



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Μάρθας Ι. Ηλιοπούλου

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Πανεπιστημίου Αθηνών

2012

Τίτλος

Διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό.

Titolo

L' Insegnamento di Competenze Linguistiche attraverso il Gioco Drammatico allo studente con Autismo.

Title

Teaching a range of language skills through drama play to student with autism.

Επιβλέπων καθηγητής: Τραυλός Αντώνης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Δροσινού- Κορέα Μαρία

Επίκουρος Καθηγητής

Συνοδινού Κλαίρη

Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Δεκέμβριος 2014

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας αφορά τη διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) . Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και ακολουθήθηκε η θεωρία και ο σχεδιασμός ενός διαφοροποιημένου Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) με τη συμμετοχή των μαθημάτων της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η ομάδα στόχου αποτελούνταν από ένα μαθητή με αυτισμό (αγόρι, 13 χρόνων) και ενήλικες (26 εκπαιδευτικούς και την μητέρα του μαθητή) που έρχονται σε επαφή μαζί του. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 140 ώρες προσεχτικής παρακολούθησης και τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν μέσω της χορήγησης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες που εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και η υλοποίηση δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ανέδειξε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες προφορικού λόγου και ειδικότερα στον τομέα Έκφραση με Σαφήνεια και Ακρίβεια. Φάνηκε λοιπόν ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης με την αρχή της εξατομίκευσης και της στοχοθεσίας λειτούργησε ενισχυτικά για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Λέξεις- κλειδιά: γλωσσικές δεξιότητες, διαφοροποίηση, θεατρικό παιχνίδι, αυτισμός.

Abstract

The purpose of the present case study was to investigate teaching differentiated language skills by using the method of dramatic play to student with autism in inclusive structure at Special Workshop of Special Professional Education and Training (SWSPET) . The research conducted in the scientific field of special needs education and for this reason the theory and design of a differentiated Targeted Individual, Structured Integrated Special Education Program for pupils with Special Educational Needs (TISISEPfSEN) involving courses of Language and Aesthetic Education (theatrical play) was followed. The methodology of the research is mixed and consists of quantitative and qualitative data. Target group consists of a student with autism (boy, 13 years) and adults (26 teachers and his mother) that come into contact with him. Qualitative data were collected through observation methodology (LEVD informal educational assessment, interviews, and experimental protocols) after 140 hours of close observation and quantitative data derived from the administration of a short questionnaire to all adults involved with the student's case study. The results of the survey highlighted the significant contribution of diversified program of theatrical game on student 's speaking skills and improved the ability of social interaction within the school context. The differentiated curriculum designed for the case study student and the implementation of activities of learning readiness using dramatic play, showed significant improvement in listening skills especially in Expression with Clarity and Precision. It is evident that the differential intervention program with the principles of individualization and goal setting has worked out positively for the case study student.

Key-words: language skills, differentiation, dramatic play, autism.

Riassunto

La ricerca si tratta di didattica delle competenze linguistiche diversificate utilizzando il metodo di gioco drammatico allo studente con autismo in struttura inclusiva Laboratorio Speciale di Istruzione e Formazione Professionale Speciale (LSIFPS). Il lavoro di ricerca consiste nel settore scientifico di educazione speciale. Nel campo della teoria dell'insegnamento viene seguita la teoria e la progettazione di un Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) diversificato che coinvolge dei corsi di lingua e di educazione estetica (gioco teatrale). La metodologia della ricerca è un metodo misto che include l'approccio qualitativo e quantitativo basato sulla raccolta dei dati qualitativi e quantitativi. Il gruppo obiettivo è costituito da uno studente con autismo (ragazzo, 13 anni) e dagli adulti (insegnanti, genitori, ecc) che vengono in contatto con lui. Il modo e il tempo di lavoro del gruppo obiettivo si identifica con la pratica e lo studio del caso dello studente autistico con l'osservazione attenta partecipante per 140 ore. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso la metodologia di osservazione (LEVD valutazione informale educativa, interviste, protocolli sperimentali). I dati quantitativi sono generati dalla somministrazione di un breve questionario a tutte le persone coinvolte con lo studente del caso di studio. L'elaborazione dei dati è stata effettuata con il metodo di scelta multipla. Il programma di studi differenziato progettato per lo studente del caso di studio e l'attuazione di attività di prontezza scolastica con lo sfruttamento del gioco drammatico hanno portato un miglioramento significativo nelle capacità del linguaggio orale ed in particolare nel settore Espressione con Chiarezza e Precisione. È stato evidenziato che il programma di intervento differenziato con il principio dell'individualizzazione e della fissazione di obiettivi, ha rafforzato lo studente.

Parole chiave: competenze linguistiche, la differenziazione, il gioco drammatico, l'autismo.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract	3
Riassunto	4
Κατάλογος Εικόνων	7
Κατάλογος Σχημάτων	8
Κατάλογος Πινάκων	10
Κατάλογος Συντομογραφιών	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	13
Εισαγωγή.....	13
1.1 Σκοπός Έρευνας	21
1.2 Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	23
Θεωρητικές Προσεγγίσεις / Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	23
2.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	23
2.2 Αιτιολογικοί Παράγοντες	25
2.2.1 Διαγνωστικά Κριτήρια	29
2.3 Συμπτωματολογία.....	31
2.4 Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις.....	36
2.5 Έννοια και περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού	43
2.6 Θεατρικό παιχνίδι και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.....	48
2.6.1. Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	52
2.6.2. Διδακτικές Αρχές	53
2.6.3 Μέθοδοι διδασκαλίας.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	58
Μεθοδολογία Έρευνας.....	58
3.1.Σχεδιασμός και Πορεία της έρευνας	58
3.2. Ερευνητικά Εργαλεία	62
3.2.1. Ποιοτικά Δεδομένα	62
3.2.2. Ποσοτικά Δεδομένα	74
3.3 Δείγμα.....	81
3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	82
3.5 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	85
Αποτελέσματα.....	85
4.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	85
4.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων.....	94
4.3 Αποτελέσματα Πειραματικών Πρωτοκόλλων.....	97
4.4 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου ενηλίκων.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	115
Συζήτηση.....	115
5.1 Συμπεράσματα.....	119
5.2 Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	133

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Παιχνίδια Γνωριμίας με τη μπάλα :	66
Εικόνα 2: Δραματοποίηση.....	68
Εικόνα 3 :Ανθρώπινη Χρονογραμμή.....	69
Εικόνα 4 : Παπουτσόκουτο.....	70
Εικόνα 5: Άλμπουμ.....	70
Εικόνα 6: Κινησθητική Δραστηριότητα.....	71
Εικόνα 7: Κοινωνική Ιστορία.....	72

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.....	87
Σχήμα 2: Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής.....	88
Σχήμα 3: Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	90
Σχήμα 4: Γραμμή Τριαδικού Φάσματος.....	91
Σχήμα 5: Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους.....	101
Σχήμα 6: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι γνώση έχετε για το θεατρικό παιχνίδι;».....	102
Σχήμα 7: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Έχετε λάβει εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετική με το θεατρικό παιχνίδι;».....	102
Σχήμα 8: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες;».....	103
Σχήμα 9: Απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Αν επιλέξατε Ναι: πόσο συχνά εφαρμόζετε τέτοιου είδους δραστηριότητες;».....	103
Σχήμα 10: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Αν επιλέξατε ΟΧΙ: Για ποιους λόγους δεν εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού;».....	104
Σχήμα 11: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θα εφαρμόζατε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού συνδυαστικά με άλλες δραστηριότητες μέσα στο διδακτικό σας πρόγραμμα;».....	104
Σχήμα 12: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Α επιλέξατε ΝΑΙ: Με ποιες γνωστικές/γνωστικά αντικείμενα εφαρμόζετε συνδυαστικές δραστηριότητες;».....	105
Σχήμα 13: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού θα εφαρμόζατε συχνότερα σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές;».....	106
Σχήμα 14: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές προτιμάτε για παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμό και σύνδρομο Asperger);».....	106
Σχήμα 15: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στον προφορικό λόγο;».....	107

Σχήμα 16: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στη γλωσσική ανάπτυξη;».....	107
Σχήμα 17: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στην ψυχοκινητικότητα;».....	108
Σχήμα 18: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στις νοητικές ικανότητες;».....	108
Σχήμα 19: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στη συναισθηματική οργάνωση;».....	109
Σχήμα 20: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιες δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;».....	110
Σχήμα 21: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι ενισχύει τις δεξιότητες προφορικού λόγου η υλοποίηση δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού;».....	110
Σχήμα 22: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε το θεατρικό παιχνίδι αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας;».....	111
Σχήμα 23: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;».....	111
Σχήμα 24: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείτε ότι βοηθάει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι;».....	112

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πειραματικό Πρωτόκολλο 1	1
.....	97
Πίνακας 2: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πειραματικό Πρωτόκολλο 2	2
.....	97
Πίνακας 3: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πειραματικό Πρωτόκολλο 3	3
.....	98
Πίνακας 4: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πειραματικό Πρωτόκολλο 4	4
.....	99
Πίνακας 5: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πειραματικό Πρωτόκολλο 5	5
.....	99

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ : (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΕΑΕ : (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΕΔΑ : (Εντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ : (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΕΕΕΕΚ: (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)

ΔΑΔ : (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή)

ΔΑΦ : (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)

ΘΠ : (Θεατρικό Παιχνίδι)

ΛΕΒΔ : (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑΕ : (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ : (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό , Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ειδική αγωγή και η επιμόρφωση ατόμων για την εκπαίδευση και τη θεραπεία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις μέρες μας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια. Η διαμόρφωση και η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης έχει απασχολήσει πολύ την επιστημονική κοινότητα. Οι αναζητήσεις μου και οι προβληματισμοί μου για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αφετηρία τις προπτυχιακές μου σπουδές και η αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στο εθελοντικό μου έργο με παιδιά με ΔΑΔ. Αυτή η έρευνα υλοποιήθηκε με την πεποίθηση να προσφέρει ένα ακόμη λιθαράκι στην αναζήτηση και διαμόρφωση νέων διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό, για να γίνουν ικανά να επικοινωνούν και να κοινωνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η επιμονή και η υπομονή που με δίδαξαν οι γονείς μου αποτέλεσαν το εφελτήριο μου και η στήριξη ηθική και υλική έγινε το μέσο που μου χάραξε το δρόμο. Ο δαιδαλώδης δρόμος της εκπαίδευσης οδηγεί στον μίτο της Αριάδνης, μόνο όταν πιστέψεις και σε κάνουν να πιστέψεις ότι μπορείς.

Ένα ζεστό ευχαριστώ στους γονείς μου που υπήρξαν οι φωτεινοί σηματοδότες μου και σε μία αγαπημένη φίλη που υπήρξε θερμός υποστηρικτής. Ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω για τη σημαντική βοήθειά του στον επόπτη καθηγητή μου κ. Τραυλό Αντώνη καθώς και στους συνεπιβλέπουσες καθηγήτριές μου κα. Δροσινού Μαρία και κα. Συνοδινού Κλαίρη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στο Αιγάλεω για την υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που με στήριξε ουσιαστικά για την ομαλή υλοποίηση της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΕ) έχουν ανάγκη διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα παιδιά που υπάγονται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικές αναπτυξιακές περιοχές που επηρεάζουν άμεσα την εύρυθμη λειτουργία τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η Αυτιστική διαταραχή ή ο αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής και έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), αυτό σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής (Geschwind, 2011), αλλά κυμαίνεται από βαρύτερες μορφές, όπως είναι ο κλασικός αυτισμός που περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Αυστριακό-Αμερικάνο ψυχίατρο Leo Kanner το 1943, σε ηπιότερες μορφές όπου παρουσιάζονται σε ήπια μορφή τα αυτιστικά στοιχεία και υπάρχει φυσιολογική νοημοσύνη (Connor, 1999). Ο αυτισμός συνεπάγεται έκπτωση στους τομείς επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και φαντασίας- συμβολικό παιχνίδι (Devlin & Scherer, 2012). Η έκπτωση στους αναπτυξιακούς τομείς συνδέεται άμεσα με την ανεπαρκή κατάκτηση σημαντικών γνωστικών θεωριών όπως η θεωρία του νου (Peterson & Siegal, 2000). Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στα άτομα που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν καθυστέρηση ή ανεπαρκή ανάπτυξη. Αυτή η αδυναμία σε συνδυασμό με την περιορισμένη καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και τη δυσκολία κατάκτησης της ικανότητας επικοινωνίας μέσω προφορικού λόγου επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΦ.

Η μελέτη περίπτωσης στη συγκεκριμένη έρευνα αφορά έναν μαθητή 13 χρονών που εντάσσεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και φοιτά για πρώτη χρονιά στην ενταξιακή δομή του Εργαστήριου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) (Δροσινού, 2007) και ειδικότερα στο Εργαστήριο Μαγειρικής. Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα και μοναδικό περιστατικό και βασίζεται στην κατανόησή του μέσα στο πλαίσιο εκδήλωσής του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτή η αρχή της μελέτης περίπτωσης ακολουθήθηκε και στην παρούσα μελέτη όπου σχεδιάστηκε ένα ατομικό πρόγραμμα βασισμένο στους αναπτυξιακούς τομείς που παρουσίαζε ελλείμματα ο συγκεκριμένος μαθητής.

Το εν λόγω πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τα ισχύοντα στοιχεία για τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για τα παιδιά με αυτισμό. Αυτά είναι εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα και διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιώντας τα απαραίτητα διδακτικά μέσα (Χρηστάκης, 2011). Η επιλογή των στόχων για τα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα για τα παιδιά με ΔΑΦ βασίζεται στους αναπτυξιακούς τομείς με τα σημαντικότερα ελλείμματα. Μέσα στα πλαίσια της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, όπου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν μέσα στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους και ένα πλήθος από εναλλακτικές τεχνικές. Ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται αυτές που προσθέτουν στη διδακτική πράξη διαφοροποιημένα μέσα/υλικά διδασκαλίας, διαφοροποιημένο τρόπο και εκτέλεση του διδακτικού έργου (Aldridge, 2010). Τέτοιες μέθοδοι είναι το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοθεραπεία, η δραματοθεραπεία, η θεραπευτική γυμναστική κ.α. Στις διαφοροποιημένες μεθόδους μπορεί να προστεθεί και η αξιοποίηση της αναπαράστασης (squiggles) για τη διαμόρφωση θεραπευτικής σχέσης και η χρήση της έννοια του μέσα - έξω μέσω της κίνησης. Παράλληλα, διαφοροποίηση μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της αξιοποίησης του νερού (περίπτωση Σάρας) και σχετικών αντικείμενων που φαίνεται ότι δείχνουν προτίμηση τα παιδιά με αυτισμό. Γενικότερα, οι διαφοροποιημένοι μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν ευκολότερα την έννοια των ορίων και να υιοθετήσουν την ευκαμψία της σκέψης (Συνοδινού, 2007). Μία από αυτές τις μεθόδους που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης είναι το θεατρικό παιχνίδι.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού βασίζεται στο γεγονός ότι προσφέρει διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και εναλλακτικές τεχνικές προσέγγισης της μάθησης (Shah, Wallis, Conor, & Kiszely, 2014). Το θετικό κλίμα για την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στη διδακτική πράξη φάνηκε από την εφαρμογή τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου, όπου λειτούργησε βοηθητικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Καζιαλές, 2003). Σημαντική φαίνεται πως είναι η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως προαναφέρθηκε, στα άτομα που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ελλείμματα, γι' αυτό η ανάπτυξή τους αποτελεί βασικό

στόχο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αναπτύσσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, συνεργάζονται, μαθαίνοντας τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας (Γουργιώτου, 2008). Υποστηρίζεται δε ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει δεξιότητες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών.

Χαρακτηριστικά δηλώνεται ότι μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού βελτιώνεται η συνεργατικότητα, η αποδοχή της ετερότητας, καθώς και η αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαντίληψης (Παπαδόπουλος, 2007). Ο Bailey (2013) επισημαίνει τη σημαντική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς τη συνεργασία και τη συνομιλία με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας. Παράλληλα, όπως τονίζεται στην έρευνα της Wheeler (2013), το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό τις πρώτες εμπειρίες ηθικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών αξιών, καθώς εξασκούνται μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού στην αναγνώριση μοτίβων και ακολουθιών. Ειδικότερα, για τα παιδιά με ΔΑΦ, το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει αποτελεσματικά στην εξήγηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, στην πρόβλεψη συμπεριφορών ρουτίνας και στην αντιμετώπιση των αλλαγών. Μέσα από τα περιβάλλοντα δραματοποίησης προσφέρονται σχόλια και κουβέντες ως προς την κατανόηση των προθέσεων και των συνεπειών των διαφόρων πράξεων (Jackson, 2011). Επιπλέον, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Τσιάρα (2006) διαπίστωσε τη θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στην αύξηση του αριθμού των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας των μαθητών, καθώς και στη μείωση του αριθμού των απομονωμένων μαθητών.

Η έρευνα της O' Leary (2013) αναφέρει τη θετική συμβολή του στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων. Μέσα από το αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται καλύτερα, να διατυπώνουν ερωτήσεις και εξασκούνται στο να εξηγούν τα λεγόμενά τους. Οι μιμήσεις και η παντομίμα που αποτελούν δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, λειτουργούν πολύ βοηθητικά, αφού τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην κατανόηση συμβατικών ενεργειών. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες και με την αξιοποίηση των θεατρικών αντικειμένων κατανοούν κοινωνικές ενέργειες και συμβάσεις (Cossu et al., 2012). Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργεί τις ικανότητες για επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, δηλαδή την ικανότητα των

παιδιών με ΔΑΔ για κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων. Βοηθάει αποτελεσματικά στην αντίληψη της αναμονής των κοινωνικών συνεπειών και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων στις κοινωνικές σχέσεις τους (Wheater, 2013). Η βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών με αυτισμό αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους εκπαίδευσής τους, διότι η καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας βοηθά ουσιαστικά στην κοινωνική τους ένταξη, αφού καλλιεργούν ικανότητες δημιουργίας και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων.

Η έρευνα της Luton (2010) απέδειξε ότι τα παιδιά εξασκούνται μέσα από τα παιχνίδια ρόλων στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, στην ανταλλαγή απόψεων και στη διατήρηση επικοινωνίας. Η καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα δραματικά περιβάλλοντα που διαμορφώνει το θεατρικό παιχνίδι αποτελούν πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εκφράσουν με κινήσεις του σώματος και του προσώπου τους τα καθημερινά τους προβλήματα, τις προσδοκίες και τις συγκινήσεις τους (Adolphs, Sears, & Piven, 2001). Το θεατρικό παιχνίδι, επίσης, επηρεάζει την αντίληψη και την κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, γιατί υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκφράσεων, όπου οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται να τις αξιοποιήσουν ως μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας. Το διδακτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης έδωσε έμφαση σε δραστηριότητες κινητικές και αξιοποίησης της μη λεκτικής επικοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού βοηθούν μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και τις διαφορετικές πτυχές τους (π.χ χαμόγελο αδιόρατο) να κοινοποιούν τα συναισθήματά τους (Γκόρντον, 1999).

Οι Goulet, Linds, Episkenew, και Schmidt (2011) τονίζουν την ενίσχυση των ικανοτήτων ατομικής σκέψης, την καλλιέργεια της φαντασίας και αξιοποίησης του σώματος που υλοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού με τη δημιουργία δραματικού χώρου. Μέσα σε αυτόν τον χώρο οι συμμετέχοντες μπορούν να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να χρησιμοποιούν το σώμα τους και να ασκήσουν τη φαντασία τους στη λήψη αποφάσεων για δράσεις. Παράλληλα, πάντως επισημαίνεται η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου αισθητικής ανάπτυξης με την αξιοποίηση παιδικής λογοτεχνίας και παραμυθιών. Η συγκεκριμένη αξιοποίηση του ως μεθόδου διδασκαλίας ενισχύει τη δεξιότητα των παιδιών για προφορική έκφραση των ιδεών τους που προκύπτουν μέσα από οργανωμένα λεκτικά σύνολα (Corbett et al., 2011).

Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού, επίσης, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνωστικών, αισθητικών και συμβολικών δεξιοτήτων των παιδιών, αφού τους προσφέρει τη δυνατότητα δραματοποίησης, εναλλαγής ρόλων και απόψεων (Τσιάρας, 2006). Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τα παιχνίδια ρόλων μαθαίνουν τις ικανότητες συμβολικού και φανταστικού παιχνιδιού (Caroll, 2002). Το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό παίρνει τη διάσταση του παιχνιδιού της προσποίησης και της υιοθέτησης διαφορετικών ρόλων και συμπεριφορών (Lillard, 2001). Η Peter (2009) τονίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων αναδυόμενης αναπαράστασης και κατανόησης. Η κατανόηση, επομένως, των συμβολικών μετασχηματισμών μέσω της δραματοποίησης είναι από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη συμβολική λειτουργία των αντικειμένων και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργούν τη δεξιότητα του συμβολισμού, την οποία μεταφέρουν και σε άλλες καθημερινές περιστάσεις (Peter, 2009). Η Walker (2014) επισημαίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι απλώς παιχνίδι, αλλά βασίζεται στη δημιουργική αξιοποίηση του παιχνιδιού που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσα από αυτό. Στη δική μας μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκε η τεχνική του συμβολικού παιχνιδιού με την μορφή της δραματοποίησης λόγω της χρονολογικής ηλικίας του μαθητή.

Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας στα άτομα με αυτισμό παρουσιάστηκε από την έρευνα που ξεκίνησε το 2010 από τη Social Emotional NeuroScience Endocrinology (SENSE), η οποία υλοποιήθηκε με την πεποίθηση πως το θέατρο μπορεί να παρέχει ένα ιδανικό περιβάλλον για τη διδασκαλία μιας ποικιλίας βασικών δεξιοτήτων όπου τα παιδιά με αυτισμό συχνά υπολείπονται (Corbett et al., 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Φάνηκε επίσης ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού για την προσέγγιση δύσκολων και αφηρημένων εννοιών μπορεί να λειτουργήσει με πολύ αποτελεσματικό τρόπο, αφού προσφέρει την κατάλληλη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων (Jones, 2012), ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο μάθησης με την προσθήκη εξειδικευμένων ρυθμίσεων και κατάλληλων προσαρμογών κάθε φορά. Η Peter (2009) επισημαίνει ότι εφαρμόζεται και ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με απρόβλεπτη συμπεριφορά-ιδιοσυγκρασία, όπως είναι τα παιδιά με ΔΑΔ ή σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές

και κοινωνικές δυσκολίες Η Φανουράκη (2010) αναφέρει στην έρευνά της ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε τη θεατρική αγωγή στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ενδιαφέρουσα και λειτουργική ως προς την απελευθέρωση της φαντασίας καθώς και της συμμετοχής τους στο μάθημα.

Ειδικότερα, ο Ehiemua (2014) επισημαίνει βέβαια ότι η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού όταν εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό πρέπει να χρησιμοποιείται με σαφείς κανόνες και μέσα σε ελεγχόμενο περιβάλλον. Η κατάλληλη διαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε πολλές αναπτυξιακές δυσκολίες των παιδιών. Τονίζει επίσης ότι τα αποτελέσματα της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ καλύτερα όταν υλοποιούνται με επανάληψη και με την παρουσία συνοδευτικών σχολίων (Ehiemua, 2014). Η έρευνα των Cheadle et al. (2012) ανέδειξε τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας καλών καθημερινών συνηθειών, όπως υγιεινής διατροφής και καθημερινής άσκησης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αρχές διαμορφώσαμε για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ένα δομημένο, ατομικό πρόγραμμα αξιοποιώντας θέματα που αφορούσαν τη σχολική πραγματικότητα (εκπόνηση συνταγής κ.α), καθώς και όλες τις δυνατότητες που προσφέρονταν στο σχολικό περιβάλλον (αξιοποίηση Εργαστηρίου Μαγειρικής).

Επιπλέον, για τον σχεδιασμό του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος βασιστήκαμε στα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Paul, Campbell, Gilbert, και Tsiouri (2012) που παρουσιάζουν τη συνεισφορά ενός προγράμματος διδασκαλίας με την αξιοποίηση μεθόδων του θεατρικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό. Η αναφορά της έρευνας των Pry, Petersen, και Baghdadli (2009) στη συσχέτιση των αναδυόμενων γλωσσικών δεξιοτήτων με τις ικανότητες κοινής προσοχής και μίμησης ενισχύει τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού με τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται από την έρευνα επισκόπησης των Eigisti, de Marchena, Schuh, και Kelley (2011) ότι η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων εξαρτάται και από μία σειρά γνωστικών ικανοτήτων, όπως η μνήμη εργασίας καθώς και η κατάκτηση της θεωρίας του νου. Οι Baron-Cohen, Leslie, και Frith (1985) αναφέρθηκαν στη θεωρία του νου ως την κατανόηση καταστάσεων από το άτομο τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους, αφού τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού αντιλαμβάνονται το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον ως ακατανόητο και απρόβλεπτο. Στη σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων με τη θεωρία του

νου αναφέρθηκαν οι Bennett, Szatmari, Bryson, Duku, Vaccarella, και Tuff (2013) αιτιολογώντας τη θέση τους με την αναφορά των διανοητικών καταστάσεων του εαυτού και των άλλων ως βασικό διαμεσολαβητή για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, μιας και η θεωρία του νου και οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν αναπτυξιακές ικανότητες που συνδέονται άμεσα. Πρόσθεσαν, επίσης, τη σημασία της παράλληλης ανάπτυξής τους για την αποτελεσματικότερη καλλιέργεια επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν και να ενσαρκώσουν διαφορετικούς ρόλους ώστε να αντιληφθούν την έννοια του διαφορετικού μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του θεάτρου και να κατανοούν καλύτερα τις προθέσεις των άλλων. Παράλληλα, μέσω των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργούνται πολύπλευρα και οι γλωσσικές δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα (προφορικός, γραπτός λόγος), αφού τα παιδιά αξιοποιούν θεατρικά αντικείμενα και τον λόγο για να βιώσουν μία διαφορετική εμπειρία κάθε φορά (Taumoepeau & Reese, 2013). Με γνώμονα τις παραμέτρους της μοναδικότητας και της εξατομίκευσης που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό και τις θετικές αναφορές για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού στη δική μας μελέτη περίπτωσης. Η θεωρία του νου και η σύνδεση της με τη καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτέλεσαν το βασικό παράγοντα οργάνωσης του διαφοροποιημένου προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) (Δροσινού, 2014α) και των ειδικότερων δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με αυτισμό μέσα στο γενικό σχολείο, γιατί με τις δραστηριότητες που προτείνει διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, το θεατρικό παιχνίδι προτείνει τη συμμετοχή τυπικών παιδιών και παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ώστε επιτυγχάνεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και με εναλλακτικό τρόπο η κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Ehiemua, 2014). Παράλληλα, με τις δραστηριότητες παντομίμας και δραματοποίησης που περιέχονται σε αυτό υλοποιείται κοινωνική συνδιαλλαγή, παρόλο που οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσιάζουν πολλές φορές κακό γλωσσικό επίπεδο και αδυναμία στη χρήση λεκτικών συμβόλων (Van der Aalsvoort, Ketelaars, & Karemaker, 2005). Το θεατρικό παιχνίδι με το περιεχόμενο και τους σκοπούς που

πρεσβεύει ενισχύει τις βασικές αρχές που σχετίζονται με την ένταξη όλων των μαθητών με ΕΕΑ και ειδικότερα των παιδιών με ΔΑΦ. Με τις συνθήκες που διαμορφώνει ενισχύει την αυτονομία και τη φυσιολογικότητα των μαθητών με ΕΕΑ, δίνοντας παράλληλα τον απαραίτητο χρόνο και χώρο σε όλους τους συμμετέχοντες να προσαρμοστούν και να συνηθίσουν τις καινούριες /δραστηριότητες. Έτσι, υλοποιούνται δομικές αλλαγές που θεωρούνται απαραίτητες, όπως επισημαίνει η Ζώνιου- Σιδέρη (2011), για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Η δραματοποίηση /προσποίηση βοηθάει τους μαθητές τυπικής αλλά και άτυπης ανάπτυξης να αντιληφθούν τους κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τους συνομήλικους τους. Μέσω της δραματοποίησης καλλιεργείται το κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μαθαίνουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Stagnitti, 2004). Η έρευνα των Gjærum και Rasmussen (2010) προσθέτει ότι η συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ μέσα στο σχολικό/κοινωνικό πλαίσιο δείχνει υψηλά ηθικά πρότυπα και μια βαθιά αναγνώριση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και ίσοι. Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα αναδείχθηκαν για την αξιοποίηση της ομάδας, στην έρευνα των Corbett et al. (2014), όπου μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού παρατηρήθηκε βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και ειδικότερων ικανοτήτων προφορικού λόγου. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ατομικό πρόγραμμα της μελέτης περίπτωσης αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό η δυναμική της ομάδας (συμμαθητών) για την καλύτερη εφαρμογή και αξιοποίηση των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού.

Γενικότερα, η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας της μελέτης περίπτωσης αναδείχθηκε μέσα από τα θετικά πορίσματα των ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού στους αναπτυξιακούς τομείς που παρουσιάζουν έλλειμμα τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού. Φάνηκε από την εφαρμογή της εναλλακτικής μεθόδου ότι διαθέτει χαρακτηριστικά που μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο εκπαίδευσης γλωσσικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ΔΑΔ. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι υπάρχει αναγκαιότητα συνεξέτασης του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων (με έμφαση στον προφορικό λόγο) σε μαθητή με αυτισμό. Παράλληλα, φαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη παρουσίας κριτηρίων στοχοθεσίας, δόμησης και εξατομίκευσης για την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν, λοιπόν, τη βάση για τον σχεδιασμό και την

εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποίησε το θεατρικό παιχνίδι ως βασική μέθοδο διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων.

1.1 Σκοπός Έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων για μαθητή 13 χρονών που υπάγεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) που θα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη 5 αλληλοσυνδεόμενων φάσεων που θα διαθέτουν συνέπεια και διαδοχή. Ο στόχος της έρευνας έχει διατυπωθεί σε σχέση με την Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση και σχετίζεται με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω αυτής της εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας. Τέλος, στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων εκπαιδευτικών και γονέων για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό.

1.2 Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διαφοροποιημένων προγραμμάτων με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό μέσα στην ενταξιακή δομή του (ΕΕΕΕΚ) (Δροσινού,2007). Ειδικότερα, στις διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για τον συγκεκριμένο μαθητή αξιοποιήθηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει ως βασική της αρχή το γεγονός ότι δεν αλλάζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά ο τρόπος διδασκαλίας. Για τη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του (π.χ. οικογενειακό περιβάλλον, εθνικότητα). Με τον όρο διαφοροποίηση νοείται η διδακτική προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας τροποποιούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και μέρη του αναλυτικού προγράμματος, ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες καθενός μαθητή. Επισημαίνεται δε ότι αναπόσπαστο μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση των μαθητών σε όλα τα στάδιά της (διαμορφωτική, επαναξιολόγηση) (Aldridge, 2010).

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ένταξης (integration) όπως την ορίζει η Ζώνιου- Σιδέρη (2011) όπου παρουσιάζει την ένταξη

ως μία διαδικασία αποδοχής μίας ομάδας ή ενός ατόμου με διαφορετικά κοινωνικά, ψυχολογικά, βιολογικά χαρακτηριστικά από μία υπάρχουσα ομάδα που χαρακτηρίζεται από τις δικές της συνιστώσες (φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά). Η συγκεκριμένη έρευνα επιθυμεί να εξετάσει τη συνεισφορά του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος στην άμεση ένταξη του μαθητή μέσα στην ενταξιακή δομή του ΕΕΕΕΚ που αποτελεί σημαντική δομή μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας που στοχεύει κυρίως στην κοινωνική προσαρμογή και ένταξη των μαθητών (Δροσινού,2004).

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορά την εξέταση της αποτελεσματικότητας του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α). Συγκεκριμένα, εξετάζει εάν το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί με αυτισμό να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στον Προφορικό λόγο .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρητικές Προσεγγίσεις / Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο αυτισμός είναι μία αρκετά περίπλοκη διαταραχή, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τον κόσμο που το περιβάλλει και αλληλοεπιδρά με αυτόν. Η Αυτιστική Διαταραχή ή αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή ΔΑΔ και έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή αυτιστικού φάσματος (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές (που χαρακτηρίζονται από φυσιολογική νοημοσύνη με ελάχιστα ή σε ήπια μορφή αυτιστικά στοιχεία) μέχρι βαρύτερες μορφές (παρουσία βαριάς νοητικής καθυστέρησης και πολλαπλά αυτιστικά στοιχεία) (Γενά, 2002). Η μελέτη των McGuire και Michalko (2009) αναφέρει ότι ο αυτισμός αποτελεί ένα μυστήριο, αφού όσα άτομα υπάγονται στο φάσμα του χαρακτηρίζονται από πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά με κυρίαρχη την ανομοιογένεια. Ο αυτισμός άρχισε να αναγνωρίζεται το 1940 από δύο ανθρώπους σε διαφορετικά μέρη την ίδια εποχή, τον Hans Asperger και τον Leo Kanner, όπου και οι δύο αναφέρονταν σε μία ομάδα παιδιών που χαρακτηρίζονταν από προβλήματα στον λόγο και την επικοινωνία, με έντονη επικέντρωση σε συγκεκριμένα αντικείμενα και δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές (Lennard- Brown, 2004). Οι δύο παραπάνω ερευνητές έδωσαν στη διαταραχή την ίδια ονομασία, όπου ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από τον ελληνικό όρο «εαυτός» (Συνοδινού, 2007).

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή και εκτεταμένη (ή διάχυτη) διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος εκτεταμένη (ή διάχυτη) αναφέρεται στη σύνθετη φύση της διαταραχής, καθώς επηρεάζει τρεις αναπτυξιακές περιοχές: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν τον πυρήνα των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Connor, 1999). Συγκεκριμένα τα άτομα που εντάσσονται στο Αυτιστικό Φάσμα παρουσιάζουν ελλείμματα ή πλεονασμούς στις αναπτυξιακές περιοχές που αναφέρθηκαν (Levy, Mandell, & Schultz, 2009). Είναι ο όρος που καλύπτει όλο το Φάσμα του Αυτισμού εντάσσοντας μέσα και την παρουσία άλλων διαταραχών. Η Wing (2000) αναφέρει ότι

στη μίαν άκρη του φάσματος βρίσκεται η τυπική μορφή του (κλασικός αυτισμός). Ενδιάμεσα βρίσκονται το Σύνδρομο Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική διαταραχή, η Διάχυτη Αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, ενώ στην άλλη άκρη βρίσκεται ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, το σύνδρομο Asperger. Το DSM – V είναι αυτό που εντοπίζει τις διαταραχές στις τρεις προηγούμενες περιοχές ανάπτυξης, επισημαίνοντας και την παρουσία στερεότυπων προτύπων της συμπεριφοράς ή των ειδικών ενδιαφερόντων. Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-10 της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-V διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Rpsychiatric Association, 2013). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από μειωμένη χρήση της λεκτικής και μη επικοινωνίας καθώς και από καθυστέρηση, δυσκολία ή απουσία κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα επιδημιολογικά στοιχεία αναφέρουν ότι στις αρχικές εκτιμήσεις του ποσοστού του αυτισμού φαινόταν ότι ήταν μια σπάνια διαταραχή με επιπολασμό περίπου 4 στα 10.000 παιδιά. Με την πάροδο του χρόνου, επειδή στα διαγνωστικά κριτήρια έχουν προστεθεί νέα δεδομένα και έχουμε οδηγηθεί σε ευρύτερη έννοια της ΔΑΦ, η εκτίμηση αυτή έχει αυξηθεί από 1/1000 που ήταν το 1988, στα 1/150 -1/200 σύμφωνα με την αναφορά του 2009 για τη ΔΑΦ. Ο αριθμός των 1/150 -1/200 είναι σύμφωνος με τις αναλύσεις των δεδομένων από πολλαπλές πηγές και βάσεις πληθυσμού που χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους και αποδίδει μια αξιόπιστη εικόνα. Αυτό σημαίνει ότι η ΔΑΦ είναι πιο διαδεδομένη από ό,τι πολλές άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας (Geschwind, 2009).

