιας αφηρημένης έννοιας που έρχεται σε αυτή τη θέση όπως η πατρίδα, η ελευθερία, ένα ιδανικό κ.ά.». Συνεχίζοντας, γράφει ότι σε ορισμένα άτομα τα οποία έχουν νοσηρή προδιάθεση, στη θέση του πένθους παρουσιάζεται η μελαγχολία. Η μελαγχολία είναι κατάσταση παθολογική, το πένθος είναι φυσιολογική αντίδραση στην απώλεια. Το 1895 γράφει ότι «το συναίσθημα της μελαγχολίας συγκρίνεται με εκείνο του πένθους, πράγμα που μας επιτρέπει να υποθέσουμε κάποια απώλεια». Η δομική διαφορά είναι ότι η διαταραχή του «αισθήματος του Εγώ» (ως ελάττωση) απουσιάζει στο πένθος, υπάρχει όμως κάποια

συρρίκνωση του Εγώ. Στο πένθος ο κόσμος μειώνεται και κενώνεται, εκτός κι αν σχετίζεται με το αντικείμενο της απώλειας. Η μελαγχολία είναι το Εγώ που φτωχαίνει και χαρακτηρίζεται από τον Freud σαν αίνιγμα: «Ο μελαγχολικός φαίνεται να έχει υποστεί την απώλεια αντικειμένου, ενώ αυτό που διαφαίνεται είναι η απώλεια του Εγώ». Το σημείο που ενώνει τη μελαγχολία με το πένθος είναι η οδύνη. Η απώλεια του ενδιαφέροντος για τον εξωτερικό κόσμο, η ανικανότητα επιλογής ενός νέου αντικειμένου είναι σχεδόν παρόμοια και στα δύο. Όμως στο πένθος, όταν ο εξωτερικός κόσμος σχετίζεται με το άτομο που χάθηκε, το ενδιαφέρον παραμένει (Συνοδινού 2014α). Σύμφωνα με την Klein όταν το βρέφος αποχωρίζεται τη μητέρα του υπάρχει ένα πρώιμο πένθος και κλαίει καθώς δεν γνωρίζει το αν και πότε θα επιστρέψει. Η απουσία της μητέρας και η απώλειά της είναι ένα τραυματικό γεγονός το οποίο επαναβιώνεται σε επόμενες απώλειες, η ποιότητα του πένθους εξαρτάται από την πρωταρχική σχέση που είχε το άτομο με την μητέρα του καθώς και τη σχέση του με το άτομο που απεβίωσε.

4. Ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας και αυτονομίας σε άτομα με Διαταραχές του αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η αυτονομία σχετίζεται άμεσα με την μαθησιακή ετοιμότητα στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Αυτή συνδέεται με την αδρή- λεπτή κινητικότητα, με τον προσανατολισμό στο χώρο, με τον ρυθμό και το χρόνο και με την πλευρίωση. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις παραμέτρους μπορούμε να μετρήσουμε τα επίπεδα αυτονομίας ενός αυτιστικού και να διακρίνουμε τι μπορεί να κάνει μόνο του, χωρίς βοήθεια, τι μπορεί να κάνει με μικρή βοήθεια, με μεγάλη βοήθεια και που υπάρχει αναδυόμενη θετική συμπεριφορά.

Τα κοινωνικά προγράμματα σχετίζονται με την ανάπτυξη αυτονομίας. Ο λόγος που οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην κοινωνική παροχή βοήθειας είναι για να καθιερώσουν και να ενισχύσουν ένα δίκτυο ατομικό και ομαδικό που θα μοιράζεται μια σχέση με την οικογένεια. Ο βασικός ρόλος του δικτύου αυτού είναι να παρέχει συναισθηματική, ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη και να μοιράζεται σχετικές πληροφορίες. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί που τονίζουν τα θετικά αποτελέσματα της κοινωνικής βοήθειας. Η κοινωνική παροχή βοήθειας μειώνει το στρες των μητέρων με αυτιστικά παιδιά και εξυπηρετεί και άλλους σκοπούς στην οικογένεια. Ένα είδος κοινωνικής υποστήριξης (Koegel, Koegel: 95-105) είναι οι υποστηρικτικές ομάδες οικογένειας. Οι θετικές διαδικασίες που μπορούν να προκύψουν από αυτές τις ομάδες είναι πολλές, καθώς μπορούν να μειώσουν την μοναξιά των συμμετεχόντων στο να διαχειριστούν τα προβλήματα τους και να τους ικανοποιούν, με το να τους δίνουν, αλλά και να λαμβάνουν υποστήριξη. Η υπεράσπιση και η ενδυνάμωση είναι άλλα οφέλη που δέχονται οι γονείς και μέσα από την κοινωνική βοήθεια βιώνουν ομαδικά την αίσθηση ελέγχου και δύναμης. Η συνεργασία είναι η τρίτη διαδικασία που μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο που έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική ενδυνάμωση, την παροχή πληροφοριών, την αλλαγή συμπεριφοράς και άλλες συμπεριφοριστικές διαδικασίες. Όταν ο γονέας λαμβάνει ικανοποιητικές πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού του από έναν παιδίατρο ή ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό αποκτά την ικανότητα να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Οι γονείς χρειάζονται έγκυρη ενημέρωση για το πρόβλημα του παιδιού, αναζήτηση πηγών βοήθειας και ψυχοθεραπευτική στήριξη (Κωστόπουλος, 2015). Η σύγχρονη θεραπευτική αντίληψη προσπαθεί να είναι οι γονείς μέτοχοι στην θεραπευτική προσπάθεια. Οι θεραπευτές θεωρούν μέρος της ευθύνης τους την καθοδήγηση των γονέων για συνεργασία και συμπληρωματική

θεραπευτική βοήθεια στο σπίτι.

Επιπρόσθετα υπάρχει συνεργασία μεταξύ των οικογενειών που λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη έτσι οι γονείς είναι πολύ πιθανό να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάζουν ιδέες και εμπειρίες, επομένως ο σκοπός των κοινωνικών ομάδων δεν είναι μόνο η παροχή άμεσης βοήθειας αλλά και η διευκόλυνση της επέκτασης του κοινωνικού δικτύου της οικογένειας. Άρα η επίδραση της κοινωνικής βοήθειας στην οικογένεια είναι μεγάλη. Ξεκάθαρα περιορίζει την πιθανότητα συναισθηματικής αγωνίας και προωθεί την σωματική υγεία. Ωστόσο υπάρχει η ανάγκη για έρευνα της φύσης και της αξίας συγκεκριμένων ειδών κοινωνικής υποστήριξης και το κατά πώς θα επιβεβαιώσουμε ότι τα διάφορα είδη ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών που έχουν αυτιστικά παιδιά. Αρχικά υποστηρίχτηκε ότι βοηθούν στην υγεία και στην μείωση του άγχους. Μπορούν να χωριστούν σε επίσημη και ανεπίσημη κοινωνική υποστήριξη, όπου η επίσημη κοινωνική υποστήριξη γίνεται από επαγγελματίες, ενώ η ανεπίσημη περιλαμβάνει σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας και φίλους. Παραδείγματα επίσημων πηγών υποστήριξης αποτελούν οι οικογενειακοί θεραπευτές, οι εκπαιδευτές γονέων, και οι επαγγελματίες οικογενειακοί συνήγοροι, ενώ ανεπίσημων, οι γονείς, φίλοι οικογενειακοί, γείτονες και συνεργάτες (Kogel, Albanese, Miguel, 1995). Και τα δυο είδη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οι παρεμβάσεις τους μπορούν να οδηγήσουν σε μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στην επαγγελματική και μη, κοινωνική υποστήριξη. Οι επίσημες παρεμβάσεις (Kogel, Albanese, Miguel, 1995) μπορεί να έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση των ήδη υπάρχοντων ανεπίσημων δικτύων και το δέσιμο των μελών τους με σκοπό να βοηθήσουν το κάθε άτομο και τις οικογένειες στο να έχουν πρόσβαση στην επίσημη κοινωνική υποστήριξη.

Τα κοινωνικά προγράμματα υποστήριξης (Koegel, Koegel, 1995) παρέχουν οικογενειακά υποστηρικτικά προγράμματα, δικτυακές διευκολύνσεις και ομάδες υποστήριξης. Επίσης παρέχουν οδηγίες, πρώιμες παρεμβάσεις και επισκέψεις στο σπίτι, μητρική και συναισθηματική υποστήριξη. Οι δικτυακές διευκολύνσεις στοχεύουν στο να ενεργοποιήσουν και να οργανώσουν τα μέλη της οικογένειας του ανεπίσημου δικτύου για να καλύψουν την ποικιλία των υποστηρικτικών ρόλων, συμπεριλαμβάνοντας την φροντίδα του παιδιού και τον προγραμματισμό του σπιτιού. Τέλος οι υποστηρικτικές ομάδες παρέχουν πληροφορίες τις οποίες οι γονείς μπορούν να συζητήσουν (Kogel, Albanese, Miguel, 1995: 95-104), και να πουν τις ανησυχίες τους σε σχέση με την ανατροφή του παιδιού. Αυτές οι ομάδες επίσης στοχεύουν στο

να αυξήσουν την πρόσβαση των γονιών και την χρήση των επίσημων και ανεπίσημων πηγών υποστήριξης εκτός ομάδας. Οι γονείς μπορεί να λάβουν συναισθηματική, ενημερωτική και καθοριστική υποστήριξη με την συμμετοχή τους σε αυτές τις ομάδες.

Μερικοί τομείς της κοινωνικής υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντικοί σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των (Kogel, Albanese, Miguel, 1995). Πρώτον το δικτυακό μέγεθος, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων ειδών κοινωνικών σχέσεων και μελών σε κοινωνικούς δεσμούς, όπως του γάμου και της εκκλησίας. Επίσης η συχνότητα των κοινωνικών επαφών, το είδος και το πόσο υποστηρίζονται οι άλλοι. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη η ανάγκη για υποστήριξη και η αναλογία των αναγκών και των υποστηρικτικών συστημάτων και η χρησιμότητα της για την οικογένεια. Η ποικιλία και το μέγεθος του δικτύου τους φαίνεται ότι είναι σημαντικό στοιχείο όταν πρέπει να γίνει η καλύτερη δυνατή αντιστοιχία σύμφωνα με τις ανάγκες της οικογένειας (Kogel, Albanese, Miguel, 1995). Συνοψίζοντας, πολλά είδη επίσημης και ανεπίσημης κοινωνικής βοήθειας μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των οικογενειών, καθώς περιλαμβάνουν ανταλλαγές ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς, ποικιλία κοινωνικών συγκεντρώσεων και αλληλεπιδράσεις γονέα με γονέα. Οι υποστηρικτικές ομάδες των γονιών, η εκπαίδευση των γονιών και η συναισθηματική και καθοριστική υποστήριξη που δέχονται τα μέλη είναι μερικά από τα οφέλη της κοινωνικής βοήθειας (Kogel, Albanese, Miguel, 1995: 95-104). Οποσδήποτε τα οφέλη εξαρτώνται και από την χρονική στιγμή που θα απευθυνθεί η οικογένεια στην κοινωνική βοήθεια και στην ηλικία που θα βρίσκεται το παιδί. Επίσης στο βαθμό που έχουν εκφράσει την ανάγκη τους για βοήθεια και την ικανοποίηση που θα αισθανθούν με το διαθέσιμο κάθε φορά σύστημα υποστήριξης (Kogel, Albanese, Miguel, 1995: 95-104).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αυξάνονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, και βελτιώνεται ο λεκτικός προσανατολισμός και γενικότερα είναι υψηλότερες οι επιδόσεις του παιδιού όταν γίνονται ενσωματωμένες παρεμβάσεις σε σύγκριση με τις μη ενσωματωμένες συνθήκες (Kogel, Kogel, Vernon, 2009). Σύμφωνα με την έρευνα των (Kogel, Kogel, Vernon, 2009), είναι δυνατόν να προκληθούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Ενσωματώνοντας κοινωνικές δραστηριότητες στην παρέμβαση, μπορεί ως αποτέλεσμα να έχουμε μια επιτυχημένη μέθοδο για την βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Η ενσωμάτωση κοινωνικών δεξιοτήτων ως παρέμβαση προκαλεί στο παιδί άμεση κοινωνική δραστηριότητα και δεν το διδάσκει απλά την κοινωνική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα τα αυτιστικά παιδιά

μπορεί να γίνουν ακόμα πιο ενεργητικά και να επιθυμούν την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους. Τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι παρουσιάσεις των παρεμβάσεων σε γονικά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ακόμα πιο πολλά οφέλη γενικότερα (Kogel, Kogel, Vernon, 2009).

Η Συνοδινού, (2007: 173-181) στο βιβλίο της *ο παιδικός αυτισμός* μας περιγράφει την ιστορία της Σάρας. Η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας περιγράφεται με την θεραπεία της. Η Σάρα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παιδιού με έλλειψη αυτονομίας.

Η Σάρα είναι το τέταρτο παιδί μιας οικογένειας επτά παιδιών. Μεγάλωσε με τους γονείς της μέχρι τα δύο της χρόνια και ύστερα από τον χωρισμό των γονιών της την ανέλαβε μια παραμιάνα. Έδειχνε να είναι σε κατάσταση εγκατάλειψης. Περπατούσε τινάζοντας τα πόδια της, κινούσε τα χέρια της αφύσικα, χτυπιόταν, έπεφτε συνέχεια και δεν μιλούσε. Κατάπινε την τροφή της χωρίς να την μασάει, κοιμόταν την ημέρα αντί τη νύχτα και δεν χαμογελούσε. Είχαν επισημανθεί ορισμένες στερεοτυπίες. Το μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας μένει μαζεμένη κουβάρι ή καθισμένη οκλαδόν. Δεν της άρεσε να την αγγίζουν. Όταν περπατάει το σώμα της είναι καμπουριασμένο, το πέλμα της δεν πατά εντελώς στη γη και σταυρώνει τα πόδια της σε κάθε της βήμα. Η Σάρα δεν κάθεται ποτέ, ούτε καν στο τραπέζι απ' όπου πετάει ό,τι βρίσκεται μπροστά της.

Η θεραπεία της Σάρας ξεκίνησε με το αγαπημένο της αντικείμενο. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της συναισθηματικής οργάνωσης του παιδιού. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προέλθει παρέχοντας πρόσβαση στο αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού, (Kogel, Kogel, Vernon, 2009) χωρίς να συμμετέχει ο ενήλικας, ή με την παροχή των προτιμώμενων ενισχυτών του παιδιού, δηλαδή αγαπημένα αντικείμενα και παιχνίδια, με τη συμμετοχή του ενήλικα στην διαδικασία. Για παράδειγμα αν υπάρχει ένα τραμπολίνο και το παιδί λέει «πήδα» στην μη ενσωματωμένη ενίσχυση το αποτέλεσμα είναι να δοθεί στο παιδί η ευκαιρία να πηδήσει πάνω στο τραμπολίνο, ενώ στην ενσωματωμένη κοινωνική ενίσχυση ο ενήλικας πηδάει στο τραμπολίνο μαζί με το παιδί. Αν το παιδί ακούσει κάποιο αγαπημένο του τραγούδι και πει «μουσική» στην μη ενσωματωμένη ενίσχυση ο ενήλικας βάζει το τραγούδι να το ακούσει το παιδί, ενώ στην ενσωματωμένη το τραγουδάει αυτός. Ένα τελευταίο παράδειγμα αν το παιδί πει «κουβέρτα» ο ενήλικας στην πρώτη περίπτωση θα την δώσει στο παιδί και αυτό θα σκεπαστεί μόνο του, ενώ στη δεύτερη θα τυλίξει αυτός το παιδί με την κουβέρτα. Επειδή τα παιδιά με αυτισμό συχνά αποφεύγουν την βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων πρέπει να αξιολογείται και η βλεμματική τους επαφή σε κάθε παρέμβαση. Επομένως στο παράδειγμα της Σάρας το αγαπημένο αντικείμενο της ήταν το νερό.

Η Σάρα έδειχνε να αγαπάει το νερό, επομένως η θεραπεία της ξεκίνησε με τη μπανιέρα γεμάτη με αφρόλουτρο. Σιγά σιγά υπήρχαν και αντικείμενα μέσα στη μπανιέρα. Η Σάρα άρχισε να συμμετέχει στο παιχνίδι και να ευχαριστείται το νερό. Με δυσκολία έβγαινε για να ντυθεί. Τα θεραπευτικά μπάνια του παιδιού συνεχίστηκαν με συχνές παραλλαγές. Το νερό είναι ένα περιέχων για το σώμα, ένα είδος υγρού δέρματος, που αγγίζει το δέρμα και έτσι επιτρέπει στο σώμα τους να αισθανθεί κάτι σαν προ-όριο. Το παιχνίδι με τα αντικείμενα δεν είναι το ίδιο μέσα και έξω από το νερό. Το κορίτσι μέσα στη μπανιέρα και το νερό γύρω από το σώμα του σχηματίζουν ένα σύμπαν, έναν κόσμο προστατευμένο από τους άλλους. Χάρη στον κόσμο αυτό, μέσω των αντικειμένων, θα μπορέσει να αρχίσει μια σχέση με το άλλο. Το νερό μπορεί να του δώσει έναν ακίνδυνο χώρο καλά οριοθετημένο, έτσι που ο άλλος και τα αντικείμενα να μην είναι σε άμεση επαφή, πράγμα που θα μπορούσε να νιώσει σαν απειλή. Ύστερα από αρκετούς μήνες με αυτή τη θεραπεία άρχισε να επικοινωνεί περισσότερο, γελούσε, άρχισε να ντύνεται μόνη της, καθόταν στο τραπέζι και έτρωγε με τους άλλους χωρίς να πετάει τα πιάτα.

Δέκα μήνες μετά την αρχή της θεραπείας οι τρόποι επικοινωνίας πλήθαιναν. Τόσο καιρό η Σάρα ήθελε να δραπετεύσει μέσα από το γραφείο. Τώρα άρχισε να δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στον χώρο σε εκείνη και σε εμένα. Τώρα διαλέγει μόνη της το κάθισμα και προσπαθεί να κρατηθεί στον χώρο της. Ανοίγει την πόρτα και την ξανακλείνει μόνη της. Αφού καθόρισε τα όρια του χώρου, τα όρια του σώματός της μπορούν να σκιαγραφηθούν. Ο τρόπος επικοινωνίας τη Σάρας εμπλουτίστηκε αν και δεν μιλάει ακόμα απαντάει στους άλλους με το βλέμμα, το χαμόγελο και τις κινήσεις της. Στην αρχή της θεραπείας η Σάρα δεν είχε αποκτήσει αίσθηση των ορίων του σώματος. Η θεραπευτική δουλειά μπόρεσε να δημιουργήσει οριοθέτηση ανάμεσα σε αυτήν και στο περιβάλλον της έτσι ώστε να κατοικήσει στο σώμα της.

Η Συνοδινού, (2014 α, β) αναφέρει για την ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας ότι αυτή ορίζεται από τα συναισθήματα της μητέρας προς το παιδί και ότι αυτά αποτελούν και την κινητήριου δύναμη για την εξέλιξη του. Η σχέση που βιώνει η μητέρα με το παιδί είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του. Η αλληλεπίδραση που μητέρας – εμβρύου είναι μια διαλεκτική πολυεπίπεδη διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία το έμβρυο είναι δέκτης αλλά και πομπός ερεθισμάτων. Πριν γεννηθεί, έχει ήδη δημιουργηθεί μια

βαθιά σχέση συμβίωσης μεταξύ μητέρας και εμβρύου που την συνθέτουν οι στενές οργανικές σχέσεις και η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ τους (Συνοδινού, 2014 β). Το έμβρυο συνδέεται με τη μητέρα του μέσω της κυκλοφορίας του αίματος και είναι ευαίσθητο στις ψυχικές καταστάσεις της, καθώς η συγκινησιακή ζωή της μπορεί να επιδράσει στο έμβρυο μέσω χημικών και νευρικών οδών. Το έμβρυο δέχεται από το περιβάλλον του ερεθίσματα ηχητικά, οπτικά και απτικά, καθώς και δονήσεις προερχόμενες από τις κινήσεις της μητέρας. Η ακοή είναι δυνατή από τον πέμπτο μήνα της ενδομήτριας ζωής. Η γεύση αρχίζει από την ενδομήτρια ζωή και οι γευστικοί υποδοχείς λειτουργούν από τον τρίτο μήνα. Η όσφρηση αρχίζει περίπου τον έκτο μήνα και η όραση θεωρείται γενετικώς προγραμματισμένη καθώς το μάτι του εμβρύου κινούνται ήδη από τον πρώτο καιρό κύησης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον εσωτερικό κόσμο της μητέρας και την αγάπη της.

Ο τοκετός τροποποιεί και διακόπτει την σχέση μητέρας εμβρύου (Συνοδινού, 2014 β). Αυτό θα εξαρτηθεί από παράγοντες που επεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της κύησης, κατά τη διάρκεια του τοκετού και μετά τον τοκετό όπως η προσωπικότητα της μητέρας και του πατέρα, η ψυχική διάθεση και η προετοιμασία της μητέρας για τον τοκετό, η εξέλιξη του τοκετού και ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκειά του αλλά και η οικογενειακή ατμόσφαιρα μετά τη γέννηση. Στο βρέφος υπάρχει έκδηλος ο προσανατολισμός προς ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Ήδη από τις πρώτες μέρες της ζωής εκδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για τη μητέρα και έχει ανάγκη τη συνεχή παρουσία της. Η σύνδεση βρέφους μητέρας είναι πολύ σημαντική για τη ψυχική και σωματική ανάπτυξη του βρέφους. Κάθε διαταραχή στη ζωτική σχέση μητέρας βρέφους έχει επακόλουθα στη σωματική και νοητική ανάπτυξη, την κινητικότητα και τη μετέπειτα ψυχική ζωή του παιδιού. Ο πρώτος χρόνος της ζωής του βρέφους είναι πολύ κρίσιμος όπως αποδεικνύεται από τις παθήσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν όταν για κάποιο λόγο απουσιάζει η φροντίδα της μητέρας.

Ο J. Bowlby στη *θεωρία της σύνδεσης* (attachment), σύμφωνα με την οποία η μητρική παρουσία έχει κεντρικό ρόλο στη ζωή του βρέφους αναφέρει ότι η προστασία του βρέφους από την μητέρα αποτελεί σημαντικότερη βιολογική λειτουργία από τη σίτιση και εκπληρώνεται χάρη στους κώδικες επικοινωνίας της μητέρας και του βρέφους. Όταν το παιδί εκδηλώσει μια δυσαρέσκεια τότε η μητέρα αγγίζοντας το, το καθησυχάζει. Η συμπεριφορά του βρέφους προσεγγίζει τη μητέρα και την καλεί όταν νιώθει να απειλείται. Ο Bowlby περιέγραψε τρία στάδια

αντίδρασης σε βρέφη 13-32 μηνών που εξαναγκάστηκαν να αποχωριστούν τη μητέρα το υ: α) η φάση της αγανάκτησης, β) η φάση της απελπισίας και γ) η φάση της αποσύνδεσης. Στη σχέση αυτή υπάρχει αμφίδρομη μετάδοση μηνυμάτων και το μωρό αντιδρά με οργανικές και σωματικές απαντήσεις στη συνειδητή ή ασυνείδητη συμπεριφορά της μητέρας. Η αντίδραση στο χωρισμό είναι η μετέπειτα αντίδραση άγχους και φόβου της ζωής του ανθρώπου. Η έκφραση μητρική αγάπης και προστασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική και πρέπει να τηρηθεί το μέτρο διότι η υπερβολή ή η έλλειψή της προκαλεί διαταραχές στο παιδί. Ο Winnicott μίλησε για την έννοια του *holding* (σύνολο μητρικών φροντίδων) και του *handling* (τρόπος με τον οποίο η μητέρα μεταχειρίζεται το παιδί). Θεωρεί ότι η ωρίμανση του παιδιού εξαρτάται απόλυτα από την πρόωμη αλληλεπίδραση μητέρας βρέφους και το σύνολο μητρικών φροντίδων και τρόπων με τους οποίους η μητέρα μεταχειρίζεται το παιδί. Ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο η μητέρα κρατάει το παιδί της, δηλαδή η *σωματική επαφή* έχει μεγάλη σημασία για την σχέση που θα αναπτύξει μαζί του. Το ίδιο ισχύει και για τη συμπεριφορά της μητέρας. Το νεογέννητο υιοθετεί στάσεις με το σώμα του που αποτελεί ένα είδος διαλόγου με τη μητέρα του, που αντικατοπτρίζουν είτε την τάση του να την προσεγγίζει είτε να απομακρύνεται από αυτή. Επίσης το βλέμμα είναι ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος και η μητέρα μέσα από τις εκφράσεις και τις αντιδράσεις της αποτελεί ένα είδος καθρέφτη για το βρέφος σύμφωνα με τον Winnicott, καθώς όταν το παιδί κοιτάζει τη μητέρα του αντικρύζει την εικόνα του. Διάχυτες είναι οι οσφρητικές αλληλεπιδράσεις μητέρας και βρέφους καθώς το βρέφος από 6 ημερών είναι ικανό να αναγνωρίζει τη μητρική οσμή και οι μητέρες τη μυρωδιά του παιδιού τους. Όσον αφορά τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις η μητέρα αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του μωρού της και το μωρό της μητέρας και πολλές φορές ταυτίζεται με αυτά.