Τα αποτελέσματα των ερευνών όσον αφορά τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές διαφέρουν. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν περίπου 50 στις 10.000 και άλλοι ανεβάζουν τον αριθμό αυτό στα 90 στις 10.000 συνυπολογίζοντας όλα τα σύνδρομα του φάσματος και τις άτυπες μορφές. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναφέρει η National Autistic Society, υπάρχουν 520.000 άτομα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού δηλαδή σε αναλογία γενικού πληθυσμού 1/110. Στην Ελλάδα δεν έχει γίνει επιδημιολογική έρευνα, αλλά υποθέτουμε ότι ο αριθμός είναι ανάλογος και αντίστοιχος του πληθυσμού της χώρας (Geschwind, 2009). Από τις υπάρχουσες έρευνες φαίνεται ότι δεν εντοπίζεται καμία διαφοροποίηση στον επιπολασμό της διαταραχής σε σχέση με την κατανομή των παιδιών με αυτισμό στις διάφορες κοινωνικό-οικονομικές ομάδες και με διαφορετικές φυλετικές καταβολές (Γενά, 2002). Διαφοροποίηση παρατηρείται στην πληθυσμιακή κατανομή αγοριών και κοριτσιών, όπου φαίνεται ότι επηρεάζονται

λιγότερο τα κορίτσια, αφού για κάθε τέσσερα αυτιστικά αγόρια αντιστοιχεί μόνο ένα κορίτσι (Lennard- Brown, 2004).

2.2 Αιτιολογικοί Παράγοντες

Όπως έχει αναφερθεί ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή, νευροψυχιατρική διαταραχή της ανάπτυξης, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, εκδηλώνεται νωρίς και διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου (Παπαγεωργίου, 1999). Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσης, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στο παιχνιδι-σκέψη-φαντασία. Οι αποκλίσεις αυτές επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά, την προσαρμογή και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή. Από τον Miles (2011) επισημαίνεται ότι η γενετική κατανόηση του αυτισμού παραμένει μία δύσκολη διαδικασία. Η αιτιολογία και η κλινική ετερογένεια είναι καθολικά αποδεκτή από όλους, εντούτοις οι ερευνητές αδυνατούν να παρουσιάσουν με σαφήνεια την αιτιολογία του αυτισμού. Τονίζεται ότι κάθε άνθρωπος με αυτισμό έχει τη δική του προσωπικότητα, η οποία επηρεάζει ιδιαίτερα τον τρόπο εμφάνισης της διαταραχής. Όλοι οι άνθρωποι που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν παρόμοια προβλήματα, ενώ ο τρόπος αντίδρασης και εκδήλωσης διαφέρει από άτομο σε άτομο (Glazzard & Overall, 2012). Παράλληλα, τα ελλείμματα στις αναπτυξιακές περιοχές επηρεάζουν την πορεία της ανάπτυξης του ατόμου που αποκλίνει από το φυσιολογικό, ενώ η καθυστέρηση ανάπτυξης επηρεάζει την κλινική εικόνα του αυτισμού (Δροσινού, 2001).

Τα αίτια του αυτισμού παραμένουν ακόμη και σήμερα άγνωστα. Όλες οι εμπειριστατωμένες έρευνες για την αιτιολογία του αυτισμού συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά και όχι σε ψυχογενή αίτια. Η γενικότερη πεποίθηση είναι ότι η οργανική έκπτωση που προκαλεί τον αυτισμό οφείλεται σε ποικίλα οργανικά αίτια, αφού ποικίλλει και η συμπτωματολογία των ατόμων με αυτισμό .

Οι αρχικές απόψεις για την αναζήτηση της αιτιολογίας του αυτισμού περιορίστηκαν στα περιβαλλοντικά αίτια που σχετίζονται με χαρακτηριστικά στοιχεία των γονέων και ειδικότερα της μητέρας (Συνοδινού, 2007). Από τον Kanner αναφέρθηκε η συσχέτιση εμφάνισης του αυτισμού με μειονεκτική κοινωνική

συμπεριφορά και συναισθηματική ένδεια των γονέων παιδιών με αυτισμό. Οι συγκεκριμένες παλαιότερες απόψεις έχουν ανατραπεί από τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η εμφάνιση της διαταραχής οφείλεται σε διαταραχή του βιολογικού υποστρώματος (Connor, 1999).

Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στη συμβολή του γενετικού παράγοντα στην αναζήτηση της αιτιολογίας του αυτισμού. Η ανάλυση του DNA συνδέεται με την παρουσία ειδικότερων χρωμοσωμάτων που θεωρούνται υπεύθυνα για την ανάπτυξη του αυτισμού. Επίσης, στη διαδικασία αναζήτησης του γενετικού υλικού παρατηρήθηκε ότι τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν γονιδιωματική αστάθεια στις διπλές μονάδες του DNA (Miles, 2011). Ταυτόχρονα, και οι Charman, Jones, Pickles, Simonoff, Baird, και Happé (2011) προσεγγίζοντας την αιτιολογία του αυτισμού μέσω της γνωστικής ψυχολογίας σε ένα δείγμα 100 ατόμων ανέδειξαν σημαντική συσχέτιση της εμφάνισης του αυτισμού με υποτύπους μέσα στο DNA και συνέδεσαν αυτή την παρουσία με εμφάνιση σχέσεων μεταξύ γονιδίων και αντίστοιχων συμπεριφορών.

Ο Geschwind (2011) στην ερευνά του σε μονοζυγωτικά και ετεροζυγωτικά δίδυμα, έδειξε ότι συχνά παρατηρείται αυτισμός στα μονοζυγωτικά δίδυμα που μοιράζονται το 100% του γενετικού τους υλικού. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα αναφέρει ότι όσοι μονοζυγωτικοί δίδυμοι δεν εμφάνιζαν αυτισμό, παρουσίαζαν άλλες γνωστικές διαταραχές σε ποσοστό 80% (Devlin & Scherer, 2012). Επισημαίνεται, επίσης, ότι η αυτιστική διαταραχή συναντάται στα αδέρφια παιδιών με αυτισμό 50 φορές συχνότερα (2%) από ότι στον γενικό πληθυσμό (0,4%) (Glazzard & Overall, 2012).

Επιπλέον, στις αναλύσεις συγγενικών προσώπων με αυτισμό φάνηκαν συσχετίσεις σε ελλείμματα που παρατηρούνται σε κοινωνικές δεξιότητες και την παρουσία στερεότυπων συμπεριφορών. Η επιστημονική κοινότητα αναφέρεται στην ύπαρξη ευρύτερου φαινότυπου (broader phenotype) που οργανικά θεωρείται υπεύθυνος για τον εντοπισμό τέτοιων συσχετίσεων. Η ύπαρξη αυτού του φαινοτύπου δικαιολογεί την παρουσία ατόμων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, τα οποία παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά «αυτιστικού τύπου», που μπορεί να μην είναι εμφανή και συχνά θεωρούνται ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα (Geschwind, 2011).

Στην αιτιολογία του αυτισμού αναφέρονται νευρολογικά προβλήματα που επηρεάζουν εκείνα τα μέρη του εγκεφάλου που επεξεργάζονται τη γλώσσα καθώς και τις πληροφορίες που δίνουν αυτές. Οι ψυχοφυσιολογικές μελέτες που έχουν

πραγματοποιηθεί αναφέρουν αναπτυξιακή ανωριμότητα στο Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα και υποστηρίζουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου, συμπληρώνοντας ότι είναι εμφανέστερες όταν ο αυτισμός συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση (Γενά, 2002). Νευροαναπτυξιακές θεωρίες της διαταραχής αυτιστικού φάσματος αναφέρονται στην πρόιμη εγκεφαλική πλαστικότητα, που τη θεωρούν σημαντική για διαφορές σε βασικές γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ. από κοινού προσοχή, ανταλλαγή) και συμπεριφορικές δεξιότητες (Warren et al., 2012). Τα ερευνητικά δεδομένα τέτοιων ερευνών λειτουργούν συμπληρωματικά στις αναφορές για την ηλικία διάγνωσης του αυτισμού και αναφέρονται στα ελλείμματα που παρατηρούνται στις αρχικές πρόωρες δεξιότητες (κοινή προσοχή) σε ηλικίες μέχρι πέντε ετών που λειτουργούν ως σημαντικά προγνωστικά για τη γλώσσα και τις κοινωνικές δεξιότητες (Warren et al., 2012). Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η παρουσία διαφορετικών γονιδίων οδηγεί στη δημιουργία νευρωνικών μοτίβων και συνιστώσων που σχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση σημαντικών ελλειμμάτων στο τομέα της συμπεριφοράς (Brunsdon & Happe, 2014).

Επιπρόσθετα, πρόσφατα ευρήματα που προέρχονται από κλινικές παρατηρήσεις, απεικονιστικές μελέτες έχουν αναδείξει ειδικά παθολογικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου του ατόμου με αυτισμό. Αναφέρεται ότι ο εγκέφαλος τους παρουσιάζει ταχεία αύξηση του όγκου στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής και αναστολή της ανάπτυξης σε συνέχεια, στοιχείο που θεωρείται παθολογικό (Hamilton, 2013). Η αιτία αύξησης του όγκου του εγκεφάλου οφείλεται κατά τις ενδείξεις σε αύξηση κυρίως της λευκής ουσίας και ειδικότερα της νευρογλοίας. Παρόμοιες κλινικές μελέτες αναφέρονται στην κίνηση του ματιού κατά τη διάρκεια διαφόρων ενεργειών και επισημαίνουν την απόκλιση που παρατηρείται στα παιδιά με αυτισμό (Hamilton, 2013). Κλινικά δεδομένα αναφέρουν κυτταροαρχιτεκτονικές ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα, σε περιοχές των μετωπιαίων και κροταφικών λοβών όπως και σε άλλους σχηματισμούς που αποτελούν μέρος του μεταιχμιακού συστήματος. Η εκτροπή στην κυτταροαρχιτεκτονική σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου συνεπάγεται διακοπή σε δίκτυα και ατελή επεξεργασία και σύνθεση πληροφοριών (Κωτσόπουλος, 2007). Έτσι μπορεί να δικαιολογηθεί η δυσκολία επεξεργασίας και ερμηνείας πληροφοριών από τα άτομα με αυτισμό.

Μία άλλη ομάδα μελετητών αναζητώντας την αιτιολογία του αυτισμού αναφέρει την παρουσία εξωγενών πεπτιδίων που επηρεάζουν τη λειτουργία του νευρικού συστήματος. Η ύπαρξη αυτής της οπιοειδούς δραστηριότητας οδηγεί σε

διατάραξη πολλών λειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος, όπως τη διαπερότητα του εντερικού τοιχώματος (Whiteley, Rodgers, Savery, & Shattock, 1999). Με αναφορά στην ύπαρξη πολλών εξωγενών πεπτιδίων προσπαθούν πολλοί ερευνητές να συσχετίσουν τους εμβολιασμούς με την εμφάνιση του αυτισμού (Whiteley et al., 1999). Επίσης, βιοχημικές έρευνες αναφέρουν βιοχημική ανωμαλία με υψηλή περιεκτικότητα σεροτονίνης, αλλά τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι επαρκή για την αιτιολόγηση των αυτιστικών χαρακτηριστικών (Γενά, 2002). Επιπλέον, σημαντικά πορίσματα για την αιτιολογία του αυτισμού δίνει η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Αμερικανοί επιστήμονες και τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύονται στο επιστημονικό περιοδικό «Proceedings of the National Academy of Sciences». Η μελέτη αυτή αναφέρει ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι γονείς την εποχή της σύλληψης του παιδιού, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες διατρέχει το παιδί να σημειωθούν στο DNA του αυθόρμητες μεταλλάξεις που οδηγούν στον αυτισμό (Γουσίδης, 2007).

Παράλληλα, στην αιτιολογία του αυτισμού μπορεί να αναφερθεί και η ελλιπής ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Η θεωρία του νου αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να συνάγει συμπεράσματα για τις νοητικές διεργασίες, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων και στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί τα συμπεράσματά του, για να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να προβλέψει τη δική του συμπεριφορά, καθώς και τη συμπεριφορά των άλλων (Rajendran & Mitchell, 2007). Τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από έλλειψη ικανότητας επεξεργασίας των νοητικών καταστάσεων του εαυτού τους και των άλλων. Αυτό τα οδηγεί στην παραμονή τους στον κόσμο των παραστάσεων και δεν τους επιτρέπει να εισέλθουν στον κόσμο των αναπαραστάσεων (Peterson & Siegal, 2000). Η ελλειμματική ανάπτυξη της θεωρίας του νου οδηγεί σε προβλήματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Οι Frith και Happe (1994) αιτιολογούν την ύπαρξη της διαταραχής αυτιστικού φάσματος με την προσπάθεια σύνδεσης των ελλειμμάτων του αυτισμού με τη μειωμένη ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Τεκμηριώνουν τη θέση τους αναφέροντας την αιτιολογική σχέση των περιορισμένων νοητικών διεργασιών της θεωρίας του νου με την εμφάνιση της άκαμπτης επικοινωνιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό. Επίσης, οι Myers και Liben (2012) αναφέρθηκαν στην περιορισμένη ικανότητα διαχείρισης των συμβόλων από παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού. Αιτιολόγησαν την αναφορά τους με τη μειωμένη ανάπτυξη της διανοητικής ωριμότητας σε σύνδεση με τη δυσκολία κατανόησης των συμβόλων. Τα δεδομένα

αυτής της μελέτης τεκμηριώνουν τη μειωμένη ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης στα παιδιά με αυτισμό. Ταυτόχρονα, στην αναζήτηση της αιτιολογίας του αυτισμού αναφέρεται και η έλλειψη της κεντρικής συνοχής που έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία εστίασης της προσοχής και την παρουσία υπερευαισθησίας σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Rajendran & Mitchell, 2007). Παρόμοια άποψη επικεντρώνεται στην αναζήτηση της αιτιολογίας του αυτισμού και αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες ως το επίσημο κίνητρο που οδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η έλλειψη αυτού του κοινωνικού μηχανισμού μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το κοινωνικό έλλειμμα του αυτισμού (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodwin, & Schultz, 2012), αφού τα παιδιά με αυτισμό έχουν περιορισμένες ικανότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων.

Όλη η επιστημονική κοινότητα συμφωνεί ότι ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια στην αιτιολογία, διότι και η συμπτωματολογία του δεν είναι ομοιογενής. Γι' αυτό τον λόγο δεν μπορεί να γίνει αναφορά σε ένα ενιαίο παθολογικό μηχανισμό ούτε σε συγκεκριμένα γενεσιουργά αίτια.

2.2.1 Διαγνωστικά Κριτήρια

Η κλινική παρατήρηση των ατόμων που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός διακρίνεται πριν από την ηλικία των 3 χρόνων και η έλλειψη ικανοποιητικής βλεμματικής επαφής και η παρουσία ή απουσία έντονων συμπεριφορών αποτελούν τα πρώτα ενδεικτικά στοιχεία. Επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές καθώς και συμπεριφορές συγκεκριμένες με μέλη του σώματος αποτελούν από τα πρώτα συμπτώματα που εντοπίζονται στα παιδιά μικρής ηλικίας (Miles, 2011).

Μία ομάδα μελετητών έχει αναφερθεί σε τρία στοιχεία στα οποία διαφοροποιούνται τα παιδιά με αυτισμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αναφέρονται, λοιπόν, στο πρωτοδηλωτικό δείξιμο, στη βλεμματική παρακολούθηση ενήλικα και στο συμβολικό παιχνίδι. Επισημαίνουν ότι καθυστέρηση και μειωμένη ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων σε ηλικία 18 μηνών καταδεικνύουν πιθανή ένταξη του παιδιού στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Baird et al., 2000). Πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει ακόμη και σήμερα η ύπαρξη συγκεκριμένης ιατρικής εξέτασης που να είναι ικανή να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την παρουσία αυτισμού. Η διάγνωση του αυτισμού και των συναφών διαταραχών στηρίζεται στη λήψη ενός λεπτομερούς αναπτυξιακού ιστορικού, με έμφαση στις αναπτυξιακές περιοχές που

εντοπίζονται ελλείμματα και είναι οι εξής: της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της σκέψης-παιχνιδιού-φαντασίας (Δροσινού, 1999). Παράλληλα, για τη διάγνωση απαιτείται η συνεχής αξιολόγηση της παρούσας συμπεριφοράς του ατόμου στους ίδιους τομείς μέσα από λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων και με συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορικών δεξιοτήτων του ατόμου (Δροσινού, 1999).

Υπάρχει μία σειρά από προϋποθέσεις, όπως η γνώση της ιδιαίτερης φύσης του αυτισμού, η κλινική εμπειρία και η χρήση εξειδικευμένων διαγνωστικών δοκιμασιών που απαιτούν ειδική εκπαίδευση, οι οποίες εξασφαλίζουν την εγκυρότητα της διάγνωσης (Connor, 1999). Επίσης, η διαδικασία της διάγνωσης πρέπει να υλοποιείται από διεπιστημονική ομάδα και η ανακοίνωση και η πληροφόρηση σχετικά με αυτή θα πρέπει να υλοποιείται από Παιδοψυχίατρο ή Αναπτυξιολόγο. Φυσικά για την πραγματοποίηση έγκυρης και αξιόπιστης διάγνωσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα διαγνωστικά κριτήρια που ορίζονται στο DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), καθώς και στο ICD-10. Η συνεξέταση και παράλληλη αξιοποίησή τους μπορεί να αποτελέσει τον βασικό άξονα για την έγκυρη διάγνωση του αυτισμού (Γκονέλα, 2006). Οι τρεις κατηγορίες διαγνωστικών κριτηρίων κατά το DSM-IV (1994) για τον αυτισμό διατηρήθηκαν και εμπλουτίστηκαν στο νέο DSM-V (2013) και αφορούν: **α)** Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά, που αναφέρεται σε διαταραχές σε μη λεκτική κοινωνική συμπεριφορά όπως είναι η βλεμματική επαφή, καθώς και η παρουσία διαταραχών στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους και σε δυσκολίες σε αμοιβαίες κοινωνικές επαφές και συναλλαγές. **β)** Διαταραγμένη Επικοινωνία: η οποία αφορά την ανύπαρκτη ή καθυστερημένη ομιλία, την έλλειψη πρωτοβουλίας στην έναρξη ή διατήρηση συνομιλιών με άλλους ανθρώπους, καθώς και τη χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιορρυθμίες λόγου. Τέλος, ως σημαντικό διαγνωστικό κριτήριο αναφέρεται η έλλειψη φαντασίας και προσποίησης στο παιχνίδι (συμβολικό παιχνίδι). **γ)** Περιορισμένα ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά: που σχετίζεται με περιορισμένα ενδιαφέροντα και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για πράγματα στο περιβάλλον τους που δεν ενδιαφέρουν συνήθως τους συνομηλίκους. Παρουσιάζουν αντίσταση και δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές, καθώς και επιμονή σε ρουτίνες και τελετουργίες που δεν έχουν καμία λειτουργικότητα. Τέλος, ενδεικτικό στοιχείο η εμφάνιση στερεότυπων κινήσεων, στερεότυπου λόγου και στερεότυπη επεξεργασία οπτικών και άλλων ερεθισμάτων, π.χ. αμφιταλαντεύσεις, κινήσεις χεριών και ασυνάρτητος λόγος.

Η διαφορική διάγνωση θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της διάγνωσης, κυρίως στη διαταραχή του αυτισμού. Ο αυτισμός ως διαταραχή έχει κλινικά διαχωριστεί από άλλες παθήσεις από τη δεκαετία του 1940, αλλά τη δεκαετία του '80 καταχωρήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή στο DSM (Γενά, 2002). Τονίζεται, επομένως, ότι κατά τη διαδικασία της διάγνωσης πρέπει να πραγματοποιείται διαφορική διάγνωση του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια που παλαιότερα συσχετιζόταν από επιστήμονες με τον παιδικό αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση, γι' αυτό είναι απαραίτητο να ακολουθείται η διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης (Γκονέλα, 2006). Το ίδιο πρέπει να ακολουθείται και στην περίπτωση της δυσφασίας, όπου η μη ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην κώφωση ή μη αντίδραση στα ακουστικά ερεθίσματα συνδέεται πολλές φορές λανθασμένα με την αυτιστική διαταραχή (Κωνστανταρέα, 1988).

Από το σύνολο των επιστημόνων και από τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών τονίζεται η επιτακτική ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση. Υπάρχουν στοιχεία που παρουσιάζονται στην έρευνα του Corsello (2005) και αναφέρουν ότι η πρόιμη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων στα περισσότερα μικρά αυτιστικά παιδιά. Έχει παρατηρηθεί βελτίωση στον λόγο, ενώ ταυτόχρονα έχουν διαπιστωθεί καλά αποτελέσματα για τη διδασκαλία του ενιαίου λεξιλογίου. Καθώς και βελτίωση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και άλλες σημαντικές βελτιώσεις στην αναπτυξιακή πρόοδο και τη γνωστική ικανότητα (Corsello, 2005).

2.3 Συμπτωματολογία

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα και καθυστέρηση σε διάφορες αναπτυξιακές περιοχές καθώς και αποκλίνουσες αντιδράσεις, που δεν συναντώνται σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τη συμπτωματολογία του αυτισμού μπορούμε να τη διακρίνουμε σε ελλείψεις και σε πλεονασμούς της συμπεριφοράς. Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι οι δυσκολίες που εντάσσονται και στα διαγνωστικά κριτήρια και αφορούν: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ανάπτυξη της φαντασίας – σκέψης.

Αρχικά, τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν δυσκολίες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές – συναισθηματικές εκδηλώσεις.

Κοινωνική αλληλεπίδραση: Τα άτομα αυτά συχνά εμφανίζουν αποφυγή ή άρνηση σωματικής και κοινωνικής επαφής (εγγύτητα). Παράλληλα, εμφανίζουν μειωμένη πρωτοβουλία και ανταπόκριση σε κοινωνικές συναλλαγές (Minihan, Kinsella, & Honan, 2011). Εκδηλώνουν έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους και γενικά για τους ανθρώπους, καθώς πολύ λίγα άτομα με αυτισμό δημιουργούν προσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι δεν είναι ικανά για συνεργατικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά. Αδυνατούν να δημιουργήσουν φιλίες και έτσι στερούνται και τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που εδραιώνονται μέσω των φιλιών (Γκάρανη, 2008). Η παρουσία δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει άμεσα τον βαθμό προσαρμοστικότητας των παιδιών με αυτισμό και της λειτουργίας τους στα διάφορα εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Minihan et al., 2011).

Επιπλέον, τα άτομα που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης, αφού παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής κατανόησης. Δεν είναι ικανά να διαβάσουν τη συμπεριφορά, τα πρόσωπα και να κάνουν υποθέσεις για το τι σκέφτονται και αισθάνονται οι άνθρωποι. Αυτό ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία του νου και τις μη αναπτυγμένες δεξιότητες των ατόμων με αυτιστική διαταραχή, ώστε να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων προσώπων (Peterson & Siegal, 2000). Γενικότερα, όσοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν αδυναμία να δουν και να προσεγγίσουν τα κίνητρα που υπάρχουν στο μυαλό των ανθρώπων και προσανατολίζουν την ανθρώπινη δράση.

Αυτό συνεπάγεται δυσκολία προσαρμογής στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η περιορισμένη ανάπτυξη της θεωρίας του νου οδηγεί στη μειωμένη ικανότητα πρόβλεψης και ανταλλαγής πληροφοριών, με αποτέλεσμα η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων να οδηγεί στην αδυναμία κοινωνικοποίησης και σε εμφάνιση συμπεριφοράς απομόνωσης (McGuire & Michalko, 2011). Παράλληλα, στις αποκλίνουσες συναισθηματικές εκδηλώσεις των ατόμων πρέπει να προστεθεί η απάθεια σε ερεθίσματα που στα άτομα τυπικής ανάπτυξης προκαλούν φόβο σε συνδυασμό με την υπερβολική αντίδραση σε ερεθίσματα που συνήθως δεν προκαλούν φοβική αντίδραση (Γενά, 2002).

Ταυτόχρονα με τα σοβαρά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση τα άτομα με αυτιστική διαταραχή εκδηλώνουν μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία.

Επικοινωνία: Χαρακτηριστικά αναφέρονται αποκλίνουσες αντιδράσεις που αφορούν τον προφορικό λόγο όπως είναι η παρουσία ηχολαλίας, η οποία αφορά την

αντιγραφή αυτού που άκουσαν από άλλους είτε αμέσως είτε μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Η ηχολαλία μπορεί να ερμηνευτεί ως ένας τρόπος με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να επικοινωνήσει, να πει κάτι που θέλει (Συνοδινού, 2007). Πρέπει να επισημανθεί ότι κάποια παιδιά με αυτισμό μπορεί να μην αναπτύξουν λειτουργικό προφορικό λόγο (ομιλία) κατά τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ άλλα μπορεί να έχουν καλές γλωσσικές δεξιότητες (Δροσινού, 2001). Η καθυστέρηση λόγου αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής και η παρατήρηση της ποσοτικής μεταβολής της ομιλίας των παιδιών αποτελεί ένα από τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού (Constantino, 2011). Τονίζεται πάντως ότι η γλώσσα του παιδιού με αυτισμό είναι μη παραγωγική και χρησιμοποιείται κυρίως για ένα πολύ στενό φάσμα σκοπών, κυρίως για να διατυπώνονται αιτήματα.

Επιπρόσθετα, τα άτομα με αυτισμό πολύ συχνά παρουσιάζουν ακατάληπτη άρθρωση, καθώς και ακατάλληλους κυματισμούς της φωνής. Πολλές φορές μιλούν πολύ και για το ίδιο θέμα χωρίς να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται εάν οι άλλοι θέλουν να τους ακούσουν (Παπαγεωργίου, 1999). Εδώ πρέπει να προστεθεί και η αδυναμία προσαρμογής της έντασης της φωνής στις διάφορες περιστάσεις (Γενά, 2002). Συχνά είτε μιλούν πολύ δυνατά είτε ψιθυριστά χωρίς να προσαρμόζονται στις διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Τέλος, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι η παρουσία ασυνάρτητου και επαναληπτικού λόγου. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία σε συνδυασμό με τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να ερμηνευθούν σύμφωνα με κάποια ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναφέρουν ότι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζεται από την παρουσία διακεκριμένων και άτυπων κοινωνικών φαινοτύπων (Jawaid, Riby, Owens, White, Tarar, & Schulz, 2012). Επισημαίνεται πάντως από τους ειδικούς ότι η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των ατόμων με αυτισμό είναι μία δύσκολη διαδικασία, αφού παρουσιάζουν γενικά χαμηλά επίπεδα στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, ειδικότερα κατά τη διαδικασία απόσπασης αυθόρμητης γλώσσας (Law & Roy, 2008).

Εκτός από τις δυσκολίες στην παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου χαρακτηριστικό θεωρείται η αποφυγή βλεμματικής επαφής σε πρόσωπα και αντικείμενα. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν αποκλίνουσα βλεμματική επαφή σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό τους είναι η απόκλιση στην αμοιβαία ποιότητα της οπτικής επαφής και όχι απλώς η αποφυγή βλέμματος. Πολύ συχνά παρατηρείται ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη βλεμματική επαφή με κατάλληλο τρόπο για επικοινωνία (Geschwind, 2009). Σε

αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν δείχνουν την προσήλωση - προτίμηση για τα πρόσωπα ή άλλα κοινωνικά ερεθίσματα με χρήση της βλεμματικής επαφής. Επιπλέον, πολύ συχνά εκδηλώνουν αυξημένη αποστροφή του βλέμματος, όταν ακούνε ανθρώπους να μιλούν ή να τους απευθύνουν τον λόγο (Jawaid et al., 2012). Αυτή η αδυναμία επικέντρωσης της βλεμματικής επαφής σε πρόσωπα και σε αντικείμενα αποτελεί ένα από τα βασικά τρία στοιχεία πρώιμης διάγνωσης του αυτισμού (Baird et al., 2000). Η Γκαράνη (2008) στην έρευνα της αναφέρει ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τους δεν μπορούν να συσχετίσουν την ύπαρξη του χαμόγελου με την οπτική επαφή, ώστε να δείχνουν επικοινωνιακή πρόθεση και να χαμογελούν ανταποκρινόμενα στο χαμόγελο του εκάστοτε συμπαίκτη τους. Αυτή η δυσκολία διατήρησης της οπτικής επαφής συσχετίζεται και με ένα ακόμη έλλειμμα που παρατηρείται στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και αφορά την εστίαση της προσοχής, καθώς και την παρουσία της διάσπασης της προσοχής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολία συνδυασμένης προσοχής και διαθέτουν λίγες στρατηγικές για να συντονίσουν την προσοχή τους με εκείνη των άλλων. Συχνά παρατηρείται ελάχιστη ή υπερβολική ενασχόληση ή προσήλωση σε ορισμένα αντικείμενα (Συνοδινού, 2007). Μάλιστα, σπάνια επιχειρούν να μοιραστούν παιχνίδια (αμοιβαιότητα/μοίρασμα) ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα δείχνοντας ή κοιτώντας αντικείμενα. Εδώ υπάρχει και η αδυναμία στο πρωτοδηλωτικό δείξιμο που αποτελεί επίσης ένα από τα τρία κριτήρια της πρώιμης διάγνωσης του αυτισμού (Baird et al., 2000). Τέλος, παρουσιάζουν μειωμένη γνωστική ευελιξία που σχετίζεται με την εκτελεστική λειτουργία και εκδηλώνει την αδυναμία τους να στρέψουν την προσοχή τους σε διαφορετικές ενέργειες (Hill, 2004).

Στα ελλείμματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας προστίθενται και αποκλίνουσες συμπεριφορές στη σκέψη- φαντασία.

Σκέψη – Φαντασία: Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζεται από άκαμπτη – περιορισμένη σκέψη, καθώς και καθυστέρηση στην ανάπτυξη της φαντασίας που οδηγεί σε αδυναμία εμφάνισης της δεξιότητας του συμβολικού παιχνιδιού. Το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται στην ηλικία των 18 μηνών και γίνεται όλο και πιο περίτεχνο στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Ο Piaget υποστήριξε ότι το συμβολικό παιχνίδι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εξασκηθεί και να κατανοήσει τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του (Παρασκευόπουλος, 1987). Στη νηπιακή – παιδική ηλικία τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ιδιόρρυθμη χρήση των παιχνιδιών, καθώς και υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα παιχνίδια και

αντικείμενα (Συνοδινού, 2007), έτσι στη χρονική ηλικία των 18 μηνών που αναπτύσσεται το συμβολικό παιχνίδι, παρουσιάζουν εμφανή καθυστέρηση. Η αδυναμία για συμβολικό παιχνίδι, αποτελεί χαρακτηριστικό της διαταραχής και αποτελεί κριτήριο σε πολλά διαγνωστικά εργαλεία. Βρίσκεται ακόμη και στα βασικά στοιχεία διάγνωσης του αυτισμού σε πρώιμη ηλικία (Baird et al., 2000). Συγκεκριμένα, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται από έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, δυσανάλογο με το αναπτυξιακό επίπεδο τους (Τσαμήτρου, 2010). Τα παιχνίδια τους είναι περιορισμένα, άκαμπτα και χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο. Η έλλειψη της θεωρίας του νου και η περιορισμένη κεντρική συνοχή μπορούν να θεωρηθούν αιτίες της απουσίας συμβολικού παιχνιδιού και της περιορισμένης φαντασίας στα παιδιά με αυτισμό (Lam & Yeung, 2012). Ακόμα, παρουσιάζουν αποχή από δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους και υπάρχουν διαφορές σε ό,τι αφορά την εμφάνιση του κοινωνικού παιχνιδιού, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Παρασκευόπουλος, 1987). Αυτές οι διαφορές οφείλονται είτε στην αδυναμία τους να γενικεύουν αυθόρμητα νοητικά σχήματα είτε γιατί δεν διαθέτουν τις γλωσσικές ικανότητες και τις νοητικές αναπαραστάσεις που απαιτούνται για την κοινωνική προσποίηση (Wing, 2000). Αυτή η δυσκολία τους ερμηνεύεται με γνώμονα και το βασικό τους έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση που τους δημιουργεί δυσκολίες μοιράσματος και αμοιβαιότητας στοιχείων απαραίτητων για το παιχνίδι.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά στις στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που συχνά εμφανίζουν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και συνδέονται με το στερεοτυπικό παιχνίδι που τα χαρακτηρίζει. Στη μελέτη της Draaisma (2009) αναφέρεται ότι στις στερεοτυπικές αντιδράσεις εντάσσονται οι τελετουργίες (επαναλαμβανόμενη τοποθέτηση αντικειμένων), καθώς και οι επαναλαμβανόμενες αντιδράσεις σε οπτικά, λεκτικά ερεθίσματα. Επίσης, εδώ εντάσσονται και οι κινήσεις μελών του σώματος με επαναλαμβανόμενο τρόπο (Howlin, 1998). Η παρουσία συμπεριφορικών και λεκτικών επαναλήψεων αποτελεί από τα βασικά συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής που δυσχεραίνουν άμεσα την καθημερινότητα των ατόμων με αυτισμό και της οικογένειάς τους. Μαζί με την παρουσία στερεοτυπιών εμφανίζουν πολύ συχνά ως σύμπτωμα ιδιόρρυθμη επεξεργασία οπτικών, ακουστικών και απτικών ερεθισμάτων. Αυτές οι αποκλίνουσες αντιδράσεις συνδέονται με την αισθητηριακή επεξεργασία και εμφανίζονται με τη μορφή ακραίων συμπεριφορών αδιαφορίας ή υπερβολικής

αντίδρασης σε διάφορα ερεθίσματα. Ερευνητικά δεδομένα ότι με την πάροδο του χρόνου οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και οι δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία μειώνονται στην ενήλικη ζωή (Shattuck et al., 2007).

Τέλος, εκτός από σημαντικές ελλείψεις στις αναπτυξιακές περιοχές και την παρουσία συμπεριφορών και αντιδράσεων που διαφέρουν από την τυπική ανάπτυξη η διαταραχή αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζεται και από την παρουσία ιδιαίτερων ικανοτήτων. Σε αυτές τις ικανότητες εντάσσονται η εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης μαζί με την υψηλή αριθμητική ικανότητα. Ακόμα, χαρακτηρίζονται από επιδεξιότητα στην κατασκευή παιχνιδιών με περίπλοκους μηχανισμούς (π.χ. πάζλ) (Γενά, 2002). Συμπερασματικά, αναφέρεται από όλους τους ερευνητές και τους ειδικούς ότι τα συμπτώματα του αυτισμού που εμφανίζει κάθε άτομο ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, τη σοβαρότητα, τη συνύπαρξη άλλων ιατρικών καταστάσεων, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και παράγοντες του περιβάλλοντος.

2.4. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις

Η αξιολόγηση των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό, καθώς και η σύσταση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και θεραπευτικού προγράμματος αποτελούν παράγοντες καθοριστικής σημασίας για τη θεραπευτική έκβαση. Τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα, να χαρακτηρίζονται από δομή και ύπαρξη διαδοχικών βημάτων και να περιλαμβάνουν ξεκάθαρους και υλοποιήσιμους διδακτικούς στόχους (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Δροσινού, 2014α).