Αυτά τα συναισθήματα δεν τα βίωσε η Σάρα και δεν αισθάνθηκε την αγάπη της μητέρας της. Η εγκατάλειψη που βίωσε από αυτήν ήταν μοιραία, με αποτέλεσμα να απεικονίζεται στο ίδιο της το σώμα. Η Σάρα δεν βίωσε τη μητρική θαλπωρή και αυτό επηρέασε το συναισθηματικό της κόσμο. Οι αγωνίες κατέλαβαν σημαντικό χώρο στη ζωή της. Ωστόσο η προσπάθεια που έγινε για να θεραπευτεί η Σάρα υλοποιήθηκε με αγάπη και φροντίδα και αυτό το αισθάνθηκε, με αποτέλεσμα να αρχίζει να εκφράζεται με την γλώσσα του σώματος. Η Σάρα αισθάνθηκε την αγάπη που απουσίαζε από την ζωή της και με την βοήθεια του αγαπημένου της αντικειμένου, του νερού, το οποίο έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της, άρχισε να βελτιώνεται.

Υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης σχέσεων βοήθειας σε άτομο με αυτισμό. Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας διερευνούν: α) Αν η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε το γενετικό υλικό και οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον μπορούν να καταστήσουν το άτομο ικανό στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Επομένως οι γονείς, το σχολείο και ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις βοήθειας με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και να οδηγήσουν τον μαθητή στην αυτονομία.

Η δεύτερη υπόθεση είναι β) Αν η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ. Το ΚΕΦΙΑΠ ως (Κέντρο Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης) απασχολεί κυρίως νοσηλευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και λογοθεραπευτές. Αυτό ίσως να αποτελεί και μια αδυναμία του ως προς την ανάπτυξη της ψυχοδυναμικής θεώρησης. Το προσωπικό δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένο ώστε να παρέχει ψυχοδυναμική υποστήριξη και στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Χρειάζονται ειδικοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι να γνωρίζουν ειδική εκπαιδευτική αγωγή και να εφαρμόζουν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για να υποστηρίξουν το ενήλικο άτομο. Επομένως η δεύτερη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς.

Τέλος η τρίτη υπόθεση είναι γ) Αν οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), υποστηρίζουν αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι σύμφωνο με τις μεθοδολογικές οδηγίες του βιβλίου του εκπαιδευτικού της ΕΑΕ. Ακολουθεί της αρχές του βιβλίου το οποίο έχει δομηθεί έτσι ώστε να εφαρμόζονται νέες και αποδοτικές στρατηγικές διδασκαλίας. Τα διδακτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα και για τον σχεδιασμό τους χρησιμοποιούνται τα μοντέλα των διδακτικών ενοτήτων (project) και ανάλυσης έργου (task analysis), διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα διαμορφωμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Επομένως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι το μοναδικό μέσο που βοηθάει και υποστηρίζει τον ενήλικο αυτιστικό να αναπτύξει αυτονομία, η οποία αποτελεί το διδακτικό στόχο του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος. Η τρίτη υπόθεση αποδεικνύεται με το παιδαγωγικό υλικό και τις κοινωνικές ιστορίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ - Μεθοδολογία έρευνας

1.Ορισμός ερευνητικού πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η παρούσα μελέτη διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006:21-40) και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Αρχικά πρέπει να τονιστεί η διάκριση του ερευνητικού «παραδείγματος» από την έννοια της μεθόδου. Τα τρία κυριότερα παραδείγματα της εκπαιδευτικής έρευνας και τα οποία καθοδηγούν τον ερευνητή στην έρευνα και όχι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί είναι το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό και τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές τους.

Η διαφορά της έννοιας της μεθόδου από την μεθοδολογία έγκειται στο γεγονός ότι η μέθοδος είναι τα εργαλεία και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την συλλογή εμπειρικών δεδομένων, ενώ μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και η ερευνητική στρατηγική που καθοδηγεί την συγκεκριμένη έρευνα. Το ερευνητικό παράδειγμα είναι αυτό το οποίο θα επηρεάσει την επιλογή των μεθόδων αλλά και των τρόπων σύμφωνα με τους οποίους θα αναλυθούν τα αδιάφορα δεδομένα και θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006:31) είχε οδηγήσει στην κυριαρχία των ποσοτικών μεθόδων στον τομέα της έρευνας στην ειδική αγωγή. Ωστόσο οι ερευνητές άρχισαν να κατανοούν την ανάγκη της χρήσης των ποιοτικών μεθόδων και των διαφόρων ειδών ποιοτικής αξιολόγησης. Ο Skidmore (1996) προτείνει την ύπαρξη τριών κυρίαρχων παραδειγμάτων στην ειδική αγωγή. Το «ψυχο-ιατρικό», το «κοινωνικό» και το οργανωτικό. Υποστηρίζει ότι οι ερευνητές υιοθετούν ένα θεωρητικό μοντέλο που ενσωματώνει όλες τις παραπάνω τάσεις και αυτό έχει αρχίσει να εφαρμόζεται και στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Αρχικά λοιπόν η έρευνα στην ειδική αγωγή προερχόταν από ψυχολογικές κατευθύνσεις μέσα από μια θετικιστική προσέγγιση. Η εφαρμογή όμως του θετικιστικού παραδείγματος υπήρξε προβληματική και είχε οδηγήσει στην εφαρμογή του ψυχο-ιατρικού παραδείγματος, το οποίο θεωρεί ότι οι ειδικές ανάγκες προέρχονται από δυσλειτουργίες του νευρολογικού συστήματος ή διαταραχές στον ψυχικό κόσμο. Το πρόβλημα δηλαδή βρίσκεται αποκλειστικά στο άτομο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες. Επομένως ο θετικισμός εκφράζει την απλοϊκή σχέση αιτίας- αποτελέσματος με τον οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση το ερμηνευτικό

παράδειγμα. Το τελευταίο δεν αποδέχεται την ύπαρξη μιας «πραγματικότητας» όπως το θετικιστικό, αλλά οι έννοιες των «ειδικών αναγκών» είναι συνυφασμένες με τα κοινωνικά φαινόμενα και εξαρτημένες από το περιβάλλον τους. Επομένως ένας ερμηνευτικός ερευνητής θα υιοθετήσει μια οικοσυστημική προσέγγιση και θα κατανοήσει τον κόσμο μέσα από την σκοπιά των συμμετεχόντων. Οι κριτικοί ερευνητές δεν περιγράφουν απλά τον κοινωνικό κόσμο αλλά αποβλέπουν στην αλλαγή του μέσω της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων της έρευνας (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006: 31).

2. Μελέτη περίπτωσης- θεωρητική τεκμηρίωση

Μελέτη περίπτωσης είναι η εντατική και λεπτομερής εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας και αποτελεί μια ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά ερευνητική μέθοδο, καθώς δεν έχει περιορισμούς στον τρόπο διεξαγωγή της (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006: 300-327). Ως μέθοδος χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια πολύ καθώς επιτρέπει την εξέταση των φαινομένων σε βάθος, εκεί που άλλες έρευνες αδυνατούν. Η συγκεκριμένη μορφή έρευνας μπορεί να περιλαμβάνει και ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και αποτελεί έναν από τους πολλούς ερευνητικούς τρόπους για τη μελέτη κοινωνικών δεδομένων. Μερικές σημαντικές παράμετροι στο σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης είναι το χρονικό διάγραμμα που θα χρειαστεί για την επιτέλεση της, η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας και οι αξίες και τα πιστεύω του ερευνητή που επηρεάζουν αρκετά τις μεθοδολογικές του επιλογές. Επομένως είναι σωστό από την αρχή να γνωστοποιούνται οι αρχές του ερευνητή και να περιορίζει την επιρροή του στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων του.

Ο ποιοτικός έλεγχος μιας μελέτης περίπτωσης σχετίζεται με τις έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Αυξάνοντας την εννοιολογική εγκυρότητα επιτυγχάνονται ακριβείς και κατάλληλες μετρήσεις. Επίσης με την τριγωνοποίηση ή τον τριγωνισμό συλλέγονται δεδομένα μέσα από διαφορετικές μεθόδους και αν συγκλίνουν στα ίδια αποτελέσματα τότε η εγκυρότητα είναι εξασφαλισμένη. Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι μια και μοναδική μέθοδος δεν μπορεί να αντικατοπτρίσει την αλήθεια. Άρα ο συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια προσφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Επομένως η μεθοδολογική τριγωνοποίηση εφαρμόστηκε στην

συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η έρευνα βασίστηκε στην μεθοδολογία της παρατήρησης και σύμφωνα με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση εφαρμόστηκαν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και τα πειράματα.

Ο έλεγχος μελών είναι η τεχνική σύμφωνα με την οποία επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα της ανάλυσης των ερευνητών. Η εξωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να γενικευτούν και σε άλλες μελέτες περιπτώσεων. Τέλος η αξιοπιστία υπάρχει όταν τα οι διαδικασίες της έρευνας και τα παραγόμενα αποτελέσματα μπορούν να επαναληφθούν.

2.1. Μελέτη περίπτωσης μαθητή: πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η μελέτη περίπτωσης εστιάζεται σε ενήλικο άτομο 32 ετών που δεν πήγε ποτέ σε σχολείο με διάγνωση αυτισμός με διάχυτες διαταραχές συμπεριφοράς από το Σισμανόγλειο νοσοκομείο. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχο ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, η οποία είχε διάρκεια 141 ώρες στο ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης). Στο ΚΕΦΙΑΠ το ενήλικο άτομο ερχόταν σε επαφή με τα άλλα άτομα και αποτελούσε μέλος των ομάδων, γεγονός που τον βοηθούσε στην κοινωνική ένταξη. Η αυτονομία του αναπτύχθηκε με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. *Ατομικό ιστορικό:* Ο Α. γεννήθηκε το 1982. Η πρώτη διάγνωση ήταν Διάχυτες Διαταραχές στην εξέλιξη- Αυτιστικά Στοιχεία. Νοσηλεύτηκε για ένα περίπου μήνα σε τμήμα ψυχολογικής παιδιατρικής και των παρακολουθούσαν ψυχίατροι. Η παιδοψυχιατρική εξέταση και η πρώτη ψυχολογική εκτίμηση είχε την σκιαγράφιση ενός “εξελικτικού προφίλ”. Η εικόνα του έδειχνε σοβαρού βαθμού διάχυτες διαταραχές στις εξής σφαίρες ανάπτυξης: γνωστική, αντίληψης, γλωσσικής πρόσληψης, γλωσσικής έκφρασης, αυτοεξυπηρέτησης, και κοινωνικότητας. Τα αυτιστικά του στοιχεία ήταν έντονα αλλά η συμπεριφορά του και η όλη του εικόνα απέκλειαν την περίπτωση “οστρακοειδούς αυτιστικής απόσυρσης”. Ταυτόχρονα οι γιατροί διέκριναν κάποια έντονα ψυχωσικά στοιχεία τα οποία έπρεπε να διερευνηθούν. Η κύηση ήταν φυσιολογική. Το βάρος του παιδιού ήταν 2900 γραμμάρια και το μήκος 50 εκατοστά. Η στήριξη του έγινε στο 3 μήνες και περπάτησε 12 μηνών.

Οικογενειακό ιστορικό: Οι γονείς υποστηρίζουν ότι η απόκλιση του παιδιού από τη φυσιολογική του πορεία έγινε όταν ήταν 2 χρονών. Ωστόσο σε ηλικία 7 μηνών το

παιδί αποχωρίζεται τους γονείς του για 8 μήνες περίπου για εργασιακούς λόγους όπως υποστήριξαν και το παιδί ζει σε άλλο τόπο με τους μητρικούς γονείς και τις αδερφές της μητέρας. Αυτοί υποστήριξαν ότι το διάστημα αυτό το παιδί ήταν πολύ απαιτητικό και ότι ζητούσε επίμονα να του ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες και οι επιθυμίες του. Το δεύτερο έτος άρχισαν τα έντονα αυτιστικά στοιχεία του γεγονός που ανησύχησε την οικογένεια και πήγαν στο νοσοκομείο όπου γίνεται και η εισαγωγή του παιδιού για βραχύ χρονικό διάστημα. Ο λόγος εισαγωγής ήταν: υπερκινητικότητα, επαναληπτικότητα, αδυναμία να κάνει σχέσεις. Είχε προηγηθεί η προσπάθεια να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα ιδιωτικού σχολείου χωρίς επιτυχία. Η κατάσταση του έδειχνε διαταραχές στην κοινωνικότητα (ανάπτυξη σχέσεων, αλληλεπίδραση, αντίδραση), έντονο άγχος, υπερκινητικότητα και διάσπαση της προσοχής. Ασχολούταν με διάφορα αντικείμενα και ενέμενε κυρίως σε οδοντογλυφίδες, μικρά ξυλάκια και ροδίτσες τα οποία περιστρέφει ανάμεσα στα δάχτυλα.

Η σχέσεις των μελών της οικογένειας ήταν διαταραγμένες αρκετά χρόνια. Παρέμεναν μαζί λόγω του παιδιού. Μετά από κοινή συμφωνία αποφάσισαν η μητέρα να παραμείνει με τον Α. Συνάντηση όλης της οικογένειας γινόταν τα σαββατοκύριακα. Τότε μόνο ο πατέρας προσπαθούσε να αναπτύξει μια σχέση “συμμαχίας” με το γιο και η μητέρα παρέμενε στο περιθώριο. Τις υπόλοιπες μέρες η μητέρα διατηρεί στενή σχέση με το παιδί. Σύμφωνα με το ιστορικό του Α., η μητέρα αγνοείται από το καλοκαίρι του 2001, περίοδο κατά την οποία ο Α. συμμετείχε σε ένα κατασκηνωτικό πρόγραμμα και επιστρέφοντας στο σπίτι μετά το πέρας της κατασκήνωσης, διαπιστώθηκε η εξαφάνιση της μητέρας.

Ο πατέρας από την ηλικία των 7 έως 18 χρόνων τον έβλεπε μόνο τα σαββατοκύριακα. Ο ίδιος αδυνατεί να αναλάβει το παιδί. Ταυτόχρονα έχει δημιουργήσει νέα οικογένεια. Οι επαφές με την καινούργια του μητέρα και με την αδερφή του είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ο ενήλικας πλέον διαμένει σε ίδρυμα και τον επισκέπτονται εκεί.

Σχολικό ιστορικό: Ο Α. δεν πήγε ποτέ σε γενικό σχολείο. Εδώ και πέντε χρόνια παρακολουθεί μαθήματα σε ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης).

Διάγνωση- φορέας: Πάσχει από βαρεία Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμό). Η κατάσταση του περιπλέκεται από έντονες διαταραχές συμπεριφοράς (επιθετικότητα, έτερο και αυτοκαταστροφικότητα, απόσυρση). Παρουσιάζει επίσης τα ακόλουθα συμπτώματα: στερεοτυπικές κινήσεις, ηχολαλία, δυσχέρεια συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα, έλλειψη ενδιαφερόντων και διαπροσωπικών

επαφών και έντονα ψυχαναγκαστικά στοιχεία. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη διάγνωση του, πάσχει από Αυτισμό με Διαταραχές συμπεριφοράς υπό ψυχιατρική παρακολούθηση και φαρμακευτική αγωγή.

Αίτημα γονέα: Από την πλευρά του πατέρα και της θετής μητέρας δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο αίτημα.

3. Εργαλεία έρευνας: Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι η μεθοδολογία παρατήρησης, η μεθοδολογία παρέμβασης και οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και σύντομες συνεντεύξεις. Η *άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση* (ΑΠΑ) μέσω της συμμετοχικής, συστηματικής και εμπειρικής παρατήρησης συγκεντρώνει δεδομένα με τις *Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων* (ΛΕΒΔ) που αναφέρονται στην Μαθησιακή Ετοιμότητα (1), στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αυτές αποτυπώνονται στο *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής* (ΠΑΠΕΑ) (2), τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) (3) και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αυτές αναφέρονται στο φάσμα του αυτισμού (ΕΜΔ)(4).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006:220) η παρατήρηση είναι μία πολύ χρήσιμη ερευνητική μέθοδος που συνήθως χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Η παρατήρηση γίνεται άμεσα, χωρίς να μεσολαβεί χρόνος από τη στιγμή εμφάνισης μέχρι τη στιγμή καταγραφής της συμπεριφοράς και χωρίς να απαιτείται από το συμμετέχοντα να επεξεργαστεί (να ανακαλέσει από τη μνήμη του και να διατυπώσει) πληροφορίες, κάτι που μπορεί να προκαλέσει στρέβλωση. Επιπρόσθετα, η παρατήρηση είναι κατάλληλη σε περιπτώσεις που θέλουμε να συλλέξουμε πληροφορίες και δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. (Αβραμίδης, 2006: 220). Μέσα από την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες τις οποίες θα χρησιμοποιήσει στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρατήρηση για να παραπέμψει ένα παιδί στον αρμόδιο φορέα για την επίσημη αξιολόγησή του και για τη διάγνωση τυχόν δυσκολιών. (Αβραμίδης, 2006:219-262)

Η νατουραλιστική ή μη παρεμβατική παρατήρηση συμβαίνει σε ένα όσο το δυνατό φυσικό πλαίσιο όπου η συμπεριφορά εμφανίζεται αβίαστα. Ο παρατηρητής

δεν παρεμβαίνει και απλά καταγράφει παθητικά τα συμβάντα. Αυτό που δεν πρέπει να παραβλέπουμε είναι ότι η παρουσία και μόνο του παρατηρητή έχει επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο συμμετέχοντας. Στη νατουραλιστική παρατήρηση οι συνθήκες δεν είναι ελεγχόμενες και γι' αυτό τα αποτελέσματα μπορεί να είναι απρόσμενα. (Αβραμίδης, 2006:230).

Επιπρόσθετα, δύσκολα μπορούμε να εξακριβώσουμε τι προκαλεί την εμφάνιση της συμπεριφοράς που παρατηρούμε. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση περιέχουν πληροφορίες για το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή.

Αντικείμενο της παρατήρησης είναι ο Α. μαθητής στο ΚΕΦΙΑΠ, ο οποίος είναι 32 ετών. Μετά από παρατηρήσεις του μαθητή στο κέντρο (στο χώρο δραστηριοτήτων και στο διάλειμμα), συμπληρώθηκαν οι λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, ο πίνακας του ΠΑΠΕΑ, ο πίνακας των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και ο πίνακας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ως γραμμή βάσης ορίζεται η απόκλιση των εξαμήνων σύμφωνα με την ηλικία το υ 2 8 εξάμηνα + (από το β' εξάμηνο της γ' λυκείου).

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού et al., 2009:28). Η υλοποίηση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης εφαρμόζεται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης κατόπιν εξέτασης των ικανοτήτων του μαθητή και της σοβαρότητας της αναπηρίας του. Εξετάζεται επομένως αυτό που μπορεί να κάνει ο μαθητής με την διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαφοροδιάγνωση. Η ΑΠΑ διαδραματίζεται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας. Αυτή εστιάζεται κατ' αρχήν στην επαρκή απαντητικότητα του μαθητή και στη συνέχεια προτάσσονται οι διδακτικές προτεραιότητες με βάση της ανεπάρκειας στη μάθηση. Η θετική απαντητικότητα καταγράφεται στις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ-μαθησιακή ετοιμότητα). Ο παιδαγωγός για παράδειγμα, μπορεί στην καθημερινή καταγραφή να σημειώνει την απαντητικότητα του παιδιού με αυτισμό στον προφορικό λόγο εφόσον υπάρχει. Στις περιπτώσεις των παιδιών χωρίς προφορικό λόγο καταγράφονται οι αναδυόμενες προφορικές συμπεριφορές και η δυναμική αξιοποίησή τους στη διδακτική παρέμβαση.

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), είναι μια για κάθε αναπτυξιακή

περιοχή (Δροσινού et al., 2009:19) με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Χρησιμοποιούνται για να εξατομικεύουν και να προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Οι ΛΕΒΔ βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγραμμένο με τη μορφή διδακτικών στόχων, και αποτελούν ένα καλό οδηγό για το δάσκαλο για την αξιολόγηση των μαθητών. Οι περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας είναι ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση.

Η ΛΕΒΔ – μαθησιακή ετοιμότητα στον προφορικό λόγο δίνει εικοσιένα διδακτικούς στόχους γύρω από τους οποίους ορίζεται η προφορική ετοιμότητα του μαθητή. Η μεθοδολογία αξιοποιεί τη συνολική εικόνα του παιδιού στο αυτιστικό φάσμα με βάση τους γενικούς άξονες του ΠΑΠΕΑ (Χρηστάκης, 2013:89). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ- ετοιμότητας και ΛΕΒΔ – προφορικού λόγου και ΠΑΠΕΑ βοηθάει στην κατανόηση των προβλημάτων που απορρέουν από τον αυτισμό. Επίσης αυτή διευκολύνει τη συνεργασία με τους ειδικούς για τη φροντίδα και θεραπεία του παιδιού με αυτισμό (Δροσινού, 2010).

Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ η μεθοδολογία της παρατήρησης εστιάζεται στις πέντε περιοχές που περιλαμβάνονται σε αυτό. Αρχικά η σχολική ή μαθησιακή ετοιμότητα που αποτελείται από τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τη νοητική ικανότητα και τη συναισθηματική οργάνωση. Δεύτερη περιοχή είναι οι σχολικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Τρίτη είναι η κοινωνική προσαρμογή που περιλαμβάνει την αυτονομία, την κοινωνική συμπεριφορά και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Τις δημιουργικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τον ελεύθερο χρόνο και τις αισθητικές τέχνες και τέλος η προεπαγγελματική ετοιμότητα που περιλαμβάνει προεπαγγελματικές δεξιότητες και επαγγελματικό προσανατολισμό (Χρηστάκης, 2013:89-91).

Η μεθοδολογία της παρατήρησης στην περιοχή των γενικών μαθησιακών δυσκολιών εστιάζεται στις δεξιότητες της γλώσσας: ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή. Επίσης στις δεξιότητες μαθησιακής δεξιότητας: προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση. Στις δεξιότητες μαθηματικών: πράξεις, προπαίδια, επίλυση προβλημάτων. Δεξιότητες συμπεριφοράς: θετικές, αρνητικές.

3.1. Μεθοδολογία παρατήρησης

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Οι δραστηριότητες της μαθησιακής ετοιμότητας περιλαμβάνουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Ο προφορικός λόγος αποτελείται από την ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη του φωνολογικού, σημασιολογικού και συντακτικού τομέα. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού et al., 2009: 20) περιγράφεται η φωνολογική ανάπτυξη ως η διαφοροποίηση των ήχων για την παραγωγή των φθόγγων και τη σύνδεση τους για την παραγωγή λέξεων. Η σημασιολογική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η γνώση ενός βασικού λεξιλογίου είναι απαραίτητη για να μπορεί να ακροάται, να κατανοεί και να συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας την σειρά του. Η συντακτική ανάπτυξη ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία. Η έκφραση αρχίζει με μια λέξη, ύστερα γίνεται η σύνδεση δυο και στη συνέχεια ο σχηματισμός προτάσεων. Μέσα από το λόγο το παιδί αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζει συναισθήματα, συνεργάζεται με τους άλλους. Ο προφορικός λόγος αποτελεί τη σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας και η ανάπτυξη του επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού και τη μαθησιακή του διαδικασία (Δροσινού et al., 2009: 47). Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες επιδιώκεται το παιδί να λειτουργεί ως πομπός και δέκτης προφορικών μηνυμάτων και να επικοινωνεί με το περιβάλλον.

Η ψυχοκινητική προσέγγιση βασίζεται στην κίνηση του σώματος στο φυσικό χώρο (Δροσινού et al., 2009: 21). Η αντίληψη του σωματικού σχήματος βασίζεται στις κινήσεις γενικής κινητικότητας οι οποίες διαφοροποιούνται και επικεντρώνονται στα διάφορα μέρη του σώματος. Η γνώση των μελών του σώματος βοηθά στην ολοκλήρωση της νοητικής εικόνας του σώματος, αλλά και στην δυνατότητα να δείχνει και να ονομάζει τα μέρη του σώματος το παιδί. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, του συντονισμού των κινήσεων ματιού- χεριού και του προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο είναι προαπαιτούμενα για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης συνδεδεμένες με αυτές τις δεξιότητες είναι και η αίσθηση του ρυθμού και η πλευρίωση. Συνεπώς, η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων είναι τα κύρια στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού (Δροσινού et al., 2009: 21).

Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, αποτελούν τις βασικές νοητικές

ικανότητες για τη λειτουργία των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάπτυξης το παιδί πρέπει να επεξεργαστεί οπτικές πληροφορίες με τις νοητικές του ικανότητες για να καταλήξει σε ένα μαθησιακό προϊόν (Δροσινού et al., 2009: 22). Η «οπτική μνήμη» αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης και αποθήκευσης οπτικών πληροφοριών. Η «ακουστική μνήμη» στην διαδικασία και αποθήκευση ακουστικών πληροφοριών και η «λειτουργική» στην κωδικοποίηση και αποθήκευση σύνθετων πληροφοριών λειτουργικών για το άτομο και την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Συνακόλουθα η «προσοχή» ασχολείται με την λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης, «λογικομαθηματική» με την κατανόηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών με τυπικές λογικές διαδικασίες και τέλος ο «συλλογισμός» στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα να συνδέει γνώσεις και εμπειρίες και να καταλήγει σε συμπεράσματα (Δροσινού et al., 2009: 23).

Η συναισθηματική οργάνωση είναι η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του και η αποδοχή ή μη των προβλημάτων του και κατά πόσο επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του και την κοινωνική του προσαρμογή (Δροσινού et al., 2009: 24). Η συναισθηματική οργάνωση σχετίζεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικεντρώνεται στο αυτοσυναίσθημα, στο ενδιαφέρον για μάθηση και στη συνεργασία με τους άλλους. Το αυτοσυναίσθημα αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της όψης για τον εαυτό και εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Επίσης η ύπαρξη ή όχι ενδιαφέροντος επηρεάζει την συναισθηματική οργάνωση του ατόμου και δρα ως κίνητρο που θέτει σε λειτουργία την προσοχή. Συνοψίζοντας η συνεργασία με τους άλλους αναφέρεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων με στόχο την κοινωνικοποίηση του (Δροσινού et al., 2009: 24).

Στην μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνονται η διανοητική, η συναισθηματική, η κοινωνική και η σωματική ετοιμότητα του παιδιού για να δεχτεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού et al., 2009: 13). Με τη μαθησιακή ετοιμότητα το παιδί προετοιμάζεται για να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις κοινωνικής προσαρμογής.

Σύμφωνα με τον πίνακα παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις σε όλες τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας. Στις αρχικές παρατηρήσεις στην περιοχή του προφορικού λόγου υπάρχει απόκλιση στην ακρόαση 25,4 εξάμηνα. Στον διάλογο 24,7

και την έκφραση 27,7 εξάμηνα. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας υπάρχουν αποκλίσεις στην αδρή- λεπτή κινητικότητα 26 εξάμηνα, στον προσανατολισμό 26 εξάμηνα, στον ρυθμό και χρόνο 27,5 και στην πλευρίωση 25,7 εξαμήνων. Στις νοητικές ικανότητες υπάρχει απόκλιση στην οπτική μνήμη 20 εξάμηνα, στην ακουστική 18, και στη λειτουργική μνήμη 18 εξάμηνα καθώς επίσης στην συγκέντρωση προσοχής 25,2 και στη λογικομαθηματική σκέψη 21,7 και στο συλλογισμό 24,4 εξάμηνα. Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπάρχει απόκλιση 26,3 εξαμήνων στο αυτοσυναίσθημα και 18,7 εξαμήνων στο ενδιαφέρον για το μάθημα και στη συνεργασία με τους άλλους 24,7. Η διδακτική προτεραιότητα ήταν η ψυχοκινητικότητα.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ)

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) είναι ενδεικτικό για την διαχείριση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, με το οποίο αντλεί υλικό για να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι η υποστήριξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που μπορούν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Δροσινού Μ. et.al., 2009: 32). Εδώ καταγράφονται οι γενικές ενότητες του ΠΑΠΕΑ (σχολική ετοιμότητα, βασικές σχολικές δεξιότητες, κοινωνική προσαρμογή-κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργικές δραστηριότητες, προεπαγγελματική ετοιμότητα).

Οι επιδιώξεις των κεντρικών περιοχών του ΠΑΠΕΑ είναι οι ακόλουθες (Χρηστάκης, 2013: 81). Αρχικά σύμφωνα με την περιοχή της σχολικής ετοιμότητας τα παιδιά πρέπει να μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους ικανότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τις βασικές σχολικές δεξιότητες τα παιδιά πρέπει να μπορούν να κατακτήσουν τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, να κατανοήσουν τις βασικές

μαθηματικές έννοιες και πράξεις και να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Στην περιοχή της κοινωνικής προσαρμογής επιδιώκεται τα παιδιά να μπορούν να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Επίσης να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό και να φτάσουν στον ανώτερο βαθμό αυτονομίας. Στην περιοχή δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά πρέπει να μπορούν να βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώνουν τις σχολικές δεξιότητες και να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο. Τέλος στην προεπαγγελματική ετοιμότητα επιδιώκεται να μπορούν να οργανώσουν την προσωπικότητα τους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να προσανατολιστούν επαγγελματικά (Χρηστάκης, 2013: 81). Αυτές μας βοηθούν στο να αντλήσουμε στοχευμένες δραστηριότητες. Τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα πρέπει να είναι σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα λοιπόν με τον πίνακα παρατηρούνται οι εξής αρχικές αποκλίσεις: 23,5 εξαμήνων στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας. Επίσης στην περιοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων 25,5. Συγκεκριμένα στην ανάγνωση και στα μαθηματικά είναι 28 εξάμηνα κάτω, στη γραφή 26 και στην κατανόηση 20 εξάμηνα. Επιπλέον υπάρχουν αποκλίσεις στις κοινωνικές δεξιότητες 22 εξάμηνα, στον τομέα αυτονομία στο περιβάλλον 20 και κοινωνική συμπεριφορά 28 εξάμηνα. Στις δημιουργικές δραστηριότητες 24 εξάμηνα και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα υπάρχει απόκλιση 28 εξαμήνων (προεπαγγελματικές δεξιότητες και προεπαγγελματικός προσανατολισμός). Η διδακτική προτεραιότητα ήταν οι κοινωνικές δεξιότητες.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στον Γ πίνακα καταγράφονται οι αποκλίσεις των γενικών μαθησιακών δυσκολιών. Στον πίνακα αυτό περιλαμβάνονται η ανάγνωση, κατανόηση, γραφή και παραγωγή, οι οποίες αποτελούν τις δεξιότητες της γλώσσας. Ελέγχεται δηλαδή το κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής σε αυτές τις δεξιότητες. Επίσης περιλαμβάνονται οι δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, δηλαδή ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση. Επιπλέον καταγράφονται οι δεξιότητες των μαθηματικών, στο κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής στους αριθμούς, στις πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων. Τέλος καταγράφονται οι δεξιότητες συμπεριφοράς, το αν είναι θετικός και συνεργάσιμος ο μαθητής, αν είναι αρνητικός επιθετικός και μη συνεργάσιμος και αν έχει παραβατική συμπεριφορά. Σύμφωνα λοιπόν με τον πίνακα, παρατηρούνται αρχικά αποκλίσεις 27 εξαμήνων στις δεξιότητες γλώσσας και στις δεξιότητες των μαθηματικών. Επιπλέον υπάρχουν αποκλίσεις 26 εξαμήνων στις δεξιότητες ετοιμότητας και 18 εξαμήνων στις δεξιότητες συμπεριφοράς. Η διδακτική προτεραιότητα ήταν οι δεξιότητες συμπεριφοράς, λόγω του ιστορικού του μαθητή.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του Αυτισμού

Οι αρχικές αποκλίσεις που υπάρχουν στον πίνακα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι 23,5 εξάμηνα στην περιοχή επικοινωνίας. Συγκεκριμένα στην λίστα χωρίς προφορικό λόγο και λειτουργικός προφορικός λόγος ο μαθητής βρίσκεται 20 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στη συμμετοχή στο διάλογο βρίσκεται 26 εξάμηνα, και στην σαφή και ακριβή έκφραση 28 εξάμηνα. Επιπλέον υπάρχουν αποκλίσεις στις κοινωνικές δεξιότητες 25,8. Συγκεκριμένα στην εγγύτητα 28 εξάμηνα, στην βλεμματική επαφή 20 εξάμηνα, 28 στην παράλληλη δραστηριότητα, στην κοινωνική ανταπόκριση και κοινωνική πρωτοβουλία 28 εξάμηνα. Στην εναλλαγή σειράς έχει απόκλιση 26 εξάμηνα, στους κανόνες και στην αμοιβαιότητα – μοίρασμα 28 εξάμηνα. Στην προσαρμογή στις αλλαγές 18 εξάμηνα. Στην περιοχή σκέψη- φαντασία έχει απόκλιση 18,5 εξάμηνα, στις εμμονές 18 και στις στερεοτυπικές κινήσεις 20, στην ιδεοληπτική σκέψη και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα 18 εξάμηνα. Η Διδακτική προτεραιότητα ήταν οι κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και της ΛΕΒΔ της μαθησιακής

ετοιμότητας διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής παρουσιάζει πολύ μεγάλες και σημαντικές αποκλίσεις προς τα κάτω κατά μέσο όρο 28 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αυτό σημαίνει πως οι διδακτικές προτεραιότητες που θα ορίσουμε πρέπει να εστιάζουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που δυσκολεύουν περισσότερο την αυτονομία του και την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Ειδικότερα διαπιστώνουμε ότι ο Α. σε όλες τις ενότητες του προφορικού λόγου παρουσιάζει κατά μέσο όρο απόκλιση 26 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, στη ψυχοκινητικότητα 26 και στις νοητικές ικανότητες 21 εξάμηνα προς τα κάτω, και στη συναισθηματική οργάνωση 23 εξάμηνα προς τα κάτω. Βλέπουμε ότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και στις τέσσερις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, ωστόσο η ψυχοκινητικότητα θα αποτελέσει τη διδακτική μας προτεραιότητα καθώς θα τον βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του.

Έτσι οι βραχυπρόθεμοι στόχοι που ορίζονται είναι οι ακόλουθοι. Στην περιοχή του προφορικού λόγου με μεσοπρόθεσμο στόχο την συμμετοχή στο διάλογο επιδιώκεται να ονομάζει αντικείμενα. Στην ψυχοκινητικότητα ο μεσοπρόθεσμος στόχος είναι η γενική και λεπτή κινητικότητα με βραχυπρόθεσμο στόχο να αναπτύξει δεξιότητες γενικής κινητικότητας. Στις νοητικές ικανότητες ο μεσοπρόθεσμος στόχος είναι η οπτική μνήμη με βραχυπρόθεσμο στόχο να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε. Τέλος στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης, ο μεσοπρόθεσμος στόχος ήταν το αυτοσυναίσθημα με βραχυπρόθεσμο στόχο να αποδέχεται τους άλλους. Η διδακτική προτεραιότητα που επιλέχθηκε είναι στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, να αναπτύξει γενική και λεπτή κινητικότητα με στόχο την αυτονομία.

3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης

Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΑΔ)

Η μεθοδολογία παρέμβασης αποτελείται από την τέταρτη φάση, που είναι η υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ εστιασμένη στο ατομικό περιστατικό που μελετήθηκε και προσεγγίστηκε στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής της εκπαίδευσης καθώς και από την 5η φάση, η οποία αποτελείται από την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Δημιουργήθηκαν σταθερές και κινητές (κάρτες) διαφοροποιημένες ενέργειες και δραστηριότητες που υποστηρίζουν την στοχευμένη διδακτική διαδικασία και θα παρουσιαστούν τα βήματα ως μέρος της τεμαχιοποίησης του διδακτικού στόχου και της προσαρμογής του στις ανάγκες του μαθητή. Επίσης θα παρουσιαστούν οι γνωστικές μηχανές που εξυπηρετούν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τα παπουτσόκουτα, παιχνίδια, διάφορα υλικά, εκπαιδευτικές κάρτες.

Στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, κάθε μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη ενότητα. Ο ίδιος μεσοπρόθεσμος στόχος περιγράφεται και στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή (Δροσινού et al., 2009: 36-41). Τα βιβλιοτετράδια περιέχουν στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας από την καθημερινή ζωή. Παρουσιάζονται κυρίως οπτικά και αναπαριστώνται μέσα από φωτογραφίες. Πρωταγωνιστές είναι τα παιδιά και οι βιωματικές τους δραστηριότητες σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Σε κάθε βιβλιοτετράδιο υπάρχει συγκεκριμένος διδακτικός στόχος, σύντομη συνοπτική περιγραφή της δραστηριότητας και τέσσερις οπτικοποιημένες φωτογραφίες που συνδέονται ενδεικτικά με το στόχο και αξιοποιούνται στα παιχνίδια με τις κάρτες (Δροσινού et al., 2009: 37). Στο τέλος υπάρχουν σχόλια και παιδαγωγικός αναστοχασμός στον οποίο σημειώνει ο παιδαγωγός αν πήγε καλά ή όχι η δραστηριότητα και αν πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα.

Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σημειώνει με “ν” τις επιτυχίες του παιδιού για κάθε μια αριθμημένη οπτικοποιημένη δραστηριότητα - κάρτα - φωτογραφία ξεχωριστά. Η κάθε καταγραφή διαρκεί πέντε τουλάχιστον εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αφορά ένα διδακτικό στόχο με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που πλαισιώνονται με τις αριθμημένες οπτικοποιημένες κάρτες- βιωματικές φωτογραφίες. Ο χρόνος μπορεί να περιγράφεται

σε μια σχολική εβδομάδα με την ένδειξη 1η, 2η, 3η, 4η, 5η παρέμβαση ή και σε διαφορετικές, μη συνεχόμενες ημέρες διδακτικής εργασίας.

Το έντυπο καθημερινής καταγραφής επιδέχεται εξατομίκευση και ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει και άλλες εικόνες, να αντικαταστήσει ή να αφαιρέσει. Στο έντυπο σημειώνεται πάντα η δυνατότητα του μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες στην ορισμένη μαθησιακή διαδικασία με μια χαρούμενη εκκροή στο πρότυπο για κάθε επιτυχή παρέμβαση (Δροσινού et al., 2009: 40)

Επομένως τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ημερολογιακές καταγραφές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) και εστιάζονται στην αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση. Δόθηκε δηλαδή έμφαση στα συναισθήματα που προκαλούσαν οι δραστηριότητες και η επαφή με τον μαθητή τόσο στον εσωτερικό μας κόσμο και στην ψυχολογία μας αλλά και στον κόσμο του παιδιού. Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφονται η ημερομηνία, τα λόγια, οι πράξεις και οποιοσδήποτε τρόπος έκφρασης του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτήν την καταγραφή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με το μαθητή. (Δροσινού, 2012β). Μέσα από το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τις καταγραφές, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο που εκφράζεται ο μαθητής και συλλέγει πληροφορίες. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012β), οι καθημερινές καταγραφές στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης οδηγούν στην ανίχνευση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση του παιδιού. Αυτή η διαδικασία είναι σύνθετη και λαμβάνει χώρα, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και την ώρα του διαλείμματος, στον προαύλιο χώρο και στο σπίτι.

Αυτοπαρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική περίοδος)

Η αυτοπαρατήρηση είναι τα συναισθήματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της παρατήρησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός με την αυτοπαρατήρηση γίνεται καλύτερος και πιο αποδοτικός, καθώς αντιλαμβάνεται και κατανοεί τον ίδιο του τον εαυτό μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος που εκφράζεται ο μαθητής αποτελεί πηγή συναισθημάτων για τον εκπαιδευτικό ενώ παράλληλα προσκομίζει πληροφορίες για τον μαθητή και τις ιδιαιτερότητες του αλλά και για τον τρόπο συμπεριφοράς του.

Όταν ξεκίνησε η πρακτική άσκηση στις 20/9 ο μαθητής καθόταν μόνος του χωρίς να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Στην αρχή δεν μπορούσα να αντιληφθώ το επίπεδο του μαθητή και θεωρούσα ότι όλα ήταν καλά και ότι σύντομα ο Α. θα γινόταν ο άριστος μαθητής. Ως φιλόλογος προσπαθούσα να προσεγγίσω με βιβλία και τετράδια των μαθητή και τις πρώτες βδομάδες της πρακτικής άσκησης επιδίωκα να του μάθω την αλφαβήτα και τους αριθμούς. Δεν με προβλημάτιζε η απουσία προφορικού λόγου που είχε ο μαθητής, ούτε οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε καθώς εγώ επέμενα και ήμουν σίγουρη ότι μπορούσε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες μου. Δεν αισθανόμουν βολικά όταν έβλεπα ότι δεν ανταποκρινόταν με τα εργαλεία γραφής και ανάγνωσης με τα οποία προσπαθούσα να τον προσεγγίσω. Χρειάστηκε να περάσουν πέντε βδομάδες για να καταλάβω ότι οι δεξιότητες του μαθητή βρίσκονται σε νηπιακή βαθμίδα, και αυτό που πρέπει πρώτιστα να αναπτύξει ο Α. είναι η αυτονομία του και οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης. Εξακολουθούσαν ωστόσο οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες μου να είναι υψηλές από αυτόν. Μετά από τη δέκατη βδομάδα πρακτικής άσκησης συνειδητοποίησα πραγματικά το επίπεδο του μαθητή μου και προσπάθησα να επαναπροσδιορίσω τους τρόπους και τις μεθόδους διδακτικής παρέμβασης. Τότε αισθάνθηκα απογοήτευση αλλά και απορία, που δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι ο μαθητής μου υμνοεί να είναι ενήλικας, αλλά στη μαθησιακή ετοιμότητα είχε εικοσιτέσσερα εξάμηνα απόκλιση. Έγινε και εγώ παιδί όταν αντιλήφθηκα την πραγματικότητα και προσπάθησα να προσεγγίσω τον κόσμο του μαθητή μου και έπαυσα πλέον να απαιτώ από αυτόν να προσεγγίσει τον δικό μου. Η συνεργασία μας έγινε καλύτερη σταδιακά και οι στόχοι μας είχαν περάσει σε μια άλλη βαθμίδα. Ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης με το μαθητή όταν κεντρίσει την προσοχή του δεύτερου με κάτι που αγαπάει και του αρέσει να κάνει. Επομένως ο κώδικας επικοινωνίας μας ήταν το χάδι στην παλάμη του χεριού και οι καραμέλες. Η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας αναπτύχθηκε

σχετικά εύκολα και γρήγορα καθώς η γνωριμία μας ήδη προϋπήρχε από την προηγούμενη χρονιά καθώς είχαμε επαφές μέσω της εθελοντικής μου δραστηριότητας. Ωστόσο υπήρχαν και οι παλινδρομήσεις στην συμπεριφορά του σε όλη την διάρκεια της επαφής μας. Δεν ήταν πολλές αλλά δυσκόλευαν την διαδικασία μάθησης και τον τρόπο αλληλεπίδρασης καθώς δεν δεχόταν να συνεργαστεί και αδιαφορούσε για την παρουσία οποιουδήποτε δίπλα του, γεγονός που με δυσκόλευε να παρέμβω διδακτικά και συχνά ένιωθα αμηχανία και δυσκολία στο πώς να αντιμετωπίσω την κατάσταση. Η σχέση με τον ενήλικο αυτιστικό είναι δυσανάλογη και πολλές φορές αισθάνθηκα την ματαίωση και την τάση για παραίτηση. Είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να βιώνουμε μόνο θετικές εμπειρίες, ωστόσο η ηθική ικανοποίηση στο τέλος γίνεται αισθητή καθώς μέσα από τις διαρκείς παρεμβάσεις αυξάνονται οι επιδόσεις και οι γνωστικές δεξιότητες του μαθητή αισθητά. Η επιθυμητή συμπεριφορά από τον Α. είναι να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα και να προσέχει το σώμα του. Προσδοκούσα να τα καταφέρει με τα αντικείμενα και τις εικόνες της ατομικής καθαριότητας και με ικανοποίησε η θετική του ανταπόκριση.

Ετεροπαρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική περίοδος)

Η ετεροπαρατήρηση είναι η παρατήρηση που γίνεται στον μαθητή με σκοπό να μάθουμε τον τρόπο που εκφράζεται. Είναι η ανίχνευση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφονται οι αντιδράσεις και ο τρόπος συμπεριφοράς του μαθητή σε κάθε δραστηριότητα που του δίνεται. Επομένως μέσω της παρατήρησης του παιδιού αλλά και του ίδιου του εαυτού μας γινόμαστε και εμείς και το παιδί καλύτεροι στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων και στην επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων, καθώς έχουν μελετηθεί οι αντιδράσεις και έχουν παρατηρηθεί τα συναισθήματα και προλαμβάνουμε έτσι οτιδήποτε μη επιθυμητό.

Ο Α. είναι ένα μοναχικό παιδί, χωρίς φίλους. Συνήθως κάθεται μόνος του, χωρίς να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, ήσυχος, χωρίς να ενοχλεί κανέναν. Ο προφορικός του λόγος είχε απόκλιση μεγάλη προς τα κάτω καθώς δεν μιλάει από μόνος του, δεν κάνει διάλογο, παρά μόνο απαντάει μονολεκτικά και κοφτά αν τον ρωτήσεις κάτι. Η ψυχοκινητικότητα του καταγράφεται με διακυμάνσεις προς τα κάτω με έμφαση την αδρή-λεπτή κινητικότητα και το συντονισμό των κινήσεών του. Οι

νοητικές ικανότητες καταγράφονται με διακυμάνσεις προς τα πάνω. Θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε αλλά δεν μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του πάνω από δέκα λεπτά. Η συναισθηματική οργάνωση καταγράφεται με διακυμάνσεις προς τα κάτω με έμφαση το έλλειμμα συνεργασίας με τους άλλους. Όταν κάτι τον δυσκολεύει δαγκώνει το δάκτυλο του αριστερού του χεριού και συγκεκριμένα τον δείκτη. Του αρέσει ο χορός και στο μάθημα «χορός και έκφραση» συμμετείχε κανονικά. Ήθελε να χορεύει και όποιες κινήσεις έβλεπε προσπαθούσε να τις κάνει. Του αρέσει να χοροπηδά αλλά δεν κουνάει τα χέρια και δεν έχει αναπτυγμένη πλευρίωση. Δεν μπορεί να κάνει κύκλο γύρω από τον εαυτό του. Ο χορός τον βοήθησε να αλληλεπιδράσει και με τα άλλα παιδιά και σταδιακά άρχισε να βελτιώνεται η ψυχοκινητικότητα του. Επίσης σιγά σιγά αναπτύχθηκε ο προφορικός του λόγος. Η αλλαγή φάνηκε στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις δυο με τρεις μήνες ύστερα από τις αρχικές παρατηρήσεις. Κατάφερε να λέει προτάσεις με 6 και 7 λέξεις. Φυσικά τις λέξεις τις έδινε εγώ προκειμένου να εκφραστεί. Ωστόσο αυτό δεν γινόταν συνέχεια. Οι παλινδρομήσεις ήταν διάχυτες και πολλές φορές δεν έλεγε ούτε λέξη. Ο Α. χρειάζεται χρόνο για να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα, ο ίδιος δεν παίρνει πρωτοβουλία για δράση μόνος του, παρα δέχεται ερεθίσματα από άλλους. Πριν γίνουν οι καταγραφές των τελικών παρατηρήσεων όλοι στο ΚΕΦΙΑΠμίλαγαν για την πρόοδο και την αλλαγή του. Στις τελικές παρατηρήσεις είχε αρχίσει να αναγνωρίζει όλα τα αντικείμενα που του έδειχνα από το παπουτσόκουτο της ατομικής καθαριότητας, αλλά δεν παρατηρεί το σώμα του και αποφεύγει να κοιτάει τον εαυτό του στον καθρέφτη. Ωστόσο ακόμα δυσκολευόταν στο να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό χέρι όταν του ζητούσα να πιάνει τα αντικείμενα μια με το ένα χέρι και μια με το άλλο. Όταν του ζητήθηκε να κάνει το περίγραμμα των χεριών του τα κατάφερε και κράτησε σωστά τον μαρκαδόρο. Ήξερε ότι κάθε φορά που θα ολοκληρώσει την δραστηριότητα του θα μπορεί να έχει το άγγιγμα που τόσο αγαπά αλλά και τη γεύση της αγαπημένης του καραμέλας. Για να έχουν ενδιαφέρον οι δραστηριότητες μας προσπαθούσα να τον μιμηθώ και ζητούσα και εγώ χάδι στην παλάμη. Επομένως ήθελε να ολοκληρώνει αυτός τις δραστηριότητες όλες για να είναι και ο νικητής της «παλάμης». Όταν βλέπει την παρουσία μου δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, γεγονός που φανερώνει ότι θέλει παρακίνηση. Όταν δεν είναι κάποιος δίπλα του δεν συμμετέχει και σκύβει το κεφάλι. Βελτιώθηκε σταδιακά το κοινωνικό του κίνητρο και δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα μας.