Η επιστημονική κοινότητα και οι ειδικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα θεραπευτικά προγράμματα των παιδιών με ΔΑΔ δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν αποκλειστικές μέθοδοι που επιλύουν παντός είδους προβλήματα που σχετίζονται με τις ΔΑΔ. Υπάρχουν όμως προϋποθέσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων παρέμβασης και αφορούν τον προσδιορισμό των ισχυρών στοιχείων (δυνατότητες) και των δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό, τη διαδικασία του προσδιορισμού για τον τρόπο μάθησης και το περιβάλλον μάθησης (Jones, 2006). Συγκεκριμένα, υπάρχουν περιβαλλοντικές συνθήκες εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιγραμματικά αναφέρονται: αφαίρεση αντικειμένων που

αποσπών την προσοχή, απουσία θορύβων, εγγύτητα θεραπευτή παιδιού (Γενά, 2002). Παράλληλα, στις προϋποθέσεις εντάσσονται και οι επιμέρους στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διαφοροποιούνται για τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι στόχοι αφορούν τις αναπτυξιακές περιοχές που εμφανίζουν ελλείμματα και γενικά προσδιορίζονται ως ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (εκφραστική, δεκτική και χρήση γλωσσικών δεξιοτήτων), ανάπτυξη της αυτογνωσίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής κατανόησης (Humphrey & Parkinson, 2006).

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί προσαρμογές και τροποποιήσεις στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με αυτισμό, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Ορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα στοιχεία που προσδιορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΔ και είναι τα εξής : α) δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, β) σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) ένας-προς-έναν διδασκαλία (εξατομικευμένη διδασκαλία δ) εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας (οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, φυσική καθοδήγηση) και ε) εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επίκεντρο τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με αυτισμό (ΥΠΕΠΘ, 2003). Επισημαίνεται πάντως ότι αποτελεσματικές μέθοδοι παρέμβασης θεωρούνται αυτές που συμβάλλουν στην πρόοδο των παιδιών και τονίζεται ότι εάν δεν επιτευχθεί η αναμενόμενη πρόοδος οι ειδικοί οφείλουν να τροποποιήσουν τις διάφορες παρεμβάσεις.

Ιδιαίτερο επιστημονικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζει η Πρώιμη Παρέμβαση. Οι εμπειρικές αποδείξεις αναφέρουν ότι τα παιδιά που εισέρχονται στα προγράμματα εκπαίδευσης σε νεαρότερες ηλικίες επωφελούνται περισσότερο σε σύγκριση με εκείνα που εισέρχονται στα προγράμματα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης βασίζονται σε ένα τυπικό μοντέλο ημερήσιας φροντίδας, με έμφαση στην κοινωνική ένταξη. Τα μοντέλα διδασκαλίας προέρχονται κυρίως από τη μέθοδο της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς (ABA), που χρησιμοποιεί τις αρχές της συμπεριφοράς στα φυσικά περιβάλλοντα μάθησης. Το περιβάλλον μάθησης περιλαμβάνει παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι ελκυστικές για τα μικρά παιδιά και οι ενήλικες επεκτείνουν τα αιτήματα και τις δραστηριότητες που το παιδί αρχίζει. Το πρόγραμμα είναι αυστηρά δομημένο και λειτουργεί σε επιμέρους στόχους μέσα στο πλαίσιο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (Corsello, 2005). Από την Κυδωνιάτου, Ανδριώτου, και Δροσινού (2010) επισημαίνεται ότι τα πρόγραμμα πρώιμης

παρέμβασης αφορούν όχι μόνο τα παιδιά αλλά όλη την οικογένεια, αφού η φιλοσοφία των προγραμμάτων είναι να εντάξουν όλα τα μέλη της οικογένειας μέσα στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, επισημαίνουν τη συνεισφορά της Πρώιμης Παρέμβασης στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας που μπορεί να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε μορφή αναπτυξιακής καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας. Αναφέρονται όμως και στον θεραπευτικό ρόλο της παρέμβασης επισημαίνοντας τη δυνατότητα των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης να αντισταθμίσουν σε σημαντικό βαθμό τα υπάρχοντα προβλήματα και τη δυνατότητα που παρέχουν στα παιδιά με αυτισμό να προλάβουν τον φυσιολογικό ρυθμό ανάπτυξης (Κυδωνιάτου και συν., 2010).

Οι θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στα παιδιά με ΔΑΔ είναι πολλές. Επειδή, όμως, ο αυτισμός είναι πολυδιάστατος και παρουσιάζει ποικιλία στη συμπτωματολογία, καμία παρέμβαση από μόνη της δεν μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα προβλήματα. Γι' αυτό συνιστάται να συνδυάζονται οι πιο αποτελεσματικές θεραπείες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού για να υπάρχουν αποτελέσματα. Κάποιες από τις πιο γνωστές και επιτυχημένες θεραπευτικές προσεγγίσεις θα παρουσιαστούν συνοπτικά:

TEACCH: Το Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children (TEACCH) είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό. Αποτελεί δομημένη διδασκαλία, η οποία δεν περιορίζεται σε μια τεχνική ή μια μέθοδο αλλά κάνει χρήση των διαφόρων τεχνικών σε διάφορους συνδυασμούς ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου και τις αναδυόμενες ικανότητες του. Η φιλοσοφία του TEACCH περιλαμβάνει κατανόηση της αυτιστικής διαταραχής και εστίαση στις ατομικές ανάγκες του κάθε ατόμου με αυτισμό. Υιοθετεί τις απαραίτητες προσαρμογές και ακολουθεί μια ευρεία στρατηγική παρέμβασης που βασίζεται στις ικανότητες και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Οι στρατηγικές που επιλέγονται κάθε φορά βασίζονται στις εκτιμήσεις της ατομικής αξιολόγησης του ατόμου με ΔΑΔ. Με τη μέθοδο της δομημένης εκπαίδευσης επιδιώκεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς που προσδιορίστηκε ως πρόβλημα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και με τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων οδηγείται στη διαχείριση της κάθε αρνητικής συμπεριφοράς (Randall & Gibb, 1987). Τα βασικά χαρακτηριστικά της δομημένης εκπαίδευσης αφορούν τη δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος μάθησης, την ανάπτυξη και εφαρμογή συστημάτων εργασίας (χώρος ανεξάρτητης εργασίας) και παράλληλα την αξιοποίηση

ποικίλων οπτικών ερεθισμάτων. Με τον τρόπο αυτό το περιβάλλον γίνεται προβλέψιμο, για να βοηθήσει το παιδί με αυτισμό να το κατανοήσει και να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια. Υπάρχει παρουσία οργανωμένων προγραμμάτων δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζονται από αυστηρότητα στην αλληλουχία κάνοντας τις προσδοκίες σαφείς, βοηθώντας τα άτομα με αυτισμό να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την έννοια της κατανόησης (Siaperas & Beadle-Brown, 2006). Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εκπαίδευσης TEACCH φαίνεται μέσα από τα διάφορα ερευνητικά δεδομένα. Ειδικότερα για τα ελληνικά δεδομένα, σημαντικά πορίσματα προσέφερε μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες από την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Στόχος της μελέτης ήταν η αξιολόγηση της χρήσης εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στη δομημένη διδασκαλία (structured teaching) και στις αρχές της μεθόδου TEACCH. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν πολύ ενθαρρυντικά για την αποτελεσματικότητα και διαχρονικότητα της μεθόδου (Siaperas & Beadle-Brown, 2006).

Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς: Είναι μια συμπεριφορική προσέγγιση και βασίζεται στο γεγονός ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο συμπεριφορικών ανεπαρκειών, που μπορούν να βελτιωθούν όταν αντιμετωπιστούν σε ελεγχόμενα πλαίσια. Στην μετα-ανάλυση των Peters-Scheffer, Didden, Korzilius, & Sturmey (2011) αναφέρεται ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση στοχεύει στη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου, μέσω της ανάλυσης, της κατανόησης και της πρόβλεψης της συμπεριφοράς του. Τα προγράμματα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση ενός μεγάλου εύρους προβληματικών συμπεριφορών και δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό, π.χ. επιθετικότητα, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, δεξιότητες στο παιχνίδι, δεξιότητες επικοινωνίας. Επίσης, η Weiss (2001) στη μελέτη της αναφέρει ότι η ανάλυση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με την περιγραφική λειτουργική ανάλυση, η οποία βοηθάει στην επιλογή των συμπεριφορών και των συνθηκών που θα εφαρμοστεί η παρέμβαση. Ειδικότερα, πρέπει να αναφερθεί η σημαντική συνεισφορά της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς στην ανάλυση της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς στη διάρκεια της οποίας εντοπίστηκαν οι περιβαλλοντικές συνθήκες που σηματοδοτούσαν και ενίσχυαν αυτές τις συμπεριφορές (Γενά, 2002). Παράλληλα, στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς ορίζονται και σημαντικές παράμετροι, όπως η συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας, η παροχή συμβουλευτικής και στήριξης στην οικογένεια και η τακτική αξιολόγηση της προόδου

του παιδιού και αναπροσαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Lord & McGee, 2001). Όλες αυτές οι παράμετροι λειτουργούν ενισχυτικά στη βασική προϋπόθεση της ανάλυσης της συμπεριφοράς για την επιτυχή αντιμετώπιση δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Κοινωνικές Ιστορίες: Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν, επίσης, χρήσιμη θεραπευτική προσέγγιση για τα παιδιά με αυτισμό κυρίως ως προς την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ένα σενάριο το οποίο γονείς και ειδικοί γράφουν, αφού πρώτα μελετήσουν μέσω παρατήρησης πώς το παιδί ή ο ενήλικας με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού αντιλαμβάνεται μια κατάσταση. Περιγράφουν μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων (Gray et al., 2012). Βοηθάει το άτομο να μάθει να αντιδρά σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε άτομο είναι διαφορετικό, γι' αυτόν τον λόγο οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες καθενός παιδιού. Τα θέματα των ιστοριών βασίζονται στους μηχανισμούς μάθησης της ψυχολογίας, αλλά και τους κοινωνικούς θεσμούς που εξετάζει η επιστήμη της κοινωνιολογίας (O'Connor, 2009). Επισημαίνεται πάντως από την Gray και White (2003) ότι τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών διαμορφώνονται με γνώμονα την καθημερινότητα και τα βιώματα του παιδιού. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης θεραπευτικής μεθόδου αναδεικνύεται με κριτήρια τη συχνότητα ελέγχου των αρνητικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της κοινωνικής αντίληψης των ατόμων με αυτισμό.

Θεραπεία μέσω Τεχνών: Άλλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σε άτομα που εντάσσονται στην αυτιστική διαταραχή βασίζονται στην αξιοποίηση μορφών τέχνης. Η μουσικοθεραπεία προσφέρει σημαντικά οφέλη, αφού είναι αποδεδειγμένο ότι η μουσική είναι συνήθως βοηθητική στα άτομα με αυτισμό, με την έννοια ότι προσθέτει ενδιαφέρον και νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις (Λαμπρούλη, 2011). Επιπλέον, στη μελέτη του Zimmermann (2013) διαπιστώνεται ότι η επαφή με το τραγούδι βοηθάει σε μεγάλο βαθμό, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα, αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή τους, αυξάνει την κατανόηση του εαυτού τους και τους επιτρέπει την παραγωγική επανάληψη.

Γνωρίζοντας ότι τα άτομα με αυτισμό, άσχετα με το λεκτικό τους επίπεδο, έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, στις χειρονομίες και στις στάσεις του σώματος του άλλου έχουν αναπτυχθεί θεραπευτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τις τέχνες για να ενισχύσουν αυτές τις δεξιότητες στα άτομα αυτά. Συγκεκριμένα, η εικαστική θεραπεία που αποτελεί μία μορφή ψυχοθεραπείας, επιτρέπει τη συναισθηματική έκφραση και αναγνωρίζει τις καλλιτεχνικές διεργασίες ως μέσο ανάδειξης των ικανοτήτων, της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων των ατόμων με ΔΑΔ. Η συμμετοχή σε αυτού του είδους τη θεραπεία παρέχει τρόπους έκφρασης και διευκολύνει την έκφραση εγκλωβισμένων συναισθημάτων, σκέψεων και εμπειριών (Απότσοι, 2012) .

Επίσης, η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσο εκπαίδευσης και θεραπείας εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία. Η παιγνιοθεραπεία όπως παρουσιάζεται στη μετα-ανάλυση των Bratton, Ray, Rhine, και Jones (2005) βασίζεται στην ευκολία συμμετοχής των παιδιών με την παρουσία εξωτερικών στηριγμάτων και περιορισμών. Αξιοποιεί τη δημιουργία σχέσης μεταξύ παιδιού και θεραπευτή, στοιχείο πολύ σημαντικό για τα παιδιά με ΔΑΔ. Υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών, δραστηριοτήτων και ακολουθείται η διαδοχική ένταξη σε διαφορετικές θεραπευτικές διαδικασίες. Μέσα από την παιγνιοθεραπεία καλλιεργείται το ελεύθερο παιχνίδι στο οποίο υπολείπονται τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα και διευκολύνεται η έκφραση συναισθήματος (Carroll, 2002). Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η μέθοδος της παιγνιοθεραπείας μπορεί να εφαρμοστεί από τα μέλη της οικογένειας ως μέσο εκπαίδευσης στο σπίτι. Η μελέτη των Ökcün and Akçin (2012) απέδειξε τη συνεισφορά του παιχνιδιού ως μέσο εκπαίδευσης μέσα από τις εκτενείς περιγραφές μίας μητέρας που το εφάρμοσε στην εκπαίδευση της κόρης της με ΔΑΔ. Η μητέρα χρησιμοποίησε στο παιχνίδι με την κόρη της διαφορετικές λεκτικές στρατηγικές και παρατηρήθηκε ότι η μητέρα ακολούθησε το παιχνίδι της κόρης της, ενώ ταυτόχρονα έκανε τις κατάλληλες τροποποιήσεις για την ενίσχυση δεξιοτήτων της κόρης της.

Επιπρόσθετα, στις θεραπείες μέσω τεχνών σημαντική θέση κατέχει η αξιοποίηση του θεάτρου (δραματοθεραπεία), αφού συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην καλλιέργεια δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στα παιδιά με ΔΑΔ. Η δραματοθεραπεία ως μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην ιδιότυπη, απρόβλεπτη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Εκμεταλλεύεται την αυθόρμητη συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι και πραγματοποιεί τη διαδικασία επέκτασής του, ενώ παράλληλα ενισχύονται μέσω αυτής οι δεξιότητες αφήγησης και

παραγωγής προφορικού λόγου (Peter, 2009). Το θέατρο και η αξιοποίηση της δραματοποίησης αποτελεί μία αποτελεσματική θεραπευτική προσέγγιση για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που συντελούνται διδάσκεται κοινωνική ευαισθητοποίηση, γνωστική λειτουργία, επικοινωνία, αντίληψη και έκφραση. Το θέατρο μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση του πυρήνα της συναισθηματικής λειτουργίας των ατόμων που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού. Έχει αποδειχθεί ότι η εμπειρία σε τέτοιες δράσεις ευνοεί την ενσυναίσθηση σε παιδιά με ΔΑΔ (Corbett et al., 2014).

Εκπαιδευτικά Προγράμματα με Νέες Τεχνολογίες: Οι νεότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό συνδυάζονται με την ένταξη των πολυμέσων και των Νέων Τεχνολογιών. Οι έρευνες που έχουν γίνει αναφέρουν ότι τα άτομα με αυτισμό όταν αλληλοεπιδρούν με τους υπολογιστές αισθάνονται ασφάλεια, αφού τους παρέχεται ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις με τη συναναστροφή με τα άλλα άτομα. Με την εξασφάλιση του ελέγχου του περιβάλλοντος μειώνονται τα επίπεδα άγχους στα άτομα αυτά, στοιχείο θετικό για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τζαναβάρη, Αντωνιάδης, Μπαμίδης, & Χίτογλου-Αντωνιάδου, 2008).

Ένα από τα πρώτα συστήματα πολυμέσων αναπτύχθηκε πάνω στη γλώσσα ΜΑΚΑΤΟΝ. Αποτέλεσε μέσο διδασκαλίας βασικού λεξιλογίου ΜΑΚΑΤΟΝ και βοήθησε στη καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό. Επιπλέον, το σύστημα Multimedia And Virtual Reality In The Rehabilitation Of Autistic Children αναπτύχθηκε με στόχο την αποκατάσταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην καθημερινή ζωή τους. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό λογισμικό στόχευε στην ενίσχυση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, γι' αυτόν τον λόγο η θεματολογία του σχετιζόταν με συμπεριφορικές ικανότητες σε διάφορα περιβάλλοντα (supermarket, καιρικές συνθήκες, δημόσιες συγκοινωνίες) (Σουμελίδης & Δεληγιάννης, 2009).

Η διαμόρφωση ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων διδασκαλίας για παιδιά με ΔΑΔ οφείλει να ακολουθεί μία έγκυρη αξιολόγηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών, ώστε να συμβάλλει καθοριστικά στην εξατομικευμένη, ολοκληρωμένη και σαφή διδακτική παρέμβαση. Η ποικιλία στη συμπτωματολογία του αυτισμού πρέπει να αποτελεί τη βασική αρχή στον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης και η αξιοποίηση πολυποικίλων και διαφοροποιημένων μεθόδων εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί το γνώμονα οργάνωσης αποτελεσματικής εκπαίδευσης-θεραπείας.

2.5. Έννοια και περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι εμφανίζεται στη βιβλιογραφία, άλλοτε ως θεατρικό και άλλοτε ως δραματικό και πολλές φορές τείνει να συγχέεται με τη δραματοποίηση (Μουδατσάκης, 1994). Προσδιορίζεται, ως η σύνθεση επιμέρους παιχνιδιών των αισθητηρίων οργάνων, του σώματος, καθώς και της φωνής. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στο θέαμα, το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στην πνευματική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και συντελεί έμμεσα στην άνοδο του πολιτιστικού επιπέδου ενός λαού (Κουρετζής, 1990). Το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται από πολλούς μέσα από το πρίσμα του θεάτρου. Επισημαίνουν ότι αποτελεί ένα είδος θεάτρου με αυτοσχεδιασμούς και με ποικιλία πηγών άντλησης θεμάτων, προσθέτουν, δε, ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μία θεατρική δραστηριότητα που αποτελεί εξέλιξη του θεατρικού φαινομένου με έντονα στοιχεία όμως της δημιουργικής έκφρασης (Κατσανούλη, 2007).

Επιπλέον, άμεσα συνυφασμένη με την τέχνη του θεάτρου είναι και η διαφορετική ονομασία/ορισμός του θεατρικού παιχνιδιού που είναι η διερευνητική δραματοποίηση η οποία αξιοποιεί τα πορίσματα της παιδαγωγικής και θεατρικής τέχνης (Μπιρμπίλη, 2005). Ο βιωματικός χαρακτήρας της διερευνητικής δραματοποίησης με την ενεργοποίηση, τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικο – στοχαστικής σκέψης, *«τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων»* (Γραμματάς, 2001) βοηθά το παιδί να μετατρέπει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του. Η Κοντογιάννη (1998) επισημαίνει ότι η διερευνητική δραματοποίηση ως μορφή παραστατικής τέχνης προσφέρει το εξαιρετικό πλεονέκτημα της βίωσης των ρόλων. Η βίωση και η ενσάρκωση διαφορετικών ρόλων δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν την έννοια του διαφορετικού μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του θεάτρου. Η Κιτσοπούλου (1992) παρουσιάζει το θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο, και επισημαίνει τη συμβολή του στην ενεργοποίηση των παιδιών για τη δημιουργία και τροποποίηση μίας ιστορίας, καθώς και τη συνεισφορά του στην απελευθέρωση της φαντασίας των μαθητών. Ως παιδαγωγικό εργαλείο παρουσιάζεται επίσης και στη μελέτη του Ehiemua (2014) όπου συσχετίζεται το θεατρικό παιχνίδι με τη μάθηση. Στη έρευνα του Corbett et al. (2011) υποστηρίζεται ότι είναι ένα μέσο εξοικείωσης με το θέατρο και εργαλείο μάθησης μέσα από τον πειραματισμό, την εξερεύνηση και την ενίσχυση της δημιουργικής δύναμης των μαθητών. Τονίζεται ότι μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά μέσο

αυτογνωσίας, δημιουργικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης, γιατί επιδρά σε βασικούς τομείς (ψυχολογικό – κοινωνικό - αισθητικό – παιδαγωγικό) για την ανάπτυξη του παιδιού (Γραμματάς, 1999).

Υποστηρίζεται ότι η αντανάκλαση της βιωματικής εμπειρίας στον χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού μετατρέπεται σε εσωτερικά νοητικά σχήματα, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση νοημάτων και ιδεών (Van der Aalsvoort et al., 2005). Στην έρευνα του Τσιάρα (2006) επισημαίνεται ότι τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι διευρύνουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου τους, κατανοούν, απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν καλύτερα τις γνώσεις που τους λαμβάνουν. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται η αποκάλυψη ή έστω η αποσαφήνιση της γνώσης των φαινομένων και των ανθρωπίνων σχέσεων. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα πλησιάζοντας τα δρώμενα περισσότερο με το ένστικτο, να συλλαμβάνουν το καίριο, το άμεσο, το ουσιώδες (Κουρετζής, 1990).

Επιπλέον, αδιαμφισβήτητος είναι ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού, αφού διαμορφώνει μία ευχάριστη ψυχαγωγική ατμόσφαιρα για όλους τους μαθητές (Γραμματάς, 1999). Σημαντικός είναι και ο επικοινωνιακός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού, αφού σύμφωνα με την έρευνα της Wheeler (2014), το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί άριστο μέσο επικοινωνίας, καλλιέργειας και κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων. Η ελευθερία κίνησης και έκφρασης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις των άλλων, πλησιάζουν το ένα το άλλο, συναποφασίζουν και συνεργάζονται στην πορεία της δραματοποίησης (Τσιάρας, 2006). Μέσα από αυτό αντιλαμβάνονται πως είναι μέλος μίας ομάδας με ξεχωριστό ρόλο το καθένα όπου εργάζονται από κοινού για την πραγμάτωση κοινού σκοπού που είναι η παρουσίαση κάποιας παράστασης (Βάντσης, 2000). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί, επίσης, μία ψυχοκινητική μέθοδο μέσα στην οποία συναντώνται πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα ιδιαίτερο μέσο για την προσέγγιση πολλών και διαφορετικών θεμάτων (Κουρετζής, 1990). Κατά την ώρα της δημιουργίας απαιτείται η συμμετοχή ολόκληρου του εαυτού-σώματος-συναισθήματος-σκέψης. Ως αποτέλεσμα ακολουθεί η συνειδητοποίηση του εαυτού, η αυτοπραγμάτωση που είναι βασικό μέρος στην όλη εξέλιξη και διαμόρφωση προσωπικότητας (Faure & Lascar , 1990).

Υπάρχουν, τέλος, αναφορές από τον Crimmens (2006) για το θεατρικό παιχνίδι ως μέθοδο προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου. Αναφέρεται στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση που εκδηλώνεται με τις ενέργειες των μαθητών και των δασκάλων που

λαμβάνουν χώρα στην παιδαγωγική σχέση κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Στο πρόγραμμα «Μελίνα» - Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (Κοσμέτος, 2012) κατατάχτηκαν ως βασικό μέσο οι τέχνες για την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, αλλάζοντας τη μεθοδολογία του παραδοσιακού σχολείου, γιατί τονίστηκε ότι βασικό γνώρισμα αποτελεί η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στη σχολική ζωή με τη χρήση πρόσθετων λεκτικών με μη λεκτικών συμβόλων (Λεκτική και Μη Λεκτική Επικοινωνία).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα καθαρά δημιουργικό συμβάν που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Τα παιδιά αυτενεργούν ανακαλύπτοντας μόνα τους ένα ρόλο, διαλέγοντας έτσι έμμεσα ένα τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης που οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Ervin-Tripp, 1964). Αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτό ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών (Σαββίδου, Κουρέα, & Κοντοβούρκη, 2010).

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα είδη του παιχνιδιού της προσποίησης, το συμβολικό, το παιχνίδι ρόλου, το παιχνίδι της προσωποποίησης, το παιχνίδι της φαντασίας, το διερευνητικό και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2006). Ειδικότερα, αποτελεί μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί που το αντιμετωπίζει ως ψυχοσωματική ολότητα και συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μιμητικό παιχνίδι, προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, παιχνίδι ρόλου, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία (Jindal-Shape & Vetaimo, 2007). Το θεατρικό/δραματικό παιχνίδι ορίζεται ως το συμβολικό παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί υιοθετεί για ορισμένο χρονικό διάστημα τον ρόλο κάποιου άλλου προσώπου ή λειτουργεί ως διάμεσος φανταστικών πράξεων. Είναι παιχνίδι που εμπεριέχει στοιχεία αυθορμητισμού, έκφρασης, δημιουργικότητας, ομαδικότητας, ενώ παράλληλα προϋποθέτει δράση (Μιχαλοπούλου, 2010). Τα θεατρικά αντικείμενα, επίσης, κατέχουν σημαντική θέση μέσα στο θεατρικό παιχνίδι, αφού βοηθούν και λειτουργούν ως κίνητρα για τη διέγερση της φαντασίας των παιδιών. Μέσα από αυτό τα παιδιά είναι δυνατό να βρουν τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν την προσωπικότητά τους, τους περιορισμούς τους στις διάφορες δεξιότητες (Faure & Lascar, 1990).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα παιχνίδι που πριν από όλα συνεπάγεται τη χαρά του να παίζεις. Είναι παιχνίδι που σημαίνει ότι υπάρχουν κανόνες, που θεωρούνται ως θεατρικός κώδικας. Από τον θεατρικό κώδικα, σύμφωνα με τον Ehiemua (2014), ορίζεται η ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου και χρόνου και η υποχρέωση να

παίζουμε με άλλους. Αυτό σημαίνει πως μέσα στους κανόνες του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο προσδιορισμός του χώρου με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Πρέπει να καθορίζεται με σαφήνεια πού παίζουμε και πού κοιτάμε (είτε στο κέντρο της αίθουσας είτε σε μετωπική στάση). Θα πρέπει να οργανώνεται κατάλληλα ο χώρος με την έννοια «γωνία-θέατρο» - θεατρική μεταμόρφωση. Η χρονική διάρκεια δεν μπορεί να καθοριστεί εύκολα, αφού η διάρκεια είναι απρόβλεπτη, συνδέεται με την ευχαρίστηση του παιχνιδιού, καθώς και με την πίεση για την αξιοποίηση του χρόνου (Faure & Lascar, 1990). Τα συστατικά και οι συντελεστές του θεατρικού παιχνιδιού καθορίζονται είτε θεωρηθεί ως αυτόνομο μάθημα είτε ως μέθοδος διδασκαλίας μεταξύ εκείνων που συμμετέχουν. Επίσης, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού πρέπει να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των ατόμων. Ταυτόχρονα, απαιτείται να υπάρχουν σαφείς οδηγίες υλοποίησης, ενώ είναι καλό να ανανεώνονται τα θέματα των δραστηριοτήτων για να αποφεύγεται η μονοτονία και ο κορεσμός του ενδιαφέροντος των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2006).

Η επιλογή των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν σε κάθε τάξη, αποφασίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι δραστηριότητες του Θεατρικού Παιχνιδιού (ΘΠ) δεν προκαθορίζουν κάποια σωστή ή επιθυμητή στάση-ικανότητα-γνώση. Ο μαθητής συμμετέχοντας σε αυτές τις δράσεις ευαισθητοποιείται βιωματικά σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και αναπτύσσει προσωπικές στάσεις για θέματα που αντιμετωπίζει ως μέλος της μικρής ομάδας (ΥΠΕΠΘ, 2011). Επισημαίνεται, ότι η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες ΘΠ τους βοηθά να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία των δραστηριοτήτων, ώστε μετά να είναι σε θέση να μεταφέρουν την ίδια μεθοδολογία σε διάφορα άλλα διδακτικά αντικείμενα (ΥΠΕΠΘ, 2011). Το εύρος και η ποικιλία των ασκήσεων και των παιχνιδιών απαιτούν μια μεθοδευμένη ταξινόμηση, ώστε να συγκροτηθούν σε μοντέλα οργανωμένων θεατρικών παιχνιδιών. Το σύνολο των ασκήσεων και των παιχνιδιών του θεατρικού παιχνιδιού χρειάζεται να οργανωθεί σε συγκροτημένα προγράμματα που σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσουν η επιλογή διδακτικού υλικού, καθώς και η σειρά με την οποία θα πραγματοποιηθούν οι ασκήσεις. Τα θεατρικά παιχνίδια πρέπει να διαρθρώνονται με βασικό κριτήριο τις συγκεκριμένες καταστάσεις που βιώνει το άτομο, ακολουθώντας την επιλεγμένη αλληλουχία των ασκήσεων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες δραματικής έκφρασης που εμπεριέχονται στο θεατρικό παιχνίδι είναι οι εξής: 1) Παιχνίδια αισθήσεων, 2) Παιχνίδια με το σώμα και τη φωνή, 3) Ομαδικά παιχνίδια επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, 4) Παιχνίδια

παρατηρητικότητας, μνήμης και φαντασίας, 5) Ασκήσεις αναπνοής. Όλες αυτές οι δραστηριότητες υλοποιούνται μέσω αυτοσχεδιασμού, δραματοποίησης καθώς και παντομίμας (Κοντογιάννη, 1991) και πρέπει να εντάσσονται και να προσαρμόζονται μέσα στα δομικά μέρη του που είναι τα εξής:

Α΄ Φάση: Είναι η φάση της απελευθέρωσης. Αποτελεί το στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας που χαρακτηρίζεται από έντονη αισθησιοκινητική δράση. Οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά στη φάση της αναπαραγωγής (Κουρετζής, 1989). Υποστηρίζεται ότι οι ασκήσεις αυτές υποβοηθούν τη συνεργασία και ενισχύουν την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών. Μέσα από αυτές τις ασκήσεις τα παιδιά χαλαρώνουν και αποκτούν χαρούμενη διάθεση. Επίσης, οι ασκήσεις αυτές συμβάλλουν στον έλεγχο του σώματος και στην καλύτερη χωροχρονική προσαρμογή και αυτό υλοποιείται μέσα από τις κινήσεις αισθησιοκινητικής δράσης που υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό σε αυτή τη φάση (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2004).

Β΄ Φάση: Αποτελεί τη φάση της αναπαραγωγής. Τα παιδιά έχοντας ευαισθητοποιηθεί από την προηγούμενη φάση λαμβάνουν νέα ερεθίσματα. Τα ερεθίσματα που αξιοποιούνται σε αυτήν τη φάση είναι ποικίλα. Γλωσσικό υλικό, οπτικά-ακουστικά ερεθίσματα, αξιοποίηση φωνής και μουσικής και οδηγούν στον εμπλουτισμό της σωματικής κινητικότητας-παραστατικότητας δημιουργώντας νέες διασυνδέσεις του συμβολικού και του εικονικού με την πραγματική υπόσταση του σώματος. Μέσω αυτών των ερεθισμάτων, οι μαθητές μπαίνουν σε ένα παιχνίδι ρόλων που εξυπηρετεί τη βιωματική επεξεργασία του περιεχομένου των ερεθισμάτων. Στη φάση της αναπαραγωγής κάθε παιδί σκέπτεται ό,τι θέλει και το ζωντανεύει με τον δικό του τρόπο μόνο του ή με άλλα παιδιά (αυτοσχεδιασμός). Οι αυτοσχεδιασμοί στη μουσική, στον ρυθμό, στην ομιλία, στη σύνθεση δραματοποίησης που αποτελούν δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού επηρεάζονται και μορφοποιούνται από διάφορα στοιχεία που τα φέρει το άτομο και είναι συνάρτηση των προσωπικών του βιωμάτων. Πολύ συχνά επίσης, στη Β΄ Φάση, ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής δίνει στους μαθητές ένα θέμα, τους προσκαλεί σε συζήτηση και στη συνέχεια το ζωντανεύουν όλοι μαζί με λόγο ή κινήσεις ή και τα δύο μαζί (Κοντογιάννη, 1991).

Γ΄ Φάση: Σε αυτή τη φάση το κέντρο της προσοχής είναι η σύνθεση. Οι μαθητές ασχολούνται με τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς και το θεατρικό δρώμενο. Σε αυτό το στάδιο υπάρχουν τρεις βασικές επιλογές σχετικά με τη δημιουργία

θεατρικού δρώμενου. Είτε δημιουργείται από τους μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή μία καινούρια ιστορία είτε παραφράζεται και ανατρέπεται μία υπάρχουσα ιστορία ή θεατρικό κείμενο είτε, τέλος, αξιοποιείται ένα υπάρχον κείμενο δίνοντάς του προσωπικό ύφος (Κοντογιάννη, 1991).

Δ΄ Φάση: Η τελευταία φάση αφορά το στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων και αποτελεί την πορεία προς την οργανωμένη παράσταση. Σε αυτό το στάδιο η ομάδα των μαθητών βιώνει άμεσα και οργανικά τον δραματικό μύθο, τη δράση, τις συγκρούσεις, τα πρόσωπα με τη συμπεριφορά και τα κίνητρα τους μέσα σε έναν συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Αυτό υλοποιείται με τη συμβολή του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή ο οποίος εγγυάται την αμεσότητα της βιωματικής εμπειρίας, για να μπορέσουν οι μαθητές να προσεγγίσουν διαισθητικά και σωματικά τους ρόλους των θεατρικών κειμένων, ώστε να περάσουν αβίαστα στη χρήση του λόγου (Κουρετζής, 1990). Πάντως, είναι γενικά αποδεκτό ότι το θεατρικό παιχνίδι μέσω των δομικών του μερών προσφέρει μία σειρά από θετικά στοιχεία σε καίρια αναπτυξιακά χαρακτηριστικά όλων των παιδιών και μπορεί να αποτελέσει μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας.

2.6. Θεατρικό παιχνίδι και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

Η Αυτιστική διαταραχή ή ο αυτισμός ΔΑΔ έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder). Συνεπάγεται έκπτωση στις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, στην επικοινωνία, στη γενική συμπεριφορά (στερεοτυπικές αντιδράσεις), στη σκέψη – φαντασία (συμβολικό παιχνίδι) (Δροσινού, 2001). Στους τομείς που προαναφέρθηκαν, τα άτομα με αυτισμό δεν διαφέρουν μόνο λόγω καθυστέρησης της ανάπτυξης αλλά συνήθως παρουσιάζουν και αποκλίνουσες αντιδράσεις σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Γενά, 2002). Ειδικότερα, στις δεξιότητες του παιχνιδιού τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις και διαφορετικές αντιδράσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι αποκλίσεις και η ύπαρξη αντιδράσεων που αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη φαίνονται με την παρατήρηση των αναπτυξιακών σταδίων.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενός έτους ξεκινούν να παίζουν με δική τους πρωτοβουλία, ενώ τα παιδιά με αυτισμό δεν εκδηλώνουν καμία τέτοια επιθυμία (Wulff, 1985). Έντονη διαφοροποίηση εμφανίζεται στους 18 μήνες που πραγματοποιείται η έναρξη του συμβολικού παιχνιδιού, γιατί τα παιδιά με αυτισμό

εμφανίζουν περιορισμένες αυτές τις δεξιότητες και με μεγάλη καθυστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1987). Σύμφωνα με τους Bennett et al. (2013), η δυσκολία κατανόησης του τυπικού παιχνιδιού ρόλων «μαμάδων και μπαμπάδων», «γιατρών και νοσοκόμων» προέρχεται από τη δυσκολία ερμηνείας διαφορετικών ρόλων στο γενικότερο περιβάλλον τους. Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό, σύμφωνα με την έρευνα της Lillard (2001), δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματικότητα και την πρόθεση στην ανθρώπινη ύπαρξη (θεωρία του νου). Με μειωμένες αυτές τις ικανότητες δεν μπορούν να διαμορφώσουν από την αρχή έναν νέο προσποιητό κόσμο. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί σύμφωνα με την έρευνα της Stagnitti (2004) ότι στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό κυριαρχούν οι αισθητηριοκινητικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη φυσιολογική ανάδυση της περιέργειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αδυναμία ανάπτυξης της φαντασίας – σκέψης και ταυτόχρονη μειωμένη ανάπτυξη των ικανοτήτων επικοινωνίας και ειδικότερα των γλωσσικών ικανοτήτων. Οι Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam, και Rosnay (2013) επισημαίνουν ότι η περιορισμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού δημιουργεί δυσκολίες κοινωνικής κατανόησης και προσέγγισης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στους 36 μήνες που εμφανίζεται το παιχνίδι με ομηλικούς φαίνεται η αδυναμία τους να συναναστραφούν με άλλα παιδιά (Stagnitti, 2004). Η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης που αποτελεί χαρακτηριστικό του αυτισμού οδηγεί σε δυσκολίες συμπεριφοράς, όπως την αναμονή της σειράς τους στα ομαδικά παιχνίδια και την ανικανότητά τους να αρχίσουν και να διατηρήσουν μια κοινωνική ρουτίνα (Γκαράνη, 2008). Τέλος, στους 48 μήνες που εμφανίζεται το οργανωμένο δραματικό- κοινωνικό παιχνίδι τα παιδιά με αυτισμό τότε κατακτούν τη λειτουργική χρήση των παιχνιδιών αλλά δεν είναι ικανά για την ανάπτυξη προσποίησης και την επέκταση στη διαδικασία του παιχνιδιού (Wulff, 1985). Ταυτόχρονα, δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις ικανότητες παραγωγής και σύνθεσης λόγου, ώστε να εμπλουτίσουν και να εξελίξουν το παιχνίδι της προσποίησης.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι χρειάζονται μέθοδοι που θα βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να αναπτύξουν δεξιότητες στις αναπτυξιακές περιοχές στις οποίες υπολείπονται. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμη μέθοδος διδασκαλίας επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων για τα άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Όταν τα παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, όπως είναι ο αυτισμός, το παιχνίδι μέσα από τη μίμηση και με την αξιοποίηση μουσικής και άλλων τεχνών μπορεί

να γίνει ένα αποτελεσματικό μέσο αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας (Guli, 2004), εκεί όπου ο προφορικός λόγος αποτυγχάνει.

Το θεατρικό παιχνίδι με τη δομή που διαθέτει ευνοεί την κοινωνική και αισθητική προσαρμογή των παιδιών με ΕΕΑ μέσα στη συγκρότηση και λειτουργία της ομάδας. Αναφέρεται στην έρευνα του Corbett et al. (2014) ότι με τις δραστηριότητες της Α φάσης (απελευθέρωσης), τα παιδιά αποκτούν ελεύθερη επικοινωνία και εντάσσονται ομαλά μέσα στην ομάδα. Η συναλλαγή των συμμετεχόντων μέσα στο θεατρικό παιχνίδι προωθείται από όλες τις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, προσφέροντας έτσι την ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν και ταυτόχρονα να επικοινωνήσουν για να μπορέσουν να παρουσιάσουν τα εκάστοτε δρώμενα (Γ φάση) (Τσιμπιδάκη, και συν., 2003).

Το θεατρικό παιχνίδι, επίσης, επηρεάζει την αντίληψη και την κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία εκφράσεων και οι μαθητές με αυτισμό πολύ συχνά χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου τους για να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και τις διαφορετικές πτυχές τους (π.χ χαμόγελο αδιόρατο), οι μαθητές αυτοί μπορούν και κοινοποιούν τα συναισθήματά τους (Γκόρντον, 1999). Οι εμπειρίες που προσφέρονται στα παιδιά με ΔΑΔ μέσω δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και μπορούν να τους προσφέρουν την ευκαιρία να ταξινομήσουν αυτά που αντιλαμβάνονται από τον εξωτερικό κόσμο, να τα εσωτερικεύσουν και να τα μοιραστούν με τους άλλους. Ταυτόχρονα, σε πολλές περιπτώσεις, βελτιώνεται ακόμα και η βλεμματική επαφή. Στόχος των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού, δεν είναι η παρατεταμένη βλεμματική επαφή, αλλά η αυξανόμενη συχνότητα διατήρησής της (Γκόρντον, 1999).

Η αλληλεπίδραση και η εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί τη βάση του θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό, δεν είναι εξοικειωμένα στην επικοινωνία και τη συνομιλία μεταξύ τους και οι διάλογοί τους συνήθως είναι μικροί και σύντομοι. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργείται η συνεργασία και ο συνομιλιακός λόγος (Σαββίδου και συν., 2010). Οι διάφορες δραστηριότητες δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για ανταλλαγή απόψεων και δημιουργία διαλόγων μεγαλύτερης διάρκειας. Μέσα από αυτό μαθαίνουν να εκφράζονται καλύτερα, να διατυπώνουν ερωτήσεις και εξασκούνται στο να εξηγούν τα λεγόμενά τους. Οι μιμήσεις και η παντομίμα που αποτελούν δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, λειτουργούν πολύ βοηθητικά,

αφού μέσα από αυτές τις δραστηριότητες και με την αξιοποίηση των θεατρικών αντικειμένων κατανοούν κοινωνικές ενέργειες και συμβάσεις (Cossu et al., 2012).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Corbett et al. (2011), αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες σταδιακά έδιναν πιο 'προσωπικές' και ευρηματικές λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν μέσα από τα δρώμενα. Πολλές φορές θέτονταν σκόπιμα δυσκολίες και προβλήματα για να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Με την πάροδο του χρόνου παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά γίνονταν πιο δημιουργικά ως προς τα δρώμενα.

Οι Πάστρα και Δροσινού (2010) αναφέρθηκαν στην εφαρμογή της δραματοποίησης παραμυθιού σε μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Με την εφαρμογή δραστηριότητας της δραματοποίησης (αποτελεί δραστηριότητα του ΘΠ), οι ερευνήτριες είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τη λειτουργικότητα της δραματοποίησης ως μέσου ένταξης των παιδιών με αυτισμό μέσα στην ομάδα. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης ανέδειξαν, επίσης, τη συμβολή της δραματοποίησης στη διεύρυνση των δυνατοτήτων έκφρασης και εξωλεκτικής επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό.

Η έρευνα της O'Leary (2013) είχε ως θέμα το πώς μπορεί η δραματοθεραπεία να επηρεάσει θετικά τους μαθητές με ΔΑΔ. Μέσα από τις δραστηριότητες (παιχνίδια - ασκήσεις) τα παιδιά μάθαιναν πώς να συμπεριφέρονται μέσα από έναν διαφορετικό χαρακτήρα που κάθε φορά υιοθετούσαν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τις συνεντεύξεις και τις διάφορες παρατηρήσεις, φάνηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν βελτιώθηκαν στη διατύπωση ερωτήσεων και σχετικών απαντήσεων (προφορικός λόγος), καθώς και στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέλος, μεγάλη βελτίωση παρατηρήθηκε στις προσαρμοστικές δεξιότητες των παιδιών και στις ικανότητες για αλλαγή και μετάβαση στα διάφορα περιβάλλοντα.

Η Peter (2009) αναφέρει στα συμπεράσματα της έρευνας ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αξιοποίησης του θεάτρου ως αφηγηματική τεχνική, βελτιώθηκαν αισθητά στην επικοινωνία (στις καθημερινές έννοιες), στην ευαισθησία τους και τη δημιουργικότητά τους (επίλυση προβλημάτων). Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Jindal-Shape και Vetaino (2007) διαπιστώθηκε βελτίωση κοινωνικής ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε βελτίωση στη προσαρμοστική λειτουργία της οικογένειας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η μείωση του άγχους των γονέων, αφού μέσα από τις δραστηριότητες του θεάτρου και με την

εμπλοκή των συνομηλίκων αυξήθηκε η συνειδητοποίηση του εαυτού και της υγιεινής στα παιδιά με ΔΑΔ.

Τα παιχνίδια μίμησης (μιμητικά παιχνίδια), επίσης, δοκιμάστηκαν στην έρευνα των Trowsdale και Hayhow (2013) ως μία διαφορετική μέθοδος για τα άτομα με αυτισμό. Σε αυτήν την έρευνα σκοπός ήταν μια λεπτομερής εξέταση των μιμητικών παιχνιδιών ως θεατρική πρακτική για τα παιδιά αυτά. Τα μιμητικά παιχνίδια εστίασαν στη φυσική - μη-λεκτική επικοινωνία μέσω φαντασίας και την αλληλεπίδραση - επικοινωνία. Μέσα, λοιπόν, από τα παιχνίδια μίμησης επισήμαναν ότι ενισχύθηκαν οι λεκτικές συνδέσεις και ο διάλογος με τους άλλους. Τέλος, παρατήρησαν βελτίωση στην ικανότητα των παιδιών με ΔΑΔ να αναπτύξουν μία παιχνιδιάρικη σχέση με ένα άλλο παιδί.

2.6.1. Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος πραγματοποιείται μέσα από την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων. Η διαδικασία της παρέμβασης υλοποιείται μέσα από τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014α). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός διδακτικού προγράμματος αποτελεί τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης αποτελεσματικών στρατηγικών για την προσπέλαση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν και να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η χρήση εναλλακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας, η παρουσία εύκαμπτου και πλούσιου διδακτικού υλικού, είναι η κατάλληλη επιλογή των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Χρηστάκης, 2013).

Με τον όρο γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Mustafa (2001) θεωρούνται όλες οι ικανότητες που συνδέονται με την παραγωγή, κατανόηση, γραφή και την ομιλία. Ο όρος αναφέρεται σε δεξιότητες λειτουργικής και διαρθρωτικής επεξεργασίας της γλώσσας. Επίσης, η έρευνα της Kuzborska (2011) προσθέτει ότι η διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των λεκτικών συνόλων και στην παραγωγή λεξιλογίου σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Ειδικότερα, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, γιατί όπως υποστηρίζεται στην έρευνα Eigisti et al. (2011), η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται με την ικανότητα προσοχής, καθώς και

με τη θεωρία του νου. Οι Baron-Cohen et al. (1985) αναφέρθηκαν στη θεωρία του νου ως τη διανοητική ικανότητα να εξάγουμε συμπεράσματα για το τι οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν και σκέφτονται σε μία δεδομένη κατάσταση. Τόνισαν τη μειωμένη ανάπτυξη στα άτομα που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού, γιατί δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά των άλλων (ενσυναίσθηση). Οι Bennett et al. (2013) αναφέρθηκαν στη σχέση θεωρίας του νου και γλωσσικών ικανοτήτων. Επισημάναν, λοιπόν, ότι τα αναπτυξιακά τους στάδια είναι κοινά και άμεσα συνδεδεμένα. Τεκμηρίωσαν τη θέση τους αναφέροντας ότι η πρώιμη καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και πρόβλεψης των κοινωνικών καταστάσεων οδηγεί σε μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα κοινωνικής προσαρμογής και επικοινωνίας. Οι Taumoepeau και Reese (2013) παρουσίασαν, επίσης, σύνδεση των γλωσσικών ικανοτήτων με την επίδοση στη θεωρία των νοητικών ικανοτήτων. Η αιτιολόγηση επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των γλωσσικών ικανοτήτων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας της φύσης των διαφόρων συνομιλιών και γεγονότων. Επισημάναν, λοιπόν, οι ερευνήτριες ότι όταν τα παιδιά με ΔΑΔ καταλάβουν ότι η γλώσσα είναι κάθε λογής εμπειρία και γεγονός, τότε θα κατανοήσουν το μεταβαλλόμενο περιβάλλον γύρω τους (Taumoepeau & Reese, 2013). Στην έρευνα των Bland-Stewart, Townsend, Ortega, και Stewart (2013) τονίστηκαν οι σημαντικές προϋποθέσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό με ιδιαίτερη έμφαση στις απαραίτητες προσαρμογές για τις γλωσσικές δεξιότητες. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι απαιτούνται περιβαλλοντικές και εξωσχολικές τροποποιήσεις, γενική υποστήριξη της εκπαίδευσης στην τάξη, και διδακτικές μέθοδοι συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενός δομημένου περιβάλλοντος μάθησης και η λειτουργική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς.

2.6.2. Διδακτικές Αρχές

Για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού διδακτικού προγράμματος παρέμβασης γλωσσικών δεξιοτήτων πρέπει να ακολουθούνται κάποιες βασικές αρχές. Κατ'αρχάς, είναι σημαντικό να υπάρχει διαδοχή οδηγιών που να είναι σαφής και να ακολουθεί αυτά που υποδεικνύει το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Επίσης, τα στοιχεία πρέπει να είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους και να οδηγούν στην κατάκτηση μίας συγκεκριμένης δεξιότητας. Σημαντικό είναι η αρχικά κατευθυνόμενη

καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να οδηγεί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΔ προτείνονται κάποιες συγκεκριμένες μέθοδοι που είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει σημαντική θέση στα συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας. Ο Aldridge (2010) αναφέρει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως βασική της αρχή το γεγονός ότι δεν αλλάζει το τι μαθαίνεται στους μαθητές, αλλά ο τρόπος που διδάσκεται. Για τη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του (π.χ. οικογενειακό περιβάλλον, εθνικότητα). Με τον όρο διαφοροποίηση νοείται η διδακτική προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας τροποποιούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και μέρη του αναλυτικού προγράμματος, ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης, επισημαίνεται ότι αναπόσπαστο μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση των μαθητών σε όλα τα στάδια της (διαμορφωτική, επαναξιολόγηση κ.α.) (Aldridge, 2010). Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνδέεται άμεσα και με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι γλωσσικές δεξιότητες στα παιδιά με ΔΑΔ (καθυστερήση στην ανάπτυξη, δυσκολία κατάκτησης ικανοτήτων ακρόασης, σαφήνειας/έκφρασης και συμμετοχής στον διάλογο) (ΥΠΕΠΘ, 2003). Η διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται μέσα από την επιλογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, αξιοποίησης εναλλακτικών παιδαγωγικών μέσων και υλοποίησης βιωματικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη διαφοροποίηση.

2.6.3 Μέθοδοι διδασκαλίας

Η μέθοδος ανάλυσης έργου αποτελεί τη βασική μέθοδο που ακολουθείται στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ και ειδικότερα παιδιών με ΔΑΔ. Το βασικό στοιχείο αυτής της μεθόδου είναι η ανάλυση και η απλοποίηση του διδακτικού στόχου σε απλά βήματα. Η κατάτμηση του διδακτικού στόχου γίνεται με γνώμονα τον ρυθμό μάθησης και το μέγεθος του προγράμματος που μπορούν να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές με δυσκολίες. Με τη μέθοδο αυτή, οι μαθητές είναι σε θέση να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο παρά τις δυσκολίες τους (Χρηστάκης, 2011). Επιπλέον, οι τεχνικές με τη διαμεσολάβηση συμμαθητών και την

αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, όπως επισημαίνει η Καλαντζή-Αζίζι (2004) μπορεί να λειτουργήσουν ενισχυτικά στα παιδιά με ΔΑΔ. Για παράδειγμα, η τεχνική με την παρουσίαση προτύπου, καθώς και η μίμηση, μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Η Τσαμήτρου (2010) επιβεβαιώνει τη λειτουργία του προτύπου για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις θετικές αναφορές της για τη γλωσσική αλληλεπίδραση παιδιών με ΔΑΔ και των αδελφών τους.

Επίσης, η κιναισθητική μέθοδος που βασίζεται στην ανάπτυξη της αίσθησης της κίνησης, η οποία μπορεί να οριστεί ως η γνώση του ατόμου για το σώμα του και τις κινήσεις που εκτελεί, μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων, αφού τοποθετεί και το σώμα μέσα στη διαδικασία της μάθησης. Η μέθοδος αυτή αξιοποιεί, όπως αναφέρει ο Τραυλός (1998) τις ενεργητικές και παθητικές κινήσεις που εκτελεί το παιδί/ομάδα παιδιών από μόνο του ή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την παρουσία προκαθορισμένων κινήσεων.

Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού, τέλος, αποτελεί μία διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας. Μέσα από τα περιβάλλοντα δραματοποίησης προσφέρονται ευκαιρίες παραγωγής και κατανόησης γλωσσικών δεξιοτήτων, διότι το θεατρικό παιχνίδι διαμορφώνει πραγματικές συνθήκες στα πλαίσια των οποίων αξιοποιείται και μαθαίνεται η αφηγηματική ικανότητα (Peter, 2009). Η έρευνα της Arjoranta (2011) για την αξιοποίηση της μεθόδου παιχνίδια – ρόλων (role playing) επισήμανε τη σημαντική συνεισφορά τους στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την παραγωγή διαφόρων ρόλων και τη διενέργεια διαλόγου ή αφήγησης. Παράλληλα, οι Franco και Cauilan (2012) τόνισαν τη συνεισφορά των τεχνικών φωνής και κίνησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα, αφού αναφέρθηκαν σε καλύτερη επίδοση των παιδιών που προσέγγισαν τις γλωσσικές δεξιότητες με τη χρήση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού. Επιπλέον, οι Meins et al. (2013) αναφέρουν ότι μέσα από τις δραστηριότητες δραματοποίησης, αναπαραστάσεων και συμβολισμού που περιλαμβάνονται στο θεατρικό παιχνίδι, οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε καταστάσεις εσωτερικής (μονολόγου στον αυτοσχεδιασμό) και εξωτερικής ομιλίας (διαλόγου) ενισχύοντας τις ικανότητες νοητικής προσέγγισης και κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επισήμαναν, ότι οι μητέρες (συμμετέχουσες στην έρευνα) που συνδύασαν συμβολικό παιχνίδι με την προσθήκη λεκτικών συνόλων, παρατήρησαν ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων και παράλληλη καλλιέργεια των νοητικών αναπαραστάσεων από τα παιδιά τους. Οι Myers και Liben (2012)

επισημαίνουν τη συνεισφορά της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από τις δραστηριότητες συμβολικού παιχνιδιού και την αναπαράσταση συμβολισμών στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων. Επίσης, η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από τις δραστηριότητες και τις τεχνικές που περιέχει ενισχύει την αισθητική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων αφού τους φέρνει σε επαφή με τις δεξιότητες της αφήγησης και της περιγραφής (ανάγνωση βιβλίων, παραμυθιών) (Καραδημητρίου, Πανταζή, & Σακελλαρίου, 2012). Όλες αυτές οι δραστηριότητες και τα οπτικά - ακουστικά ερεθίσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στις διάφορες δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού λειτουργούν ενισχυτικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΔ και αξιοποιούν όλες τις καλλιτεχνικές πλευρές των παιδιών (Κατσανούλη, 2007).

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων και παράλληλα άλλων δεξιοτήτων, είναι αναγκαία η παρουσία του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνοντας κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές με αυτισμό την κατάλληλη υποστήριξη πρόσβασης που χρειάζονται κάθε φορά. Η προσφερόμενη υποστήριξη διαφοροποιείται με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, το διαθέσιμο περιβάλλον και τέλος την αναμενόμενη δράση. Γι' αυτόν τον λόγο, η παρεχόμενη υποστήριξη που προσφέρει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελείται από έναν συνδυασμό ιδιοτήτων και ρόλων. Οι Bland-Stewart et al. (2013) ορίζουν τους παρακάτω ρόλους ως εξής: Βοηθός υποστήριξης, Μεταδότης της γνώσης, Βοηθός επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τους ρόλους που υιοθετεί και να τους εξηγεί τις παρεχόμενες μορφές βοήθειας, ώστε να τους κάνει να αισθανθούν ασφάλεια και σιγουριά. Επισημαίνεται ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει και επιπλέον βοηθός, όταν εφαρμόζεται το θεατρικό παιχνίδι μέσα στις σχολικές τάξεις. Ο εμπυχωτής του θεατρικού παιχνιδιού διαθέτει μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, όταν όμως απευθύνεται σε παιδιά με ΔΑΦ, όπως επισημαίνουν οι Δροσινού, Χαρπαντίδου, και Βουράκη (2011) πρέπει να διευρύνει και να προσαρμόζει τις διάφορες δραστηριότητες ανάλογα με τις δυσκολίες, τις δυνατότητες και τις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών που εκπαιδεύει. Θα πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής να διαμορφώνει ένα διαφοροποιημένο σύνολο ασκήσεων που να αποτελείται από άστοχες κινητικές και αισθητικές ασκήσεις/κινήσεις (π.χ. ασκήσεις αντίδρασης), καθώς και από συγκεκριμένες κινήσεις (π.χ. μιμητικές

ασκήσεις/αυτοσχεδιασμοί) (Δροσινού, 2009). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής χρειάζεται ο ίδιος γνώσεις, εμπειρίες θεατρικής αγωγής, καθώς και κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεσματικά μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ως συνεργάτες- εμπυχωτές, να είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και να αντιδρούν άμεσα στον ευέλικτο τρόπο των τεχνικών σωματικής έκφρασης που βασίζονται στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, καθώς και στην επιτυχία του παιδιού σε μία δραστηριότητα και στην ανάγκη του για κατάλληλα επίπεδα υποστήριξης (Δημητρίου, Λαγοπούλου, & Νικολάου, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία Έρευνας

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί το ερευνητικό πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας. Βασίζεται στα οριζόμενα από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑΕ) που έχει ως σκοπό την υποστήριξη των ατόμων ΕΕΑ, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στον βαθμό που επιτρέπουν οι ικανότητες τους και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ, 2007). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης σε τρεις διαφορετικές φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική) από το σχολικό περιβάλλον δράσης του μαθητή με αυτισμό (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Επίσης, για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η διενέργεια συνεντεύξεων με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (φιλόλογο), τον ψυχολόγο και τη μητέρα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων που ασχολήθηκαν άμεσα με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας) και από τα πειραματικά πρωτόκολλα στα οποία υποβλήθηκε ο μαθητής με ΔΑΦ.

Στον επιστημονικό χώρο της ειδικής αγωγής αξιοποιείται η μελέτη περίπτωσης, γιατί βασίζεται στη συλλογικότητα και την παρουσία συμμετοχικών ερευνητών που εμπλέκονται ενεργά στην έρευνα και στοχεύουν στην κατανόηση των διαφόρων προσώπων και δράσεων (Morrison , Manion & Cohen, 2008). Η μελέτη περίπτωσης βασίζεται στη μοναδικότητα του εμπλεκόμενου ατόμου και στην παρακολούθησή του μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον όπως υλοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

3.1.Σχεδιασμός και Πορεία της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με επίκεντρο τον σκοπό της που ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού,2014^α) με την αξιοποίηση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό. Ο σκοπός της έρευνας για την αξιολόγηση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου

αποτελέσει το βασικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό της. Αρχικά, με γνώμονα τον σκοπό της έρευνας διατυπώθηκαν οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, την ένταξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και τη συνεισφορά του προγράμματος στις γλωσσικές δεξιότητες (προφορικός λόγος) του μαθητή με ΔΑΦ. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η 1^η φάση (συστηματική εμπειρική παρατήρηση) στα πλαίσια της οποίας συλλέχθηκαν δεδομένα για το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία σχετικά με τη διάγνωση του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Γ. έχει δύο διαφορετικές διαγνώσεις. Η πρώτη προέρχεται από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας Περιστερίου με ημερομηνία 10/01/2011, όπου αναφέρει Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ICD-10 F84) και η πιο πρόσφατη, μετά από αίτημα της μητέρας για ανεύρεση κατάλληλου σχολικού πλαισίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή προέρχεται από το ΚΕΔΔΥ Γ' Αθήνας με ημερομηνία 15/04/2013, όπου αναφέρεται: Νοητική ανωριμότητα ή ανεπάρκεια, Αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (F84). Οι πληροφορίες για το οικογενειακό και σχολικό ιστορικό λειτούργησαν συμπληρωματικά στη δημιουργία του ατομικού προφίλ του μαθητή με αυτισμό. Έπειτα, ακολούθησε η 2^η φάση - άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), ΠΑΠΕΑΕ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Τριαδικού Φάσματος, όπου χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των ικανοτήτων και των ελλείψεων του μαθητή σε τρεις διαφορετικές φάσεις (αρχική, ενδιάμεση, τελική). Η μελέτη διεξήχθη από τον μήνα Οκτώβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014 με πεντάωρη φυσική καθημερινή παρουσία σε εβδομαδιαία βάση στο ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω. Οι συνολικές μέρες συμμετοχικής παρατήρησης ανέρχονται με βάση τις Περιλήψεις Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (ΠΗΠΑ) στις 24.

Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις στις 2 βδομάδες (Νοέμβριος -6^η ΠΗΠΑ) μετά την εκκίνηση των παρατηρήσεων. Στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις στις 8 βδομάδες (Ιανουάριος-11^η ΠΗΠΑ) και στην τρίτη φάση καταγράφηκαν οι τελικές παρατηρήσεις μετά το τέλος της παρέμβασης (Απρίλιος -19^η ΠΗΠΑ).

Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης και με τις απαραίτητες καταγραφές, δημιουργήθηκε το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (3^η φάση-Σχεδιασμός Διδακτικού Προγράμματος) και ορίστηκε ο διδακτικός στόχος του προγράμματος. Ακολουθώντας τη μέθοδο task analysis, ο διδακτικός στόχος (να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με

τη χρήση πολυαισθητηριακών μέσων) αναλύθηκε σε 5 βήματα, τα οποία υλοποιήθηκαν με τη διαμόρφωση κατάλληλων δραστηριοτήτων. Όλες οι δραστηριότητες δομήθηκαν με βάση την αρχή για σαφήνεια στη διαδοχή οδηγιών και σύμφωνα με αυτά που υποδεικνύει το ΠΑΠΕΑΕ και το ΑΠΣ για παιδιά με αυτισμό. Επίσης, σχεδιάστηκε με γνώμονα την αρχικά κατευθυνόμενη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που οδηγεί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009). Με βάση αυτές τις αρχές διαμορφώθηκε το διδακτικό πρόγραμμα για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Παρατίθενται παρακάτω οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος που αποτέλεσαν τα μικρότερα βήματα της παρέμβασης.

- 1ο Βήμα: Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στη σχολική τάξη.
- 2ο Βήμα: Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις μέσα στο Εργαστήριο Μαγειρικής.
- 3ο Βήμα: Να κατανοεί χρονικές έννοιες.
- 4ο Βήμα: Να διαβάζει και να κατανοεί 2-3 γραμμές κειμένου.
- 5ο Βήμα: Να συμμετέχει αυθόρμητα σε συζητήσεις στο προαύλιο.

Ορίστηκαν τα περιβάλλοντα εφαρμογής του προγράμματος σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, στην αίθουσα της Γλώσσας και στο Εργαστήριο Μαγειρικής. Παράλληλα, ορίστηκαν με σαφήνεια οι δραστηριότητες του προγράμματος και καθορίστηκαν τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και τα είδη αμοιβών που θα αξιοποιηθούν (μικρές σφραγίδες). Επισημάνθηκαν τα αναλώσιμα και ηλεκτρονικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν στις διδακτικές παρεμβάσεις. Τέλος, τονίστηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και το είδος βοήθειας που θα προσφερθεί σε κάθε βήμα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Στα πλαίσια της 3^{ης} φάσης οργανώθηκε το ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, με βάση τις αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης ενός διδακτικού προγράμματος που βασίζεται στον καλύτερο τρόπο οργάνωσης αποτελεσματικών στρατηγικών για την προσπέλαση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, για τον συγκεκριμένο μαθητή όλο το πρόγραμμα οργανώθηκε με γνώμονα τον διδακτικό στόχο και τους επιμέρους στόχους (διδακτικά βήματα). Επίσης, ορίστηκαν τα πρόσωπα που εμπλέκονταν στο διδακτικό πρόγραμμα και ήταν δύο ενήλικες προς ένα παιδί και ένας προς μία ομάδα. Επιλέχθηκαν και οργανώθηκαν οι δραστηριότητες που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα, ώστε να συνυφαίνονται σε ένα ενιαίο σύνολο, σε μια ενότητα ζωής. Οι ενότητες που διαμορφώθηκαν έγιναν με βάση τις

οριζόμενες ενότητες από το ΠΑΠΕΑΕ με έμφαση στη σχολική μαθησιακή ετοιμότητα. Ο στόχος ήταν να εμπλουτίζει τον προφορικό του λόγο εντοπίζοντας ερωτήσεις/απαντήσεις μέσα από βιωματικές συνθήκες, παιχνίδια ρόλων και με μικροομαδικές δραστηριότητες για την έναρξη συζητήσεων με θέματα του Εργαστηρίου Μαγειρικής (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

Παράλληλα, οργανώθηκε το εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα με βάση τις ημέρες παρουσίας της ερευνήτριας στο σχολικό περιβάλλον (στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης). Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα ήταν εξατομικευμένο και ενισχυμένο με οπτικά ερεθίσματα που ενίσχυαν την οπτική αντίληψη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Επιπλέον, στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα διατυπώθηκαν τα επιμέρους βήματα του προγράμματος με σαφήνεια και με γνώμονα την ανάγκη ύπαρξης διαδοχής οδηγιών που να είναι σαφής και να ακολουθεί αυτά που υποδεικνύει το ΠΑΠΕΑΕ και το ΑΠΣ. Υπηρετώντας και την ανάγκη τα στοιχεία να είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους και να οδηγούν στην κατάκτηση μίας συγκεκριμένης δεξιότητας (Δροσινού & Μαρκάκης, 2009), διαμορφώθηκε και μία σειρά από διαφοροποιημένες δραστηριότητες για κάθε βήμα. Ταυτόχρονα, προσδιορίστηκαν τα κριτήρια επιτυχίας, καθώς και τα είδη της αμοιβής. Ορίστηκαν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι για τις αντίστοιχες ημέρες και μία σειρά από διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Επίσης, καθορίστηκαν τα μέσα αξιολόγησης του προγράμματος που αποτελούν μέσα αυτοπαρατήρησης, καθώς και της απαραίτητης ετεροπαρατήρησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Τέλος, το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα δομήθηκε ακολουθώντας την αρχή της αντιμετώπισης των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρει ότι πραγματοποιείται μέσα από την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων. Η διαδικασία της παρέμβασης πραγματοποιείται μέσα από τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Δροσινού, 2014), γι' αυτόν τον λόγο και το συγκεκριμένο ημερήσιο πρόγραμμα διαμορφώθηκε με γνώμονα την εξατομίκευση και την ύπαρξη ατομικού στόχου και ήταν προσαρμοσμένο στις επιμέρους φάσεις της παρέμβασης. Περιείχε και αυτό διαφοροποιήσεις και οργανώθηκε με βάση τις ατομικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και τις δυνατότητές του. Χρησιμοποιήθηκε πλούσιο οπτικοποιημένο υλικό, καθώς και πίνακας φωτογραφιών - διευκολυντών μάθησης. Το οργανωμένο οπτικοποιημένο πρόγραμμα βοηθούσε τον μαθητή με ΔΑΔ στη γενικότερη αυτονομία του μέσα στη σχολική τάξη και το προαύλιο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ) .

Με γνώμονα τα οριζόμενα στοιχεία στη φάση σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος εφαρμόστηκαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας αξιοποιώντας τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού (4^η φάση-Υλοποίηση Δραστηριοτήτων) που ήταν άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η υλοποίηση της μίας αποτελούσε προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της επόμενης. Στα πλαίσια αυτής της φάσης καθορίστηκε, τέλος, ο παιδαγωγικός αναστοχασμός που λειτούργησε βοηθητικά για τον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού έργου. Για την ολοκλήρωση του διαφοροποιημένου προγράμματος οργανώθηκε η 5^η φάση που αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος μέσω της καθημερινής συμπλήρωσης Έντυπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή. Εκεί παρουσιαζόταν η δραστηριότητα, η χρονική διάρκειά της, η επάρκεια ή μη του μαθητή καθώς και η παροχή ή μη βοήθειας στον μαθητή. Στα πλαίσια της 5^η φάσης πραγματοποιήθηκε αξιοποίηση πειραματικών πρωτοκόλλων για τον μαθητή με ΔΑΦ που λειτούργησαν βοηθητικά στη συλλογή καλύτερων ποσοτικών δεδομένων σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας και την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Έπειτα, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη στάση των ενηλίκων απέναντι στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, γι' αυτό πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους ενήλικες από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Τότε ορίστηκε το δείγμα των συμμετεχόντων στη έρευνα, συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

3.2.1. Ποιοτικά Δεδομένα

Μεθοδολογία Παρατήρησης

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της παρατήρησης με τη μορφή της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον της δομής του ΕΕΕΕΚ. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης συλλέχθηκαν στοιχεία για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και διαμορφώθηκε το ατομικό προφίλ του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με την παιδαγωγική παρατήρηση στις επιμέρους δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στις

ΛΕΒΔ (Δροσινού, 2014α). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης προστίθεται για την ανίχνευση και τον εντοπισμό γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα για την πραγματοποίηση της Άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης. Γι' αυτόν τον σκοπό αξιοποιήθηκαν ΛΕΒΔ-Μαθησιακής ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑΕ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και ΛΕΒΔ Τριαδικού Φάσματος (ΥΠΕΠΘ, 2007), αφού ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έχει διάγνωση ΔΑΔ. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε μέρος της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον του ΕΕΕΕΚ. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης και ήταν απαραίτητη για τη διαχείριση των δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009). Μέσω των ΛΕΒΔ εξετάζεται το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού με βάση το ΑΠΣ, τη διαφοροδιάγνωση καθώς και με γνώμονα τη σοβαρότητα της αναπηρίας του (ΥΠΕΠΘ, 2007). Ταυτόχρονα, αποτελεί έγκυρο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή απαραίτητων πληροφοριών μέσω της ετεροπαρατήρησης όλων των εμπλεκόμενων μέσω της συμπλήρωσής τους. Στα πρωτόκολλα παρατήρησης καταγράφηκαν τα εξάμηνα στα οποία εντοπίστηκαν οι δυνατότητες του μαθητή ανάλογα με την περιοχή που έγινε η παρατήρηση και σε σχέση με τη γραμμή βάσης (εξάμηνο φοίτησης). Συγκεκριμένα, αναγράφηκε το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή με βάση τα οριζόμενα στη δομή του ΕΕΕΕΚ, ο σχολιασμός των δυνατοτήτων και αδυναμιών και η απόκλιση των εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Επίσης, με τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας καταγράφηκαν οι αδυναμίες και οι δυνατότητες του μαθητή στους αναπτυξιακούς τομείς Προφορικού Λόγου, Ψυχοκινητικότητας, Νοητικών Ικανοτήτων και Συναισθηματικής Οργάνωσης. Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ καταγράφηκαν οι δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή στις περιοχές της Μαθησιακή Ετοιμότητα, στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στις Κοινωνικές Δεξιότητες, στις Δημιουργικές Δεξιότητες και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Στις ΛΕΒΔ Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών καταγράφηκε η επίδοση του μαθητή στις περιοχές της Γλώσσας, των Δεξιοτήτων των Μαθηματικών, των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς. Τέλος, οι δυνατότητες και οι

αδυναμίες του μαθητή καταγράφηκαν στη ΛΕΒΔ Τριαδικού Φάσματος και στις επιμέρους περιοχές που ήταν Επικοινωνία, Κοινωνικές Δεξιότητες και Σκέψη – Φαντασία. Οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο στην αρχική παρατήρηση, όπου πραγματοποιήθηκε η συλλογή αρχικών πληροφοριών για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης διαμορφώνοντας το ατομικό προφίλ του. Έπειτα, αξιοποιήθηκαν στη διαμορφωτική αξιολόγηση (ενδιάμεσες παρατηρήσεις) μετά την εφαρμογή των 3 πρώτων διδακτικών παρεμβάσεων, γιατί θεωρήθηκε κατάλληλη χρονική στιγμή για την αξιολόγηση της προόδου μαθητή. Παράλληλα, η διαμορφωτική αξιολόγηση προσέφερε την κατάλληλη ανατροφοδότηση για πιθανές τροποποιήσεις ή προσαρμογές στη μεθοδολογία παρέμβασης. Τέλος, αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής τελικών παρατηρήσεων και οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των αποκλίσεων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης (σε αναλογία εξαμήνων), καθώς και για την ανάδειξη της ατομικής προόδου του.