Χωροταξική ενσωμάτωση

Τα μαθήματα στο ΚΕΦΙΑΠ γίνονται σε τρεις διαφορετικές αίθουσες. Η πρώτη αίθουσα έχει τα θρανία σε σχήμα (π), είναι ευρύχωρη και φωτίζεται από δύο μεγάλα παράθυρα που υπάρχουν στο πίσω μέρος του (π) που σχηματίζουν τα θρανία. Όπως μπαίνει κανείς στην αίθουσα αριστερά υπάρχει μια έδρα και πιο αριστερά είναι μια ντουλάπα. Πίσω και δεξιά από την έδρα είναι ο πίνακας. Γύρω από τα θρανία στους τείχους είναι κρεμασμένα σε πίνακες διάφορα χειροτεχνικά έργα που έχουν φτιάξει τα παιδιά. Ο Α. σε αυτή τη αίθουσα κάθεται πάντα στην πρώτη θέση από τη δεξιά μεριά του (π). Εγώ κάθομαι δίπλα του. Οι μαθητές είναι εφτά και είμαι εγώ και άλλη μια κοπέλα που κάνει την πρακτική της. Η υπεύθυνη της τάξης κάθεται στην έδρα, γράφει στον πίνακα και γυρνάει κατά διαστήματα γύρω από τα θρανία. Σε αυτή την αίθουσα γίνεται το μάθημα της «Ελληνικής Παράδοσης».

Η δεύτερη αίθουσα είναι μεγαλύτερη από την πρώτη καθώς διαθέτει και κουζίνα αλλά και τουαλέτα. Σε αυτή την αίθουσα τα θρανία είναι κολλητά το ένα με το άλλο έτσι ώστε να σχηματίζουν μια μεγάλη τραπεζαρία. Συνολικά τα θρανία είναι έξι και γύρω γύρω είναι οι καρέκλες που κάθονται οι μαθητές. Στην αίθουσα αυτή γίνεται το μάθημα της «Αγωγής και Υγείας». Και σε αυτή την αίθουσα οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα είναι εφτά. Στην ίδια αίθουσα γίνεται και το μάθημα του «Χορού και Έκφρασης» και της «Εργοθεραπείας». Όπως μπαίνει κανείς σε αυτή την αίθουσα τα θρανία είναι ακριβώς μπροστά και πίσω τους υπάρχουν δυο μεγάλα παράθυρα που φωτίζουν τον χώρο. Τέρμα αριστερά στον τοίχο υπάρχει ένα ψυγείο καθώς αυτή η αίθουσα χρησιμοποιείται και για τα μαθήματα της μαγειρικής και περιμετρικά των τοίχων υπάρχουν παντού κολλημένες σε πίνακες οι χειροτεχνίες των παιδιών. Δίπλα από το ψυγείο υπάρχει ένας πίνακας. Δεξιά της αίθουσας είναι μια πόρτα που οδηγεί στην τουαλέτα και πιο δεξιά ο χώρος ανοίγεται και οδηγεί στην κουζίνα που απλώνεται δεξιά σε βάθος όπου είναι ο νεροχύτης. Σε αυτή την αίθουσα ο Α. κάθεται πάντα στην αριστερή γωνία στην πρώτη αριστερή καρέκλα μπροστά από τον τοίχο. Εγώ κάθομαι δίπλα του από την δεξιά πλευρά αλλά πολλές φορές κάθομαι όρθια από την αριστερή πλευρά για να τον βοηθώ στις κινήσεις του, καθώς πλέον έχει επικρατήσει να είναι αριστερόχειρας. Η υπεύθυνη της «Αγωγής και Υγείας» συνήθως κάθεται δίπλα από εμένα αλλά σηκώνεται και όρθια. Η υπεύθυνη της «Εργοθεραπείας» τριγυρνάει συνέχεια γύρω από τα θρανία και τέλος η υπεύθυνη του μαθήματος του «χορού» γυρνάει και αυτή γύρω από τα θρανία την πρώτη μισή ώρα και το δεύτερο μισάωρο κολλάμε όλα τα θρανία στον τοίχο για να κάνουμε χώρο και

αρχίζουμε τον χορό.

Η τελευταία αίθουσα είναι της «Κεραμικής». Εδώ υπάρχουν πάλι έξι θρανία τα οποία είναι στο κέντρο της αίθουσας και είναι κολλημένα μεταξύ τους. Η υπεύθυνη της τάξης περιφέρεται γύρω από τα θρανία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και παρακολουθεί αυτά που φτιάχνουν οι μαθητές. Ο Α. στην αρχή των μαθημάτων καθόταν στο πρώτο θρανίο από την αριστερή πλευρά με πλάτη στον τοίχο. Στη συνέχεια των μαθημάτων άλλαξε θέση γιατί τοποθετούνται διάφορα κεραμικά πλέον σε εκείνο το θρανίο και κάθεται στο ακριβώς απέναντι με πλάτη τα παράθυρα. Πίσω του υπάρχουν δυο μεγάλα παράθυρα. Σε αυτή την αίθουσα οι μαθητές είναι πάλι επτά. Όπως βλέπει κανείς την αίθουσα τέρμα δεξιά υπάρχει ένας νιπτήρας που πλένουν τα παιδιά τα χέρια τους και τέρμα αριστερά υπάρχει ένα τραπέζι που ακουμπάν τα κεραμικά αντικείμενα που φτιάχνονται την ώρα του μαθήματος για να στεγνώσουν.

3.3. Μεθοδολογία ειδικής διδακτικής- Ειδικές Διδακτικές διαφοροποιήσεις

Διαμορφώθηκαν οι ετήσιοι, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι διδακτικοί στόχοι και το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης με διδακτικούς στόχους (Χρηστάκης, 2013: 121-146) προσαρμοσμένους στις ανάγκες του ενήλικου ατόμου με αυτισμό με έμφαση την ανάπτυξη αυτονομίας. Οι διαφοροποιήσεις του διδακτικού προγράμματος ορίζονται με στόχους που προσδιορίζουν το ετήσιο – μηνιαίο – εβδομαδιαίο πρόγραμμα, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή (Χρηστάκης, 2011: 190-226). Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αποτελεί μία περιγραφή του διδακτικού έργου όλης της εβδομάδας και περιλαμβάνει τα διδακτικά βήματα, τις περιοχές και τα υλικά. Ακόμη καθορίζεται σε ποια περίπτωση το διδακτικό βήμα θα κρίνεται επιτυχές ή όχι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή, το διδακτικό βήμα κρίνεται επιτυχές όταν ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία με μέτρια αυτονομία. (Χρηστάκης, 2011: 190-226). Ακόμη για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας σχεδιάζεται το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, η τήρηση του οποίου διασφαλίζει την αποτελεσματική εργασία.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2014) στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ η τέταρτη φάση του είναι η διδακτική παρέμβαση, η οποία περιέχει το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή σύμφωνα με το οποίο κινητοποιείται θετικά και το οποίο του δημιουργεί ενδιαφέρον

για την εργασία του. Χρησιμοποιείται το έντυπο της παρέμβασης στο οποίο συμπληρώνεται η ημερομηνία και η διάρκεια της παρέμβασης. Συμπληρώνεται η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού και η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων. Κάθε διδακτική παρέμβαση υποστηρίζει ένα βήμα μόνο, επειδή είναι αδύνατον να διδαχθούν όλες μαζί οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας στόχος (Δροσινού, 2014).

Η πέμπτη φάση είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος. Η καταγραφή της προόδου και της αξιολόγησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις δεξιότητες που κατέκτησε ο μαθητής (Δροσινού et al., 2009: 33-36). Έτσι χρησιμοποιείται το έντυπο καθημερινής καταγραφής και το έντυπο συνεργασίας με το γονέα.

Ο διδακτικός στόχος είναι να αναπτύξει δεξιότητες γενικής και λεπτής κινητικότητας και να μπορεί να συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα διάφορα υλικά. Ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος της παρέμβασης είναι η ψυχοκινητικότητα από την περιοχή της μαθησιακής ενότητας. Ο μεσοπρόθεσμος είναι η γενική και λεπτή κινητικότητα και ο βραχυπρόθεσμος να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα με αντικείμενα και να δείχνει αυτό που κάνει σε κείμενο 70- 80 λέξεων. Οι διδακτικές παρεμβάσεις γίνονται από τον Ιανουάριο μέσα από το διαφοροποιημένο μάθημα και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα δυο πρώτα βήματα της τρίτης φάσης να είναι επιτυχημένα καθώς ο μαθητής μου ολοκλήρωσε την κάθε δραστηριότητα με μέτρια αυτονομία. Ένα από τα εβδομαδιαία προγράμματα περιλάμβανε τα εξής βήματα: Ένα από αυτά ήταν να διακρίνει το σαπούνι από το σφουγγάρι και την πετσέτα. Ακόμα να αναγνωρίζει σε κάρτες οτιδήποτε του ζητούσα που σχετιζόταν με αυτά τα αντικείμενα. Ένας άλλος διδακτικός στόχος ήταν να ζωγραφίσει το περίγραμμα της δεξιάς και της αριστερής παλάμης του και να παίξουμε παιχνίδι με το σαπούνι και την αναγνώριση του αριστερού από το δεξί χέρι. Εξαιτίας της μέτριας δυσκολίας στην διάκριση του αριστερού και του δεξιού χεριού το παπουτσόκουτο της ατομικής καθαριότητας άνοιγε και από τις δύο πλευρές και ήταν αποτυπωμένη η δεξιά και αριστερή του παλάμη για καλύτερη εμπέδωση της έννοιας και περιείχε έναν καθρέφτη μέσα για να κοιτάζει τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Επίσης μια άλλη δραστηριότητα ήταν να ζωγραφίσουμε με μαρκαδόρους μάτια και μαλλιά με διαφορετικές αποχρώσεις και διαφορετικά μεγέθη μύτης και αυτιών και τα τοποθετούσε στο παπουτσόκουτο. Επίσης ξεχώριζε τα γυναικεία από τα ανδρικά χαρακτηριστικά. Το δεύτερο παπουτσόκουτο είχε ολόκληρο το σώμα και του έδινα

κομμάτια από εικόνες και τα τοποθετούσε για να φτιάξει ανθρώπους με ολοκληρωμένο σώμα. Η παρέμβαση αυτή ήταν πολύ διασκεδαστική καθώς με τις ίδιες εικόνες μπορούσαμε να σχηματίσουμε πολλά διαφορετικά ανθρωπάκια και να τους αλλάζουμε μόνο τον κορμό ή το κεφάλι ή τα πόδια. Τέλος ασχοληθήκαμε και με τις κινήσεις σώματος. Καθόμασταν απέναντι και ήμασταν ο ένας ο καθρέφτης του άλλου και του έδειχνα τι να κάνει λέγοντάς του να πιάνει το χέρι του, τον ώμο του, το κεφάλι του, να λυγίζει πόδια, να τεντώνει χέρια και άλλα παρόμοια για να εξασκηθούμε λίγο και κινητικά.

Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)

Τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν διαφορετικό ρυθμό μάθησης με αποτέλεσμα να χρειάζονται απλοποίηση και ανάλυση του διδακτικού στόχου σε μικρότερα βήματα (Χρηστάκης, 2013: 157-159). Η κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε υποστόχους λέγεται *ανάλυση στόχου (task analysis)*. Οι προϋποθέσεις για την σωστή ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι οι ακόλουθες. Πρώτον πρέπει να έχει προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια, ώστε να είναι σαφές αυτό που πρέπει να κάνει το παιδί ή να λέει, όταν θα έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να έχουν καθοριστεί τα βήματα με σωστή ιεράρχηση έτσι ώστε κάθε βήμα να αποτελεί γνώση του προηγούμενου βήματος. Ταυτόχρονα τα βήματα πρέπει να έχουν καθοριστεί με τέτοιο τρόπο ως προς τη δυσκολία τους, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί και το πρώτο βήμα να είναι πολύ εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί σύμφωνα με τις αρχικές εκτιμήσεις (Χρηστάκης, 2013: 159-160).

Ο διδακτικός στόχος στο πλαίσιο της ψυχοδυναμικής βοήθειας και της ανάπτυξης σχέσεων που περιγράφεται στο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ξεκάθαρος, σαφής και κατανοητός από τον μαθητή. Ένας από τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν στον Α. είναι «*Να δείχνει μέρη του σώματος*». Ο συγκεκριμένος στόχος επιλέχθηκε καθώς η σωματογνωσία και ο συντονισμός των κινήσεων είναι τα βασικά στοιχεία της ψυχοκινητικής εικόνας του παιδιού. Εξαιτίας της γονικής του εγκατάλειψης και της διαμονής του σε ίδρυμα, δεν έτυχε ποτέ να δει το σώμα του σε καθρέφτη και να γνωρίζει τα μέρη του. Η γνώση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων των μελών είναι σημαντικά για την μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή. Το παιδί αντικαθιστά τις λέξεις με απλές κινήσεις και με την αναγνώριση του υ της εικόνας το υ σώματος ανακαλύπτει μια άλλη μορφή

επικοινωνίας την επικοινωνία με τη «γλώσσα του σώματος» (Δροσινού et al., 2009: 85). Η στοχευμένη αυτή δραστηριότητα προάγει την αυτονομία σε σημαντικό βαθμό. Επομένως ο συγκεκριμένος στόχος ήταν πρωταρχικής σημασίας για να μπορέσει το παιδί να οδηγηθεί στην συνέχεια στην αυτοεξυπηρέτηση και στην αυτονομία. Ο διδακτικός στόχος αναλύεται στα εξής βήματα:

1. Να δείχνει τα μάτια και τη μύτη του, όταν του ζητείται.
2. Να δείχνει τα φρύδια και το μέτωπο, όταν του ζητείται.
3. Να δείχνει μάτια, μύτη, φρύδια, μέτωπο όταν του ζητείται (βήμα 1ο και 2ο).
4. Να δείχνει το στόμα και τα φρύδια όταν του ζητείται.
5. Να δείχνει τα μαλλιά και τα αυτιά όταν του ζητείται.
6. Να δείχνει στόμα, φρύδια, μαλλιά, αυτιά, όταν του ζητείται (βήμα 4ο και 5ο).
7. Να δείχνει τα μάγουλα και τα βλέφαρα, όταν του ζητείται.
8. Να δείχνει τα μέρη του σώματος, όπως στα βήματα 1-7.

Με τη διδασκαλία μιας στοχευμένης δραστηριότητας ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει αν ο μαθητής έχει κατακτήσει την συγκεκριμένη δεξιότητα που έχει διδαχθεί. Τα κριτήρια είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή, η ολοκλήρωση του διδακτικού στόχου, η αυτονομία του ή η ολοκλήρωση με βοήθεια (Δροσινού et al., 2009: 35). Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής ο παιδαγωγός σημειώνει τις επιτυχίες του παιδιού. Αυτή η καταγραφή γίνεται για τουλάχιστον πέντε διδακτικές παρεμβάσεις στον ίδιο διδακτικό στόχο και στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης δίνεται μια αμοιβή στον μαθητή. Η οποία δεν είναι τυχαία αλλά σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του (Δροσινού et al., 2009: 36-40).

Στον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο τα κριτήρια επιτυχίας ήταν η ολοκλήρωση της εργασίας 6/8 φορές και ο βαθμός αυτονομίας ήταν μεσαίος. Ως λεκτική αμοιβή ορίστηκε το μπράβο και υλική αμοιβή μια καραμέλα που δόθηκε στο τέλος κάθε επιτυχημένης προσπάθειας. Η επιθυμητή συμπεριφορά ήταν να αναγνωρίζει ο μαθητής τα μέρη του σώματος για να μπορέσει να ασχοληθεί με την ατομική του υγιεινή. Η υλοποίηση του διδακτικού στόχου απαιτεί τη χρήση συγκεκριμένου παιδαγωγικού υλικού. Η επιλογή του παιδαγωγικού υλικού γίνεται σύμφωνα με την δραστηριότητα της μαθησιακής ετοιμότητας, τις βασικές σχολικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, την προεπαγγελματική ετοιμότητα και τις δημιουργικές δραστηριότητες και διαμορφώνεται ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι το βιβλιοτετράδιο ψυχοκινητικότητας, παπουτσόκουτα, κάρτες πλαστικοποιημένες.

Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας

Στο έντυπο καταγραφής του εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος της μαθησιακής ετοιμότητας καταγράφεται και η συμπεριφορά του μαθητή. Υπάρχει ξεχωριστή στήλη στην οποία καταγράφεται η επιδιωκόμενη συμπεριφορά. Αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στη συμπεριφορά αυτό σημειώνεται σε ξεχωριστή στήλη με την ένδειξη « θυμάμαι να προσέχω την συγκεκριμένη συμπεριφορά που παρουσίασε» (Δροσινού et al., 2009: 34).

Η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή είναι απαραίτητη ύστερα από την διδασκαλία κάθε διδακτικού στόχου. Αρχικά με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεύτερον για να υπάρχουν ενημερωτικά στοιχεία για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλο το προσωπικό το οποίο συνεργάζεται με το σχολείο. Επίσης για να μην στηρίζεται ο εκπαιδευτικός μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για την διδασκαλία, για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία και για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδο τους.

Έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με τους γονείς

Το έντυπο καταγραφής με τους γονείς βρίσκεται στο τέλος κάθε ενότητας, μετά το έντυπο καθημερινής καταγραφής στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή. Η ενεργοποίηση και η συμμετοχή του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής (Δροσινού et al., 2009: 41) αποτελεί μια άλλη μορφή προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα. Αυτή η προσέγγιση αξιοποιεί το γονέα στη μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας ταυτόχρονα, διακριτούς τους ρόλους του γονέα και του δασκάλου. Η ενεργοποίηση του γονέα με το έντυπο καταγραφής αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του «γονέα» και της οικογένειας και δρα αποενοχοποιητικά σε ό,τι αφορά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως στις συναντήσεις του γονέα με τον εκπαιδευτικό στην αναγραφόμενη ημερομηνία, καταγράφονται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γίνεται αξιολόγηση με κριτήρια τις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας.

3.4. Συνεντεύξεις

Λήφθηκαν 10 λεπτές συνεντεύξεις από 2 ενήλικες που εμπλέκονται με το άτομο με αυτισμό με ορισμένους θεματικούς άξονες σχετικά με την ψυχοδυναμική και την αναγκαιότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αυτονομία σε μαθητή με αυτισμό στην αίθουσα δραστηριοτήτων του ΚΕΦΙΑΠ. Οι συνεντεύξεις είναι ημιδομημένες και έχουν τους ακόλουθους θεματικούς άξονες. Συγκεκριμένα οι άξονες των συνεντεύξεων ήταν *η αναγκαιότητα της ψυχοδυναμικής για την υποστήριξη ενήλικου ατόμου με αυτισμό, η αποτελεσματικότητα της ψυχοδυναμικής για την ανάπτυξη της αυτονομίας, η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας στο ΚΕΦΙΑΠ και η αναγκαιότητα και η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.*

Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν το ΚΕΦΙΑΠ από την ψυχολόγο του χώρου και από μια νοσηλεύτρια υποψήφια του μεταπτυχιακού τίτλου της Ειδικής Αγωγής στο γραφείο της κάθε μιας ξεχωριστά. Η μαγνητοφώνηση έγινε με κινητό τηλέφωνο.

4. Ποσοτικά δεδομένα

4.1. Ερωτηματολόγια

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή ποσοτικών δεδομένων αποτελούνται από σύντομα ερωτηματολόγια και πειράματα κατανόησης κειμένων κοινωνικών ιστοριών.

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε 5 ενήλικες εθελοντές που γνωρίζουν τον Α. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Linkert (Πάρα πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Λίγο, καθόλου). Τα Ερωτηματολόγια είναι δεκαπέντε, πέντε για καθεμία από τις τρεις υποθέσεις της έρευνας.

Η πρώτη υπόθεση έχει τα ακόλουθα ερωτήματα: *Αρχικά κατά πόσο θεωρείται αναγκαία η ψυχοδυναμική σε άτομο με αυτισμό. Δεύτερον κατά πόσο θεωρείται αποτελεσματική η ψυχοδυναμική σε άτομο με αυτισμό. Τρίτον κατά πόσο θεωρείται αναγκαία η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με αυτισμό. Τέταρτον κατά πόσο θεωρείται αποτελεσματική η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με αυτισμό και πέμπτο κατά πόσο θεωρείται ότι η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας βοηθάει αποτελεσματικά το άτομο με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας.*

Η δεύτερη υπόθεση έχει τα ακόλουθα ερωτήματα: *Πρώτον εάν σύμφωνα με την*

εμπειρία σας η ψυχοδυναμική υποστηρίζει το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ. Δεύτερον εάν σύμφωνα με την εμπειρία σας η ψυχοδυναμική υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ. Τρίτον εάν σύμφωνα με την εμπειρία σας η ψυχοδυναμική υποστηρίζει το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ για να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Τέταρτο σύμφωνα με την εμπειρία σας η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είναι αναγκαία στο ΚΕΦΙΑΠ και πέμπτο εάν σύμφωνα με την εμπειρία σας η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είναι αναγκαία στο ΚΕΦΙΑΠ για να αναπτύξει το ενήλικο άτομο με αυτισμό δεξιότητες αυτονομίας.

Η τρίτη υπόθεση έχει τα ακόλουθα ερωτήματα: *Πρώτον κατά πόσο νομίζετε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίο για το ενήλικο άτομο με αυτισμό, δεύτερον κατά πόσο νομίζετε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικό για το ενήλικο άτομο με αυτισμό, τρίτον κατά πόσο νομίζετε ότι οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίες για το ενήλικο άτομο με αυτισμό, τέταρτο κατά πόσο νομίζετε ότι οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικές για το ενήλικο άτομο με αυτισμό και πέμπτο κατά πόσο νομίζετε ότι οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθούν το ενήλικο άτομο με αυτισμό στην ανάπτυξη της αυτονομία του*

4.2. Πείραμα- κοινωνικές ιστορίες

Το πείραμα είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να υποβάλλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίας και αιτιατού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 154). Είναι η πιο έγκυρη προσέγγιση για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων και έχουν ευρεία χρήση στην Ειδική Αγωγή. Το πείραμα σχετίζεται με την ελεγχόμενη μεταβολή μιας μεταβλητής με σκοπό την επίδραση της σε κάποια άλλη. Η πειραματική μεταβλητή δηλαδή και το μετρήσιμο αποτέλεσμα της εξαρτημένης μεταβλητής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 156).

Στην πειραματική παρέμβαση δόθηκαν διαφοροποιημένα κείμενα με “κοινωνικές ιστορίες” σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με ορισμένο διδακτικό στόχο δεξιοτήτων αυτονομίας και μετρήθηκε η κατανόηση ρουτίνας με τη χρήση ορισμένων αντικειμένων και οπτικούς νοητικούς διευκολυντές. Η κοινωνική ιστορία είναι μια μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (Δίπλα, 2013: 8-16). Η μέθοδος αυτή καταλήξει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να

χρησιμοποιήσουν τα παιδιά και οι ενήλικες με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει κοινωνικές καταστάσεις και δεξιότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται κατανοητές. Συνήθως η πρώτη κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κατάσταση ή δεξιότητα στην οποία το παιδί επιτυγχάνει, επομένως δίνεται έμφαση στη θετική συμπεριφορά και το παιδί ταυτίζεται με την ιστορία και τις προκλήσεις της. Οι οπτικοποιημένες κοινωνικές καταστάσεις βοηθούν τον μαθητή να βελτιώσει την κοινωνικότητα του και να κατανοήσει κάποιες κοινωνικές διαδικασίες. Για την επίτευξη της κατανόησης τους υπάρχουν οι διευκολυντές. Δόθηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες που περιείχαν 10 με 16 νοηματικούς διευκολυντές.

Διδακτικός στόχος και δεδομένα κοινωνικών ιστοριών

Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του ΚΕΦΙΑΠ την ώρα του διαλείμματος. Η πρώτη κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε 28-30 Απριλίου. Περιέχει 69 λέξεις τύπου ΣΦΣΦΦ και 15 νοηματικούς διευκολυντές. Η δεύτερη κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 5 Μαΐου. Περιέχει 74 λέξεις τύπου, ΣΦΣΦΦ και 10 νοηματικούς διευκολυντές. Η τρίτη κοινωνική ιστορία εφαρμόστηκε στις 7 Μαΐου, με 76 λέξεις τύπου ΣΦΣΦΦ και 13 νοηματικούς διευκολυντές. Η τέταρτη στις 8 Μαΐου με αριθμό λέξεων 80 τύπου ΣΦΣΦΦ και 17 νοηματικούς διευκολυντές και η πέμπτη στις 12 Μαΐου με 63 λέξεις τύπου ΣΣΦΣΦ και 8 νοηματικούς διευκολυντές.