Ταυτόχρονα, με την αξιοποίηση των ΛΕΒΔ μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης αξιοποιήθηκε το ΕΔΑ (Δροσινού & Μαρκάκης, 2009). Μέσα στο ΕΔΑ, η ερευνήτρια ήταν σε θέση να καταγράψει τα γεγονότα, τα συναισθήματα και την αλληλεπίδραση μεταξύ της ίδιας και του μαθητή. Το ΕΔΑ εξυπηρέτησε τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, καθώς αναγράφονται η ημερομηνία, οι ερωταποκρίσεις μεταξύ των συναλλασσόμενων και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός που βοήθησε στην ανατροφοδότηση.

Πρωτόκολλα Παρατηρήσεων

Σε αυτήν τη φάση θα παρουσιαστούν δεδομένα από τη διαδικασία της παρατήρησης και από τη συμπλήρωση του ΕΔΑ ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Αρχικά στην πρώτη συνάντηση (29/10/2013) υπήρχε καλό κλίμα, πρέπει να αναφερθεί και η παρουσία του ψυχολόγου του σχολείου, ο οποίος επισήμανε πως ήταν ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι ο μαθητής διατύπωνε ερωτήσεις προς το πρόσωπο της ερευνήτριας.

Στη δεύτερη συνάντηση 5/11/2013, ο Γ. ήταν πολύ δεκτικός και θέλησε να καθίσει σε κοντινή απόσταση. Κατά τη διάρκεια της ημέρας αναζητούσε την ερευνήτρια στον χώρο και εκδήλωνε επιθυμία για διατήρηση κοντινής απόστασης. Αυτό το γεγονός ήταν πολύ θετικό και βοηθούσε το διδακτικό έργο. Οι επόμενες καταγραφές αφορούν περισσότερες ημέρες (12/11/2013), (26/11/2013) και επικεντρώνονται στη φάση παρατήρησης του μαθητή. Η παρατήρηση γινόταν στο

προαύλιο, όπου ο μαθητής βρισκόταν συνέχεια μαζί με την ερευνήτρια, καθώς και στη σχολική τάξη. Επιζητούσε την παροχή βοήθειας για να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του. Πρέπει να αναφερθεί ότι ο ενθουσιασμός του Γ. ήταν έκδηλος, έδειχνε μεγαλύτερη διάθεση για το σχολείο και τους συμμαθητές του. Από τις καταγραφές φάνηκε ότι η παρουσία σφραγίδας- ενισχυτή λειτουργούσε βοηθητικά για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Τις δύο τελευταίες ημέρες των παρατηρήσεων επειδή υπήρξε διαφοροποίηση στην ημέρα παρουσίας της ερευνήτριας στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχουν καταγραφές αναστάτωσης για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Έδειξε αρνητισμό στην εμφάνιση της ερευνήτριας και ζήτησε να μείνει μόνος του. Παραχωρήθηκε χρόνος και επιδίωξε την επαφή μετά από λίγο μόνος του. Εκείνη την ημέρα αξιοποιήθηκε το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα για να αντιμετωπιστεί η δυσκολία προσαρμογής του. Η παρουσία οπτικοποιημένου υλικού στο ημερήσιο πρόγραμμα φάνηκε ότι του άρεσε αρκετά και του κέντρισε την προσοχή.

Πρωτόκολλα Παρεμβάσεων

Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που εφαρμόστηκαν για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης είχαν διάρκεια 20 λεπτών και υλοποιήθηκαν μέσα στην αίθουσα της Γλώσσας, καθώς και στο Εργαστήριο Μαγειρικής. Πρέπει να τονιστεί ότι στο διδακτικό πρόγραμμα δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικού λόγου του μαθητή (ΠΑΠΕΑΕ: Σχολική μαθησιακή ετοιμότητα, Προφορικός λόγος.- Έκφραση σαφής και ακριβής) και ο διδακτικός στόχος του προγράμματος ήταν ο εξής: Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη χρήση πολυαισθητηριακών μέσων.

1^η παρέμβαση : 14/1/2014 .

1^ο Βήμα : Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στην τάξη.

Παιδαγωγικά υλικά/μέσα : έντυπο υλικό, υλικά ζωγραφικής, μπάλα.

Δραστηριότητες: Εφαρμόστηκαν τρεις δραστηριότητες, δύο γλωσσικές δραστηριότητες και μία αισθητηριακή άσκηση. Στις γλωσσικές ασκήσεις αξιοποιήθηκε έντυπο υλικό εμπλουτισμένο με οπτικό βοήθημα (Συνοδινού, 2010) προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Η 1^η γλωσσική άσκηση αφορούσε τους κανόνες της τάξης και υποστηριζόταν με οπτικό υλικό. Η δραστηριότητα ζητούσε από τον μαθητή να αριθμήσει τους κανόνες με σειρά υλοποίησης τους μέσα στη σχολική τάξη. Η 2^η

δραστηριότητα αφορούσε τον κύκλο της τάξης και περιείχε οπτικοποιημένες εντολές. Ο μαθητής κλήθηκε να λεκτικοποιήσει προφορικά την κάθε εντολή και να οπτικοποιήσει μέσω της ζωγραφικής και άλλες εντολές που αφορούν τη σχολική τάξη. Στις δύο πρώτες δραστηριότητες η διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η εξατομικευμένη διδασκαλία. Η 3^η δραστηριότητα ήταν αισθητηριακή και αξιοποιούσε την κιναισθητική μέθοδο και τις δραστηριότητες γνωριμίας από την Α΄ φάση του θεατρικού παιχνιδιού που αποτελεί τη φάση της απελευθέρωσης. Αποτέλεσε το στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας που χαρακτηρίζεται από έντονη αισθησιοκινητική δράση. Η δραστηριότητα που εφαρμόστηκε αξιοποίησε την μπάλα (Εικόνα 1) ως μέσο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, ώστε να εκφραστεί δημιουργικά.



Εικόνα 1. Παιχνίδια γνωριμίας με μπάλα

2^η διδακτική παρέμβαση: Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σε περισσότερες συναντήσεις 21/1/2014, 27/1/2014.

2^ο Βήμα: Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στο εργαστήριο Μαγειρικής .

Παιδαγωγικά υλικά/μέσα: έντυπο υλικό, ντοσιέ, συσκευασίες τροφίμων συνταγή μαγειρικής, σκεύη κουζίνας (βιωματικό υλικό).

Δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες ήταν γλωσσικές και αισθητηριακές ασκήσεις με έντονο το στοιχείο της αξιοποίησης βιωματικού υλικού (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009) από το εργαστήριο Μαγειρικής. Η 1^η δραστηριότητα ήταν οργανωμένη σε δύο μέρη που διέφεραν στον βαθμό δυσκολίας. Χρησιμοποιήθηκε ένα βιβλιοδετημένο δομημένο έντυπο υλικό εμπλουτισμένο με κατάλληλο οπτικοποιημένο υλικό. Η δραστηριότητα σε κάθε μέρος της περιείχε

αισθητηριακό και γλωσσικό χαρακτήρα. Αρχικά, μέσω της ανεξάρτητης-ατομικής εργασίας, ο μαθητής με βοήθεια του οπτικού υλικού του ντοσιέ έπρεπε να υλοποιήσει ταυτίσεις με διάφορες συσκευασίες που του δίνονταν. Έπειτα, η δραστηριότητα αξιοποιούσε τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών και δημιουργήθηκε μία ομάδα μαθητών που υλοποίησαν το παιχνίδι «κρυμμένο θησαυρό» για τον εντοπισμό συσκευασιών που τους είχαν δοθεί οπτικά μέσα στο εργαστήριο Μαγειρικής. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενίσχυε την εξοικείωση του μαθητή με το εργαστήριο μαγειρικής και με τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με τις ενέργειες που υλοποιούνται μέσα σε αυτό.

Η 2^η δραστηριότητα ήταν κυρίως ανεξάρτητη εργασία του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, όπου μέσα στο βιβλιοδετημένο υλικό (ντοσιέ) καλείτο να αναγνωρίσει τι δείχνει η εικόνα, να οπτικοποιήσει μόνος του το υλικό ή το εργαλείο που χρειάζεται σε κάθε φάση της συνταγής και να προσπαθήσει να διατυπώσει προφορικά ερωτήσεις που αφορούν την καθεμία φάση της συνταγής. Τέλος, έπρεπε να εκτελέσει μέσω της τεχνικής της δραματοποίησης κάθε ενέργεια της συνταγής. Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στη Β' φάση του θεατρικού παιχνιδιού (φάση αναπαραγωγής) όπου δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από την αναπαραγωγή ιστοριών και τη δραματοποίηση (Κουρετζής, 1990).

Η 3^η δραστηριότητα αξιοποιούσε γλωσσικό και αισθητηριακό περιεχόμενο, γιατί με την παρουσία οπτικού υλικού ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έπρεπε αρχικά να σειροθετήσει τα βήματα μίας συνταγής και έπειτα να σχηματοποιήσει υλικά και μέσα που αφορούν τη συνταγή. Η δραστηριότητα αυτή βασίστηκε στην ανεξάρτητη εργασία του μαθητή μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον και στην αξιοποίηση οπτικού υλικού. Έπειτα, αξιοποιήθηκε ξανά η δυναμική της ομάδας και με τη σύνθεση μικρών ομάδων υλοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων με τη χρήση βιωματικού υλικού και με διατύπωση προφορικών ερωτήσεων βασισμένων στην παρουσία βιωματικού υλικού. Η δραστηριότητα αυτή με τη σειρά της εντάσσεται στη Β' φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Η απροβλεψιμότητα της συγκεκριμένης κοινωνικής και επικοινωνιακής περιστασης καλλιεργεί την ικανότητα για ετοιμότητα στον διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου. Επιπλέον, τα παιδιά καλούνται να προσαρμόσουν την κίνησή τους στον χώρο ανάλογα με την εξέλιξη της δράσης (Corbett et al., 2014).

Η 4^η δραστηριότητα αξιοποιούσε και αυτή με τη σειρά της τη θεματολογία του Εργαστηρίου Μαγειρικής. Ζητήθηκε από τον μαθητή σε ανεξάρτητη εργασία να βάλει

τους αριθμούς που αντιστοιχούν σε μία σειρά από προτάσεις που αφορούσαν το κάθε βήμα της συνταγής. Δεν υπήρχε οπτικό βοήθημα και έπρεπε να το υλοποιήσει ακολουθώντας την έννοια της λογικής σειράς. Έπειτα, όλη η ομάδα των παιδιών κλήθηκε να υποδυθεί (δραματοποιήσει) κάθε ενέργεια που αφορούσε τη συνταγή μέσω της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού (Εικόνα 2). Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν τη δραστηριότητα παρουσίασε στην ομάδα των μαθητών λεκτικό και οπτικό ερέθισμα και μέσω αυτών των ερεθισμάτων οι μαθητές μπόρεσαν σε ένα παιχνίδι ρόλων που εξυπηρετεί τη βιωματική επεξεργασία του περιεχομένου των ερεθισμάτων. Στη φάση της αναπαραγωγής κάθε παιδί σκέπτεται ό,τι θέλει και το ζωντανεύει με το δικό του τρόπο μόνο του ή με άλλα παιδιά (αυτοσχεδιασμοί) (Κοντογιάννη, 1991).



Εικόνα 2. Δραματοποίηση

Οι άλλες δύο δραστηριότητες ήταν κυρίως αισθητηριακές ασκήσεις και βασίστηκαν στην τεχνική της διαμεσολάβησης των συμμαθητών μέσω της δυναμικής της ομάδας. Στην 5^η δραστηριότητα, ο μαθητής και η μικροομάδα κλήθηκαν να ζωγραφίσουν χωρίς την παρουσία οπτικού υλικού όποιες συσκευασίες γνωρίζουν. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να διατυπώνει ο ένας στον άλλο προφορικές ερωτήσεις σχετικά με τις συσκευασίες. Στην 6^η δραστηριότητα ζητήθηκε από τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης με τη βοήθεια συμμαθητή του να ταυτίσει τις φωτογραφίες των διαφόρων συσκευασιών με την αντίστοιχη λέξη.

3^η διδακτική παρέμβαση: 3/2/2014.

3^ο Βήμα: Να κατανοήσει τις χρονικές έννοιες.

Παιδαγωγικά υλικά/μέσα: μαντήλι, ραδιόφωνο, πλαστικοποιημένες κάρτες, έντυπο υλικό, παπουτσόκουτο, άλμπουμ.

Δραστηριότητες: Η 1η δραστηριότητα ήταν αισθησιοκινητική και βασίστηκε στην κιναισθητική μέθοδο. Αποτελείται από τρία μέρη που ήταν άμεσα συνδεδεμένα μεταξύ τους αξιοποιώντας και αυτή με τη σειρά της τη δυναμική της ομάδας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα θεατρικό αντικείμενο που είναι το μαντήλι, για να μπορέσει να διαμορφώσει η ερευνήτρια μία ανθρώπινη χρονογραμμή. Γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκε το μαντήλι ως μέσο επικοινωνίας και οργάνωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εντολές που ζητήθηκαν από την ομάδα των μαθητών ήταν να το κρατάνε τα παιδιά που είναι καθισμένα σε οριζόντια σειρά, όπου ο καθένας αντιπροσωπεύει μία χρονική έννοια ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Αρχικά, ονομάζουμε μέσω του προφορικού λόγου ατομικά και ομαδικά τη θέση του καθενός. Έπειτα ο εκπαιδευτικός δίνει προφορική εντολή για να κινηθεί μία χρονική έννοια, δηλαδή ένα παιδί, ενώ οι άλλοι μένουν σταθεροί και κρατάνε το μαντήλι. Έπειτα, κάνουν ένα κύκλο όπου κινούνται με συνοδεία ήχου. Το μαντήλι κινείται μέσα στο κύκλο από την ερευνήτρια και όταν φωνάζει μία χρονική έννοια και ρίξει το μαντήλι, πρέπει να πιάσει το μαντήλι το παιδί που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη χρονική έννοια. Τέλος, χρησιμοποιούνται ανάκατες καρτέλες με χρονικές έννοιες τις οποίες πρέπει να τις ονοματίσουν και να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά όπως ήταν στην ανθρώπινη χρονογραμμή (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Ανθρώπινη Χρονογραμμή

Η 3^η δραστηριότητα βασίστηκε στην πρώτη αισθητικοκινητική δραστηριότητα και ήταν πρακτική εφαρμογή των χρονικών εννοιών που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Ήταν χωρισμένη και αυτή με τη σειρά της σε δύο μέρη και αποτελείται από δομημένο έντυπο υλικό. Το πρώτο μέρος αφορούσε τον εντοπισμό και την αναγνώριση μέσα σε κείμενο και το δεύτερο μέρος σχετιζόταν με τη διαδικασία αντιστοίχισης χρονικών εννοιών.

Η 3^η δραστηριότητα ακολούθησε τη μέθοδο της ανεξάρτητης /ατομικής εργασίας και αποτέλεσε εφαρμογή των χρονικών εννοιών (πρώτα – ύστερα – στο τέλος) που είχαν παρουσιαστεί στις προηγούμενες δραστηριότητες. Ο μαθητής εργάστηκε ατομικά με την αξιοποίηση οπτικού υλικού και εξασκήθηκε στις δεξιότητες χρονικής αλληλουχίας και σειράς. Η δραστηριότητα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν 4 εικόνες και στη συνέχεια ο αριθμός τους αυξήθηκε. Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες θεωρούνται μικροομαδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αξιοποίησαν τη διαφοροποίηση των υλικών. Ειδικότερα, διαμορφώθηκε γνωσιοκατασκευή – παπουτσόκουτο (Εικόνα 4) θεωρώντας ότι λειτουργεί βοηθητικά για τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή που σχετίζεται με την αισθητηριακή ευχαρίστηση ή την επαναλαμβανόμενη και εμμονική ενασχόλησή του με συγκεκριμένα αντικείμενα (Δροσινού, 2009). Τροποποιώντας το παπουτσόκουτο και διαμορφώνοντας τα κατάλληλα κενά, κλήθηκε ο μαθητής να υλοποιήσει τις κατάλληλες σειροθετήσεις. Στην παρέμβαση αυτή κατασκευάσαμε «γνωστική μηχανή» - παιχνίδι, τροποποιώντας κατάλληλα τον χώρο και το περιεχόμενο με στόχο την εκτέλεση δραστηριοτήτων νοητικών ικανοτήτων που αφορούν την οργάνωση εννοιών σχετικών με τη χρονική ακολουθία.



Εικόνα 4. Παπουτσόκουτο

Η τελευταία δραστηριότητα αφορούσε διαφοροποίηση υλικού που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση, όπου ο μαθητής με τη βοήθεια συμμαθητών του έπρεπε να φτιάξει ένα διαφορετικό άλμπουμ φωτογραφιών (Εικόνα 5). Παρουσιάζονταν προτάσεις – λεζάντες και η ομάδα των μαθητών έπρεπε να τοποθετήσει κάτω από κάθε εικόνα την κατάλληλη λεζάντα, ακολουθώντας τη σωστή χρονική σειρά



Εικόνα 5. Άλμπουμ

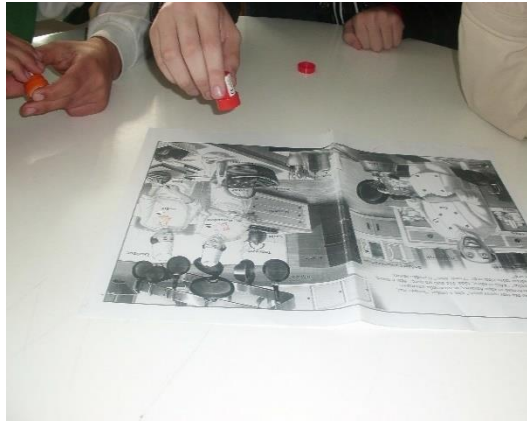
4^η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε περισσότερες από μία συναντήσεις 11/2/2014, 18/2/2014, 26/2/2014.

4^ο Βήμα: Να διαβάζει και να κατανοεί 2-3 γραμμές κειμένου.

Παιδαγωγικά υλικά/μέσα: πίνακας, εργαλεία μαγειρικής, έντυπο υλικό, συνταγή μαγειρικής.

Δραστηριότητες: Η 1^η δραστηριότητα ήταν η ταύτιση όμοιων λέξεων, με την αξιοποίηση του πίνακα του εργαστήριου μαγειρικής. Παρόμοια ήταν και η 2^η δραστηριότητα που αφορούσε τον εντοπισμό λέξεων σχετικών με εργαλεία μαγειρικής. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδυάστηκε με δραστηριότητα του θεατρικού παιχνιδιού (συμβολικό παιχνίδι).

Στις 2 τελευταίες δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε κιναισθητική μέθοδος και στόχος ήταν ο εντοπισμός και η λειτουργική ανάγνωση λέξεων που αφορούν μία κουζίνα μαγειρικής. Η τελευταία δραστηριότητα αφορούσε την ανάγνωση μίας συνταγής μαγειρικής με συνοδεία οπτικού υλικού και την υλοποίηση της συνταγής ύστερα μέσα στο εργαστήριο μαγειρικής (Εικόνα 6).



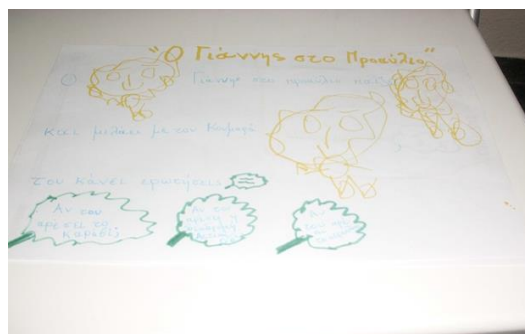
Εικόνα 6. Κινησθητική Δραστηριότητα

5^η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε 18/3/2014 , 26/3/2014.

5^ο Βήμα: Να συμμετέχει αυθόρμητα σε συζητήσεις στο προαύλιο.

Παιδαγωγικά υλικά/μέσα: έντυπο υλικό, κοινωνική ιστορία ,χαρτόνι, υλικά ζωγραφικής.

Δραστηριότητες: Η 1^η δραστηριότητα αφορούσε τον εντοπισμό και την λεκτικοποίηση των κανόνων του προαυλίου συνοδευμένη με οπτικό υλικό. Η 2^η δραστηριότητα αξιοποιούσε την τεχνική της κοινωνικής ιστορίας, διαφοροποιημένης όμως και προσαρμοσμένης στις δυνατότητες του μαθητή (Εικόνα 7). Ο Γ. δείχνει προτίμηση στη ζωγραφική και στην οπτικοποίηση γεγονότων, γι' αυτόν τον λόγο συμμετείχε ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής ιστορίας. Το περιεχόμενο της ιστορίας αφορούσε τη συμπεριφορά του Γ. στο προαύλιο του σχολείου και την έναρξη προφορικής συζήτησης. Η τελευταία δραστηριότητα αξιοποιούσε ξανά τη διάθεση του Γ. για ζωγραφική και σχετιζόταν με τη δημιουργία ενός σπιτιού ερωτήσεων, όπου ο μαθητής διατύπωνε μία σειρά από ερωτήσεις συμπληρώνοντας με πιθανές απαντήσεις.



Εικόνα 7. Κοινωνική Ιστορία

Συνεντεύξεις

Το επόμενο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν οι σύντομες ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15 λεπτών. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για την αξιολόγηση ή την εκτίμηση των ατόμων που ερωτήθηκαν σχετικά με τη αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ήταν πρόσωπα που ασχολούνταν άμεσα με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και συγκεκριμένα ήταν η μητέρα του, η φιλόλογος ΕΑΕ, καθώς και ο ψυχολόγος του ΕΕΕΕΚ. Η δομή της συνέντευξης δεν ήταν τυπική. Ήταν οργανωμένη πιο ελεύθερα με συγκεκριμένη αλληλουχία ερωτημάτων με γνώμονα τις ερευνητικές υποθέσεις (Morrison, Manion & Cohen, 2008) και με σχετικούς θεματικούς άξονες. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις δομήθηκαν ως εξής: ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις ικανότητες προφορικού λόγου. Συσχετιζόταν με την 1^η ερευνητική υπόθεση της έρευνας που αφορούσε την αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου, καθώς και με τη 3^η ερευνητική υπόθεση που εξετάζει τη συνεισφορά του διαφοροποιημένου προγράμματος στις γλωσσικές ικανότητες με έμφαση στον προφορικό λόγο (ερωτήσεις 1-3). Ο δεύτερος θεματικός άξονας συνδέεται με τη 2^η ερευνητική υπόθεση που μελετά την έννοια της ένταξης (ερωτήσεις 4-5) μέσω της διερεύνησης της συνεισφοράς του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση δεξιοτήτων συζήτησης, καθώς και στη γενικότερη αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού για μαθητές με ΔΑΔ.

Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν ερωτήσεις παρακίνησης και διευκρινιστικές που αποσκοπούσαν στην παροχή καθημερινών και βιωματικών στοιχείων σε σχέση με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (Morrison, Manion & Cohen, 2008). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν οι παρακάτω :

1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού βοήθησε στη λεκτική επικοινωνία του Γ. ; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας.)
2. Το πρόγραμμα παρέμβασης με μέθοδο διδασκαλίας το θεατρικό παιχνίδι ενίσχυσε τον λειτουργικό προφορικό λόγο του Γ. ; (Δώστε καθημερινά παραδείγματα).
3. Θεωρείτε ότι οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσαν τη σαφήνεια και την ακρίβεια στην προφορική έκφραση του Γ.; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας).
4. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης θεωρείτε ότι ο Γ. έγινε πιο ικανός για ενεργή συμμετοχή στον διάλογο;
5. Θα προτείνατε το πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού για μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

3.2.2. Ποσοτικά Δεδομένα

Ερωτηματολόγιο ενηλίκων

Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο ενηλίκων. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από ένα σύντομο ερωτηματολόγιο στον σύλλογο διδασκόντων του ΕΕΕΕΚ. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας που συμμετείχε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 26 διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, 9 διαφορετικών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου είχε οριστεί σε 3-4 μήνες (διάρκεια πρακτικής άσκησης). Διαμορφώθηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 17 κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Οι δομημένες κλειστού τύπου ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν ήταν οι εξής: διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής όπου δινόταν η δυνατότητα επιλογής απάντησης μέσα από ένα πλήθος σχετικών απαντήσεων και ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert (Συμφωνώ απόλυτα=1, Συμφωνώ =2, Είμαι ουδέτερος=3, Διαφωνώ=4, Διαφωνώ απόλυτα=5, 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Επίσης, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου που έδιναν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσθέσουν σχόλια και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν με βάση τον γενικότερο σκοπό της έρευνας και τον ειδικότερο σκοπό διερεύνησης των απόψεων ενηλίκων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Αρχικά,

στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν προσωπικές ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα, στοιχεία που αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι επόμενες 14 ερωτήσεις αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές και η επιλογή τους έγινε με γνώμονα τις ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, οι πρώτες ερωτήσεις (αρίθμηση 1- 4.1) σχετίζονταν με τη 1η διερευνητική υπόθεση που αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διαφοροποιημένων προγραμμάτων με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό. Οι ερωτήσεις που ακολουθούσαν (αρίθμηση 5-9) συνδέονταν με τη 3η διερευνητική υπόθεση που εξετάζει εάν το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί με αυτισμό να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στον προφορικό λόγο. Τέλος, οι υπόλοιπες ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τη 2η ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη συνεισφορά του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ένταξη του μαθητή με αυτισμό. Μέσα στο ερωτηματολόγιο υπήρχε εισαγωγικό σημείωμα που ανέλυε τον σκοπό της έρευνας και την ανάγκη συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Επίσης, είχαν συμπεριληφθεί οδηγίες συμπλήρωσης που παρουσιάζονταν με σαφήνεια. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρατίθενται παρακάτω.

A' Μέρος:

A.1. Ηλικία

A. 2. Φύλο

A.3. Ειδικότητα (πχ. Δάσκαλος ΠΕ 60)

B' Μέρος:

1. «Τι γνώσεις έχετε για το θεατρικό παιχνίδι;»

(Άριστη, πολύ καλή, καλή, κακή, καθόλου)

2. «Έχετε λάβει εκπαίδευση/ επιμόρφωση σχετική με το θεατρικό παιχνίδι;»

(Ναι, όχι)

3. «Εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

(Ναι, όχι)

3.1. Αν ναι : Πόσο συχνά εφαρμόζετε τέτοιου είδους δραστηριότητες;(1-2 φορές ανά εβδομάδα, 1-2 φορές ανά 15 ημέρες, 1-2 φορές τον μήνα, 1-2 φορές το εξάμηνο)

- 3.2. *Αν όχι* : Για ποιους λόγους δεν εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού; (Έλλειψη εκπαίδευσης, έλλειψη διδακτικού χρόνου, έλλειψη κατάλληλου χώρου, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, άλλο [προσδιορίσετε])
4. «Θα εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού συνδυαστικά με άλλες δραστηριότητες μέσα στο διδακτικό πρόγραμμά σας;» (Ναι, όχι)
- 4.1. «Με ποιες γνωστικές/ γνωστικά αντικείμενα εφαρμόζετε συνδυαστικές δραστηριότητες;» (Εικαστικά, Γυμναστική, Γλώσσα, Μουσική)
5. «Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού θα εφαρμόζετε συχνότερα σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές;»
(Δραστηριότητες χαλάρωσης, Δραστηριότητες παρατηρητικότητας, Ασκήσεις φωνής, Ασκήσεις κινητικότητας)
6. «Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές προτιμάτε (για παιδιά με ΔΑΔ);»
(Παντομίμα, αυτοσχεδιασμός, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, θεατρικό δρώμενο)
7. «Σε ποιους αναπτυξιακούς τομείς συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι περισσότερο;»
(Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5= πάρα πολύ)
(Προφορικός λόγος, γλωσσική ανάπτυξη, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση)
8. «Σε ποιες δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Μπορείτε να επιλέξετε μέχρι 3 απαντήσεις)
(Έκφραση σαφής και ακριβής, συμμετοχή στο διάλογο, ακρόαση, λεπτή/αδρή κινητικότητα, ακουστική αντίληψη, αυτοσυναίσθημα, άλλο)
9. «Θεωρείτε ότι ενισχύει τις δεξιότητες προφορικού λόγου ή υλοποίηση δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού;»
(Συμφωνώ απόλυτα=1, Συμφωνώ =2, Είμαι ουδέτερος=3, Διαφωνώ=4, Διαφωνώ απόλυτα=5)
10. «Θεωρείτε το θεατρικό παιχνίδι αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας;»
(Συμφωνώ απόλυτα=1, Συμφωνώ =2, Είμαι ουδέτερος=3, Διαφωνώ=4, Διαφωνώ απόλυτα=5)
11. «Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»
(Συμφωνώ απόλυτα=1, Συμφωνώ =2, Είμαι ουδέτερος=3, Διαφωνώ=4, Διαφωνώ απόλυτα=5)

12. «Ποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείτε ότι βοηθάει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι ;»
(Νοητική υστέρηση, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες)
13. «Μπορείτε να πείτε από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, αν η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι αύξησε την λεκτική αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών; (Απαντήστε ολογράφως)»
14. «Νομίζετε ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στις σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)»

Πειραματικά Πρωτόκολλα

Στα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης εργασίας συγκαταλέγονται και τα 5 πειραματικά πρωτόκολλα που αξιοποιήθηκαν στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, τα οποία ήταν διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες με έμφαση στο κείμενο. Συγκεκριμένα είχαν ως στόχο την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΠΕΑΕ (να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη χρήση πολυαισθητηριακών μέσων) που εφαρμόστηκε με την αξιοποίηση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης που φοιτά σε ΕΕΕΕΚ. Η χρήση των πειραματικών πρωτοκόλλων έγινε για να εξετασθεί η επίδραση του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Οι κοινωνικές ιστορίες που διαμορφώθηκαν ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία και το μαθησιακό επίπεδό του. Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών επιλέχθηκαν με βάση τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στο ΣΑΔΠΕΑΕ και υπάγονταν στο γενικότερο ετήσιο πρόγραμμα που είχε διαμορφωθεί με γνώμονα την αρχική – διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθητή (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Στόχος των κοινωνικών ιστοριών ήταν μέσα σε ένα σύντομο κείμενο, (γι' αυτό τον λόγο όλες οι ιστορίες είχαν όμοιο - περιορισμένο αριθμό σειρών), να πραγματοποιηθεί έλεγχος αρνητικών και θετικών συμπεριφορών, καθώς και κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και εννοιών (Δίπλα, 2012). Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκαν 5 κοινωνικές ιστορίες με τρεις ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου τριών επιλογών η καθεμία. Ο τίτλος της κάθε κοινωνικής ιστορίας υποδήλωνε τον επιδιωκόμενο στόχο. Ο αριθμός των λέξεων περιορίστηκε στις 60-70 λέξεις, διότι ο μαθητής από τα δεδομένα της αξιολόγησης φάνηκε ότι δυσκολεύεται στην ανάγνωση

και την κατανόηση μεγάλων κειμένων. Ο τύπος λέξεων που αξιοποιήθηκε βασίστηκε στις δυσκολίες που είναι γνωστό ότι αντιμετωπίζουν τα άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και αφορούν την κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη φαντασία (Δροσινού, 2001). Έτσι, το είδος των προτάσεων που αξιοποιήθηκε ήταν οι περιγραφικές, καθοδηγητικές, προτάσεις με κενή γραμμή και προτάσεις επιβεβαίωσης (Δίπλα, 2012). Μέσα σε αυτό το είδος προτάσεων εντάχθηκαν ρήματα που δήλωναν άμεση ενέργεια, χρησιμοποιήθηκε α' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού αριθμού για να προστεθεί μέσα στην κοινωνική ιστορία αμεσότητα, ενώ παράλληλα τοποθετήθηκαν και κτητικές αντωνυμίες ενισχύοντας τον βιωματικό χαρακτήρα όλων των ιστοριών. Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκαν χρονικοί και αιτιολογικοί σύνδεσμοι, για να ενισχυθούν οι δεξιότητες του προφορικού λόγου που αφορούν τη σαφήνεια και την έκφραση.

Τέλος, επειδή ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης εντάσσεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και με βάση τα στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που μας προσέφεραν τα απαραίτητα δεδομένα για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού διδακτικού προγράμματος, φάνηκε ότι ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθούν φωτογραφίες ως ενισχυτές και διευκολυντές μάθησης (Δροσινού, 2001). Παράλληλα, διευκρινίζεται ότι στις δραστηριότητες που διαμορφώθηκαν αξιοποιήθηκαν αγαπημένες συνήθειες και αγαπημένα αντικείμενα του μαθητή για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών. Πρέπει να επισημανθεί τέλος ότι τα πειραματικά πρωτόκολλα εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα για τη συλλογή πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (πρωί, κατά τη διάρκεια σχολικής δραστηριότητας, μετά από δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, στο τέλος του διδακτικού προγράμματος).

1^ο Πείραμα 1/4/2014

Εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αναφερόταν στους κανόνες της τάξης και βασίστηκε στην 1η διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Υπήρξε διαφοροποίηση στην παρουσίαση των κανόνων καθώς και στους κανόνες που συμπεριλήφθηκαν. Συγκεκριμένα, μέσα στην κοινωνική ιστορία εντάχθηκαν οι βασικότεροι κανόνες του Γ. και ταυτόχρονα υπήρξε βιωματική σύνδεση με τους κανόνες της σχολικής τάξης. Η κοινωνική ιστορία είχε πλούσιο οπτικό υλικό, αξιοποίησε τη ζωγραφική ως διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό, καθώς και τη δραστηριότητα - παιχνίδι με την επιλογή της κατάλληλης εικόνας κάθε φορά. Η βιωματική αυτή δραστηριότητα ενίσχυσε την άμεση γενίκευση του περιεχομένου της

κοινωνικής ιστορίας. Μέσα σε αυτήν την κοινωνική ιστορία συμπεριλήφθηκαν 5 διευκολυντές μάθησης. Παρατίθενται οι ερωτήσεις κατανόησης με 3 επιλογές απάντησης που συμπεριλήφθηκαν :

1η ερώτηση: *Πού βρίσκονται οι κανόνες μέσα στην τάξη ;*

1η απάντηση - Στο θρανίο κάθε μαθητή.

2η απάντηση - Στον πίνακα.

3η απάντηση - Στον τοίχο της τάξης.

2η ερώτηση: *Ποιος είναι ο δικός σου πρώτος κανόνας για τη τάξη;*

1η απάντηση - Να κάθομαι ήσυχα στη θέση μου.

2η απάντηση - Να βγάζω την τσάντα μου.

3η απάντηση - Να βγάζω τα μολύβια και τα τετράδιά μου.

3η ερώτηση: *Είναι δικός σου κανόνας να κάθεται ήσυχα στη θέση σου;*

1η απάντηση - Όχι.

2η απάντηση - Δεν ξέρω.

3η απάντηση - Ναι.

2^ο Πείραμα 2/4/2014

Αυτή η κοινωνική ιστορία σχετιζόταν με το περιεχόμενο του Εργαστηρίου Μαγειρικής και αφορούσε τις χρονικές έννοιες και την ακολουθία ενεργειών και συμπεριφορών για την υλοποίηση μίας συνταγής. Οι χρονικές έννοιες παρουσιάστηκαν διαφοροποιημένα και σε σύνδεση με το περιεχόμενο του εργαστηρίου Μαγειρικής. Πρέπει να τονιστεί ότι υπήρξε διαφοροποίηση και στη δομή της κοινωνικής ιστορίας, αφού εντάχθηκαν προτάσεις με κενή γραμμή που ενίσχυαν την πρωτοβουλία του μαθητή. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμη βιωματικές φωτογραφίες για διευκολυντές μάθησης. Παρατίθενται οι ερωτήσεις κατανόησης με 3 επιλογές απάντησης που συμπεριλήφθηκαν :

1η ερώτηση: *Τι κάνουμε πρώτα από όλα πριν μαγειρέψουμε;*

1η απάντηση - Πλένουμε τα χέρια μας .

2η απάντηση -Φοράμε γάντια .

3η απάντηση - Βάζουμε σκούφο στο κεφάλι.

2η ερώτηση: *- Ποιο από τα παρακάτω βήματα κάνουμε πρώτο;*

1η απάντηση - Βρίσκουμε εργαλεία μαγειρικής.

2η απάντηση - Διαβάζουμε συνταγή.

3η απάντηση - Αναζητάμε υλικά της συνταγής.

3η ερώτηση: *Ποιο είναι το τελευταίο βήμα που κάνουμε πριν εκτελέσουμε τη συνταγή;*

1η απάντηση - Πλένουμε τα χέρια

2η απάντηση - Φοράμε σκούφο.

3η απάντηση - Βρίσκουμε εργαλεία μαγειρικής.

3^ο Πείραμα 8/4/2014

Χρησιμοποιήθηκε διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αφορούσε τη διατύπωση ερωτήσεων. Είχε έντονα βιοματικό χαρακτήρα που συνδεόταν άμεσα με προσωπικές καταστάσεις του σχολείου. Ο μαθητής είχε τη δυνατότητα να επέμβει μέσα στην κοινωνική ιστορία μέσα από τις προτάσεις με κενή γραμμή όπου ο μαθητής καλείτο να συμπληρώσει την προσωπική του γνώμη και άποψη, στοιχείο που ενίσχυε την ενεργητική του συμμετοχή. Η κοινωνική ιστορία περιείχε επίσης οπτικό υλικό – διευκολυντές μάθησης που ενίσχυε τη συμμετοχή του μαθητή. Παρουσιάζονται οι ερωτήσεις κατανόησης που συμπεριλήφθηκαν.

1η ερώτηση: *Ποιοι με ρωτάνε συνήθως τι κάνω, πού πήγα βόλτα και αν πέρασα καλά;*

1η απάντηση - Η μαμά και ο μπαμπάς.

2η απάντηση - Οι συμμαθητές μου.

3η απάντηση - Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου.

2η ερώτηση: *Τι ερωτήσεις μπορώ να κάνω στους άλλους ανθρώπους;*

1η απάντηση - Πώς αισθάνονται ;

2η απάντηση - Πώς περνάνε την μέρα τους ;

3η απάντηση - Πώς αισθάνονται, για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;

3η ερώτηση: *Όταν νιώθω αγχωμένος να ρωτήσω κάτι, τι μπορώ να κάνω;*

1η απάντηση - Να μην ρωτήσω τίποτα.

2η απάντηση - Να παίζω με το κομπολόι μου.

3η απάντηση - Να ζητήσω από την μαμά ή τον κ.Θοδωρή να με βοηθήσει.

4^ο Πείραμα 9/4/2014

Αυτή η διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία συνδεόταν με έμμεσο τρόπο με τον διδακτικό στόχο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αφορούσε την κατανόηση συναισθημάτων σε αντίστοιχες κοινωνικές συνθήκες, για να μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει τις προφορικές ερωτήσεις. Περιείχε πάλι πλούσιο οπτικό υλικό, που λειτουργεί ενισχυτικά στο Γ., και αξιοποιούσε διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την κατανόηση των συναισθημάτων. Παρουσιάζονται οι 3 ερωτήσεις κατανόησης με τις πολλαπλές επιλογές απάντησης.

1η ερώτηση: *Πότε γελάμε;*

1η απάντηση - Όταν χτυπάμε τους άλλους.

2η απάντηση - Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.

3η απάντηση - Όταν μιλάμε άσχημα στους άλλους.

2η ερώτηση: *Ποια συναισθήματα υπάρχουν στην ιστορία;*

1η απάντηση – Χαρά.

2η απάντηση –Λύπη.

3η απάντηση - Χαρά, λύπη, θυμός.

3η ερώτηση: *Με τους συμμαθητές μας τι θα ήταν ωραίο να κάνουμε;*

1η απάντηση - Να μιλάμε άσχημα.

2η απάντηση - Να χτυπιόμαστε.

3η απάντηση - Να λέμε αστεία και να γελάμε.

5^ο Πείραμα 30/4/2014

Εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αναφερόταν στη συμπεριφορά του Γ. στο προαύλιο του σχολείου. Προσαρμόστηκε στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στο προαύλιο του σχολείου και αξιοποιήθηκαν βιωματικές συνθήκες και προσωπικά στοιχεία του μαθητή. Αξιοποιήθηκε πάλι η ζωγραφική ως δραστηριότητα που αρέσει ιδιαίτερα στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Παρατίθενται οι ερωτήσεις κατανόησης.

1η ερώτηση: *Τι κάνω πρώτα όταν βγαίνω στο προαύλιο;*

1η απάντηση - Ζητάω βοήθεια.

2η απάντηση - Βγάζω τη τσάντα μου.

3η απάντηση - Βγάζω το κομπολόι και κάθομαι στη γωνία να ηρεμήσω.

2η ερώτηση: *Τι ενέργειες μπορώ να κάνω με τους συμμαθητές μου;*

1η απάντηση - Να τους πλησιάζω και να τους μιλάω.

2η απάντηση - Να τους χτυπάω.

3η απάντηση - Να κάθομαι μακριά τους.

3η ερώτηση: *Όταν με ενοχλήσουν παιδιά, τι μπορώ να κάνω;*

1η απάντηση - Να τους χτυπήσω.

2η απάντηση - Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.

3η απάντηση - Να κάτσω μόνος μου στη γωνία.

3.3 Δείγμα

Οι συμμετέχοντες προέρχονταν μέσα από την ενταξιακή δομή του ΕΕΕΕΚ, όπου φοιτούσε ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης και εφαρμόστηκε το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Τονίζεται ότι στο δείγμα της έρευνας δεν εντάχθηκαν τα παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια τάξη, διότι δεν ήταν λειτουργικά για συλλογή δεδομένων, η παρουσία τους, όμως, ήταν σημαντική στην υλοποίηση του διαφοροποιημένου προγράμματος. Προτιμήθηκε με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν να ενταχθούν στους συμμετέχοντες της έρευνας ενήλικες/εκπαιδευτικοί από τον σύλλογο διδασκόντων (26 εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων) με έμφαση στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (φιλόλογο ειδικής αγωγής) καθώς και τον

ψυχολόγο που παρακολουθούσε εξατομικευμένα τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Τέλος, στο δείγμα της έρευνας εντάχθηκε και η μητέρα του παιδιού, η οποία με σύμφωνη γνώμη της ήθελε να συμμετάσχει ενεργά. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ταυτίστηκε με τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (140 ώρες).

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα ταυτοποιείται με τη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης μέσα στη δομή του ΕΕΕΕΚ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή της μελέτης περίπτωσης με ενδιαφέρον και σεβασμό σε όλους τους εμπλεκόμενους. Τηρήθηκε η εχεμύθεια που αποτελεί βασικό παράγοντα για την προστασία των συμμετεχόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Πρέπει να αναφερθεί ότι, επειδή η έρευνα, ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, υλοποιήθηκε προφορική και γραπτή συμφωνία με τους συμμετέχοντες (υπεύθυνη δήλωση, έγγραφα πρακτικής άσκησης), όπου διευκρινίζονταν η φύση της έρευνας, καθώς και οι ευθύνες των άμεσα εμπλεκόμενων. Ο παράγοντας λειτούργησε περιοριστικά στη διενέργεια της έρευνας.

Υπήρχαν όμως και περιορισμοί στην έρευνα που δυσκολεύουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Η χρονική διάρκεια εφαρμογής του διαφοροποιημένου προγράμματος ταυτίστηκε με τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Υλοποιήθηκε, λοιπόν, με τη συχνότητα μίας φοράς την εβδομάδα αρχικά και με προσθήκη άλλης μίας ημέρας στη συνέχεια. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί περιοριστικό για την έρευνα, διότι η εφαρμογή του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σε καθημερινή βάση θα επέτρεπε στην ερευνήτρια να πραγματοποιήσει ένα διδακτικό πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας και με περισσότερες δραστηριότητες. Ο χρονικός περιορισμός επηρέασε την έρευνα και από άλλη οπτική. Λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών μέσα στο σχολικό πλαίσιο δεν υπήρχε μεγάλη σταθερότητα στο ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή ούτε στη χρονική στιγμή που πραγματοποιούνταν οι διάφορες δραστηριότητες.

Μία άλλη παράμετρος που επηρέασε την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ο χώρος. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, επειδή αυτά ήταν διαθέσιμα τις χρονικές στιγμές που βρισκόταν η ερευνήτρια στο σχολείο. Ο μαθητής, λοιπόν, με ΔΑΔ, που παρουσιάζει δυσκολίες μετάβασης και προσαρμογής στα περιβάλλοντα, επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη συχνή εναλλαγή των χώρων εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος. Παράλληλα,

σημαντικός περιορισμός στην ευέλικτη εφαρμογή του προγράμματος με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ήταν η απουσία κατάλληλων υποδομών για την υλοποίηση ομαδικών/ατομικών κιναισθητικών δραστηριοτήτων που αποτελούν βασικές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Σχετικά με τους περιορισμούς του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειώσουμε ότι το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στα 26 άτομα, αριθμός που θεωρείται μικρός στις ποσοτικές έρευνες. Σχετικά με την ημι-δομημένη συνέντευξη περιοριστικό στοιχείο υπήρξε η μη συμμετοχή της λογοθεραπεύτριας που θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

3.5 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Στα πλαίσια της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα καταγράφηκαν και παρουσιάζονται οι επιδόσεις του μαθητή (αποκλίσεις εξαμήνων) στις επιμέρους αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, τις νοητικές ικανότητες και της συναισθηματικής οργάνωσης σε σχέση με τα δεδομένα της αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης. Επιπλέον, καταγράφηκαν και παρουσιάζονται σε τρεις φάσεις παρατήρησης οι επιδόσεις του μαθητή (αποκλίσεις εξαμήνων) σε σχέση με τη γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής – ΠΑΠΕΑΕ και στους ειδικότερους τομείς που ήταν: οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δημιουργικές δραστηριότητες και οι προεπαγγελματικές δεξιότητες. Μία ακόμη καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με γνώμονα τη γραμμή απόκλισης (εξαμήνων) πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικότερες δεξιότητες μαθηματικών, συμπεριφοράς, αναφορικά με την αρχική, ενδιάμεση και τελική παρατήρηση. Τέλος, καταγραφή υλοποιήθηκε και με τη γραμμή του Τριαδικού Φάσματος, διότι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης εντάσσεται στη διάγνωση της ΔΑΔ. Παρουσιάζεται η γραμμή επίδοσης του μαθητή (αποκλίσεις εξαμήνων) με τα δεδομένα αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης στους αναπτυξιακούς τομείς που αποτελούν ορόσημα για τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και είναι η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και η σκέψη – φαντασία.

Όσον αφορά τις τρεις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους άμεσα εμπλεκόμενους με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (μητέρα, φιλόλογο ΕΑΕ, ψυχολόγο) διεξήχθησαν σε ανεξάρτητο χώρο μέσα στο σχολικό περιβάλλον και είχαν

διάρκεια 15 λεπτών η κάθε μία. Μετά τη συλλογή των απαντήσεων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τους θεματικούς άξονες των συνεντεύξεων και των ερωτημάτων της έρευνας.

Για το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων παρουσιάζονται και καταγράφεται το πλήθος των απαντήσεων (συχνότητα). Παράλληλα, πραγματοποιείται ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με άξονα τις ερευνητικές υποθέσεις. Τέλος, καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά των πειραματικών πρωτοκόλλων που αξιοποιήθηκαν ως πείραμα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και σχολιάζονται αναφορικά με την επαλήθευση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού στόχου. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δείκτες της περιγραφικής στατιστικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων προέρχονται πρώτον από τις ομαδοποιήσεις των μεταβολών με βάση τις παρατηρήσεις στις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑΕ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Τριαδικού Φάσματος αναφορικά με τα επίπεδα επίτευξης και προσαρμογής του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Δεύτερον, από τις ομαδοποιήσεις των απαντήσεων των τριών συνεντεύξεων με γνώμονα τους δύο οριζόμενους θεματικούς άξονες και τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ενηλίκων. Τέλος, στα αποτελέσματα θα συμπεριληφθεί η επαλήθευση του στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης με 5 κείμενα κατανόησης (πειραματικά πρωτόκολλα).

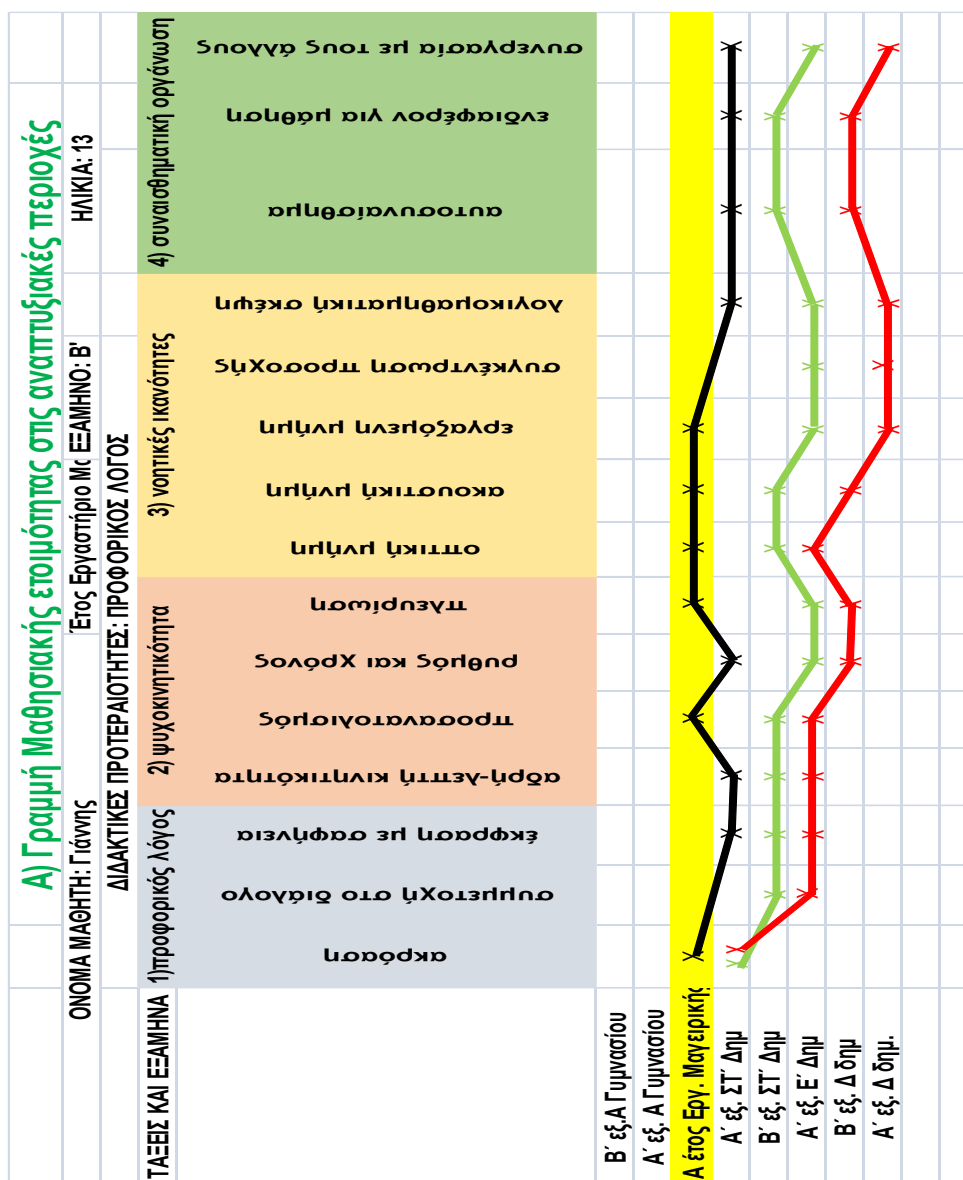
4.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης και ειδικότερα για την εξελικτική πρόοδο του μαθητή της μελέτης περίπτωσης μας δίνουν τα διαγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ΠΑΠΕΑΕ και Τριαδικού Φάσματος. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω της αρχικής παρατήρησης (κόκκινη γραμμή), της διαμορφωτικής αξιολόγησης (ενδιάμεσες παρατηρήσεις) (πράσινη γραμμή), καθώς και της τελικής αξιολόγησης (μαύρη γραμμή). Εντοπίστηκαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης και διατυπώθηκαν τα κατάλληλα διδακτικά σχόλια.

Α) Γραμμή Πλαισίου Μαθησιακής Ετοιμότητας

Στον προφορικό λόγο, ο Γ. στην αρχική αξιολόγηση (Σχήμα 1) φάνηκε ότι ακροάται και αναγνωρίζει ήχους που συνδέονται με τα μέσα μαζικής μεταφοράς (π.χ. τρένο, πλοίο) ειδικότερα την ώρα της μουσικής. Μιμείται και επαναλαμβάνει τους ήχους έλευσης και αναχώρησης τρένων. Από τους συμμαθητές του ονοματίζει αυτούς που φοιτούν μαζί του στο Εργαστήριο Μαγειρικής. Ονομάζει με άνεση αντικείμενα που βρίσκονται στον χώρο της τάξης, αλλά δυσκολεύεται στην ονομασία και τη διάκριση των νομισμάτων. Περιγράφει και αναδιηγείται προφορικά τα γεγονότα της ημέρας του, δυσκολεύεται όμως στη σωστή χρήση των ρημάτων για να περιγράψει παρελθοντικές και μελλοντικές αναδιήγησεις. Στον προφορικό του λόγο δεν

χρησιμοποιεί καθόλου επίθετα, και δεν παρουσιάζει μεγάλη ευχέρεια στη διατύπωση ερωτήσεων. Δυσκολία παρουσιάζει στη συμμετοχή του στον διάλογο αφού παρουσιάζει δυσκολία στην έκφραση των απόψεων του.



Σχήμα 1: Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές

Από τη διαμορφωτική αξιολόγηση και εμφανέστερα στην τελική αξιολόγηση (Σχήμα 1) αποτυπώθηκε η βελτίωση του Γ. στη συμμετοχή στον διάλογο και στην ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας (να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις) και κοινωνικής ανταπόκρισης (να μιλάει με συμμαθητές του). Εξάλλου ο διδακτικός

στόχος για τον συγκεκριμένο μαθητή αφορούσε τη δεξιότητα σαφούς έκφρασης. Ο μαθητής είχε αρχική απόκλιση 3 εξαμήνων, στην ενδιάμεση αξιολόγηση η απόκλιση μειώθηκε στα 2 εξάμηνα και φτάνει στη διαφορά ενός εξαμήνου στην τελική αξιολόγηση. Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας από την αρχική αξιολόγηση (Σχήμα 1) φάνηκαν αδυναμίες κυρίως στον προσανατολισμό και στον χρόνο (απόκλιση 4 εξαμήνων). Αυτοεξυπηρετείται, εκτελεί με άνεση αδρές κινήσεις, δυσκολεύεται λίγο στην τριποδική λαβή του μολυβιού. Αδυναμία παρουσιάζεται στη σωστή σειροθέτηση των μηνών του έτους, καθώς και στην εκτέλεση κινήσεων ακριβείας. Φάνηκε ότι είχε δυσκολία να συντονίσει την κίνηση χεριού και ματιού και να προσανατολιστεί στον χώρο χωρίς την παροχή βοήθειας. Όσον αφορά την πλευρίωση είναι ικανός να αναγνωρίζει και να ονομάζει μέρη του σώματος, ενώ δυσκολεύεται να εκτελέσει κινήσεις ακριβείας και να πραγματοποιήσει ασκήσεις ισορροπίας.

Τα δεδομένα της ενδιάμεσης παρατήρησης παρουσίασαν στάσιμη πορεία όσον αφορά την αντίληψη χρονικών εννοιών και γεγονότων. Στην τελική αξιολόγηση, όμως, στους άξονες της ΛΕΒΔ Ψυχοκινητικότητας, φάνηκε βελτίωση στην αδρή κινητικότητα του Γ., αφού έγινε πιο ενεργητικός και με την παρουσία ενισχυτών εκτελούσε περισσότερα σε σύγκριση με την αρχική παρατήρηση (απόκλιση 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης). Χαρακτηριστικά πρέπει να αναφερθεί ότι στις δεξιότητες προσανατολισμού και πλευρίωσης η απόδοσή του έφτασε τη γραμμή βάσης και την απόδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Η αρχική αξιολόγηση ως προς τους άλλους δύο τομείς μαθησιακής ετοιμότητας έδειξε στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων (Σχήμα 1) ότι ο Γ. στην οπτική μνήμη παρουσιάζει πολύ καλή ικανότητα αφού τα οπτικά ερεθίσματα τον βοηθούν πολύ αποτελεσματικά και γι' αυτόν τον λόγο αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στο πρόγραμμα παρέμβασης. Παρουσίασε απόκλιση 5 εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, αφού δυσκολευόταν να επαναλάβει περισσότερες από τρεις λέξεις και αριθμούς. Η επανάληψη προτάσεων με τέσσερις συντακτικούς όρους τον δυσκόλεψε ιδιαίτερα, όπως και η χρονική σύνδεση γεγονότων που άκουσε (παραμύθι). Η λειτουργική του μνήμη πάντως βρίσκεται σε φυσιολογικά για την ηλικία του επίπεδα, καθώς ονοματίζει πρόσωπα και αντικείμενα και διακρίνει βασικές έννοιες (ψηλός-κοντός). Η συγκέντρωση της προσοχής του επίσης βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα για την ηλικία του (απόκλιση 5 εξαμήνων), επίσης όπως διαπιστώθηκε παρουσιάζει δυσκολία διατήρησης της βλεμματικής επαφής για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η

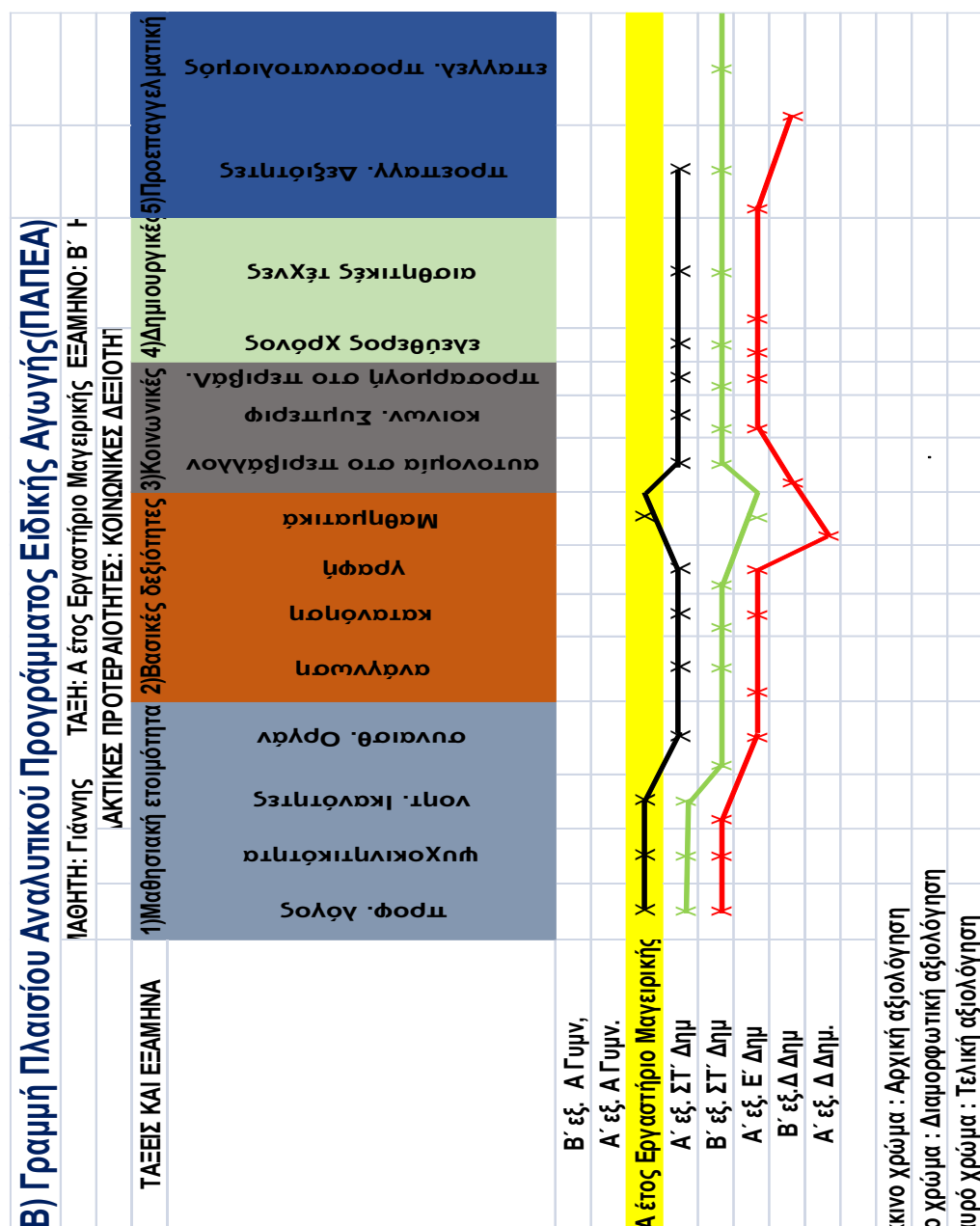
λογικομαθηματική σκέψη του παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες, ενώ στους συλλογισμούς δεν αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, αφού κατανοεί ημιτελή σχήματα.

Από τη διαμορφωτική αξιολόγηση παρατηρήθηκε βελτίωση στις νοητικές ικανότητες του Γ. Η λογικομαθηματική του σκέψη παρουσίασε σταθερή απόδοση σε σχέση με τη γραμμή βάσης, ενώ ενίσχυση παρατηρήθηκε στα διαφορετικά είδη μνήμης καθώς και στη συγκέντρωση της προσοχής. Επισημαίνεται ότι στον συγκεκριμένο τομέα μαθησιακής ετοιμότητας ο Γ. έφτασε τη γραμμή βάσης σε όλες σχεδόν τις επιμέρους δεξιότητες. Τέλος, στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης ο Γ. όπως φάνηκε στην αρχική παρατήρηση δεν έχει αρνητική σχέση με το σχολείο. Δε συνειδητοποιεί πλήρως τις δυσκολίες του και στη δεξιότητα του αυτοσυναισθήματος βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Επίσης, πρέπει να προστεθεί ότι βρίσκεται στο σημείο όπου ζητάει βοήθεια για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Δείχνει θετική διάθεση και ενδιαφέρον για να πραγματοποιήσει όλες τις ασκήσεις των μαθημάτων, αλλά συχνά δηλώνει ότι κουράστηκε και χρειάζεται χρόνο για να ξεκουραστεί. Γενικότερα, όπως φαίνεται από τις μεταβολές του παρουσίασε πρόοδο σε μεγάλο βαθμό, αφού έδειχνε πλέον μεγαλύτερη διάθεση για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική διαδικασία, αλλά δεν μπόρεσε να φτάσει τη γραμμή βάσης.

B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Όσον αφορά τους τομείς του ΠΑΠΕΑΕ, η πρόοδος στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας ήταν πολύ καλή συνολικά για τον τομέα του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας και των Νοητικών Ικανοτήτων (Σχήμα 2), αφού ο μαθητής με την επίδοση του σε αρκετές περιοχές έφτασε την επίδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης (γραμμή βάσης). Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ο τομέας Ανάγνωσης και Γραφής (Σχήμα 2) βελτιώθηκε συστηματικά και έφτασε σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ στον τομέα των Μαθηματικών παρουσίασε την πιο μεγάλη πρόοδο (αρχική απόκλιση 5 εξαμήνων- τελική απόδοση γραμμή βάσης) που ερμηνεύεται με την πρόοδο που εμφάνισε στη λογικομαθηματική σκέψη του τομέα των νοητικών ικανοτήτων. Στον τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων από τα δεδομένα της αρχικής παρατήρησης (Σχήμα 2) φάνηκε ότι έχει σε γενικές γραμμές καλές σχέσεις με τα πρόσωπα του σχολείου και γνωρίζει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποιους από αυτούς και ρωτάει πότε θα έχει

μάθημα μαζί τους. Δεν αναπτύσσει και δε διατηρεί εύκολα φιλικές σχέσεις, προτιμά να είναι μόνος του στα διαλείμματα.



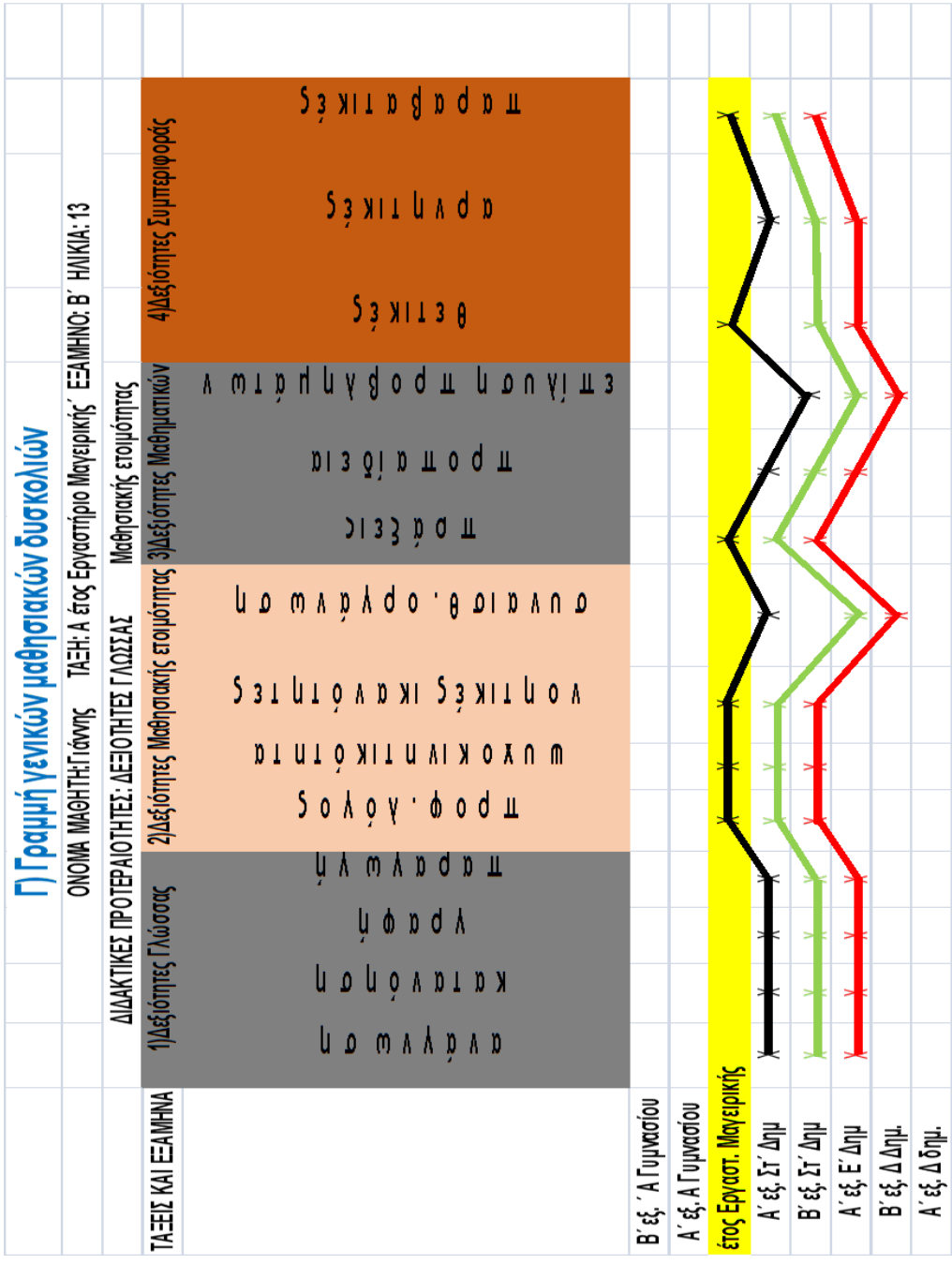
Σχήμα 2: Γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ)

Στην ενδιάμεση παρατήρηση φάνηκε μία μικρή πρόοδος ενός εξαμήνου και παράλληλα αυξήθηκε η εκδήλωση του ενδιαφέροντος στο να πλησιάζει κάποιους συμμαθητές του, αλλά παρέμεινε η αδυναμία του να επικοινωνήσει μαζί τους. Τα δεδομένα της τελικής αξιολόγησης έδειξαν σημαντική και σταθερή πρόοδο (απόκλιση 1 εξαμήνου) που πρέπει να επισημανθεί ότι ήταν όμοια σε όλες τις δεξιότητες (Σχήμα

2). Στον τομέα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων ο Γ. παρουσίασε σταθερή και όμοια πορεία και η απόδοση του είχε απόκλιση ενός εξαμήνου στην τελική αξιολόγηση. Τέλος, στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα παρουσίασε και καταγράφηκε παρόμοια σταθερή πορεία χωρίς σημαντικές αποκλίσεις και προόδους.

Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

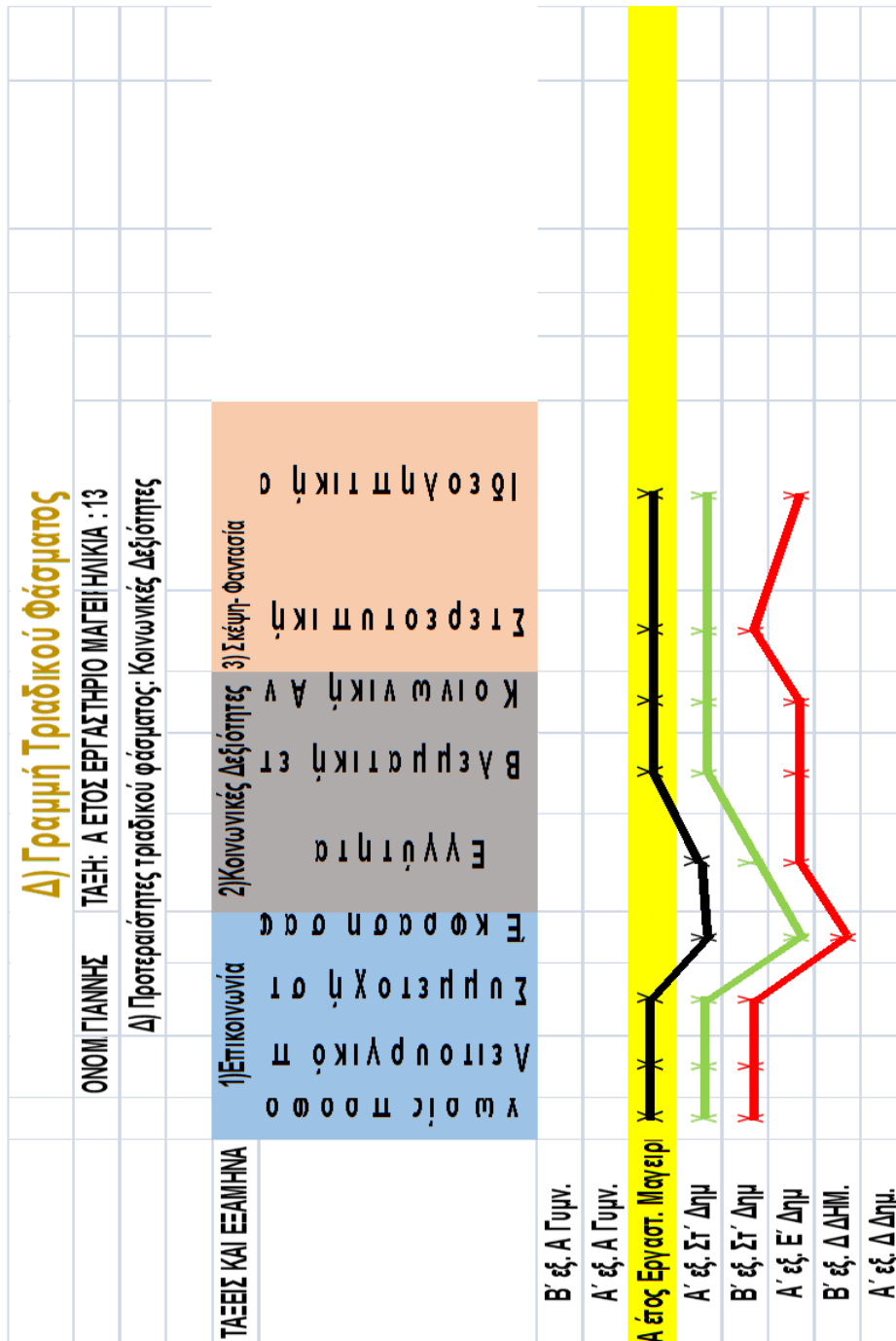
Τα δεδομένα της γραμμής Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Σχήμα 3) αποτυπώνουν τη θετική πορεία του μαθητή στις Δεξιότητες Γλώσσας όπου παρουσιάζει σταθερή εξελεγκτική πορεία όμοια σε όλες τις δεξιότητες, αφού ξεκίνησε με απόκλιση 4 εξαμήνων και έφτασε σε απόκλιση ενός εξαμήνου σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες. Στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας όπως έχει προαναφερθεί, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε τη μεγαλύτερη πρόοδο και στις 3 επιμέρους δεξιότητες η απόδοσή του έφτασε τη γραμμή βάσης. Στις Δεξιότητες Μαθηματικών παρουσίασε πρόοδο όπως φάνηκε και στη γραμμή ΠΑΠΕΑΕ με εμφανέστερη την πρόοδο στις αριθμητικές πράξεις που η επίδοση του είναι ίση με τη γραμμή βάσης. Ο Γ. μπόρεσε με μεγαλύτερη άνεση να υλοποιεί αριθμητικές πράξεις και νοητά να υλοποιεί υπολογισμούς. Όσον αφορά τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς πρέπει να γίνει αναφορά στην ύπαρξη θετικών συμπεριφορών που ταιριάζουν με θετικές συμπεριφορές παιδιών τυπικής ανάπτυξης και την καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης παραβατικών συμπεριφορών (απόκλιση 1 εξάμηνο). Ο Γ. μπόρεσε να αναγνωρίζει και να χαρακτηρίζει θετικές και αρνητικές συμπεριφορές μέσα στο σχολικό πλαίσιο.