Οι τίτλοι των κοινωνικών ιστοριών με την σειρά που δόθηκαν είναι οι εξής: «φροντίζω να πλένω τα χέρια μου», «πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα για να μη χαλάσουν», «πλένω το σώμα μου», «παιχνίδι στην μπανιέρα», «πλένομαι και σκουπίζομαι». Κάθε κοινωνική ιστορία συνοδεύεται στο τέλος από τρεις ερωτήσεις κατανόησης με εναλλακτικές απαντήσεις με σκοπό να ελέγξουν τις ικανότητες του μαθητή και αν έγινε δυνατή η κατανόηση και η εμπέδωση των ιστοριών. Για κάθε ερώτηση υπήρχαν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις. Ο Α. απάντησε σε όλες σωστά.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία με τον τίτλο «φροντίζω να πλένω τα χέρια μου» είναι η εξής: *Τα χέρια μου λερώνονται συχνά. Σκέφτομαι και θυμάμαι να πλένω τα χέρια μου. Κάθε φορά που πάω στην τουαλέτα πλένω μετά τα χέρια μου. Πριν φάω το φαγητό μου και όταν τελειώσω το φαγητό μου πλένω πάλι τα χέρια μου. Όταν πιάσω κάτι βρώμικο θυμάμαι και ζητάω βοήθεια για να πλύνω τα χέρια μου στο νιπτήρα. Μου αρέσει τα χέρια μου να είναι στεγνά, καθαρά και να μυρίζουν όμορφα.*

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία με τον τίτλο «πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα για να μη χαλάσουν» είναι η ακόλουθη: *Κάθε πρωί όταν ξυπνάω και κάθε βράδυ πριν κοιμηθώ βουρτσίζω τα δόντια μου. Γιατί το κάνω αυτό; Γιατί το φαγητό που τρώω κατά τη διάρκεια της ημέρας αφήνει υπολείμματα στα δόντια μου τα οποία λέγονται μικρόβια. Αυτά τα μικρόβια χαλάνε τα δόντια μου και τα κιτρινίζουν. Εγώ θέλω να έχω γερά δόντια, χωρίς μικρόβια. Άρα βουρτσίζω κάθε μέρα τα δόντια μου για να έχω όμορφα και λευκά δόντια. Ζήτω γερά δόντια! Ζήτω το λαμπερό χαμόγελο!*

Η τρίτη κοινωνική ιστορία με τον τίτλο «πλένω το σώμα μου» είναι η εξής: *Κάνω μπάνιο συχνά. Μου αρέσει να κάνω μπάνιο γιατί θέλω να είμαι καθαρός και υγιής. Δεν θέλω να μυρίζω άσχημα και τα μαλλιά μου να είναι λαδωμένα. Θέλω να μυρίζω ωραία και να έχω καθαρά μαλλιά. Για αυτό πλένω συνέχεια το σώμα μου. Πλένω το πρόσωπο μου, τα μαλλιά μου, το λαιμό μου, τα χέρια μου, τα πόδια μου. Σαπουνίζω όλο μου το σώμα και μετά το ξεπλένω με νερό. Τώρα νιώθω όμορφα και είμαι καθαρός.*

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «παιχνίδι στην μπανιέρα»: *Μου αρέσει να κάνω μπάνιο. Με το σαμποιάν λούζω τα μαλλιά μου. Πρώτα τα βρέχω και μετά τα σαπουνίζω. Με το νεράκι τα ξεπλένω και με την πετσέτα τα σκουπίζω. Με το σφουγγάρι και το αφρόλουτρο τρίβω όλο μου το σώμα από πάνω προς τα κάτω. Την πλάτη μου, τις μασχάλες μου, την κοιλιά μου, τα γεννητικά μου όργανα, τα πισινά μου, και τα πόδια μου. Μετα ξεπλένομαι καλά και ξεπλένω το σφουγγάρι μου. Το μπάνιο είναι παιχνίδι!*

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «πλένομαι και σκουπίζομαι» αναφέρει: *Πλένω το πρόσωπο μου και μετά σκουπίζομαι με την πετσέτα. Όταν πλύνω τα χέρια μου μετά θα τα σκουπίσω. Όταν λούσω τα μαλλιά μου μετά θα τα στεγνώσω με την πετσέτα. Αμα πλύνω το σώμα μου θα τυλιχτώ μετά με την πετσέτα. Δεν κάθομαι με τα νερά για να μην κρυώσω. Κάθε φορά όταν πλένομαι μετά σκουπίζομαι με την πετσέτα, δεν μένω βρεγμένος.*

5. Πορεία της έρευνας και Περιορισμοί

Η πορεία της έρευνας ξεκίνησε στις 20/11/14. Η απασχόληση της ομάδας στόχου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η οποία είχε διάρκεια 141 ώρες που πραγματοποιήθηκαν σε 20 εβδομάδες. Συγκεκριμένα οι ημερομηνίες της πρακτικής άσκησης είναι οι ακόλουθες: 20/11/15, 25/11/14, 02/12/14, 09/12/14, 16/12/14, 08/01/15, 13/01/15, 20/01/15, 27/01/15, 03/02/15, 16/02/15, 24/02/15, 03/03/15, 10/03/15, 17/03/15, 24/03/15, 31/03/15, 28/04/15, 05/05/15, 12/05/15. Κάθε μέρα πρακτικής άσκησης διαρκούσε 2,5 ώρες και επαναλαμβανόταν 3 φορές την εβδομάδα. Συνολικά η πρακτική άσκηση χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Οι δυο πρώτες 40 ωρών και η τρίτη 50 ωρών. Το πείραμα διήρκησε 25 ώρες. Η εβδομαδιαία παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τρεις φορές Τρίτη, Πέμπτη και Παρασκευή και διαρκούσε συνολικά 8 ώρες. Χωρίστηκε σε τρεις περιόδους. Η πρώτη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 20/11/14 και ολοκληρώθηκε 20/12/14, διήρκησε 5 εβδομάδες. Η δεύτερη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 08/01/2015 και ολοκληρώθηκε στις 03/02/15, διήρκησε 5 εβδομάδες. Η τρίτη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 16/02/15 ολοκληρώθηκε στις 03/04/15, και διήρκησε 7 εβδομάδες. Το πείραμα ξεκίνησε στις 28/04/15 και ολοκληρώθηκε στις 12/05/15 και είχε διάρκεια 25 ωρών.

Οι αρχικές παρατηρήσεις έγιναν 20/12/14 ένα μήνα μετά. Οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις έγιναν 03/02/15 και οι τελικές 03/04/15. Η πρώτη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 20/11/14 και ολοκληρώθηκε 20/12/14, διήρκησε 5 εβδομάδες. Η δεύτερη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 08/01/2015 και ολοκληρώθηκε στις 03/02/15, διήρκησε 5 εβδομάδες. Η τρίτη ΑΠΑ ξεκίνησε στις 16/02/15 ολοκληρώθηκε στις 03/04/15, και διήρκησε 7 εβδομάδες. Το πείραμα ξεκίνησε στις 28/04/15 και ολοκληρώθηκε στις 12/05/15 και είχε διάρκεια 25 ωρών.

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ένα μεικτό ερευνητικό σχέδιο. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων οδηγεί σε εγκυρότερα αποτελέσματα, καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η χρήση μόνο μίας από τις δύο μεθόδους μπορεί να μην καλύπτει πλήρως και να μην διερευνά σε βάθος κάποιο θέμα. Επομένως για εγκυρότερα αποτελέσματα προτιμάται ο συνδυασμός μεθόδων. Τα δυο είδη έρευνας δεν είναι αντιθετικά αλλά συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Επίσης η έρευνα είναι ανοικτή/διερευνητική, καθώς έχει ως στόχο την εξερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου και παραμένει ανοιχτή σε νέα ευρήματα και ερμηνείες. Ωστόσο το μειονέκτημα της είναι ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί αντικειμενικά ,κάτι που αποζητούν πολλοί ερευνητές.

Επιπλέον είναι περιγραφική, έχει δηλαδή σαν στόχο την ακριβή απεικόνιση μιας κατάστασης και παρέχει την ολοκληρωμένη σχεδόν εικόνα της κατάστασης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Επιπρόσθετα η έρευνα διακατέχεται από την συσχέτιση μεταβλητών και την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ και των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ. Συνοψίζοντας είναι μια έρευνα πειραματική, με διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την αξιολόγηση του διδακτικού στόχου (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006: 113-114). Ωστόσο προγράμματα παρέμβασης παραδειγματικού μοντέλου ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) δεν είχαν εφαρμοστεί στο άτομο με αυτισμό. Η δια βίου ειδική εκπαίδευση και η ανάπτυξη αυτονομίας για το άτομο με αυτισμό, το οποίο διαβιεί μακριά από την οικογένεια του παρά τη σπουδαιότητα της δεν παρέχεται συστηματικά.

Οι έρευνες πρέπει να σχεδιάζονται, να διεξάγονται και να γνωστοποιούνται σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και με ενδιαφέρον για την αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων. Οι έρευνες για να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ηθική τους διάσταση οφείλουν οι μελέτες που διεξάγονται να είναι σε εδραιωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια που συμπεριλαμβάνουν επίσημες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά τεστ και οι πληροφορίες να καταγράφονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αδύνατη η αναγνώριση των συμμετεχόντων. Επιπλέον στις δημοσκοπήσεις και στις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες να μην μπορούν να αναγνωριστούν. Ταυτόχρονα να διεξάγεται η παρατήρηση ατόμων σε δημόσιους χώρους και η έρευνα να χρησιμοποιεί υπάρχοντα αρχεία ή δημόσια έγγραφα.

Επομένως ένα ερευνητικό πρόγραμμα που συμβαδίζει με τους κανόνες της ηθικής δημιουργεί μια θετική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στον συμμετέχοντα. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα δικαιώματα και του ερευνητή και του συμμετέχοντος, έτσι ώστε η μεταξύ τους σχέση να αποβεί ωφέλιμη και για τους δύο. Ο ερευνητής να αντιμετωπίζει τον συμμετέχοντα με ενδιαφέρον και σεβασμό και να επιχειρεί να καταστήσει την ερευνητική εμπειρία ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Πριν από την έναρξη της έρευνας, ο υποψήφιος συμμετέχοντας να ενημερώνεται σχετικά με πιθανούς σωματικούς κινδύνους ή ψυχολογικό στρες προκειμένου να αποφασίσει αν θα συμμετέχει. Επίσης ο συμμετέχοντας να έχει την ευκαιρία να θέσει ερωτήσεις και να ζητήσει διευκρινίσεις για την ερευνητική διαδικασία. Μετά το πέρας της έρευνας ο συμμετέχοντας πρέπει να ενημερωθεί εάν εξαπατήθηκε για κάποιο λόγο και ο ερευνητής να αφήνει τα στοιχεία του για να μπορέσει να

επικοινωνήσει μαζί του ο συμμετέχοντας και να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας σε περίπτωση που ενδιαφέρεται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 121-122).

Κεφάλαιο Γ΄: Αποτελέσματα έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των ερευνητικών αποτελεσμάτων καταλήξαμε ότι η πρώτη και η τρίτη υπόθεση αποδεικνύονται πλήρως και η δεύτερη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς.

1.Αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης.

Η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με Αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας.

1.1. Ποιοτικά δεδομένα

Μετά την έρευνα και την εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώσαμε αποδεικνύεται πλήρως ότι η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθάει το ενήλικο άτομο να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται από τα αποτελέσματα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων και από τις καταγραφές στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης. Ο μαθητής ανέπτυξε σταδιακά τις κοινωνικές του δεξιότητες μέσω της συνεχής και σταδιακής αλληλεπίδρασης που εφαρμοζόταν από την περσινή χρονιά. Το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ενδυνάμωσε την ψυχοδυναμική σχέση αλληλεπίδρασης που υπήρχε ανάμεσα μας και είχε δημιουργηθεί ήδη ένα χρόνο πριν λόγω της γνωριμίας μας σε εθελοντική βάση. Φέτος η συστηματική επαφή βοήθησε στην ανάπτυξη της αυτονομίας.

Αναλυτικά από την πρώτη μέρα της επαφής μας μέχρι την αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση δόθηκε έμφαση στην προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή με στόχο την ενεργοποίησή του. Μοναχός του δεν δρα και χρειάζεται παρότρυνση. Ο διδακτικός στόχος του Νοεμβρίου ήταν να αναπτύξει δεξιότητες γενικής και λεπτής κινητικότητας και να εκτελεί λεπτές κινήσεις με ακρίβεια. Το πρώτο διδακτικό βήμα ήταν να αντιστοιχίζει όμοια σχήματα, φρούτα, ζώα και αντικείμενα με αντίστοιχα χρώματα. Ο Α. εκτελούσε τις ενέργειες με μερική βοήθεια. Τον δυσκόλευαν κυρίως τα σχήματα και όποια ζώα ή φρούτα έβλεπε για πρώτη φορά. Με τα χρώματα δεν συνάντησε κάποια δυσκολία. Τον Δεκέμβριο και τον Ιανουάριο συνεχίσαμε τις διδακτικές παρεμβάσεις στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων γενικής- λεπτής κινητικότητας και το διδακτικό βήμα ήταν να ασκείται να περνά σχοινάκια σε κεραμικά αντικείμενα. Επίσης ασχοληθήκαμε με το να περνάει

χαντρούλες σε σχοινάκια. Εδώ ο μαθητής τα κατάφερνε με βοήθεια. Τον Ιανουάριο ο διδακτικός στόχος ήταν να ανοίγει μπουκάλια και να βάζει το καπάκι τους στο άδειο ποτήρι του εκπαιδευτικού υλικού (παπουτσόκουτο). Ύστερα ασχοληθήκαμε με την αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή να κλείνει μπουκάλια παίρνοντας τα καπάκια από το ποτήρι και ξανά τοποθετώντας τα στα μπουκάλια. Η διαδικασία ολοκληρωνόταν με μερική βοήθεια.

Ο μηνιαίος στόχος του Φλεβάρη, του Μάρτη και του Απρίλη ήταν να αναπτύξει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας. Συγκεκριμένα ο διδακτικός στόχος του Φλεβάρη ήταν να πλένει τα χέρια του. Τις δυο πρώτες βδομάδες η διαδικασία ολοκληρωνόταν με βοήθεια, καθώς ο ενήλικας δεν μπορούσε να πλύνει σωστά τα χέρια του και έκανε βιαστικές κινήσεις. Το ίδιο γινόταν και στο ξέβγαλμα. Αδυνατούσε να τα ξεβγάλει καλά με αποτέλεσμα να μένει η σαπουνάδα. Η διαδικασία εμπεδώθηκε και ολοκληρώθηκε με επιτυχία με την κοινωνική ιστορία «πλένω τα χέρια μου». Τον Μάρτη η διδακτική παρέμβαση ήταν το πλύσιμο δοντιών. Η δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεων και στο σωστό τρίψιμο των δοντιών και ξέβγαλμα ήταν μεγάλη. Ο Α. δεν είχε την υπομονή να βουρτσίζει σωστά τα δόντια του και απλά έβαζε μηχανικά την οδοντόβουρτσα στο στόμα του. Το άνοιγμα και το κλείσιμο της οδοντόκρεμας καθώς και η τοποθέτηση της στην οδοντόβουρτσα γίνονταν χωρίς βοήθεια ύστερα από τις δυο πρώτες βδομάδες. Ωστόσο ο μαθητής κατάπινε στην αρχή την οδοντόκρεμα και στην πορεία κατάφερε να την φτύνει με υπενθύμιση. Η κοινωνική δεξιότητα κατανοήθηκε καλύτερα μέσω της κοινωνικής ιστορίας «πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα για να μην χαλάσουν». Τον Απρίλιο έγινε προσπάθεια για να μάθει να δένει τα κορδόνια του. Δόθηκε παπουτσόκουτο με σχεδιασμένο παπούτσι με κορδόνια και ο μαθητής έκανε προσπάθειες να συντονίσει τις κινήσεις του και να μπορέσει να δέσει τα κορδόνια. Η δυσκολία που συνάντησε ήταν μεγάλη και δεν μπορούσε να ολοκληρώσει την διαδικασία. Χρειάζόταν βοήθεια για την υλοποίηση της. Η διαδικασία ολοκληρωνόταν με βοήθεια για σωστότερα αποτελέσματα.

Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις αποδείχτηκαν αποτελεσματικές με βάση το στόχο και την επιβεβαίωση του μέσα από το πείραμα και τις κοινωνικές ιστορίες. Έγινε φανερό μέσα από το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ότι ο μαθητής σταδιακά βελτιωνόταν μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ το ίδιο και η αυτονομία του. Όταν ο Α. κουραζόταν παίζαμε και ζωγραφίζαμε με ξυλομπογιές. Αρχικά παίζαμε με παραμυθάκια με κρυφές εικόνες που αποκαλύπτονταν όταν σήκωνε τις σελίδες και

ονομάτιζε το περιεχόμενό τους. Η αυτονομία να χειριστεί μόνος του το παραμύθι και να το γυρνάει σε όποια σελίδα ήθελε τον ευχαριστούσε αφάνταστα. Επίσης παίζαμε παιχνίδια με κάρτες για να ονοματίζει αυτά που βλέπει αλλά και παζλ. Τις λέξεις που δεν ήξερε ή τον δυσκόλευαν τις έλεγα και τις επαναλάμβανε. Ένα άλλο παιχνίδι ήταν «οι μικροί γιατροί» για να μάθει το ανθρώπινο σώμα. Επομένως διαρκώς γίνονταν προσπάθειες για την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας με έμφαση την αυτονομία και η ψυχοδυναμική αλληλεπίδραση αποδείχτηκε ότι βοηθάει στην ανάπτυξη της.

Επίσης με τις συνεντεύξεις που έγιναν στην ψυχολόγο και μια νοσηλεύτρια του ΚΕΦΙΑΠ και σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση. Συγκεκριμένα στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε η αναγκαιότητα της ψυχοδυναμικής όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα. Η ψυχολόγος αναφέρει ότι: *«Η ψυχοδυναμική μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό του τομέα, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν ίσως για την ανάπτυξη της αυτονομίας. Ίσως μπορεί να είναι πολύ πιο αποτελεσματική στο κοινωνικό του και στο συναισθηματικό του κομμάτι, εεε αυτο χωρίς απαραίτητα να έχω εκπαιδευτεί στην ψυχοδυναμική. Η αυτονομία, σαφώς όταν ένα παιδί αναπτυχθεί συναισθηματικά και κοινωνικά καλά, θα έρθει και θα αναπτυχθεί και εκείνη σε δεύτερο επίπεδο».*

Η νοσηλεύτρια αναφέρει ότι:

Μ: « Πιστεύω ότι η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο μα αυτισμό απλά δεν εφαρμόζεται στο Κέντρο γιατί δεν υπάρχει εκπαιδευμένο προσωπικό».

1.2. Ποσοτικά δεδομένα

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε πέντε εθελοντές του Κέντρου που γνωρίζουν τον Α. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε SPSS (Statistical Package for the Social Science) καθώς το πλήθος των ερωτηματολογίων είναι μικρό και επομένως στατιστικά ασήμαντο, οι απαντήσεις σε αυτά ενισχύουν μόνο τον προβληματισμό και την διερεύνηση των ερωτημάτων. Στο ερώτημα κατά πόσο θεωρείται ότι είναι αναγκαία η ψυχοδυναμική σε άτομο με αυτισμό, το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «πάρα πολύ». Στο δεύτερο ερώτημα κατά πόσο η ψυχοδυναμική είναι αποτελεσματική σε άτομο με αυτισμό το 100% απάντησε «πάρα πολύ». Στο τρίτο ερώτημα κατά πόσο είναι αναγκαία η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με αυτισμό το 80% των ερωτηθέντων απάντησε πάρα πολύ, και το 20% απάντησε

αρκετά. Στο τέταρτο ερώτημα κατά πόσο θεωρείται αποτελεσματική η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας σε άτομο με αυτισμό τέσσερα άτομα απάντησαν ότι η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είναι αποτελεσματική «παρα πολύ» και ένα άτομο απάντησε ότι η ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είναι «αρκετά» αποτελεσματική. Στο τελευταίο ερώτημα κατά πόσο θεωρείται ότι η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας βοηθάει αποτελεσματικά το άτομο με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας το 100% απάντησε «πάρα πολύ».

Επίσης η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται και από τις κοινωνικές ιστορίες καθώς ο μαθητής κατάφερε να απαντήσει σωστά στα ερωτήματα των κοινωνικών ιστοριών. Συγκεκριμένα ο μαθητής ρωτήθηκε στο τέλος της πρώτης κοινωνικής ιστορίας με τον τίτλο «πλένω τα χέρια μου» τα εξής: Πρώτον «Γιατί πλένω τα χέρια μου;» με τις ακόλουθες εναλλακτικές απαντήσεις: α) τα πλένω γιατί μου αρέσει, β) τα πλένω για να είναι λερωμένα, γ) τα πλένω για να είναι καθαρά και απάντησε σωστά στο τρίτο. Το δεύτερο ερώτημα ήταν «πότε πλένω τα χέρια μου;»: α) όταν είναι καθαρά, β) όταν πάω τουαλέτα, γ) όταν κοιμάμαι και απάντησε σωστά στη δεύτερη εναλλακτική απάντηση. Το τρίτο ερώτημα ήταν «πως πλένω τα χέρια μου;»: α) μόνο με νερό, β) μόνο με σαπούνι, γ) με νερό και με σαπούνι και ύστερα τα σκουπίζω με την πετσέτα. Ο μαθητής απάντησε σωστά την τρίτη επιλογή. Το πείραμα διήρκεσε 15 λεπτά και έγινε στο διάλειμμα. Το οπτικοποιημένο υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν αρκετό καθώς ο μαθητής μου χρειάζεται διευκολυντές γιατί δεν γνωρίζει ανάγνωση.

Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία «πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα για να μη χαλάσουν» τα ερωτήματα ήταν: ποτε πλένω τα δόντια μου; α) όταν το θυμηθώ, β) μια φορά την εβδομάδα, γ) κάθε πρωί και κάθε βράδυ πριν κοιμηθώ. Απάντησε σωστά: κάθε πρωί και κάθε βράδυ. Στο δεύτερο ερώτημα: «γιατί βουρτσίζω τα δόντια μου», α) γιατί δεν έχω τι να κάνω, β) για να κιτρινίσουν και να χαλάσουν, γ) για να είναι γερά και λευκά, απάντησε σωστά την τρίτη απάντηση, και στο τρίτο «τι παθαίνουν τα δόντια αν δεν τα βουρτσίζω», επίσης απάντησε σωστά. Οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν: α) είναι υγιή και λευκά, β) είναι γερά και λαμπερά, γ) γεμίζουν μικρόβια, κιτρινίζουν και χαλάνε. Τον δυσκόλεψε λίγο η λέξη «βουρτσίζω» στην πρώτη ερώτηση κατανόησης. Προτιμούσε το «πλένω». Επίσης στην πρώτη ερώτηση έγινε αντιληπτό ότι δεν αντιλαμβάνεται πολύ καλά τις έννοιες πρωί-βράδυ καθώς απάντησε ότι τα πλένουμε «μετα το φαγητό» (χωρίς τις έννοιες πρωί-βράδυ). Επιπλέον στην δεύτερη ερώτηση απάντησε σωστά αλλά με την λέξη «καθαρά». Προφανώς δεν ήξερε τις έννοιες «γερά και λευκά». Τέλος στην τελευταία ερώτηση

της δεύτερης κοινωνικής ιστορίας απάντησε πάλι σωστά αλλά με δική του λέξη πάλι. Τον ρώτησα: «Τι παθαίνουν τα δόντια αν δεν τα βουρτσίσω; Και μου απάντησε «πονάνε» με την βοήθεια του οπτικού διευκολυντή και όχι «χαλάνε», που και αυτό σωστό είναι.

Τα ερωτήματα της τρίτης κοινωνικής ιστορίας με τον τίτλο «πλένω το σώμα μου» ήταν: «γιατί πρέπει να πλένω το σώμα μου» α) για να μυρίζω άσχημα, β) για να βρέχομαι, γ) για να είμαι καθαρός ο μαθητής απάντησε σωστά το «γ». Στο ερώτημα «τι πλένω όταν κάνω μπάνιο» οι εναλλακτικές απαντήσεις ήταν: α) μόνο το σώμα μου, β) μόνο το κεφάλι μου, γ) όλο μου το σώμα. «Πως κάνω μπάνιο;» η τελευταία ερώτηση με απαντήσεις: α) μόνο με νερό, β) μόνο με σαπούνι, γ) με νερό, σαπούνι και σφουγγάρι. Το πείραμα διήρκεσε 15 με 20 λεπτά. Ο Α. ήταν λίγο κουρασμένος και έστριβε το κορμί του και κοίταγε κάτω. Ωστόσο του έδωσα χρόνο να ξεκουραστεί και όταν τον ρώτησα αν είναι έτοιμος να ξεκινήσουμε γύρισε πάλι το κορμί του προς τα εμένα και ολοκληρώσαμε και την τρίτη κοινωνική ιστορία με επιτυχία. Οι ερωτήσεις του φάνηκαν εύκολες και απάντησε σε όλες αμέσως όπως του τις έλεγα, χωρίς δηλαδή να βάζει δικές του λέξεις.