Σχήμα 3: Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Δ) Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Η γραμμή Τριαδικού Φάσματος (Σχήμα 4) μάς δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, αφού εντάσσεται στη διάγνωση ΔΑΔ και τα ερευνητικά δεδομένα αυτών των μεταβολών είναι ιδιαίτερα σημαντικά.



Σχήμα 4: Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Συγκεκριμένα, στον τομέα της Επικοινωνίας ο Γ.(βλ. Σχήμα 4) στην αρχική αξιολόγηση παρουσίαζε απόκλιση 3 εξαμήνων στις δεξιότητες από τη γραμμή βάσης, ενώ στη δεξιότητα έκφραση σαφής και ακριβής είχε απόκλιση 5 εξαμήνων, δεδομένο που συνδέεται και με τον πίνακα της Μαθησιακής Ετοιμότητας. Παρουσίασε σταθερή πορεία πρόοδου και κατόρθωσε να φτάσει τη γραμμή βάσης ως προς την επίδοση του. Στον τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων υπάρχει διαβαθμισμένη εικόνα. Ο Γ. με τη διάγνωση ΔΑΔ ήταν φυσικό στην αρχική παρατήρηση να παρουσιάζει απόκλιση 4 εξαμήνων. Η ενδιάμεση παρατήρηση έδειξε πρόοδο και η τελική αξιολόγηση παρουσίασε γενίκευση των δεξιοτήτων με μεγαλύτερη πρόοδο στις δεξιότητες βλεμματικής επαφής και κοινωνικής ανταπόκρισης (γραμμή βάσης) (Σχήμα 4). Στον τομέα Σκέψη- Φαντασία ο Γ. στην αρχική αξιολόγηση όπως αναμενόταν σε παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του Αυτισμού παρουσίαζε στερεοτυπική σκέψη και ιδεοληψίες. Φάνηκε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ενίσχυσε τη φαντασία του, δημιούργησε μία ευκαμψία στη σκέψη του και βοήθησε στη μείωση στερεοτυπιών στον τρόπο σκέψης του.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνονται μέσα από τις ομαδοποιήσεις των μεταβολών του μαθητή οι ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τη συμβολή του στην ένταξη του μαθητή και τη συνεισφορά του στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στον προφορικό λόγο. Διότι η επίδοση του μαθητή όπως παρουσιάστηκε στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου (αποτελέσει το διδακτικό στόχο) αλλά και στις περισσότερες αναπτυξιακές περιοχές πλησίασε τη γραμμή βάσης, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού (1^η ερευνητική υπόθεση). Τη σημαντική συμβολή του διαφοροποιημένου προγράμματος στην ένταξη του μαθητή (2^η ερευνητική υπόθεση) μέσα στο σχολικό πλαίσιο ενισχύοντας όπως παρουσιάστηκε στις δεξιότητες συζήτησης και διαλόγου. Η επίδοση με απόκλιση 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης στην ικανότητα έκφρασης και σαφήνειας στον προφορικό λόγο αναδεικνύει τη σημαντική συνεισφορά του προγράμματος διδασκαλίας με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού στις γλωσσικές δεξιότητες και ειδικότερα στον Προφορικό λόγο (3^η ερευνητική υπόθεση).

4.2 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ήταν τρεις και αφορούσαν τη Φιλόλογο ΕΑΕ, τον Ψυχολόγο του ΕΕΕΕΚ, καθώς και τη μητέρα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην πρώτη ερώτηση ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ενίσχυσε τη λεκτική επικοινωνία του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

1^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού βοήθησε στη λεκτική επικοινωνία του Γ.; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

Μητέρα: *“Νομίζω ότι τον βοήθησε αρκετά στην επικοινωνία με τους άλλους και ειδικότερα με τους γύρω του.”*

Ψυχολόγος: *“Το πρόγραμμα παρέμβασης θεωρώ ότι τον βοήθησε στη λεκτική επικοινωνία σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες παρεμβάσεις. Ήταν καλοσχεδιασμένο, εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή. Βασίστηκε στη συνεργασία και την ανατροφοδότηση από τον επόπτη και εμένα.”*

Φιλολόγος ΕΑΕ: *“Πιστεύω ο Γ. μέσα από τους ρόλους που υιοθετούσε βοηθήθηκε στον αυτοσχεδιασμό και την είσοδο του στον φαντασιακό κόσμο. Πλέον δεν ήταν παρατηρητής αλλά πρωταγωνιστής πράξεων. Βοηθήθηκε η λεκτική επικοινωνία του, ήταν ικανός πλέον να σχεδιάζει και μετά να κάνει πράξη τις σκέψεις του.”*

Ο λειτουργικός προφορικός λόγος αποτέλεσε τη λέξη-κλειδί για τη 2η ερώτηση και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δοθούν καθημερινά παραδείγματα για να ενισχυθεί ο βιωματικός χαρακτήρας και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης. Η μητέρα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης ήταν αυτή που παρουσίασε την πιο ένθερμη απάντηση στη συσχέτιση του προγράμματος παρέμβασης με τον προφορικό λόγο του μαθητή. Όλοι οι συμμετέχοντες όμως επισήμαναν την εξελεγκτική πορεία του προφορικού λόγου του μαθητή ειδικότερα σε καθημερινές δραστηριότητες, δίνοντας βασικά καθημερινά παραδείγματα. Τα δεδομένα της 1^{ης} ερώτησης επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις και προσθέτουν επίσης τη σημαντική συνεισφορά του προγράμματος στη καθημερινότητα του μαθητή.

2η ερώτηση: Το πρόγραμμα παρέμβασης με μέθοδο διδασκαλίας το θεατρικό παιχνίδι ενίσχυσε τον λειτουργικό προφορικό λόγο του Γ.; (Δώστε καθημερινά παραδείγματα)

Μητέρα: *''Στην καθημερινότητα ήξερε πώς να το κάνει αλλά δεν το έκανε, πλέον το έκανε. Ενισχύθηκε ο καθημερινός του λόγος με πολλές καθημερινές εκφράσεις: ''Καλημέρα'', ''Τι κάνεις ;'', ''Θα είσαι στη στάση;''*

Ψυχολόγος: *''Ναι, τον βοήθησε ενισχύοντας την πρωτοβουλία επικοινωνίας και διαλόγου αρχικά με τους ενήλικες και σταδιακά με τους συνομηλίκους μέσω της μίμησης προτύπου. Ο Γ. απηύθυνε τον λόγο, μας έλεγε καλημέρα, ρωτούσε πώς είμαστε.''*

Φιλολόγος ΕΑΕ: *''Βελτιώθηκε πολύ ο προφορικός του λόγος, μέσα από τον ρόλο προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε σκέψεις και λέξεις, έτσι το παιδί μπορούσε να εκφραστεί ελεύθερα και να αναπτύξει δημιουργική επικοινωνία. ''*

Η 3η ερώτηση επίσης υπάγεται στον πρώτο θεματικό άξονα και συνδέεται με τη δεξιότητα της έκφρασης και της σαφήνειας του προφορικού λόγου. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν βελτίωση στις δεξιότητες σαφήνειας και έκφρασης του προφορικού λόγου του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Αιτιολόγησαν τη θέση τους αναφέροντας ότι οι διάφορες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού έδωσαν τη δυνατότητα εξάσκησης και ενίσχυσης των σχετικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου.

3η ερώτηση: Θεωρείτε ότι οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσαν τη σαφήνεια και την ακρίβεια στην προφορική έκφραση του Γ.; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

Μητέρα: *''Τον βοήθησαν πολύ οι διάφορες δραστηριότητες, γιατί του έδωσαν ευκαιρίες να μιλήσει και να εκφραστεί. Επίσης, τον βοήθησαν να υιοθετήσει λεκτικούς κανόνες πότε μιλάμε, πώς μιλάμε στους φίλους, στους δασκάλους. ''*

Ψυχολόγος: *''Ναι, μερικώς. Η επίτευξη του στόχου αυτού είναι αρκετά δύσκολη για το παιδί με αυτισμό. Αποτέλεσαν όμως οι δραστηριότητες μία καλή αφορμή για εξάσκηση στη σαφήνεια και την ακρίβεια στην προφορική έκφραση. ''*

Φιλολόγος ΕΑΕ: *''Σίγουρα ο λόγος εκτός από δημιουργικός έγινε πιο σαφής και ακριβής, αφού μέσα στον κάθε ρόλο έμαθε να σκέφτεται, να δημιουργεί και να εκφράζεται.''*

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αφορούν τον δεύτερο θεματικό άξονα που συνδέεται με την έννοια της ένταξης και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού για μαθητές με ΔΑΔ. Από όλους τους συμμετέχοντες επισημάνθηκε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης βελτίωσε δεξιότητες συζήτησης και διαλόγου και ενίσχυσε τον βαθμό συμμετοχικότητας του μαθητή με ΔΑΔ.

4η ερώτηση: Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης θεωρείτε ότι ο Γ. έγινε πιο ικανός για ενεργή συμμετοχή στον διάλογο;

Μητέρα: *''Ναι, με παρότρυνση είναι πολύ πιο ικανός να πραγματοποιήσει μία σύντομη συζήτηση. Ειδικότερα για θέματα που τον ενδιαφέρουν μπορεί και λέει τη γνώμη του. Δεν είναι ικανός όμως για τη διατήρηση ενός μακρύ διαλόγου. ''*

Ψυχολόγος: *''Ναι, υπήρξε μία βελτίωση στην ικανότητα για έναρξη διαλόγου, αλλά όχι ικανή βελτίωση στη διατήρηση και λήξη του. Θεωρώ πως χρειάζεται μακροχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης και συνεργασία με λογοθεραπευτή για μετρήσιμα αποτελέσματα. ''*

Φιλολόγος ΕΑΕ: *''Πιστεύω ότι ο Γ. με το συγκεκριμένο πρόγραμμα έγινε καλύτερος στην επικοινωνία, αφού έγινε πιο επικοινωνιακός και πιο δεκτικός στις μορφές επικοινωνίας. Επίσης, ο λόγος του έγινε πιο επικοινωνιακός και κατάλληλος για τις διάφορες σχολικές περιστάσεις. ''*

Η τελευταία ερώτηση είναι επικεντρωμένη στο πρόγραμμα παρέμβασης και την αποτελεσματικότητα για τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Κοινή θετική γνώμη εξέφρασαν όλοι οι συμμετέχοντες, με τη μητέρα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης να τονίζει ότι αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης αναγκαίο και πολύτιμο για παιδιά με ΔΑΔ. Ο ψυχολόγος και η φιλόλογος υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα του προγράμματος παρέμβασης με αξιοποίηση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού, αναφέροντας μία σειρά από πλεονεκτήματα, όπως την παρουσία ποικίλων ερεθισμάτων, την εναλλαγή τρόπων επικοινωνίας καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

5η ερώτηση: Θα προτείνατε το πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού για μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

Μητέρα: *''Σίγουρα νομίζω ότι είναι αναγκαίο για τα παιδιά με ΔΑΔ αφού τους βοηθάει να φαντάζονται, να εκφράζονται και να επικοινωνούν. Θεωρώ ότι είναι πολύτιμο για παιδιά με αυτές τις δυσκολίες. ''*

Ψυχολόγος: *''Ναι, είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θεωρώ πως είναι αρκετά κατάλληλο και χρήσιμο για τους μαθητές με ΔΑΔ, διότι χαρακτηρίζεται από ποικιλία ερεθισμάτων και εναλλαγή τρόπων επικοινωνίας. Όλα αυτά τα στοιχεία το καθιστούν ενδιαφέρον για τα παιδιά και για τους εκπαιδευτικούς. ''*

Φιλολόγος ΕΑΕ: *''Πιστεύω ότι το θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό τους δίνει τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή και για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού τους καθιστά πολύ πιο επικοινωνιακούς.''*

Τα δεδομένα που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις των άμεσα εμπλεκομένων στο πρόγραμμα παρέμβασης, συμπερασματικά καταδεικνύουν την αναγνώριση της συνεισφοράς του θεατρικού παιχνιδιού στον προφορικό λόγο του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ταυτόχρονα εκφράζουν τη θετική στάση για τη συμβολή του διαφοροποιημένου πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική ενσωμάτωση του μαθητή με αυτισμό. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη 1^η και 2^η ερευνητική υπόθεση για την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος και τη συνεισφορά του στην ένταξη του μαθητή μέσα στη σχολική μονάδα.

4.3 Αποτελέσματα Πειραματικών Πρωτοκόλλων

Επίσης, ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της ποσοτικής αξιολόγησης που έχει σαν στόχο την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΠΕΑΕ (να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη χρήση πολυαισθητηριακών μέσων) που εφαρμόστηκε με την αξιοποίηση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή. Εφαρμόστηκαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες με την αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Τα διαφοροποιημένα κείμενα συνοδεύτηκαν από ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής.

Αξιοποιήθηκε, λοιπόν, στο Πειραματικό πρωτόκολλο 1 (βλ. Πίνακας 1) η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι δικοί μου κανόνες», που ήταν διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αναφερόταν στους κανόνες της τάξης και αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις κατανόησης με πολλαπλή επιλογή απάντησης. Στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν αξιοποιήθηκε αγαπημένη συνήθεια/αντικείμενο του Γ. που είναι η ζωγραφική. Το θέμα της κοινωνικής ιστορίας σχετιζόταν με το 1^ο βήμα του ΣΑΔΠΕΑΕ που ήταν να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στη τάξη. Ο Γ. ήταν ενεργητικός σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Φάνηκε ότι του άρεσε η κοινωνική ιστορία και ήθελε να εμπλακεί σε όλη τη δραστηριότητα, έδωσε θετική απάντηση στο σύνολο των ερωτήσεων.

Πίνακας 1. Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου - απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	Στο τοίχο της τάξης (NAI)	Στο τοίχο της τάξης (NAI)	Στο τοίχο της τάξης (NAI)	Στο τοίχο της τάξης (NAI)	Στο τοίχο της τάξης (NAI)
2 ^η ερώτηση	Να βγάλω τη τσάντα μου (NAI)	Να βγάλω τη τσάντα μου (NAI)	Να βγάλω τη τσάντα μου (NAI)	Να βγάλω τη τσάντα μου (NAI)	Να βγάλω τη τσάντα μου (NAI)
3η ερώτηση	Ναι (NAI)	Ναι (NAI)	Ναι (NAI)	Ναι (NAI)	Ναι (NAI)

Το Πειραματικό Πρωτόκολλο 2 με τίτλο: «Μαγειρεύοντας με βήματα» (βλ. Πίνακας 2) ήταν μία κοινωνική ιστορία που σχετιζόταν με το περιεχόμενο του Εργαστηρίου Μαγειρικής και αφορούσε τις χρονικές έννοιες και την ακολουθία ενεργειών και συμπεριφορών για την υλοποίηση μίας συνταγής. Αξιοποιήθηκε ξανά η ζωγραφική σαν διδακτικό μέσο, διότι αποτελεί αγαπημένη συνήθεια του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ο Γ. ενεπλάκη ενεργά σε όλη τη διαδικασία, η παρουσία οπτικού και πραγματικών φωτογραφιών, καθώς και οι προτάσεις με την κενή γραμμή φάνηκαν ότι κέντρισαν την προσοχή του Γ. και ενίσχυσαν την πρωτοβουλία του. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ο μαθητής να δώσει πάλι θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας.

Πίνακας 2. Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου - απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)
2η ερώτηση	Διαβάζουμε συνταγή (NAI)	Διαβάζουμε συνταγή (NAI)	Διαβάζουμε συνταγή (NAI)	Διαβάζουμε συνταγή (NAI)	Διαβάζουμε συνταγή (NAI)
3η ερώτηση	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)	Πλένουμε τα χέρια μας (NAI)

Το επόμενο Πειραματικό Πρωτόκολλο 3 είχε τίτλο: «Ρωτάω σωστά» (βλ. Πίνακας 3), αποτελεί μία διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αφορούσε τη διατύπωση ερωτήσεων. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε μία κοινωνική ιστορία που είχε βιωματικό χαρακτήρα, υπήρχε ονοματοδοσία και παρουσία βιωματικών καταστάσεων. Υπήρχαν προτάσεις με κενή γραμμή, όπου ο μαθητής καλείτο να συμπληρώσει την προσωπική του γνώμη και άποψη, στοιχείο που ενίσχυε την ενεργητική του συμμετοχή. Ο μαθητής φάνηκε ότι του άρεσε η κοινωνική ιστορία και ήθελε να εμπλακεί σε όλη τη δραστηριότητα. Ειδικότερα, η παρουσία κενών γραμμών και το βιωματικό στοιχείο ενίσχυε τα επίπεδα συμμετοχής του μαθητή και της διατύπωσης θετικών απαντήσεων στις ερωτήσεις.

Πίνακας 3. Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου	Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου	Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου	Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου	Η μαμά, ο μπαμπάς, ο Θοδωρής, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές μου
2η ερώτηση	Πώς αισθάνονται για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;	Πώς αισθάνονται για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;	Πώς αισθάνονται για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;	Πώς αισθάνονται για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;	Πώς αισθάνονται για τις συνήθειες τους, πώς περνάνε την μέρα τους, αν τους αρέσουν η τηλεόραση, τα καράβια και τα τρένα;
3η ερώτηση	Να ζητήσω από τη μαμά ή τον κ. Θοδωρή να με βοηθήσει.	Να ζητήσω από τη μαμά ή τον κ. Θοδωρή να με βοηθήσει.	Να ζητήσω από τη μαμά ή τον κ. Θοδωρή να με βοηθήσει.	Να ζητήσω από τη μαμά ή τον κ. Θοδωρή να με βοηθήσει.	Να ζητήσω από τη μαμά ή τον κ. Θοδωρή να με βοηθήσει.

Το Πειραματικό Πρωτόκολλο 4 με τίτλο: «Αναγνωρίζοντας συναισθήματα» (βλ. Πίνακας 4) αποτελεί μία κοινωνική ιστορία που αναφερόταν στην αναγνώριση συναισθημάτων και αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις κατανόησης με πολλαπλή επιλογή απάντησης. Ο Γ. απάντησε θετικά σε όλες τις ερωτήσεις και αυτού του πειραματικού πρωτόκολλου και η παρουσία οπτικού υλικού φάνηκε ότι ήταν ιδιαίτερο βοηθητική για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Πίνακας 4. Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4

Ερωτήσεις - κατανόησης - κειμένου - απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.	Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.	Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.	Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.	Όταν κάνουμε πλάκα και λέμε αστεία.
2η ερώτηση	Χαρά, λύπη, θυμός	Χαρά, λύπη, θυμός	Χαρά, λύπη, θυμός	Χαρά, λύπη, θυμός	Χαρά, λύπη, θυμός
3η ερώτηση	Να λέμε αστεία και να γελάμε.	Να λέμε αστεία και να γελάμε.	Να λέμε αστεία και να γελάμε.	Να λέμε αστεία και να γελάμε.	Να λέμε αστεία και να γελάμε.

Το τελευταίο Πειραματικό Πρωτόκολλο 5 είχε τίτλο με βιωματικό χαρακτήρα: «Ο Γ. στο προαύλιο» (βλ. Πίνακας 5), που αποτελεί μία διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία που αναφερόταν στη συμπεριφορά του Γ. στο προαύλιο του σχολείου. Στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν αξιοποιήθηκε αγαπημένη συνήθεια/αντικείμενο του Γ. που είναι η ζωγραφική. Και σε αυτή την κοινωνική ιστορία ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έδωσε ξανά θετικές απαντήσεις.

Πίνακας 5. Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5

Ερωτήσεις - κατανόησης - κειμένου - απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	Βγάζω τη τσάντα μου	Βγάζω τη τσάντα μου	Βγάζω τη τσάντα μου	Βγάζω τη τσάντα μου	Βγάζω τη τσάντα μου
2η ερώτηση	Να τους πλησιάσω και να τους μιλάω.	Να τους πλησιάσω και να τους μιλάω.	Να τους πλησιάσω και να τους μιλάω.	Να τους πλησιάσω και να τους μιλάω.	Να τους πλησιάσω και να τους μιλάω.
3η ερώτηση	Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.	Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.	Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.	Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.	Να ζητήσω βοήθεια από τους δασκάλους.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ο μαθητής έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις πολλαπλές ερωτήσεις των πειραματικών φύλλων εργασίας επιβεβαιώνοντας έτσι μέσα από το πείραμα τις ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, τη συμβολή του στην ένταξη του μαθητή και τη συνεισφορά του στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στον προφορικό λόγο.

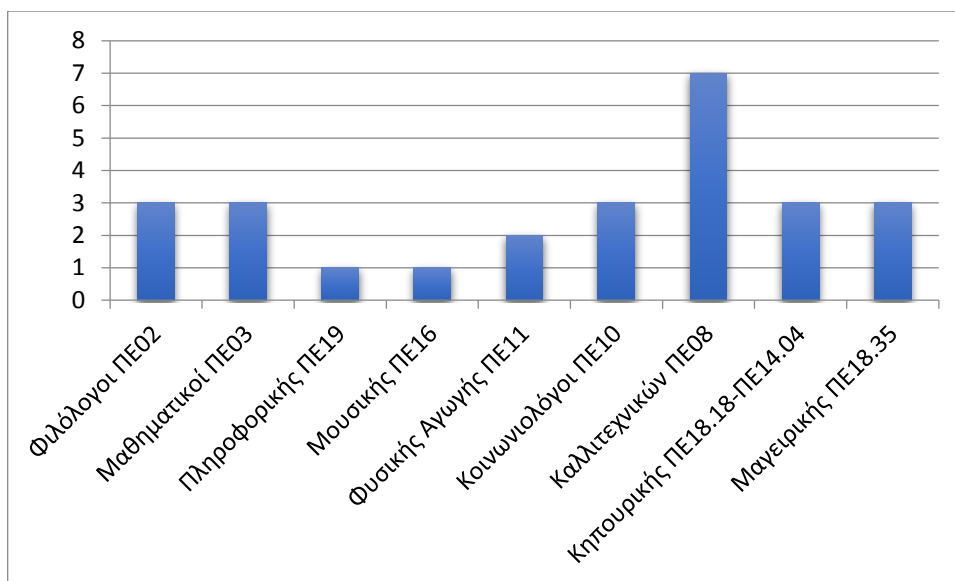
Η επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων μέσα από τα πειραματικά πρωτόκολλα οφείλεται στα εξής: α) οι κοινωνικές ιστορίες βασίστηκαν στις δυνατότητες του μαθητή (περιορισμένο αριθμό σειρών, χρήση διευκολυντών -

ενισχυτών με οπτικό υλικό), β) η θεματολογία τους ήταν σύμφωνη με τις ατομικές προτιμήσεις και ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή, έτσι υπήρξε μεγάλος βαθμός συμμετοχής σε όλη τη διαδικασία, γ) το διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε στον μαθητή φάνηκε από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ότι είχε θετικά αποτελέσματα στους περισσότερους άξονες και ο μαθητής κινήθηκε σε αρκετές δεξιότητες κοντά στη γραμμή της βάσης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνέβαλαν στην επιτυχή επαλήθευση του στοχευμένου προγράμματος, αφού ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης φάνηκε να απέδωσε θετικά σε όλο αυτό το πρόγραμμα και να υπήρξε επιτυχία και στο διδακτικό στόχο που είχε τεθεί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

4.4 Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου ενηλίκων

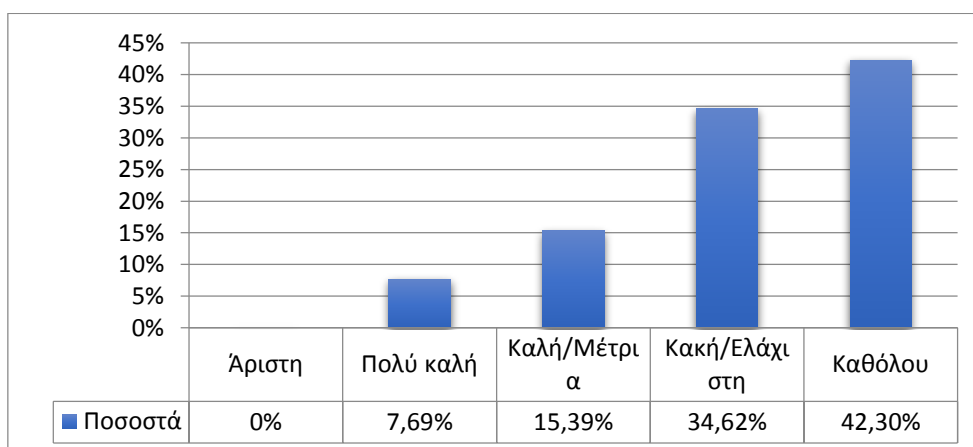
Χορηγήθηκε στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού του ΕΕΕΚ (26 άτομα), που αποτελείται από 9 διαφορετικές ειδικότητες στοιχείο που συνέβαλλε στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι συμμετείχαν με θετική διάθεση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Παρακάτω παρουσιάζονται σε αναλογία οι διαφορετικές ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και σχολιάζεται η αναλογία τους μέσα στη σχολική κοινότητα (βλ. Σχήμα 5).

Οι ειδικότητες που συμμετείχαν στο δείγμα της ποσοτικής έρευνας παρουσιάζονται για να αναδείξουν την ποικιλότητα που διακρίνει την ενταξιακή δομή του ΕΕΕΚ, καθώς και τη διαφορετική οπτική απέναντι στο διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (βλ. Σχήμα 5) Παράλληλα, τονίζεται και η συμμετοχή του συνόλου του διδακτικού προσωπικού στη συγκεκριμένη έρευνα. Υπογραμμίζεται όπως φαίνεται και στο διάγραμμα ότι ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων αναλογεί στους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) και ακολουθούν οι υπόλοιπες ειδικότητες με μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών μέσα στην ενταξιακή δομή του ΕΕΕΚ ενίσχυσε την πρόταση για τη διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού που αφορούσε τη συγκεκριμένη έρευνα.



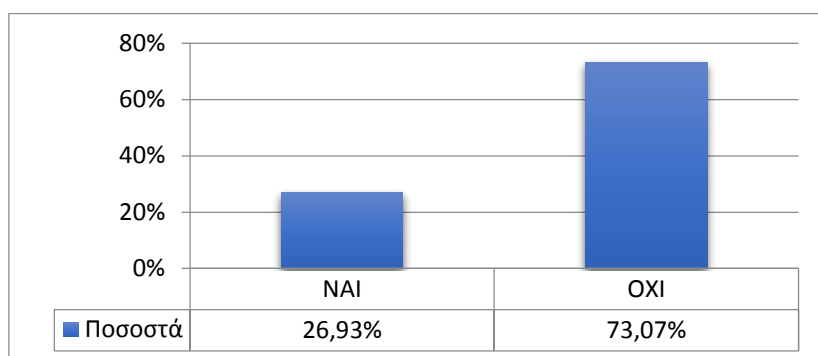
Σχήμα 5: Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους

Από το συγκεκριμένο σχήμα (βλ. Σχήμα 6) μπορούμε να δούμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών του ΕΕΕΕΚ σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού. Φαίνεται λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (42,30%) των συμμετεχόντων δεν έχει καμία γνώση για το θεατρικό παιχνίδι, αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών που φάνηκε σε προηγούμενο διάγραμμα. Πολύ καλή γνώση παρουσιάζει ένα μικρό ποσοστό (7,69%), ενώ άριστη γνώση έχει μηδενικό ποσοστό που δείχνει τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού.



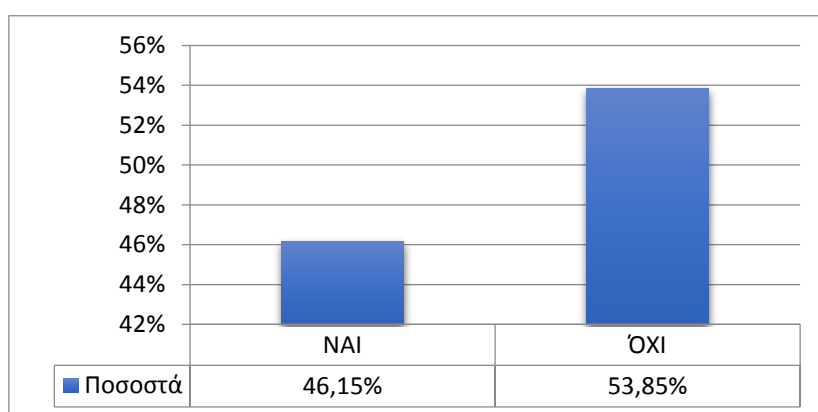
Σχήμα 6: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι γνώση έχετε για το θεατρικό παιχνίδι;»

Το Σχήμα 7 έρχεται να συμπληρώσει τα προηγούμενα δεδομένα και αναδεικνύει την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αφού φαίνεται ότι το 73,07% δεν έχει λάβει εκπαίδευση /επιμόρφωση σχετική για το θεατρικό παιχνίδι.



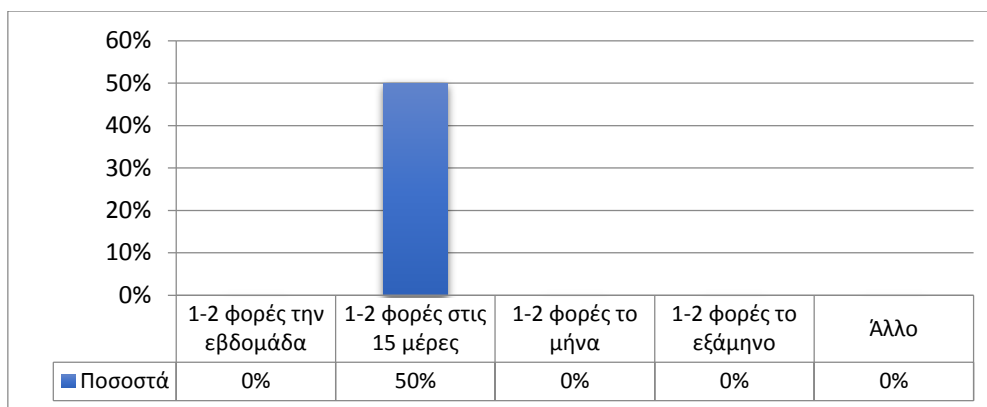
Σχήμα 7: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Έχετε λάβει εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετική με το θεατρικό παιχνίδι;»

Το παρακάτω ερώτημα αποτελούσε διχοτομική ερώτηση, γι' αυτό θα παρουσιαστούν σε συνολική μορφή τα ερευνητικά δεδομένα και στις δύο εκδοχές της ερώτησης. Από το Σχήμα 8 διαφαίνεται σε συνδυασμό με το προηγούμενο διάγραμμα η μη εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε ποσοστό (53,85%).



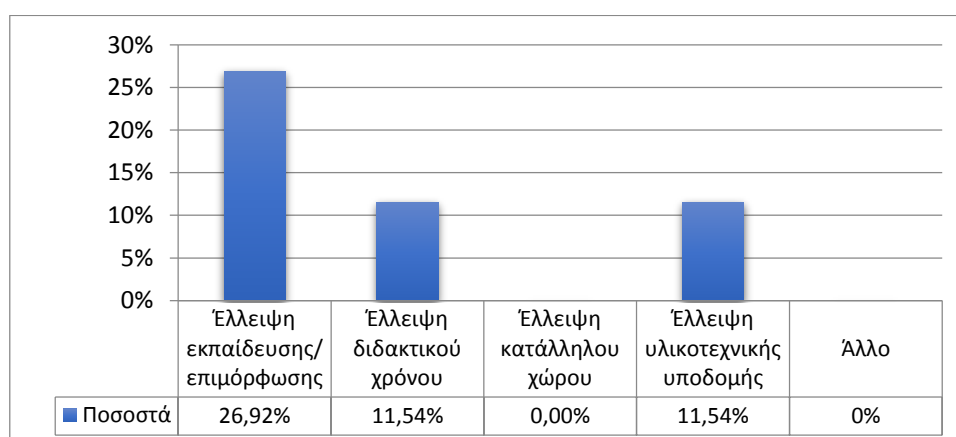
Σχήμα 8: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες;»

Το ποσοστό 46,15% που απάντησε θετικά στην εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού, έδειξε ότι η συχνότητα εφαρμογής τους περιορίζεται στο 1-2 φορές ανά 15 ημέρες (Βλ. Σχήμα 9).



Σχήμα 9: Απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Αν επιλέξατε Ναι: πόσο συχνά εφαρμόζετε τέτοιου είδους δραστηριότητες;»

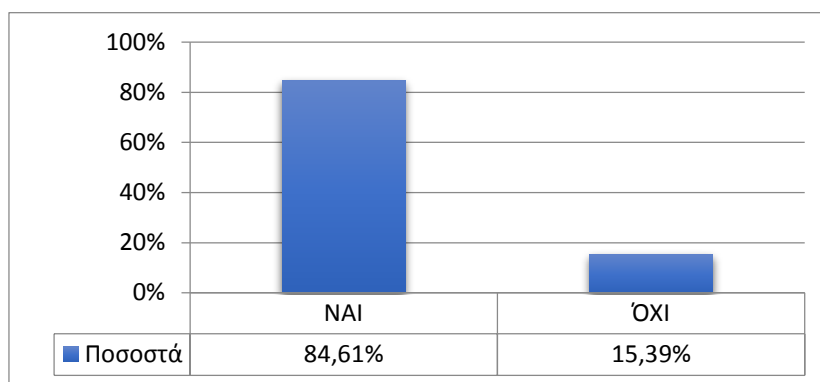
Από την άλλη σε αυτούς που έδωσαν αρνητική απάντηση στο μεγαλύτερο ποσοστό 53,85% που απάντησε αρνητικά στην εφαρμογή της μεθόδου θεατρικού παιχνιδιού, αναζητήθηκαν οι λόγοι αυτής της αρνητικής θέσης απέναντι στη διαφοροποιημένη μέθοδο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (26,92%) συγκέντρωσε η έλλειψη εκπαίδευσης/επιμόρφωσης που λειτουργεί συνδυαστικά με την ερώτηση 2 που υπογραμμίζεται η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ίδια ποσοστά συγκέντρωσαν η έλλειψη διδακτικού χρόνου καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (11,54%) (βλ. Σχήμα 10).