Συνακόλουθα τα ερωτήματα της τέταρτης με τον τίτλο «παιχνίδι στην μπανιέρα» ήταν: «όταν κάνω μπάνιο» α) πλένω μόνο το κεφάλι μου, β) πλένω μόνο τα πόδια μου, γ) πλένω όλο μου το σώμα. Το δεύτερο «με τι πλένω το σώμα μου» α) μόνο με νερό, μόνο με σφουγγάρι, γ) με νερό, αφρόλουτρο και σφουγγάρι. Το τρίτο: «Τι κάνω αφού σαπουνίσω το σώμα μου;» α) μένω με τις σαπουνάδες, β) ξεπλένω το σφουγγάρι, γ) ξεπλένω το σώμα μου και το σφουγγάρι. Το πείραμα διήρκεσε 15 λεπτά. Ο μαθητής κατανόησε την κοινωνική ιστορία και απάντησε και στις τρεις ερωτήσεις κατανόησης θετικά. Δεν δυσκολεύτηκε ούτε σε αυτή και οι διευκολυντές τον βοήθησαν αρκετά.

Τέλος η πέμπτη κοινωνική ιστορία με τον τίτλο «πλένομαι και σκουπίζομαι» έχει τα εξής ερωτήματα: Πρώτον «όταν πλένω το πρόσωπό μου» μετα α) κάθομαι με τα νερά, β) πλένομαι ξανά, γ) σκουπίζομαι με την πετσέτα. Το δεύτερο είναι: «όταν πλένω τα χέρια μου» μετα α) κάθομαι με τα νερά, β) πλένομαι ξανά, σκουπίζομαι με την πετσέτα και το τρίτο ερώτημα το οποίο είχε και αυτό τις ίδιες εναλλακτικές απαντήσεις ήταν: «όταν πλένω το σώμα μου τι κάνω μετα»; Ο μαθητής απάντησε και στα τρία σωστά, το πείραμα διήρκεσε 15 λεπτά και δεν τον δυσκόλεψε καμία λέξη. Μόνο το ρήμα «κρυνώσω» της κοινωνικής ιστορίας το έκανε «παγώσω» σύμφωνα με τον οπτικό διευκολυντή.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η επαναληψιμότητα των εναλλακτικών απαντήσεων οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής ήθελε διαρκώς να πλένει τα χέρια του και να βρέχεται, οπότε έπρεπε να γίνει αντιληπτή η διαδικασία πλένομαι και κάθομαι με στεγνά χέρια, και όχι πλένομαι και ξανα πλένομαι. Ήταν από τις χαρακτηριστικές στερεοτυπικές εμμονές του ενηλίκου. Ωστόσο η κοινωνική ιστορία έγινε κατανοητή και ολοκληρώθηκε και αυτή η κοινωνική δεξιότητα.

Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν οι ερευνητές (Kogel, Kogel, Vernon, 2009, Χρηστάκης, 2014:1-4) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά που δεν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον δύσκολα καταφέρνουν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας και έχουν περιορισμένες ευκαιρίες συμπεριφορικής και νευρολογικής εξέλιξης. Η αυτονομία είναι η βασική λειτουργία άμεσα συνδεδεμένη με την ετοιμότητα στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας (Δροσινού, et al., 2009: 84). Η κοινωνική ένταξη (Δροσινού, 2015) των ατόμων με αναπηρίες όπως ο αυτισμός επιτυγχάνεται με τα προγράμματα ΕΑΕ με έμφαση την αυτονομία (Συνοδινού, 2001, 2014 α, β). Η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική (Κρουσταλάκη, 2000: 235) έχουν μεγάλη σημασία για τους εφήβους και τους ενήλικες αυτιστικούς και μπορούν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά για να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους.

2. Αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσης.

Η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο στο ΚΕΦΙΑΠ.

Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα επαληθεύουν μερικώς την δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας καθώς προκύπτει ότι οι αρμόδιοι του κέντρου μπορούν να υποστηρίξουν το ενήλικο άτομο με αυτισμό, εάν έχουν εκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή και στην ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας (Συνοδινού, 2014 α, β: 2-15).

2.1. Ποιοτικά δεδομένα

Αρχικά σύμφωνα με τις δραστηριότητες του ΚΕΦΙΑΠ, είναι φανερό ότι οι αρμόδιοι του κέντρου δεν έχουν εκπαιδευτεί στην ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας και οι παρεμβάσεις τους δεν γίνονται σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Συνεπώς είναι απαραίτητη η παιδαγωγική κατάρτιση τους στην ειδική αγωγή και στην ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας για να υποστηρίξουν τον ενήλικο μαθητή με αυτισμό, αλλά και να συνεργάζονται και με άλλους φορείς για καλύτερα αποτελέσματα. Οι δραστηριότητες που γίνονταν στο κέντρο δεν ήταν στοχευμένες, ατομικές και δομημένες ως προς της προτεραιότητες της ειδικής αγωγής αλλά ούτε και ενταξιακές με σαφή προσανατολισμό την υποστήριξη του ενήλικου ατόμου με αυτισμό στην κοινότητα. Το ΚΕΦΙΑΠ μπορεί να απασχολήσει το μαθητή με διάφορες δραστηριότητες, αλλά δεν παρέχει στοχευμένη ειδική εκπαίδευση με έμφαση στην αυτονομία σύμφωνα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

Συγκεκριμένα οι εβδομαδιαίες δραστηριότητες του μαθητή ήταν οι ακόλουθες: κάθε τρίτη είχε *κηπουρική, λογοθεραπεία*, (με περιορισμένο αριθμό συναντήσεων) και *ελληνική παράδοση*. Κάθε Πέμπτη είχε μαθήματα *αγωγή υγείας, λογοθεραπεία*, και *χορό και έκφραση*. Τέλος κάθε Παρασκευή είχε *κεραμική και εργοθεραπεία*. Μετα τους δύο μήνες το μάθημα της λογοθεραπείας αντικαταστάθηκε με ατομικό μάθημα με την ψυχολόγο μια φορά την εβδομάδα και συγκεκριμένα κάθε Τρίτη. Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα γίνεται φανερό ότι ο μαθητής δεν μπορεί να αναπτύξει την ψυχοκινητικότητα με έμφαση την αυτονομία. Μόνο το μάθημα της εργοθεραπείας και της κεραμικής τον βοηθούσε να εκτελεί ασκήσεις γενικής και λεπτής κινητικότητας και το μάθημα του χορού. Επίσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δεν υπήρχε ατομικό και δομημένο πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή σύμφωνα με τις διδακτικές του προτεραιότητες. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες απασχόλησης του Α. ήταν δραστηριότητες γενικής απασχόλησης χωρίς έμφαση στην ανάπτυξη και υποστήριξη

των περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας. Σύμφωνα λοιπόν με το μάθημα της κηπουρικής με τον μαθητή πηγαίναμε στον χώρο κηπουρικής και ποτίζαμε τα λουλούδια και τα φυτά. Το ευχάριστο ήταν ότι περπατούσαμε για να φτάσουμε στο χώρο και βγαίναμε από τον καθιερωμένο χώρο της αίθουσας. Στο μάθημα της «αγωγής και υγείας» η υπεύθυνη προσπαθούσε να ασχοληθεί με την συναισθηματική οργάνωση των παιδιών και να τους μάθει τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης. Συνήθως τα παιδιά ζωγράφιζαν χαμογελαστά και θλιμμένα προσωπάκια για την εμπέδωση του συναισθήματος αλλά και διάβαζαν παραμυθάκια σχετικά με το συναίσθημα και στο τέλος έβαζε τους μαθητές να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα. Ο Α. δεν έχει αναπτυγμένο προφορικό λόγο με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εκφραστεί και συνήθως να ηχολαλεί και να επαναλαμβάνει όποια λέξη του έλεγε η συντονίστρια. Ωστόσο το μάθημα αυτό τον χαροποιούσε και συνήθως γέλαγε σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Το μάθημα της λογοθεραπείας αποτελούσε ένα διασκεδαστικό διάλειμμα για τον Α. Τα κορίτσια που τον απασχολούσαν και που έκαναν την πρακτική τους εκεί, από το ΑΤΕΙ της Καλαμάτας, ήταν πρόσχαρα και έδιναν στον μαθητή κάρτες με ζώα, φρούτα, αντικείμενα, λαχανικά και άλλα, να τα ονοματίζει, έπαιζαν με τα γράμματα της αλφαβήτας και με τους αριθμούς. Ο Α. ήταν λίγο ντροπαλός εκεί καθώς ήταν ατομική η απασχόληση ωστόσο προσπαθούσε και ήθελε να ανταποκριθεί με τον καλύτερο εαυτό του. Ίσως βέβαια να επηρεαζόταν και η συναισθηματική του οργάνωση, κατά τη διαδικασία της αλλαγής της τάξης την ώρα του μαθήματος ή την ώρα του διαλείμματος, ανάλογα την ημέρα, εξαιτίας της αποκοπή του από το σύνολο. Το μάθημα της *ελληνικής παράδοσης* δυστυχώς δεν βοηθούσε τον μαθητή, καθώς ο Α. δεν μπορούσε να συμμετέχει στις δραστηριότητες που έκαναν τα άλλα παιδιά. Η υπεύθυνη του μαθήματος έβαζε τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφία. Το μάθημα του χορού ευχαριστούσε ιδιαίτερα τον Α. γιατί ακούγαμε μουσική και τα παιδιά πιάνονταν χέρι-χέρι και χόρευαν όλα μαζί ή μόνα τους. Ήταν σημαντική η αλληλεπίδραση που είχε με τους συμμαθητές του, ωστόσο το μάθημα δεν ήταν δομημένο και στοχευμένο. Δεν γίνονταν συγκεκριμένες κινήσεις ούτε συγκεκριμένοι βηματισμοί, επομένως ο μαθητής κινούταν ελεύθερα χωρίς να αναπτύσσει συγκεκριμένες δεξιότητες ψυχοκινητικότητας. Στα μαθήματα της *εργοθεραπείας* και της *κεραμικής* ο Α. δεχόταν ερεθίσματα ανάπτυξης γενικής και λεπτής ψυχοκινητικότητας και αποτέλεσαν και το αρχικό μας στάδιο για την ανάπτυξη της αυτονομίας σταδιακά. Ωστόσο ήθελε διαρκώς βοήθεια για να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις δραστηριότητες και να

καταλάβει τα διδακτικά βήματα του κάθε στόχου. Επομένως σε κάθε τάξη ήταν απαραίτητο να υπάρχουν έκτος από την υπεύθυνη και άλλα άτομα εκπαιδευμένα στην ειδική αγωγή και στην ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είτε ως εργαζόμενοι είτε ως εθελοντές για να μπορούν να βοηθούνται και να επιβλέπονται όλα τα παιδιά. Τέλος το μάθημα με την ψυχολόγο ήταν ατομικό με πλούσια θεματική, γεγονός που το καθιστούσε ταυτόχρονα και ενδιαφέρον. Η ψυχολόγος είτε έδινε στον Α. παιχνιδάκια πλαστικά και λούτρινα αρκουδάκια για να παίζουν αναπτύσσοντας τον διάλογο, είτε έφτιαχναν πάζλ, είτε του έδειχνε εικόνες για να παρατηρεί τις διαφορές, είτε ζωγράφιζαν. Οι δραστηριότητές της μπορεί να ήταν στοχευμένες και διασκεδαστικές, ωστόσο δεν σχετίζονταν με την ανάπτυξη αυτονομίας του μαθητή.

Συνοψίζοντας, και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων η υπόθεση επαληθεύεται μερικώς, καθώς προκύπτει ότι η αρμόδιοι του κέντρου μπορούν να υποστηρίξουν την ψυχοδυναμική σχέση βοήθειας, εάν έχουν τη σχετική επιμόρφωση. Επίσης τα αυτιστικά άτομα χρειάζονται έναν ιδιαίτερο χώρο στην ενηλικίωσή τους που θα μπορεί να τους προσφέρει περισσότερα για την διαρκή εκπαίδευσή τους. Επομένως οι εργαζόμενοι του κέντρου πρέπει να έχουν επιμορφωθεί, αλλά και να συνεργάζονται και με άλλους φορείς για να υποστηρίζουν ικανοποιητικά τα ενήλικα άτομα με αυτισμό (Τσώνη, 2010: 907-933). Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων γίνεται φανερό ότι η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας δεν εφαρμόζεται ως μέθοδος στο ΚΕΦΙΑΠ.

Ψ: «Στο ΚΕΦΙΑΠ γίνεται αποκατάσταση. Είναι ένας χώρος το Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης το οποίο έχει συγκεκριμένο προσωπικό, γίνονται κάποιες θεραπευτικές προσεγγίσεις, δυστυχώς όμως σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο δεν υπάρχει μια μόνιμη προσέγγιση που να ακολουθείται. Θεωρώ ότι υποστηρίζονται αποτελεσματικά άλλου τύπου προσέγγισης. Η ψυχοδυναμική δεν υποστηρίζεται καθόλου. Άρα δεν μπορείς να κρίνεις αν είναι αποτελεσματικό κάτι που δεν γίνεται».

Ν: «Δεν μπορώ να απαντήσω γιατί δεν εφαρμόζεται, αν εφαρμοζόταν πιθανόν να είχε καλά αποτελέσματα».

2.2. Ποσοτικά δεδομένα

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Στο ερώτημα εάν η ψυχοδυναμική υποστηρίζει το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «καθόλου». Στο δεύτερο ερώτημα αν η ψυχοδυναμική υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ το 100% των ερωτηθέντων απάντησε «καθόλου». Η τρίτη ερώτηση ήταν αν η ψυχοδυναμική υποστηρίζει το ενήλικο άτομο με αυτισμό στο ΚΕΦΙΑΠ για να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας και οι απαντήσεις και των πέντε ερωτηθέντων ήταν «καθόλου», και η τελευταία ερώτηση ήταν αν η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας είναι αναγκαία στο ΚΕΦΙΑΠ για να αναπτύξει το ενήλικο άτομο με αυτισμό δεξιότητες αυτονομίας και το 40% απάντησε «πάρα πολύ», το 40% «αρκετά» και το 20% λίγο. Συμπερασματικά γίνεται φανερό ότι δεν εφαρμόζεται η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας στο ΚΕΦΙΑΠ, ωστόσο είναι η εφαρμογή της βοηθάει το μαθητή στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας με έμφαση την αυτοεξυπηρέτηση και την ατομική υγιεινή. Το ΚΕΦΙΑΠ μπορούσε να απασχολήσει το μαθητή με διάφορες δραστηριότητες αλλά δεν παρέχει στοχευμένη ειδική εκπαίδευση με έμφαση στην αυτονομία σύμφωνα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.

Η Δροσινού, (2005) αναφέρει ότι υπάρχει αδυναμία εκπαίδευσης τρόπων ενήλικης διαβίωσης, καθώς δεν υπάρχει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά και αρκετά παιδιά με αναπηρίες πρέπει να φοιτήσουν σε εξειδικευμένα σχολεία ειδικής αγωγής για να αποκτήσουν αυτονομία. Επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υποστεί κάποιες αλλαγές έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες. Το Π.Ε.Κ.Ε.Α.(Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής), (Δροσινού, 2004) αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα για την λειτουργική εξέλιξη και για την διοικητική και οικονομική βιωσιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α. Ο κυρίαρχος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αυτόνομη διαβίωση των Α.Μ.Ε.Α. Μια μετεξέλιξη μπορεί να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα Α.Μ.Ε.Α. προκειμένου να μάθουν να ζουν αυτόνομα στον ανώτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους και να διαχειρίζονται την καθημερινότητα ενταγμένοι στην κοινότητα. Η ίδρυση βρεφοσυμβουλευτικών σταθμών στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία Ειδικής Αγωγής με σκοπό την πρόωπη διάγνωση και την έγκαιρη παρέμβαση, είναι απαραίτητη ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η αποκατάσταση και η ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. σε όλα τα επίπεδα .

Η γονεϊκή στήριξη είναι σημαντική και πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ

αυτών που κάνουν παρέμβαση και βοηθούν στη πρόοδο του παιδιού. Η κοινωνική σημασία που έχει η παρέμβαση για το ίδιο το παιδί αλλά και την οικογένεια του είναι πολύ σημαντική. Με τα αποτελέσματα συμφωνούν οι έρευνες (Koegel, Koegel, 1995: 67-77, Δροσινού, 2000, 2005, Barisone, 2015).

3. Αποτελέσματα της τρίτης υπόθεσης.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με Αυτισμό στην ανάπτυξη της αυτονομίας.

3.1. Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την μεθοδολογία παρέμβασης, την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση, τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις και το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες βρέθηκε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με έμφαση τον διδακτικό στόχο της ψυχοκινητικότητας, που αποδείχτηκαν αποτελεσματικά. Επομένως με τις αρχικές παρατηρήσεις των ΛΕΒΔ της μαθησιακής ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που έγιναν στις 20/12/14, των ενδιάμεσων που έγιναν στις 03/02/15 και των τελικών που έγιναν στις 03/04/15 διαπιστώνεται ότι παρουσιάζονται μεταβολές στο επίπεδο του μαθητή από τις αρχικές στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις τρία εξάμηνα αλλά στις τελικές παρατηρήσεις υπάρχει στασιμότητα.

Συγκεκριμένα στην περιοχή του προφορικού λόγου υπάρχει απόκλιση στην ακρόαση 25,4 εξάμηνα στις αρχικές παρατηρήσεις, 23,7 στις ενδιάμεσες και 23,7 στις τελικές. Αναλυτικότερα, να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους αρχικά είχε 26 εξάμηνα απόκλιση, ύστερα 24. Ο μέσος όρος ήταν 24,6. Στο να διακρίνει ήχους, αρχικά είχε 26 εξάμηνα, ενδιάμεσα 20, και τελικά 20. Μέσος όρος ήταν 22 εξάμηνα. Στο να μιμείται ήχους είχε 28 εξάμηνα από την αρχική ως την τελική παρατήρηση. Να αναγνωρίζει και να παράγει ήχους μουσικών οργάνων είχε 28 αρχικά, 26 ενδιάμεσα και 26 εξάμηνα τελικές, με μέσο όρο 26,6. Στο ίδιο επίπεδο ήταν και στο να ακροάται και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό. Στο να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά, κυμάνθηκε σταθερά στα 18 εξάμηνα και στο να παίζει και να ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια στα 24 εξάμηνα.

Στην συμμετοχή στο διάλογο αρχικά ήταν στα 24,7 εξάμηνα, ενδιάμεσα στα 23,7 και τελικά στα 23,5 εξάμηνα απόκλιση. Συγκεκριμένα να λέει ονόματα συμμαθητών από τα 18 κατέβηκε σταδιακά στα 16. Να ονομάζει αντικείμενα από 18 εξάμηνα κατέβηκε στα 14 και στις τελικές παρατηρήσεις στα 13. Να ονομάζει τα μέσα συγκοινωνίας από 18 κατέβηκε στο 16 και παρέμεινε εκεί. Να ονομάζει αντικείμενα παρέμεινε στα 28 εξάμηνα το ίδιο και στο να λέει συλλαβές, να ανακοινώνει τα νέα

της ημέρας, να αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν, να απαντά άμεσα όταν τον ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και να απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές του όταν παίζουν παιχνίδι.

Στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια στις αρχικές παρατηρήσεις ήταν στα 27,7 εξάμηνα και στις ενδιάμεσες και στις τελικές παρέμεινε σταθερά. Αρχικά να λέει λέξεις και προτάσεις ήταν σε όλη την διάρκεια στα 26 εξάμηνα. Στα 28 εξάμηνα παρέμεινε σταθερά στο να χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο, στο να χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα, να κάνει ερωτήσεις, να χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις, να εκφράζεται μπροστά σε άλλους και να περιγράφει και να διηγείται προφορικά.

Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας υπάρχουν αποκλίσεις στην αδρή- λεπτή κινητικότητα 26 εξάμηνα αρχικά, 24,3 ενδιάμεσα και 23,1 στο τέλος. Πρώτον στο να εκτελεί αδρές κινήσεις 28 εξάμηνα, ενδιάμεσα 24 και στις τελικές 23. Στο να αυτοεξυπηρετείται 18 αρχικά, 18 ενδιάμεσα και τελικώς 16 εξάμηνα απόκλιση. Στο να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα από 26 εξάμηνα, κατέβηκε στα 24 και ύστερα στα 23. Στο να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί ήταν στα 28 εξάμηνα στις αρχικές και ενδιάμεσες και στις τελικές στο 27. Τέλος στο να εκτελεί λεπτές κινήσεις και να συντονίζει τις κινήσεις του από τα 28 εξάμηνα κατέβηκε στα 26 και τέλος στα 25 εξάμηνα.

Στον προσανατολισμό στο χώρο οι αποκλίσεις ήταν 26 εξάμηνα, στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις έγιναν 24,8 και στις τελικές 24,4. Αναλυτικά στο να συντονίζει την κίνηση ματιού-χεριού από 28 έπεσε στα 26 και ύστερα στα 25 εξάμηνα. Στο να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια των αντικειμένων από 26 εξάμηνα κατέβηκε και παρέμεινε στα 24. Στο να εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με βοήθεια παιδαγωγικού υλικού από τα 26 κατέβηκε στα 24 και ύστερα στα 23 εξάμηνα. Στο να εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών παρέμεινε σταθερά στα 18 εξάμηνα. Σταθερός στα 28 εξάμηνα παρέμεινε και στο να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις και να τακτοποιεί τα αντικείμενα στο χώρο του. Τέλος στο να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού, κατέβηκε από τα 28 στα 26 και ύστερα στα 25 εξάμηνα.

Επιπλέον στον ρυθμό και χρόνο είχε 27,5 εξάμηνα αρχικά και ύστερα παρέμεινε στα 27 εξάμηνα. Διεξοδικά στο να αντιλαμβάνεται το ρυθμό από 26 εξάμηνα κατέβηκε στα 24, το ίδιο και στο να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις. Ωστόσο παρέμεινε στα 28 σε όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο να γνωρίζει το χρόνο, τις ημέρες

της εβδομάδας, τους μήνες του έτους, τις εποχές, την ώρα, και να περιγράφει τις διηγήσεις με τον εξής τρόπο (πρωί-μεσημέρι-βράδυ). Ολοκληρώνοντας την ψυχοκινητικότητα στην πλευρίωση είχε 25,7 εξάμηνα αρχικά, 24,6 ενδιάμεσα και 22,8 στις τελικές παρατηρήσεις. Δηλαδή στο να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος από 28 εξάμηνα κατέβηκε στα 18 και ύστερα στα 16. Στο να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη από 24 εξάμηνα κατέβηκε στα 22 και τελικά στα 18. Στο να εκτελεί κυκλικές κινήσεις από τα 28 εξάμηνα στις αρχικές κατέβηκε στα 26 στις ενδιάμεσες και στις τελικές. Επιπλέον το να ισορροπεί στο ένα πόδι και να εκτελεί κινήσεις ακρίβειας με οδηγίες από τα 28 εξάμηνα αρχικές και ενδιάμεσες κατέβηκε στα 26 τελικές. Τέλος το να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος από τα 26 παρέμεινε στα 26 και τελικά κατέβηκε στα 25 εξάμηνα.

Στις νοητικές ικανότητες υπήρχε απόκλιση στην οπτική μνήμη 20 εξάμηνα αρχικά και στην συνέχεια 18,4 και 17,8. Στο να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε παρέμεινε σταθερά στα 18 εξάμηνα. Στο να θυμάται το περιεχόμενο κάρτας που είδε και στο να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε από 18 κατέβηκε στα 16 και ύστερα στα 15 εξάμηνα. Στο να θυμάται τα νομίσματα παρέμεινε στα 28 εξάμηνα και το να λέει τα χρώματα που απεικονίζονται στις κάρτες με την σειρά που τις δείξαμε από τα 18 κατέβηκε στα 14 και τέλος στα 13 εξάμηνα.

Στην ακουστική μνήμη από τα 22,3 κατέβηκε στα 21,4 και στις τελικές παρατηρήσεις στα 20 εξάμηνα κάτω. Συγκεκριμένα στο να λέει ονόματα που άκουσε από τα 18 κατέβηκε στα 16 εξάμηνα και παρέμεινε εκεί. Στο να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε από τα 18 κατέβηκε στα 16 και ύστερα στα 14 εξάμηνα. Στο να επαναλαμβάνει χρώματα που άκουσε από τα 18 κατέβηκε στα 16 και στις τελικές έφτασε στα 10 εξάμηνα. Στο να λέει προτάσεις που άκουσε από τα 18 παρέμεινε στο ίδιο εξάμηνο στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις και κατέβηκε στα 16 στις τελικές. Στα 28 εξάμηνα από τις αρχικές ως τις τελικές παρατηρήσεις παρέμεινε στο να λέει διευθύνσεις και διαδρομές όταν του ζητείται, να λέει ομοιότητες και διαφορές σε ότι άκουσε και να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν.

Ταυτόχρονα στη λειτουργική μνήμη 18 εξάμηνα ήταν αρχικά, στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις ήταν 17,6 και στις τελικές 16,1. Στο να αναγνωρίζει και να λέει το όνομά του ήταν στα 18 εξάμηνα στις αρχικές και τις ενδιάμεσες και στις τελικές στα 16. Στο να λέει ονόματα προσώπων ήταν στα 18 στις αρχικές και ενδιάμεσες και μετα κατέβηκε στα 17. Στο να λέει ονόματα αντικειμένων από τα 18, κατέβηκε στα 16 και στις τελικές στα 14 εξάμηνα. Στο να λέει ονόματα πόλεων και αντικειμένων, ζώων

και σκηνές που είδε στην τηλεόραση παρέμεινε στα 18 εξάμηνα και τέλος το να ξέρει τις έννοιες ψηλός-κοντός, μεγάλος-μικρός, χοντρός- αδύνατος, ψηλά-χαμηλά, βαρύ-ελαφρύ, από τα 18 εξάμηνα στις ενδιάμεσες παρέμεινε σταθερός και στις τελικές κατέβηκε στα 14 εξάμηνα.

Στην συγκέντρωση προσοχής από 25,2 στις αρχικές κατέβηκε στις ενδιάμεσες στα 24,8 και στις τελικές στα 24 εξάμηνα. Αρχικά στην συγκέντρωση της προσοχής σε αυτό που βλέπει από τα 18, συνέχισε στα 18 και στις τελικές κατέβηκε στα 17. Επίσης στο να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατάει παρέμεινε σταθερός όλο το διάστημα. Να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει από τα 24 εξάμηνα κατέβηκε στα 23 στις τελικές παρατηρήσεις. Στο να διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο από 28 κατέβηκε στα 26 και παρέμεινε εκεί και τέλος στο να ντύνεται, να χτενίζεται και να πλένεται με προσοχή από τα 28 παρέμεινε στα 28 στις ενδιάμεσες και κατέβηκε στα 26 στις τελικές παρατηρήσεις.

Στη λογικομαθηματική σκέψη ξεκίνησε στα 21,7 εξάμηνα και παρέμεινε στάσιμος. Η στασιμότητα επικράτησε στο να ταξινομεί αντικείμενα και παιχνίδια στα 18 εξάμηνα, στα 20 εξάμηνα απόκλιση επικράτησε στο να ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα, να διατάσσει γεωμετρικά σχήματα και να κάνει αντιστοιχίες. Το να διατάσσει αντικείμενα παρέμεινε σταθερά στα 18 εξάμηνα και το να διατάσσει νομίσματα και να κατανοεί την διατήρηση της μάζας και του βάρους στα 28 εξάμηνα.

Στο συλλογισμό παρέμεινε στάσιμος στα 24,4 εξάμηνα. Η στασιμότητα υπήρξε συγκεκριμένα στο να παρουσιάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει στα 18 εξάμηνα και να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες στα 28 εξάμηνα. Επίσης στα 28 εξάμηνα παρέμεινε στο να κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχήματα και να κάνει λογικούς πίνακες και στα 20 εξάμηνα να βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες.

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης υπάρχει απόκλιση 26,3 εξαμήνων στο αυτοσυναίσθημα στις αρχικές και στις ενδιάμεσες και 26 στις τελικές. Στα 28 εξάμηνα παρέμεινε στο να γνωρίζει και να αποδέχεται το πρόβλημα του, να αντιμετωπίζει το πρόβλημα του, να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του, να αποδέχεται τους άλλους, να αποδέχεται την αποτυχία του. Στα 18 εξάμηνα ήταν στο να χαίρεται την επιτυχία του, στις ενδιάμεσες παρέμεινε στάσιμο και στις τελικές κατέβηκε στα 16.

Στα 18,7 εξάμηνα στις αρχικές και στις ενδιάμεσες παρατηρήσεις, παρέμεινε στη λίστα για το ενδιαφέρον για το μάθημα και στα 16 κατέβηκε στις τελικές. Στις ίδιες τιμές κινήθηκε και στο να μαθαίνει καινούργια πράγματα. Στο να ρωτάει όταν έχει απορίες ήταν στάσιμος στα 28 εξάμηνα. Στο να γνωρίζει τα ζώα και τα φυτά από τα 15 εξάμηνα αρχικές και ενδιάμεσες κατέβηκε στα 14 εξάμηνα και στο να φροντίζει το περιβάλλον ήταν σταθερός στα 18 εξάμηνα. Στη συνεργασία με τους άλλους παρέμεινε σταθερός στα 24,7 εξάμηνα. Συγκεκριμένα στο να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας, να γυμνάζεται με τα άλλα παιδιά, να κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με τα άλλα παιδιά και να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις ήταν σταθερός στα 28 εξάμηνα απόκλιση. Στο να συνεργάζεται με πρόσωπα του σχολείου και με πρόσωπα εκτός σχολείου ήταν στα 18 εξάμηνα.

Πίνακας 1. Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση και μεταβολές στις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή: Γ.Χ. Τάξη: ΚΕΦΙΑΠ Εξάμηνο: 28 εξάμηνα +						Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 30/12/2014 (Γραμμή βάσης: μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 03/02/2015 (Γραμμή βάσης: πράσινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 03/04/2015 (Γραμμή βάσης: κόκκινο)										
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός Λόγος - Σαφής και ακριβής έκφραση																
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική				
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδερφή-αδελφή	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρική	Οπική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
28+																
A' εξ. Γυμν.																
B' εξ. Στ. Δημ.																
A' εξ. Στ' Δημ.																
B' εξ. Ε' Δημ.																
A' εξ. Ε' Δημ.																
B' εξ. Δ' Δημ.																
A' εξ. Δ' Δημ.																
B' εξ. Γ' Δημ.																
A' εξ. Γ' Δημ.																
B' εξ. Β' Δημ.																
A' εξ. Β' Δημ.																
B' εξ. Α' Δημ.																
A' εξ. Α' Δημ.																
B' εξ. Νηπ.																
A' εξ. Νηπ.																
B' εξ. Προν. 2																
A' εξ. Προν. 2																
B' εξ. Προν. 1																
A' εξ. Προν. 1																

Οι αποκλίσεις που υπάρχουν στο ΠΑΠΕΑ στην μαθησιακή ετοιμότητα ήταν 23,5 αρχικά, 23,3 στις ενδιάμεσες και 23 στις τελικές παρατηρήσεις. Ο μέσος όρος στον προφορικό λόγο ήταν στα 26. Στις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρέμεινε στα 26. Στην ψυχοκινητικότητα στα 25 εξάμηνα ο μέσος όρος, με αρχικές στα 26 εξάμηνα, ενδιάμεσες στα 25 και τελικές στα 24 εξάμηνα. Στις νοητικές ικανότητες ο μέσος όρος ήταν 20 εξάμηνα, με σταθερές αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές παρατηρήσεις και στη συναισθηματική οργάνωση ο μέσος όρος ήταν 22 εξάμηνα με αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές τιμές σταθερές. Στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ο μέσος όρος των αποκλίσεων ήταν 26 εξάμηνα. Συγκεκριμένα η ανάγνωση και τα μαθηματικά παρέμειναν στα 28 εξάμηνα κάτω, τις αρχικές, στις ενδιάμεσες και στις τελικές. Η κατανόηση στα 20 εξάμηνα σταθερά και στις τρεις παρατηρήσεις και η γραφή σταθερά στα 26. Στις κοινωνικές δεξιότητες κυμάνθηκε αρχικά στα 22 εξάμηνα, στη συνέχεια έμεινε σταθερός και στις τελικές παρατηρήσεις στα 21,3. Ως προς την αυτονομία στο περιβάλλον ο μέσος όρος ήταν 20 εξάμηνα, με σταθερότητα και στις αρχικές και στις ενδιάμεσες και στις τελικές. Η κοινωνική συμπεριφορά είχε μέσο όρο στα 27 εξάμηνα, με αρχικές και ενδιάμεσες στα 28 εξάμηνα και τελικές στα 26 εξάμηνα. Η προσαρμογή στο περιβάλλον στα 18 εξάμηνα μέσο όρο, με σταθερότητα στα 18 εξάμηνα και στις αρχικές και στις ενδιάμεσες και στις τελικές. Στις δημιουργικές δραστηριότητες οι αποκλίσεις ήταν στα 24 εξάμηνα μέσο όρο. Στον ελεύθερο χρόνο παρέμεινε σταθερά στα 28 εξάμηνα στις αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές και στις αισθητικές τέχνες παρέμεινε σε όλη τη διάρκεια στα 20 εξάμηνα. Τέλος στην προεπαγγελματική ετοιμότητα οι αποκλίσεις ήταν στα 28 εξάμηνα μέσο όρο με στασιμότητα στα 28 εξάμηνα τόσο στις δεξιότητες όσο και στον προσανατολισμό.

Πίνακας 2. Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση και μεταβολές στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΡΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Γ.Χ.		Τάξη φοίτησης: ΚΕΦΙΑΠ		Εξάμηνο: 28+		Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα:	
			20/12/14(πρώτη γραμμή), 03/02/2015 (κύρια γραμμή), 03/04/2015 (τελευταία γραμμή)					
Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)								
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, Κατανόηση								
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές Δεξιότητες (3)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)
	Προφ. Λόγος	Ψυχολογική όψια	Μοτίκι υνατά	Συνασθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά
							Αυτονομία στα περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.
							Προσαρμογή ή στο περιβ.	Εκείβ. Χρόνος
								Αισθ. Τίτλος
								Προσαρμογή Δείκτη
								Επαγγ. προσανατολ. σημεία
28+								
A' εξ. Γυμν.								
B' εξ. Στ. Δημ.								
A' εξ. Στ' Δημ.								
B' εξ. Ε' Δημ.								
A' εξ. Ε' Δημ.								
B' εξ. Δ' Δημ.								
A' εξ. Δ' Δημ.								
B' εξ. Γ' Δημ.								
A' εξ. Γ' Δημ.								
B' εξ. Β' Δημ.								
A' εξ. Β' Δημ.								
B' εξ. Α' Δημ.								
A' εξ. Α' Δημ.								
B' εξ. Νηπ.								
A' εξ. Νηπ.								
B' εξ. Προν. 2								
A' εξ. Προν. 2								
B' εξ. Προν. 1								
A' εξ. Προν. 1								

Στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες ο μέσος όρος στις δεξιότητες της γλώσσας ήταν 27 εξάμηνα. Στην κατανόηση και στην γραφή παρέμεινε στάσιμος στα 27 εξάμηνα σε όλες τις παρατηρήσεις και στην ανάγνωση παρέμεινε στα 28 εξάμηνα στάσιμος. Στις δεξιότητες ετοιμότητας ο μέσος όρος ήταν 26 εξάμηνα, και παρέμεινε στα 26 εξάμηνα σε και στις τρεις παρατηρήσεις τόσο στην παραγωγή, όσο και στις νοητικές ικανότητες, στον προφορικό λόγο και στη συναισθηματική οργάνωση. Η ψυχοκινητικότητα από τα 26 εξάμηνα στις αρχικές παρατηρήσεις μεταβλήθηκε στα 25 στις ενδιάμεσες και στα 24 στις τελικές. Οι δεξιότητες συμπεριφοράς παρέμειναν σταθερές στα 18 εξάμηνα μέσο όρο, με σταθερές τιμές στα 18 εξάμηνα σε όλες τις λίστες και στις θετικές και στις αρνητικές και στις παραβατικές.

Πίνακας 3. Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση και μεταβολές δεξιοτήτων στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες

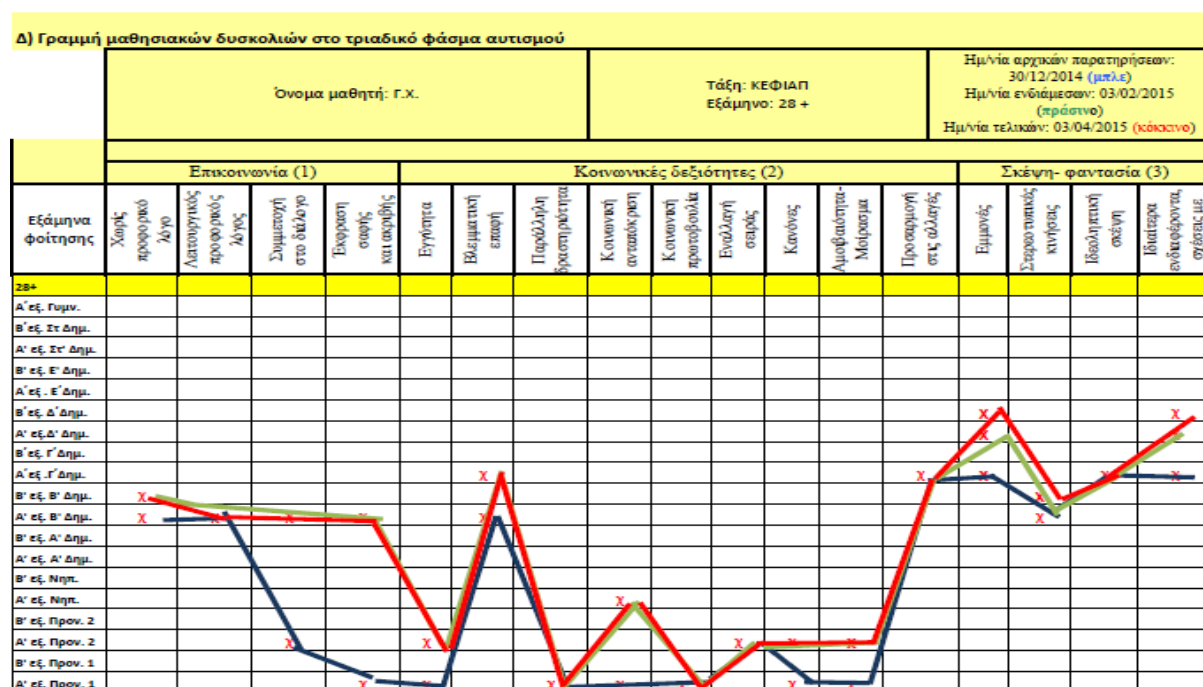
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ Μαθητή: Γ.Χ.				Όνομα				Τάξη φοίτησης: ΚΕ#ΙΑΠ Εξάμηνο: 28+				Ημερομηνία: 30/12/2014 (μτλε γραμμή) 03/02/2015: (πράσινη γραμμή) 03/04/2015: (κόκκινη γραμμή)			
Διδακτική προτεραιότητα: Κατανόηση Λογοτεχνικού Κειμένου															
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
Κατανόηση	Κατανόηση	Κατανόηση	Κατανόηση	Προφορικός λόγος	Φωνητική κατάσταση	Κοινωνικές ικανότητες	Ανασχεδιαστική λειτουργία	Αριθμολογία	Πρόβλεψη	Επίλυση προβλημάτων	Βασικές συνεργασίες	Συντονισμός	Αρνητικές (απελευθερωτικές)	Μη συνεργασίες	Συνεργασίες
28+															
A' εξ. Γυμν.															
B' εξ. Στ Δημ.															
A' εξ. Στ' Δημ.															
B' εξ. Ε' Δημ.															
A' εξ. Ε' Δημ.															
B' εξ. Δ' Δημ.															
A' εξ. Δ' Δημ.															
B' εξ. Γ' Δημ.															
A' εξ. Γ' Δημ.															
B' εξ. Β' Δημ.															
A' εξ. Β' Δημ.															
B' εξ. Α' Δημ.															
A' εξ. Α' Δημ.															
B' εξ. Νηπ.															
A' εξ. Νηπ.															
B' εξ. Προν. 2															
A' εξ. Προν. 2															
B' εξ. Προν. 1															
A' εξ. Προν. 1															

Οι αποκλίσεις που υπάρχουν στον πίνακα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι 23,5 εξάμηνα στις αρχικές παρατηρήσεις, 19,8 στις ενδιάμεσες και σταθερά στα 19,8 στις τελικές. Αναλυτικότερα στην περιοχή της επικοινωνίας στη λίστα χωρίς προφορικό λόγο βρισκόταν αρχικά 20 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω και στις ενδιάμεσες 19 και στις τελικές στάσιμος. Στο λειτουργικό προφορικό λόγο παρέμεινε σε όλη τη διάρκεια στα 20 εξάμηνα απόκλιση. Στη συμμετοχή στο διάλογο βρίσκεται στα 26 εξάμηνα στις αρχικές παρατηρήσεις, 20 στις ενδιάμεσες και 20 στις τελικές, και στην σαφή και ακριβή έκφραση 28 εξάμηνα στις αρχικές, 20 στις ενδιάμεσες και 20 στις τελικές. Επιπλέον υπάρχουν αποκλίσεις στις κοινωνικές δεξιότητες 25,8 εξάμηνα στις αρχικές, 24,4 στις ενδιάμεσες και παραμένουν σταθερά και στις τελικές. Συγκεκριμένα στην εγγύτητα 28 εξάμηνα στις αρχικές, 6 στις ενδιάμεσες και 26 στις τελικές. Στην βλεμματική επαφή 20 εξάμηνα στις αρχικές, 18 στις ενδιάμεσες και 18 στις τελικές. Στα 28 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω παρέμεινε στην παράλληλη

δραστηριότητα σταθερά, και στην κοινωνική ανταπόκριση από 28 εξάμηνα αρχικά κατέβηκε στα 24 στις ενδιάμεσες και στις τελικές. Στην κοινωνική πρωτοβουλία παρέμεινε σταθερά στα 28 εξάμηνα. Στην εναλλαγή σειράς έχει απόκλιση 26 εξάμηνα σταθερά σε όλο το χρονικό διάστημα. Επιπλέον στους κανόνες και στην αμοιβαιότητα – μοίρασμα ξεκίνησε στα 28 εξάμηνα απόκλιση και συνέχισε στα 26 στις ενδιάμεσες και στις τελικές και στην προσαρμογή στις αλλαγές παρέμεινε στα 18 εξάμηνα συνεχώς.




Στην περιοχή σκέψη- φαντασία έχει απόκλιση 18,5 εξάμηνα στις αρχικές παρατηρήσεις 17,5 στις ενδιάμεσες και 16,8 στις τελικές. Αναλυτικά στις εμμονές από τα 18 εξάμηνα κατέβηκε στα 16 εξάμηνα, στις ενδιάμεσες και στα 15 στις τελικές. Στις στερεοτυπικές κινήσεις στις αρχικές και στις ενδιάμεσες βρισκόταν στα 20 εξάμηνα, και στις τελικές στα 19. Στην ιδεοληπτική σκέψη παρέμεινε σταθερός διαρκώς στα 18 εξάμηνα και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα στις αρχικές παρατηρήσεις ήταν στα 18 εξάμηνα, ύστερα κατέβηκε στα 16 και στις τελικές στα 15 εξάμηνα.

Πίνακας 4. Ατυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση και μεταβολές δεξιοτήτων στο φάσμα του αυτισμού



Με την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση στο ΕΔΑ είναι φανερό ότι ο μαθητής άρχισε σταδιακά να αναπτύξει τον προφορικό του λόγο και να βελτιώσει την ψυχοκινητικότητα του. Ο μαθητής άρχισε να χαμογελάει και να δείχνει ότι του αρέσουν οι δραστηριότητες. Σταδιακά άρχισε να κινητοποιείται και να θέλει να κάνει δραστηριότητες με ευχαρίστηση. Ο μαθητής σταδιακά γέμιζε με αυτοπεποίθηση και άρχισε να συμμετέχει με ενδιαφέρον. Ακόμα και ο ίδιος ο μαθητής ήταν ευχαριστημένος με την πορεία των δραστηριοτήτων καθώς στην αυτοαξιολόγηση μετά από κάθε παρέμβαση διάλεγε το πρόσωπο με την χαρούμενη έκφραση. Επομένως ήταν και ο ίδιος ικανοποιημένος που ανταποκρινόταν στις ασκήσεις. Οι μεταβολές στις λίστες ήταν μικρές καθώς το ΣΑΔΕΠΕΑΕ δεν εφαρμόζοταν από τους υπεύθυνους του χώρου, ούτε ο χώρος ήταν ο κατάλληλος για την εκπαίδευση του ενήλικου αυτιστικού με στόχο την μείωση των αποκλίσεων στις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων. Ο χώρος του ΚΕΦΙΑΠ δεν ενδείκνυται για την εκπαίδευση του ενήλικου αυτιστικού παρα μόνο για απασχόληση, και η χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ απαιτεί ειδικές εκπαιδευτικές γνώσεις και ειδική εκπαιδευτική κατάρτιση για την εφαρμογή του. Οι αλλαγές στις τελικές παρατηρήσεις ήταν ελάχιστες καθώς ο χώρος του ΚΕΦΙΑΠ δεν παρέχει στοχευμένη ειδική εκπαίδευση. Τα αυτιστικά άτομα χρειάζονται έναν ιδιαίτερο χώρο στην ενηλικίωση τους που θα μπορεί να τους προσφέρει περισσότερα για τη διαρκή εκπαίδευση τους

Αυτοαξιολόγηση μαθητή- λεκτικοποίηση συναισθημάτων

<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα (χρωματίστε με το μαρκαδόρο την επιλογή σας)</p>	<p>Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω</p>	<p>Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα</p>
		

Πίνακας 1: Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Αναλύοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων σχετικά με το κατά πόσο το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά το ενήλικο άτομο με αυτισμό όλοι οι συμμετέχοντες το θεωρούν αναγκαίο και αποτελεσματικό, επαληθεύοντας την τρίτη υπόθεση. Συγκεκριμένα η ψυχολόγος αναφέρθηκε στη χρησιμότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχετικά με την τόνωσή της αυτοπεποίθησης και της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

Ψ: «Σίγουρα το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει τον ενήλικο αυτιστικό, καθώς έχει σχεδιαστεί

αποκλειστικά για τον μαθητή και ξέρει τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και τις αδυναμίες του. Από την στιγμή που είναι εξατομικευμένο βοηθάει. Οτιδήποτε εξατομικευμένο βοηθάει γιατί λαμβάνει το άτομο ως μοναδικό, γιατί λαμβάνει υπόψη τα συν και τα πλην». Ο μαθητής έχει αρχίσει να δείχνει ενδιαφέρον και να θέλει να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες, ενώ πρώτα ήταν αμέτοχος. Τώρα είναι χαρούμενος και χαμογελάει συχνά, δείχνει ότι του αρέσει αυτό που κάνει, ότι τον ευχαριστεί. Ο Α. έχει αλλάξει πολύ τον έχει βοηθήσει σημαντικά ».

Ν: « Σίγουρα το ότι βλέπεις ποια είναι τα ελλείμματα και ποια τα δυνατά του σημεία και εστιάζεις ενισχύοντας τα αδύνατα του σημεία θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικό να εστιάζεις συγκεντρωμένα και συγκροτημένα πάνω στα ελλείμματα και να δουλεύεις σε αυτά ανάλογα με το αναπτυξιακό του επίπεδο».

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι απαραίτητο και αποτελεσματικό για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό με έμφαση τις δεξιότητες αυτονομίας όπως αυτές που αναφέρονται στην ατομική υγιεινή και καθαριότητα του σώματος, καθώς βοήθησε και υποστήριξε το μαθητή να μάθει να πλένει τα χέρια του.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις για την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή είχαν αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώθηκε μέσα από το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες με επαλήθευση του διδακτικού στόχου να αναπτύξει ο μαθητής δεξιότητες γενικής λεπτής κινητικότητας.

3.2. Ποσοτικά δεδομένα

Στα ερωτηματολόγια στην ερώτηση κατά πόσο νομίζεται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίο για το ενήλικο άτομο με αυτισμό το 100% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίο «πάρα πολύ» για το ενήλικο άτομο με αυτισμό. Στην ερώτηση κατά πόσο θεωρείται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικό για το ενήλικο άτομο με αυτισμό, το 100% των ερωτηθέντων απάντησε ότι είναι «πάρα πολύ» αποτελεσματικό για το ενήλικο άτομο με αυτισμό. Στην τρίτη ερώτηση κατά πόσο νομίζεται ότι οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αναγκαίες για το ενήλικο άτομο με αυτισμό, και οι πέντε ερωτηθέντες απάντησαν «πάρα πολύ». Στην τέταρτη ερώτηση κατά πόσο θεωρείται ότι οι δεξιότητες αυτονομίας που περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι αποτελεσματικές το 100% των ερωτηθέντων απάντησαν «πάρα πολύ». Στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση στο κατά πόσο θεωρείται ότι οι δεξιότητες της αυτονομίας που

περιγράφονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθούν το ενήλικο άτομο με αυτισμό στην ανάπτυξη της αυτονομίας του, το 100% απάντησε «πάρα πολύ». Επίσης η Τρίτη υπόθεση επαληθεύεται και από τις κοινωνικές ιστορίες καθώς ο μαθητής κατάφερε να απαντήσει σωστά σε όλα τα ερωτήματα των κοινωνικών ιστοριών. Με τα αποτελέσματα της πρώτης και της τρίτης υπόθεσης συμφωνούν και οι (Koegel, Koegel, 1995: 67-77, Χρηστάκης, 2013:1-5, Συνοδινού, 2014 α, β:2-15, Δροσινού, 2014, Κρουσταλάκης, 2000: 239-249, Barisone, 2015). Συνοψίζοντας, η μελέτη θα μπορούσε επομένως να αποτελέσει ένα χρήσιμο οδηγό για τον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να υποστηρίξει άτομα με αυτισμό με τις ανάλογες διδακτικές στρατηγικές.

4. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την ανάπτυξη αυτονομίας σε παιδιά με αυτισμό. Για την εγκυρότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν πολλά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα προκύπτουν από μία μόνο μελέτη περίπτωσης και δεν μπορούν να γενικευθούν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως ο τόπος, ο χρόνος και οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου χώρου και τα συμπεράσματα δεν πρέπει να θεωρούνται οριστικά και αμετάκλητα. Τα συμπεράσματα μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώσαμε επιβεβαιώθηκε ότι η ψυχοδυναμική σχέσεων βοήθειας βοηθά το άτομο με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας και συγκεκριμένα να βελτιώσει τον τομέα της ατομικής καθαριότητας.

Η ψυχοδυναμική θεώρηση και η ψυχοδυναμική ανάπτυξη σχέσεων βοήθειας βοηθάει το άτομο με ΕΕΑ και συγκεκριμένα με αυτισμό να αναπτύξει δεξιότητες αυτονομίας. Στο ΚΕΦΙΑΠ δεν εφαρμόζεται η ψυχοδυναμική θεώρηση ως μέθοδος προσέγγισης ατόμων με ΕΕΑ και συχνά δεν εφαρμόζεται ούτε το ΣΑΔΕΠΕΑ, καθώς το προσωπικό στερείται εκπαιδευτικής κατάρτισης. Όπως αναφέρθηκε μέσα από την έρευνα επιβεβαιώθηκε η σημαντικότητα της ανάπτυξης ψυχοδυναμικών σχέσεων βοήθειας αλλά και η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Κάθε ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να είναι *στοχευμένη, ατομική και δομημένη* ως προς τις προτεραιότητες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αλλά και *ενταξιακή* με σαφή προσανατολισμό την υποστήριξη του ενήλικου ατόμου με αυτισμό στην κοινότητα. Προτείνεται λοιπόν η παιδαγωγική κατάρτιση των ατόμων που σχετίζονται με άτομα με ΕΕΑ και κυρίως των ατόμων που εργάζονται σε κέντρα όπως το ΚΕΦΙΑΠ, αλλά και του ίδιου του ΚΕΦΙΑΠ, για να μπορούν να υποστηρίξουν αυτά τα άτομα, και να τα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Συνεπώς η παρούσα μελέτη επισημαίνει την ανάγκη για επιμόρφωση και διαρκή ενημέρωση ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ειδικής αγωγής και ταυτόχρονα την διερεύνηση του κάθε περιστατικού ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά για την καλύτερη προσέγγιση και την αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Ολοκληρώνοντας η έρευνα στην ειδική αγωγή είναι αναγκαίο να γίνεται με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, καθώς ο συνδυασμός των μεθόδων ενισχύει την εγκυρότητα της και είναι σημαντικό

να υπάρχει ερευνητικός πλουραλισμός για την εξέλιξη και την πρόοδο της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed., Vols. DSM, V). Washington: American Psychiatric Pub Incorporated.
- Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης*. Πανεπιστήμιο Τορίνο: Διάλεξη στο ΕΑΕΟ9 με θέμα "Interventions in situations of scholastic difficulties: Meeting in a space of listening and work. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Graziano, L. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "Lavorare con il gruppo"*. Πανεπιστήμιο Τορίνο. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Kogel, R. K. (1995). *Teaching children with Autism: Strategies for Initiating positive Interaction and Improving Learning Opportunities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kogel, R. K. (2009). *Improving Social Initiations in Young children with Autism Using Reinforcers with Embedded Social Interactions: Journal of Autism And Developmental Disorders* (Vols. 39: 1240-1251).
- Mandy, W. C. (2015). *Investigating the cross-cultural validity of DSM-5 autism spectrum disorder: evidence from Finnish and UK samples* (Vols. 18, 1: 45-54). sagepub.co.uk.
- Moes, D. (1995). *Parent Education and Parenting Stress*. Στο R.L. Kogel, L.K. Kogel (1995) Myklebust, J.O. (2013). *Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties* (Vols. 40(1), 5-13). British Journal of Special Education.
- Ozonoff, S. P. (1991). *Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic individuals. Relationship to Theory of Mind: Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Vols. 32, 7: 1082). Great Britain.
- Ozonoff, S. P. (2006). *Developmental Psychopathology. Developmental Neuroscience. Neuropsychological Perspectives on Developmental Psychopathology*. New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- 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*”. Πανεπιστήμιο Τορίνο. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document>
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Diagnostic criteria for research.* (2008). Geneva: World Health Organization.
- Winnicott, D. (1960). *The Theory of the Parent-Infant Relationship.* (Vols. 41:585-595). International Journal of Psycho-Analysis.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Δίπλα, Α. (2013). *Παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες. Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04: Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό.* Καλαμάτα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2004). *Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Vol s. σ. 144-154). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2005). *Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. Διδακτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Vol s. 5: 1-5). Θέματα ειδικής Αγωγής.
- Δροσινού, Μ. (2013). *Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Vol s. 4: 87-91). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2013). Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. « *Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα*». Retrieved from http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/imerida_eidikis_agogis_2013
- Δροσινού, Μ. (2014). *Αυτισμός. Διδακτικές Διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών θεμάτων* (Vol s. 15: 121-134). Στυλίδας-Υπάτης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2009.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ένταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).* (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, Ed.) Καλαμάτα. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>

- Δροσινού, Μ. (2015). *Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. Θέματα Ειδικής Αγωγής* (Vd s. 68: 3-19).
- 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., Χαρπαντίδου, Μ., & Βουραράκη, Β. (2010). *Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις «Χαρτογράφησης εννοιών»* (Vd s. 13: 96-114). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. www.pi-schools.gr/ Μέντορας.
- Ευσταθίου, Μ., & Παναγιώτου, Α. (2013). *Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς Παιδιών με Αυτισμό που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ΣΜΕΑΕ-συνοπτικές κατευθυντήριες γραμμές. Θέματα Ειδικής Αγωγής* (Vd s. 60: 39-43).
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Κρουσταλάκης.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο Παιδικός Αυτισμός- Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συνοδινού, Κ. (2014α). *Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕΟ7 με θέμα: Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Retrieved from <http://eclass.uop.gr/courses/LITD186>
- Συνοδινού, Κ. (2014β). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων. Διάλεξη στο ΕΑΕΟ6 με θέμα: Ψυχοπαθολογία : Αλληλεπιδράσεις εμβρύου – μητέρας πριν από τη γέννηση και β) Τοκετός και αλληλεπιδράσεις μητέρας - νεογνού*. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Retrieved from <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>
- Τσώνη, Ε. (2010). *Ο Αυτισμός και η Οικογενειακή ιστορία. Στο: Παπαχριστόπουλος Ν. και Σαμαρτζή, Κ. Οικογένεια και νέες μορφές γονεικότητας*. Πάτρα: Opportuna.
- Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της Μουσικής. Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο και αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην*

Ειδική Αγωγή (Vol. B). Αθήνα: Διάδραση.

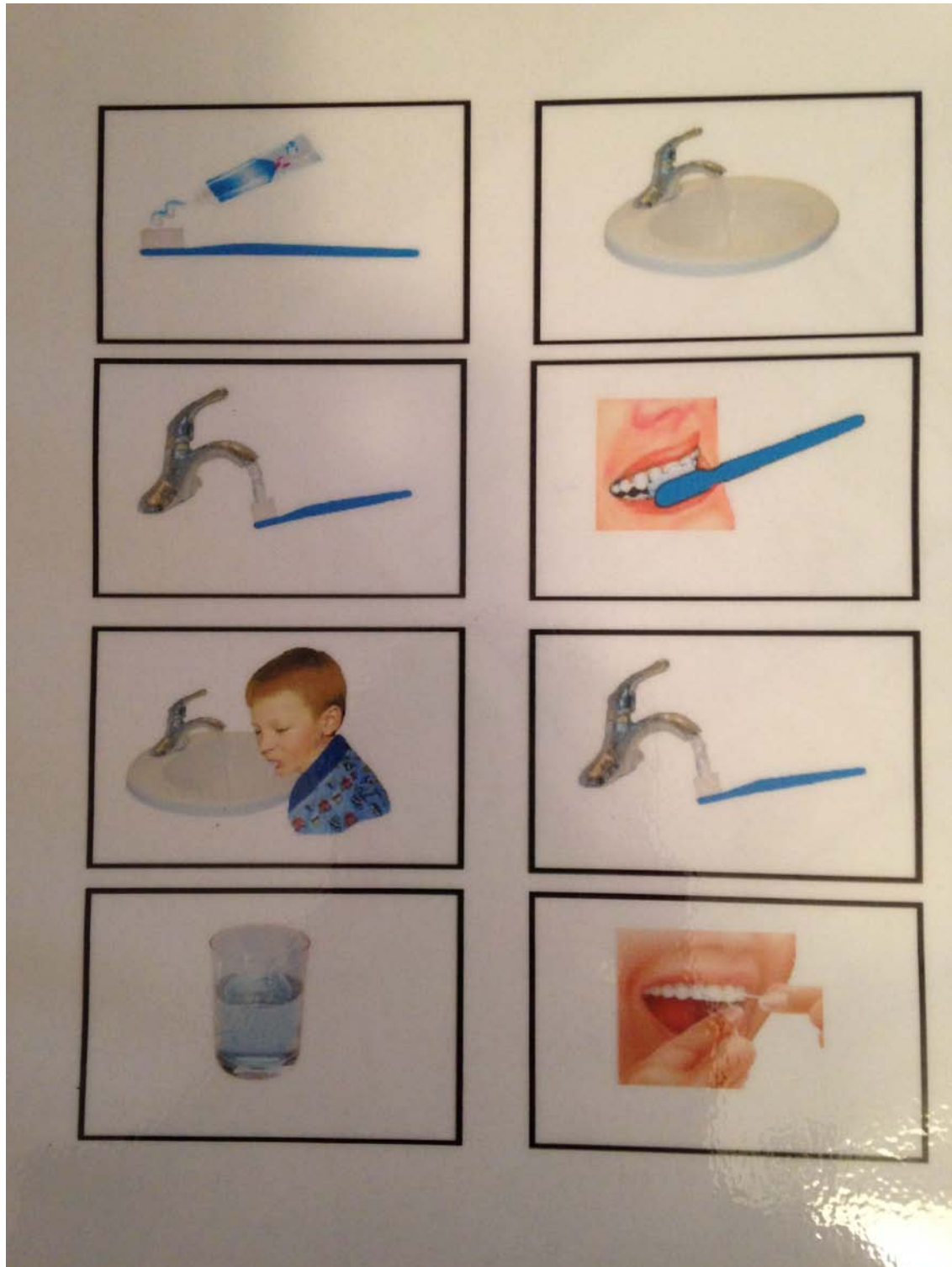
Χρηστάκης, Κ. (2014). *Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των παιδιών και των οικογενειακών σχέσεων. Φάκελος σημειώσεων στο ΕΑΕΟ6*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Retrieved from

<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185>

Παραρτήματα

Εικόνα 1: οπτικοποιημένο υλικό- πλύσιμο δοντιών



Εικόνα 2: Ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες- πλύσιμο χεριών



Εικόνα 3 παπουτσόκουτο ατομικής υγιεινής



Εικόνα 4 : κεραμικές κατασκευές



Κοινωνικές Ιστορίες «Φροντίζω να πλένω τα χέρια μου»



Τα χέρια μου
λερώνονται
συχνά.



Σκέφτομαι και θυμάμαι να πλένω τα
χέρια μου .



Κάθε φορά που πάω
στην τουαλέτα πλένω
τα χέρια μου.





Πριν φάω το φαγητό μου και όταν τελειώσω το φαγητό μου πλένω πάλι τα χέρια μου.

Όταν πιάσω κάτι βρώμικο θυμάμαι και



ζητάω βοήθεια για να πλύνω τα χέρια μου στο νιπτήρα



Μου αρέσει τα χέρια μου να είναι στεγνά,



καθαρά και να μυρίζουν όμορφα.



Ερωτήσεις κατανόησης

1. Γιατί πλένω τα χέρια μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) τα πλένω γιατί μου αρέσει
- B) τα πλένω για να είναι λερωμένα
- Γ) τα πλένω για να είναι καθαρά

2. Πότε πλένω τα χέρια μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) Όταν είναι καθαρά
- B) Όταν πάω τουαλέτα
- Γ) Όταν κοιμάμαι

3. Πώς πλένω τα χέρια μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) μόνο με νερό
- B) μόνο με σαπούνι
- Γ) με νερό και σαπούνι και ύστερα τα σκουπίζω με την πετσέτα

2. Κοινωνική ιστορία

«Πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα για να μη χαλάσουν»



Κάθε πρωί όταν ξυπνώ



και κάθε βράδυ πριν
κοιμηθώ



βουρτσίζω τα δόντια μου.

Γιατί το κάνω αυτό;

Γιατί το φαγητό που τρώω
κατά τη διάρκεια της ημέρας
αφήνει υπολείμματα στα
δόντια μου



τα οποία λέγονται μικρόβια.



αυτά τα μικρόβια χαλάνε τα δόντια μου και τα κιτρινίζουν



Εγώ θέλω να έχω γερά δόντια, χωρίς μικρόβια.



Άρα βουρτσίζω κάθε μέρα τα δόντια μου για να έχω όμορφα και λευκά δόντια.



Ζήτω γερά δόντια!

Ζήτω το λαμπερό χαμόγελο!

Ερωτήσεις κατανόησης



Πότε βουρτσίζω τα δόντια μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) μια φορά την εβδομάδα
- B) όταν το θυμηθώ
- Γ) κάθε πρωί και κάθε βράδυ μετά το φαγητό



Γιατί βουρτσίζω τα δόντια μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) Γιατί δεν έχω τι να κάνω
- B) Για να κιτρινίσουν και να χαλάσουν
- Γ) Για να είναι γερά και λευκά



Τι παθαίνουν τα δόντια αν δεν τα βουρτσίσω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

- A) είναι υγιή και λευκά
- B) είναι γερά και λαμπερά
- Γ) γεμίζουν μικρόβια, κιτρινίζουν και χαλάνε

3. Κοινωνική ιστορία «Πλένω το σώμα μου».



Κάνω μπάνιο συχνά.



Μου αρέσει να κάνω
μπάνιο γιατί θέλω να είμαι
καθαρός και υγιής.
Δεν θέλω να μυρίζω άσχημα



και τα μαλλιά μου να είναι λαδωμένα.



Θέλω να μυρίζω ωραία και να έχω καθαρά μαλλιά.



Για αυτό πλένω συνέχεια το σώμα μου.

Πλένω το πρόσωπο μου,



τα μαλλιά μου,



το λαιμό μου,



τα χέρια μου,



τα πόδια μου



Σαπουνίζω όλο μου το σώμα



και μετά το ξεπλένω με νερό.

Τώρα νιώθω όμορφα και είμαι
καθαρός.



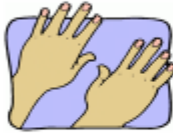
Ερωτήσεις κατανόησης



1. Γιατί πρέπει να πλένω το σώμα μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις

- A) Για να μυρίζω άσχημα
- B) Για να βρέχομαι
- Γ) Για να είμαι καθαρός



2. Τι πλένω όταν κάνω μπάνιο;

Εναλλακτικές απαντήσεις

- A) μόνο τα χέρια μου
- B) μόνο το κεφάλι μου
- Γ) όλο μου το σώμα



3. Πώς κάνω μπάνιο;

Εναλλακτικές απαντήσεις

- A) μόνο με νερό
- B) μόνο με σαπούνι
- Γ) με νερό, σαπούνι, σφουγγάρι

4. Κοινωνική ιστορία «Παιχνίδι στην μπανιέρα»



Μου αρέσει να κάνω μπάνιο.



Να λούζω τα μαλλιά μου.



Με το σαμπουάν



Πρώτα τα βρέχω



και μετα τα σαπουνίζω.



Με το νεράκι τα ξεπλένω



και με την πετσέτα τα σκουπίζω

Με το σφουγγάρι και το αφρόλουτρο



τρίβω όλο μου το σώμα από
πάνω προς τα κάτω.



Την πλάτη μου,



τις μασχάλες μου,



την κοιλιά μου,



τα πισινά μου



τα γεννητικά μου όργανα,



και τα πόδια μου



Μετά ξεπλένομαι καλά

και ξεπλένω και το σφουγγάρι μου.



Το μπάνιο είναι παιχνίδι!



Ερωτήσεις κατανόησης

Εναλλακτικές απαντήσεις

1. Όταν κάνω μπάνιο

- A) πλένω μόνο το κεφάλι μου
- B) πλένω μόνο τα πόδια μου
- Γ) πλένω όλο μου το σώμα

2. Με τι πλένω το σώμα μου;

- A) μόνο με νερό
- B) μόνο με σφουγγάρι
- Γ) με νερό, αφρόλουτρο και σφουγγάρι

3. Τι κάνω αφού σαπουνίσω το σώμα μου;

- A) μένω με τις σαπουνάδες
- B) ξεπλένω το σφουγγάρι
- Γ) ξεπλένω το σώμα μου και το σφουγγάρι

5. Κοινωνική Ιστορία «Πλένομαι και σκουπίζομαι»



Πλένω το πρόσωπο μου



και μετά σκουπίζομαι με την πετσέτα.

Όταν πλύνω τα χέρια μου



μετά θα τα σκουπίσω.



Όταν λούσω τα μαλλιά μου



μετά θα τα στεγνώσω με την πετσέτα.



Άμα πλύνω το σώμα μου θα τυλιχτώ
μετά με την πετσέτα.



Δεν κάθομαι με τα νερά για να μην κρυώσω.

Κάθε φορά όταν πλένομαι μετά
σκουπίζομαι με την πετσέτα,



δεν μένω βρεγμένος.



Ερωτήσεις κατανόησης

1. Όταν πλένω το πρόσωπο μου μετά:

Εναλλακτικές απαντήσεις

- A) κάθομαι με τα νερά
- B) πλένομαι ξανά
- Γ) σκουπίζομαι με την πετσέτα

2. Όταν πλένω τα χέρια μου μετά:

- A) κάθομαι με τα νερά
- B) πλένομαι ξανά
- Γ) σκουπίζομαι με την πετσέτα

3. Όταν πλένω το σώμα μου μετά:

- A) κάθομαι με τα νερά
- B) πλένομαι ξανά
- Γ) σκουπίζομαι με την πετσέτα

Εικόνα 6: Ενδεικτικές οπτικοποιημένες διαφοροποιήσεις

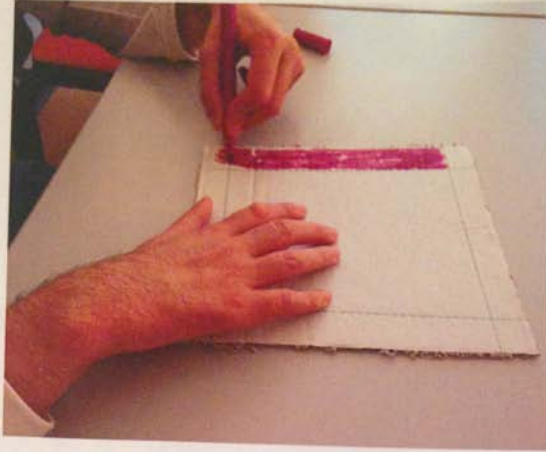




Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για να μάθει τα μέλη του σώματος



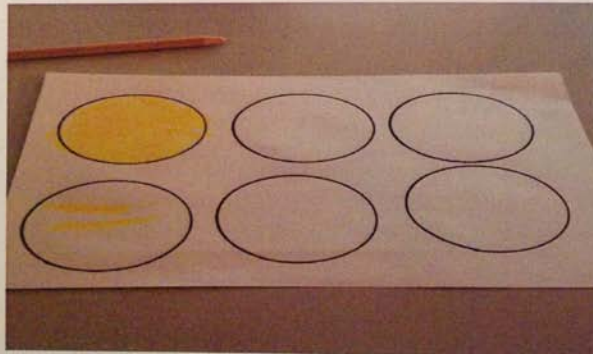
ο Γιάννης ζωγραφίζει το περίγραμμα.

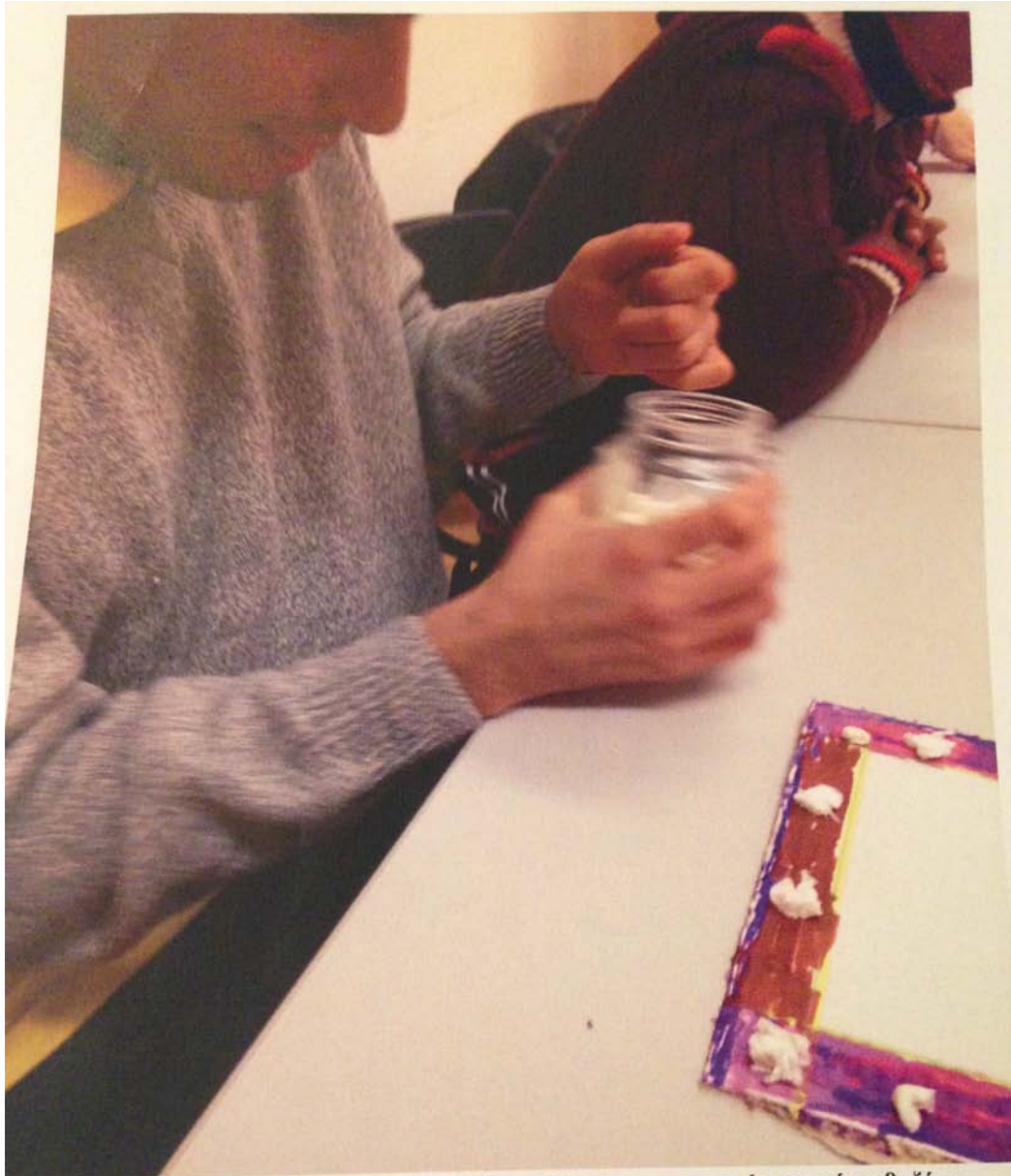


Ο Γιάννης κολλάει τα χαρτάκια που του δίνω για να φτιάξουμε ένα περίγραμμα για ημερολόγιο.



Ζωγραφίζει το εσωτερικό των κύκλων για να κάνουμε προσωπάκια.





Ένωσε χαρά όταν κατάφερε να βγάλει μόνος του τα χαρτάκια από το βαζάκι.