Σχήμα 10: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Αν επιλέξατε ΟΧΙ: Για ποιους λόγους δεν εφαρμόζετε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού;»

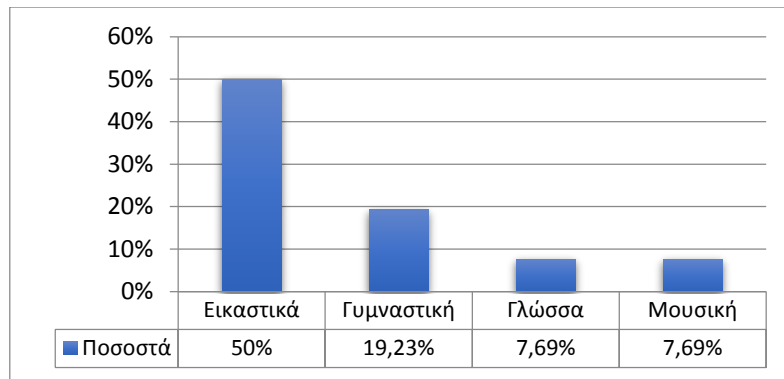
Παρόλο την αρνητική απάντηση στη γνώση και την εφαρμογή της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού, μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η θετική απάντηση

σχετικά με την πιθανή εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού σε ποσοστό 84,61% (βλ. Σχήμα 11). Ήταν πάλι μία διχοτομική ερώτηση, απλά υπάρχει η διαφορά ότι εξετάζεται μόνο η θετική απάντηση, όπου επιχειρείται μία πιο αναλυτική προσέγγιση της.



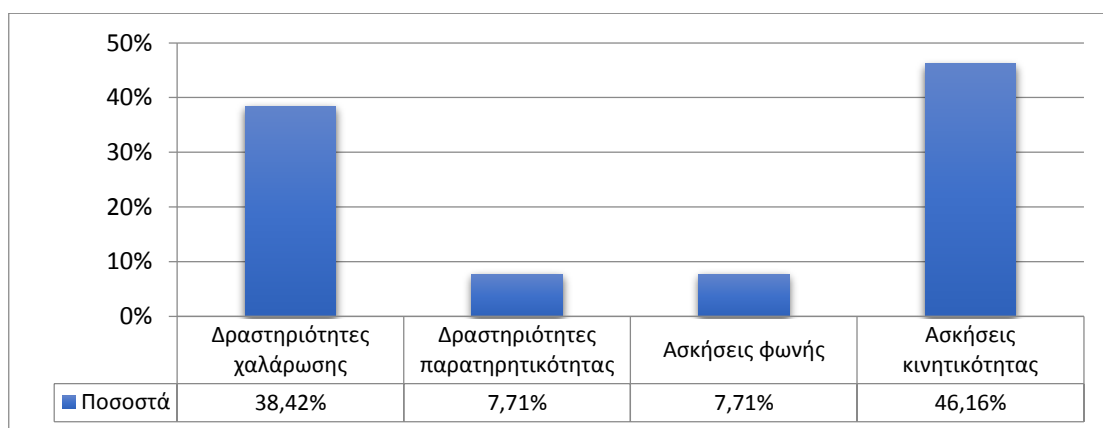
Σχήμα 11: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θα εφαρμόζατε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού συνδυαστικά με άλλες δραστηριότητες μέσα στο διδακτικό σας πρόγραμμα;»

Το Σχήμα 12 αναδεικνύει με ποια γνωστικά αντικείμενα θα μπορούσε η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού να λειτουργήσει αποδοτικότερα. Συγκεκριμένα 50% συγκέντρωσαν τα Εικαστικά, που ερμηνεύεται με γνώμονα το μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων από εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών. Ποσοστό 19,23% συγκέντρωσε η Γυμναστική, δίνοντας το στίγμα της μουσικοκινητικής αγωγής που είναι πιο διαδεδομένο στη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού. Ίδια ποσοστά 7,69% συγκέντρωσαν η Γλώσσα και η Μουσική, στοιχείο που δεν ήταν αναμενόμενο. Η μουσική φαινομενικά θα έπρεπε να συγκεντρώσει μεγαλύτερο ποσοστό, αφού συνδέεται άμεσα με το θέατρο. Μπορεί να ερμηνευθεί όμως λόγω μικρού αριθμού εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα.



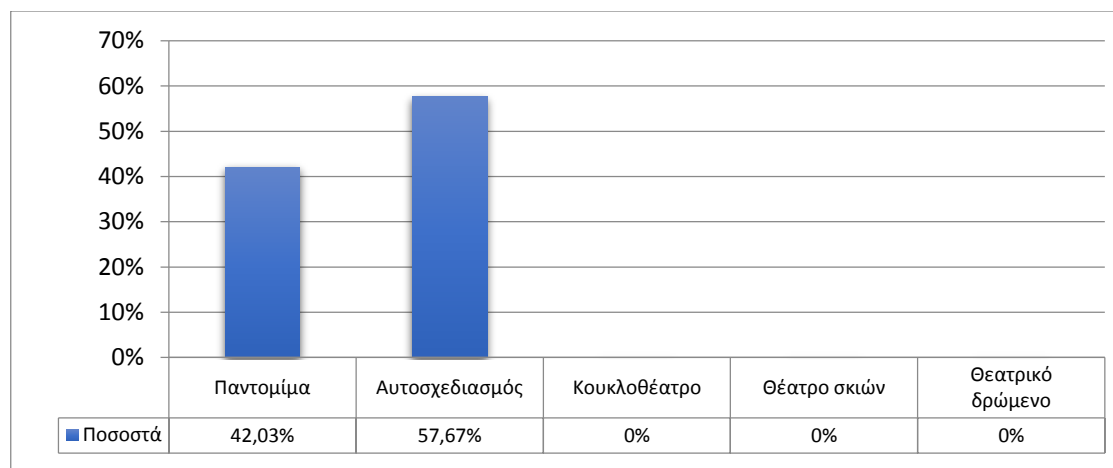
Σχήμα 12: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Α επιλέξατε ΝΑΙ: Με ποιες γνωστικές/γνωστικά αντικείμενα εφαρμόζετε συνδυαστικές δραστηριότητες;»

Το συγκεκριμένο Σχήμα (βλ. Σχήμα 13) συγκεκριμενοποιεί τις δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 46,16% συγκέντρωσαν οι ασκήσεις κινητικότητας, ενώ μεγάλο ποσοστό συγκέντρωσαν και οι δραστηριότητες χαλάρωσης (38,42%) που μπορούν πάλι να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη τη συμπτωματολογία του αυτισμού και την ανάγκη χαλάρωσης και ηρεμίας γι' αυτή την κατηγορία παιδιών. Ίδιο ποσοστό (7,71%) συγκέντρωσαν οι ασκήσεις παρατηρητικότητας και οι ασκήσεις φωνής. Αυτά τα ποσοστά μπορούν να ερμηνευθούν με γνώμονα την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και πιθανή άγνοια σε σχέση με αυτές τις δραστηριότητες.



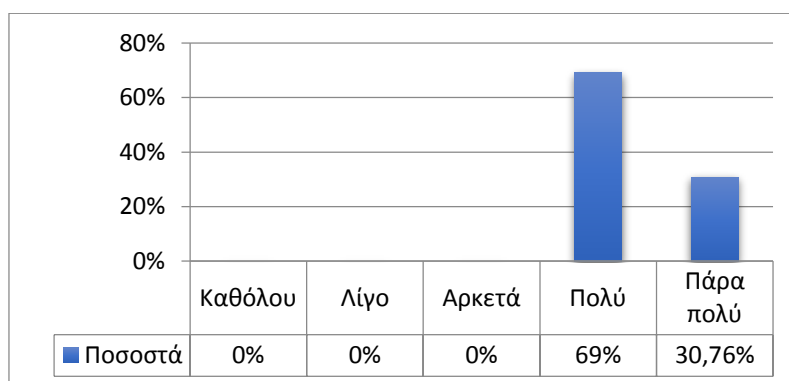
Σχήμα 13: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού θα εφαρμόζατε συχνότερα σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές;»

Το Σχήμα 14 αναδεικνύει ότι από τις τεχνικές που υπάγονται στη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού, το μεγαλύτερο ποσοστό έδειξε προτίμηση στον Αυτοσχεδιασμό (57,67%). Παράλληλα, ποσοστό 42,03% συγκέντρωσε και η τεχνική της παντομίμας που υπήρξε επίσης μία από τις τεχνικές που είχαν ενεργό ρόλο στο διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.



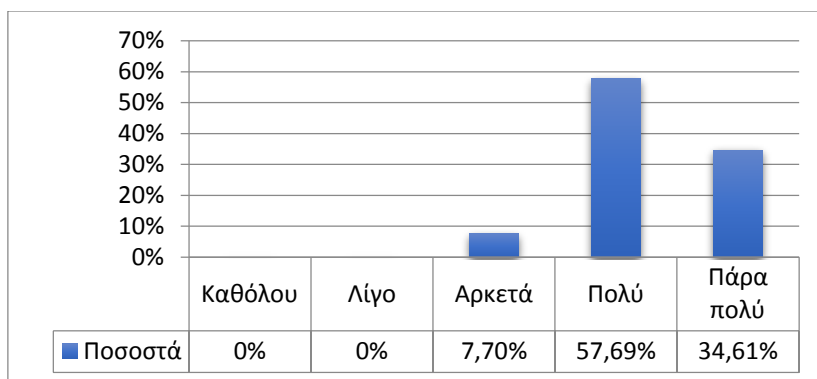
Σχήμα 14: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές προτιμάτε για παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμό και σύνδρομο Asperger);»

Τα ερευνητικά δεδομένα στο ερώτημα 7 που αποτελούσε διαβαθμισμένο ερώτημα καταγράφηκαν και παρουσιάζονται σε μεμονωμένους πίνακες δεδομένων. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει πολύ με ποσοστό 69% στον προφορικό λόγο, ενώ ποσοστό 30,67% είχε την άποψη ότι συνεισφέρει πάρα πολύ στον τομέα του προφορικού λόγου (βλ. Σχήμα 15).



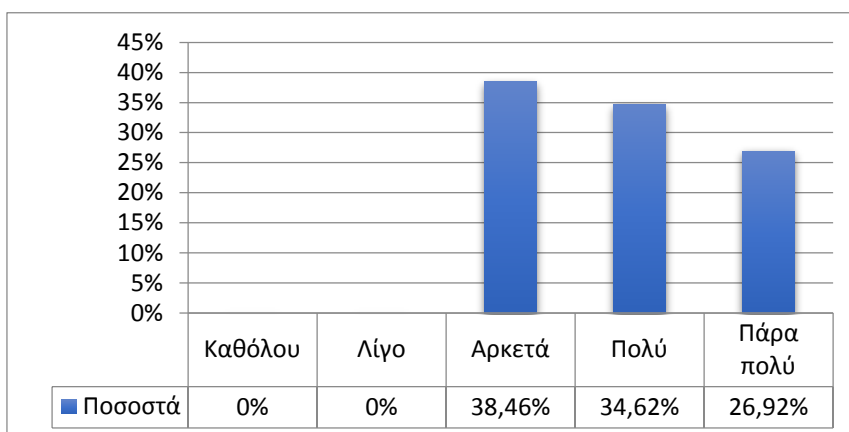
Σχήμα 15: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στον προφορικό λόγο;»

Μεγαλύτερο ποσοστό 57,69% υποστηρίζει ότι συνεισφέρει πολύ στη γλωσσική ανάπτυξη και στις γενικότερες γλωσσικές δεξιότητες, ενώ το ποσοστό 34,61% πιστεύει ότι συνεισφέρει πάρα πολύ. Στη γλωσσική ανάπτυξη υπάρχει και ένα ποσοστό 7,70% που καταδεικνύει συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού σε επίπεδο αρκετά (βλ. Σχήμα 16) .



Σχήμα 16: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στη γλωσσική ανάπτυξη;»

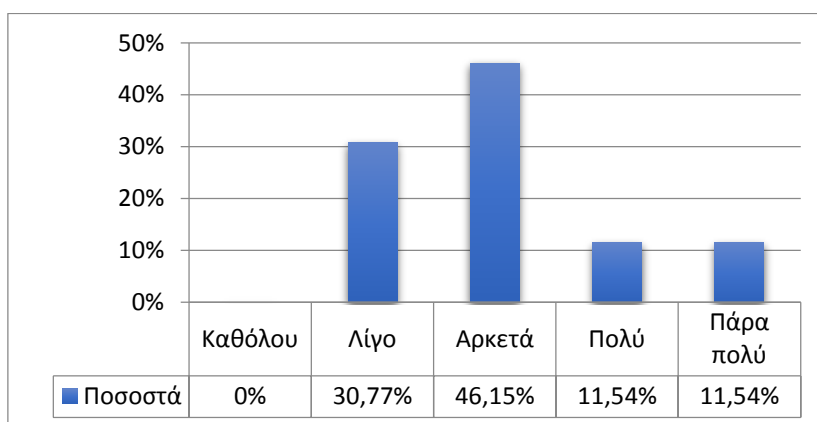
Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας (βλ. Σχήμα 17) τα ποσοστά καταδεικνύουν μικρότερο βαθμό συνεισφοράς του θεατρικού παιχνιδιού, αφού ποσοστό 38,46% αναφέρει ότι συνεισφέρει αρκετά, ενώ τα ποσοστά του «πολύ» (34,62%) και του «πάρα πολύ» (26,92%) κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν ο προφορικός λόγος και η γλωσσική ανάπτυξη.



Σχήμα 17: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στην ψυχοκινητικότητα;»

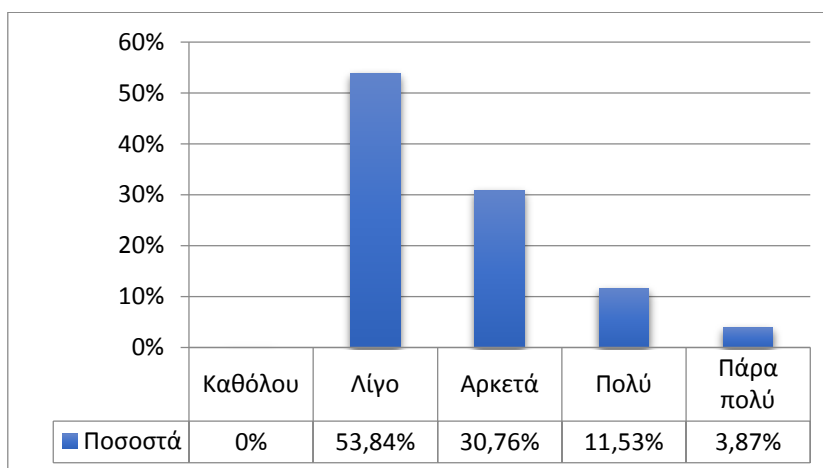
Ο τομέας των νοητικών ικανοτήτων παρουσιάζει όπως φαίνεται στο Σχήμα 18 τη μεγαλύτερη διαβάθμιση, αφού υπάρχουν ποσοστά που κινούνται από το «λίγο» με

ποσοστό (30,77%) έως το ποσοστό του «πολύ» και του «πάρα πολύ» (11,54%). Επισημαίνεται πάντως ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 46,15% συγκέντρωσε η άποψη ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει αρκετά στις νοητικές ικανότητες.



Σχήμα 18: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει το θεατρικό παιχνίδι στις νοητικές ικανότητες;»

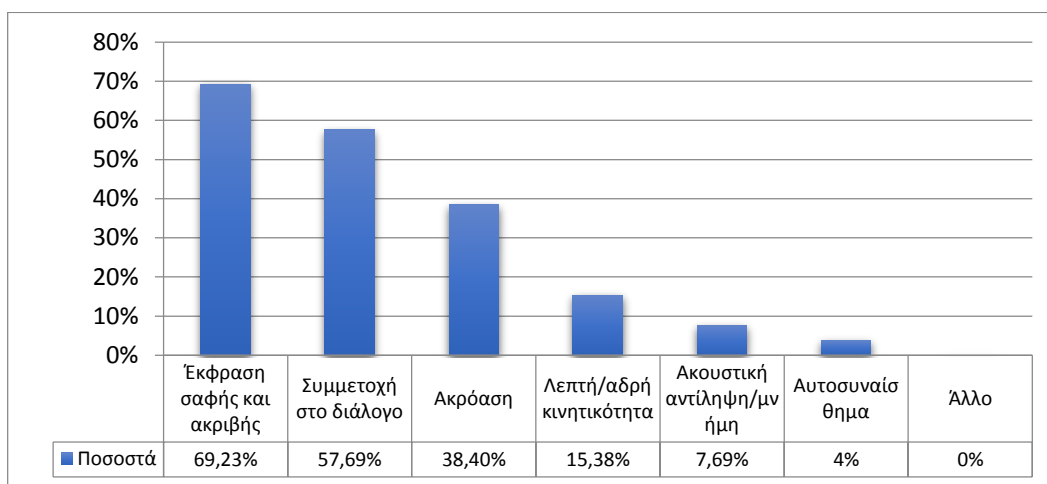
Τέλος, το Σχήμα 19 επίσης παρουσιάζει μεγάλη διαβάθμιση αποτελεσμάτων. Τονίζεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είχε η συνεισφορά «λίγο» του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική οργάνωση με ποσοστό 53,84%, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση θεατρικού παιχνιδιού και συναισθηματικής οργάνωσης.



Σχήμα 19: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στη συναισθηματική οργάνωση;»

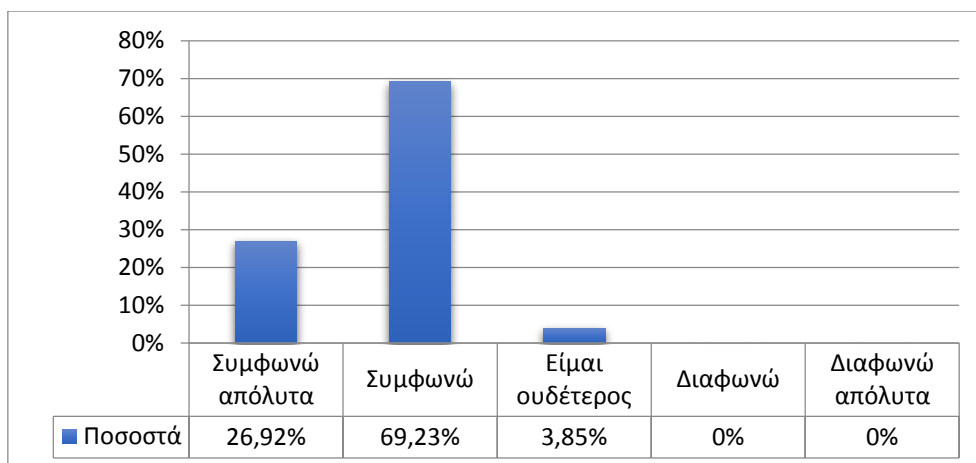
Από το Σχήμα 20 διακρίνεται ότι η έκφραση σαφής και ακριβής που αποτελεί δεξιότητα του προφορικού λόγου αποτελεί με ποσοστό 69,23% τη βασικότερη δεξιότητα που βοηθάει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι. Η συμμετοχή στον

διάλογο που αποτελεί επίσης δεξιότητα της μαθησιακής ετοιμότητας ενισχύεται σύμφωνα με τα δεδομένα 57,69% μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Με μικρότερο ποσοστό 38,40% έρχεται η δεξιότητα της ακρόασης που υπάγεται επίσης στον τομέα του προφορικού λόγου. Η λεπτή/αδρή κινητικότητα που αποτελεί δεξιότητα της ψυχοκινητικότητας βοηθάει αποτελεσματικότερα με ποσοστό 15,38%, ενώ η ακουστική αντίληψη/μνήμη που είναι δεξιότητα των νοητικών ικανοτήτων συγκέντρωσε 7,69%. Τέλος, το αυτοσυναίσθημα συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό 4% που εντάσσεται σε δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης.



Σχήμα 20: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιες δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;»

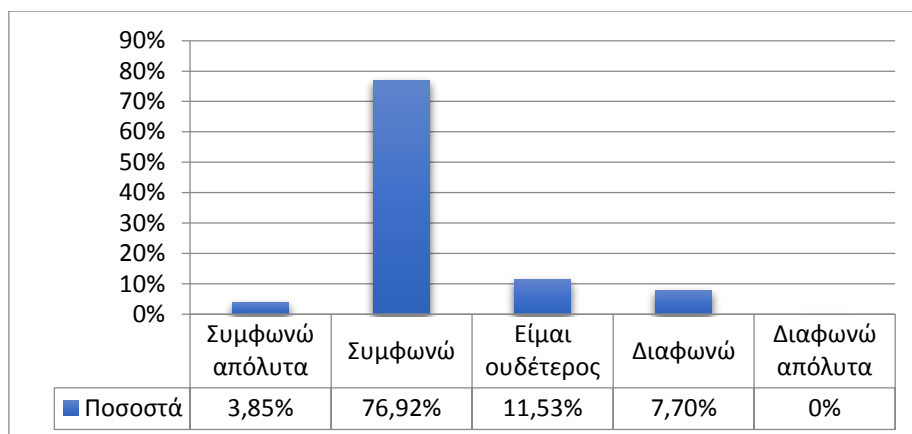
Το Σχήμα 21 καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 69,23% ότι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ενισχύουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου. Αυτά τα αποτελέσματα ενισχύουν τα δεδομένα της προηγούμενης ερώτησης, όπου οι επιμέρους δεξιότητες προφορικού λόγου συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν καθόλου αρνητικές απόψεις για τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στο τομέα του προφορικού λόγου.



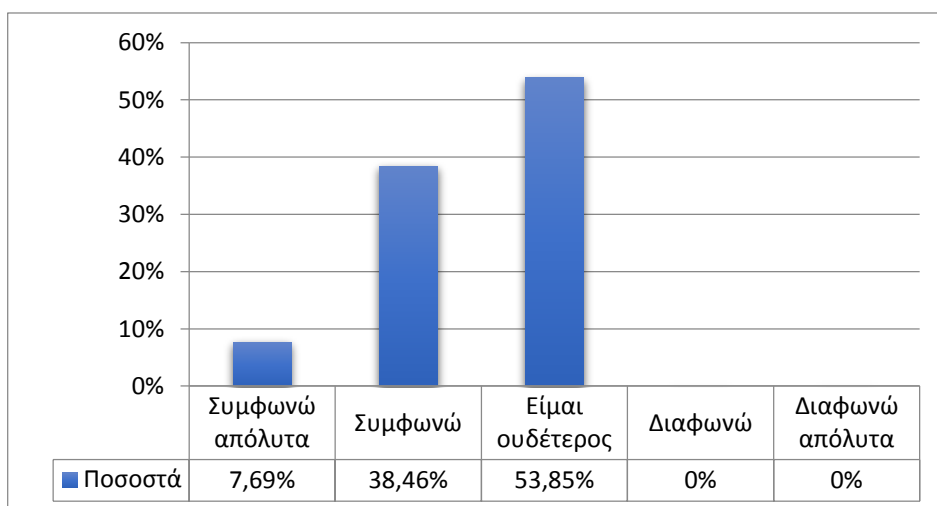
Σχήμα 21: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι ενισχύει τις δεξιότητες προφορικού λόγου η υλοποίηση δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού;»

Τα ερωτήματα 10 (βλ. Σχήμα 22) και 11 (βλ. Σχήμα 23) συμπληρώνουν τα ερευνητικά δεδομένα και οι πληροφορίες που καταγράφονται δίνουν μία συνολική εικόνα του θεατρικού παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας.

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν τη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ για παιδιά με ΕΕΑ με την αξιοποίηση μίας διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας. Η θετική αποδοχή συγκέντρωσε μεγάλο ποσοστό 76,92%, απλά πρέπει να τονιστεί ότι υπήρχαν και αρνητικές θέσεις. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 11,53% διατηρεί μία ουδέτερη στάση απέναντι στο θεατρικό παιχνίδι (βλ. Σχήμα 22) και ένα μικρότερο ποσοστό 7,70% στάση διαφωνίας ως προς αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας(βλ. Σχήμα 22). Ποσοστό 38,46% συγκέντρωσε η άποψη του «Συμφωνώ» σε σχέση με το βαθμό αποτελεσματικότητας της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό ουδέτερης στάσης απέναντι στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου (βλ. Σχήμα 23).

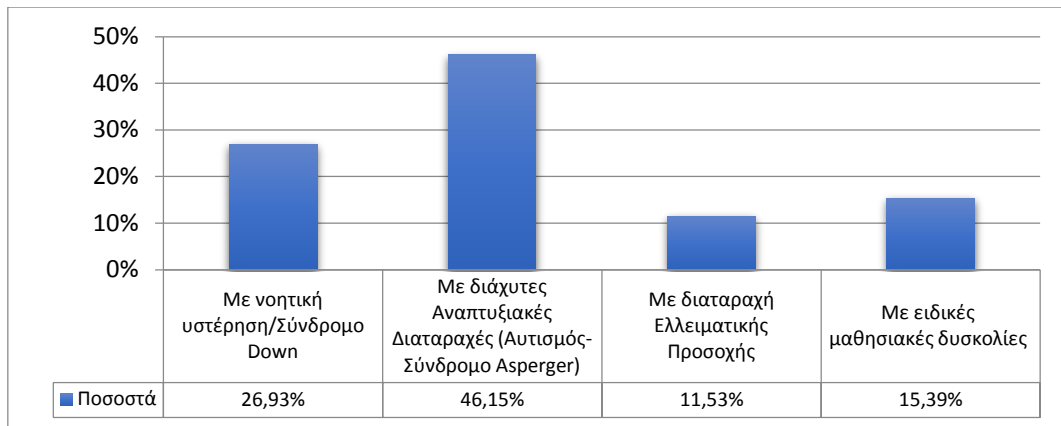


Σχήμα 22: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε το θεατρικό παιχνίδι αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας;»



Σχήμα 23: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

Από τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της ερώτησης φαίνεται η αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού στην κατηγορία των παιδιών με ΔΑΔ με ποσοστό 46,15%, με ποσοστό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ (βλ. Σχήμα 24).



Σχήμα 24: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείτε ότι βοηθάει αποτελεσματικότερα το θεατρικό παιχνίδι;»

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αποτελούν ερωτήσεις ανοικτού τύπου που έδωσαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα γύρω από τα ερωτήματα να σχολιάσουν και να αιτιολογήσουν τη θέση τους. Στην ερώτηση «Μπορείτε να πείτε από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας, αν η συμμετοχή των μαθητών του θεατρικού παιχνιδιού αύξησε τη λεκτική αλληλεπίδραση των μαθητών με ΔΑΔ, αλλά και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών» που ήταν ανοικτού τύπου, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε μονολεκτικά δίνοντας θετική απάντηση υπήρχε δε και ένα ποσοστό που ανέπτυξε την απάντησή του. Επισημαίνεται ότι πολλοί αναγνώρισαν τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά επισήμαναν την έλλειψη εμπειρίας και σχετικής επιμόρφωσης σχετικά με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού. Η επόμενη ερώτηση «Νομίζετε ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στις σχέσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» καταδεικνύει τη θετική στάση στη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με ΕΕΑ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και αιτιολόγησε την άποψη με αναφορά στη συνεισφορά του στην πολλαπλή καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων (αισθητηριακών, νοητικών και συναισθηματικών) και ταυτόχρονα θεωρούν ότι μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα του ερωτηματολογίου αναδεικνύουν την έλλειψη εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού. Εξέφρασαν σε σημαντικό ποσοστό (συχνότητα απαντήσεων) θετική γνώμη σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού επιβεβαιώνοντας την 1^η ερευνητική υπόθεση. Παράλληλα, από τα ερευνητικά δεδομένα του ερωτηματολογίου διαφαίνεται η θετική

στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος στην ένταξη του μαθητή με ΔΑΔ (2^η ερευνητική υπόθεση). Τέλος, η ομαδοποίηση της συχνότητας των απαντήσεων επιβεβαιώνει τη 3^η ερευνητική υπόθεση για τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση

Σε αυτό το σημείο, μετά τη διαδικασία συλλογής και παρουσίασης των αποτελεσμάτων θα επιχειρήσουμε να αξιολογήσουμε και να τα ερμηνεύσουμε σε συνδυασμό με τα δεδομένα άλλων ερευνών. Η επιστημονική κοινότητα και η βιβλιογραφική επισκόπηση επισημαίνουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, δηλαδή η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η αδυναμία επικοινωνίας και διατήρησης βλεμματικής επαφής μαζί με τα ελλείμματα στη σκέψη - φαντασία σύμφωνα με το DSM-V καθορίζουν τους βασικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού και θεραπευτικού προγράμματος. Επισημαίνεται πάντως στην έρευνα των Glazaard και Overall (2012) ότι ο αυτισμός είναι πολυδιάστατος και έχει πολλά συμπτώματα και καμία παρέμβαση από μόνη της ή σε σύντομο χρονικό διάστημα δεν μπορεί να συνεισφέρει στον ύψιστο βαθμό στα προβλήματα του αυτισμού.

Απαιτείται η δόμηση ενός εξατομικευμένου και στοχευμένου προγράμματος με την προσθήκη πολλών και διαφορετικών τεχνικών εκπαίδευσης και θεραπείας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των ελλειμμάτων των ατόμων με αυτισμό (Δροσινού, 2014α). Η έρευνα της Carroll (2002) αναφέρει ότι στο πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του παιχνιδιού που εφάρμοσε αναπτύχθηκαν κατάλληλες ρουτίνες που βασίστηκαν στην τάση των παιδιών για τη ρουτίνα, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να εισέλθουν στην αίθουσα παιχνιδιών και να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά μαζί τους. Στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκαν επίσης στοιχεία ρουτίνας του μαθητή της μελέτης περίπτωσης (όπως η ζωγραφική, η διαμόρφωση ημερήσιου προγράμματος). Η έρευνα των Ökcün και Akçin (2012) συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας της Carroll (2002) και επισημαίνει τη σημαντική συνεισφορά του παιχνιδιού ως μέσου εκπαίδευσης στα παιδιά με αυτισμό. Το στοιχείο αυτό αναδείχθηκε επίσης μέσω των θετικών απαντήσεων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στα πειραματικά πρωτόκολλα σε συνδυασμό με την εξελικτική πορεία του στις αναπτυξιακές περιοχές στις διάφορες ΛΕΒΔ. Ο Jones (2006) υποστηρίζει ακόμα ότι όλα τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να αξιοποιούν ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό που βασίζονται στην έννοια της τελετουργίας, για να λειτουργήσουν θεραπευτικά με

αυτά. Οι ίδιες αρχές ακολουθήθηκαν και στο δικό μας διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης, αφού αξιοποιήθηκαν η ενισχυμένη οπτική μνήμη του μαθητή και η στερεοτυπία του για επαναλαμβανόμενες ενέργειες. Αυτές οι αρχές επιβεβαίωσαν τις 3 ερευνητικές υποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ως προς τη συνεισφορά του στην ένταξη του μαθητή και στη συμβολή του για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορικός λόγος).

Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί η μεταβολή της επίδοσης του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στη γραμμή του Τριαδικού Φάσματος και ειδικότερα στις δεξιότητες που αφορούν τον τομέα Σκέψης-Φαντασίας. Η έρευνα της Walker (2014) τονίζει ότι το βασικό έλλειμμα των παιδιών με αυτισμό είναι πως δεν χρησιμοποιούν κανένα παιχνίδι προσποίησης ή είναι φτωχά στην ποιότητα του παιχνιδιού τους. Με αυτόν τον γνώμονα μπορούμε να ερμηνεύσουμε θετικά και τη σταθερή πρόοδο του Γ. στο συμβολικό παιχνίδι και την τελική εξέλιξή του σε σχέση με την αρχική παρατήρηση, αφού φάνηκε ότι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ενίσχυσαν τις δεξιότητες μίμησης και αναπαράστασης επιβεβαιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας των Trowsdale και Hayhow (2013) σχετικά με τη θετική επιρροή των παιχνιδιών μίμησης στα παιδιά με αυτισμό. Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, όπως φάνηκε από τις ομαδοποιήσεις των μεταβολών στις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑΕ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Τριαδικού Φάσματος ανέδειξε την εξελικτική πορεία που παρουσίασε ο Γ. από την αρχή μέχρι τη λήξη του προγράμματος και επιβεβαιώνει τη 1^η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Επιβεβαιώνεται έτσι η έρευνα της Wheater (2013) ότι τα διαφοροποιημένα προγράμματα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να λειτουργήσουν ενισχυτικά σε ποικίλες δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό.

Τα θετικά αποτελέσματα στα 5 διαφορετικά Πειραματικά Πρωτόκολλα ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου. Με την αξιοποίηση των Πειραματικών Πρωτοκόλλων ως μέσων του πειράματος και τις θετικές απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης επιβεβαιώθηκε η 1^η ερευνητική υπόθεση που σχετίζεται με την εξέταση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού στόχου. Ειδικότερα, πρέπει να αναφερθεί ότι οι κοινωνικές ιστορίες που διαμορφώθηκαν με γνώμονα τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες του προγράμματος

παρέμβασης μπόρεσαν να αναδείξουν συνολικά την επιτυχία του προγράμματος για τον μαθητή με ΔΑΔ. Προστέθηκαν νέα θετικά αποτελέσματα στα ενθαρρυντικά ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Franco και Cauilan (2012) για την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, οι θετικές απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στα κείμενα κατανόησης σε συνδυασμό με την πρόοδο που παρατηρήθηκε στις ΛΕΒΔ που αναφέρθηκαν επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό και τη 2^η ερευνητική υπόθεση που σχετίζεται με την έννοια της ένταξης. Το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε για τις ατομικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή τού έδωσαν τη δυνατότητα της αποδοχής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011) από τους συνομηλίκους και τους ενήλικες της ενταξιακής δομής του ΕΕΕΕΚ. Ο μαθητής απέκτησε ελευθερία κινήσεων και συμμετοχής μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα και τις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος, στοιχεία που τον βοήθησαν να ενσωματωθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιβεβαιώνονται με αυτόν τον τρόπο οι θέσεις της έρευνας του Ehiama (2014) σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού ως αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές ένταξης μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

Οι συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκαν ως προς τη διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας για τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ενίσχυσε τις δεξιότητες προφορικού λόγου του μαθητή και συνέβαλε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας που αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες της ενσωμάτωσής του μέσα στη σχολική κοινότητα. Επιβεβαιώθηκαν έτσι η 2^η ερευνητική υπόθεση που αφορά την ένταξη του μαθητή με αυτισμό μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς και η 3^η ερευνητική υπόθεση για τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στις δεξιότητες του προφορικού λόγου.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στην ερώτηση 1 «*Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού βοήθησε στη λεκτική επικοινωνία του Γ;*», στην αιτιολόγηση της ερώτησης η μητέρα του μαθητή τόνισε ιδιαίτερα την ενίσχυση της ικανότητας επικοινωνίας με τους άλλους. Η φιλόλογος ΕΑΕ, επίσης επισήμανε τη συνεισφορά του αυτοσχεδιασμού στην καλλιέργεια της λεκτικής επικοινωνίας και στην υιοθέτηση της δεξιότητας να σχεδιάζει τον λόγο του πριν τον εκφέρει. Ο ψυχολόγος έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στη δόμηση του

προγράμματος παρέμβασης και την παρουσία εξατομίκευσης και προσαρμογής στις ανάγκες του μαθητή ως βασικό παράγοντα ενίσχυσης της λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, ως προς τα υπόλοιπα ερωτήματα αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε διαφορετική προσέγγιση από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Ο ψυχολόγος έδωσε έμφαση στο σύνολο των προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόστηκαν για τον συγκεκριμένο μαθητή, ενώ η φιλόλογος τόνισε την καλλιέργεια φαντασίας που συνδέεται με τη λεκτική επικοινωνία. Πρέπει να επισημανθεί επιπλέον η θέση του ψυχολόγου ο οποίος εξέθεσε τη δυσκολία υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του διδακτικού προγράμματος για παιδιά με ΔΑΔ, τονίζοντας όμως τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου διαφοροποιημένου προγράμματος. Παράλληλα, η φιλόλογος συσχετίζει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας με τη σαφήνεια και την ακρίβεια των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή. Επιβεβαιώνει έτσι την έρευνα της Aizeranta (2011) για τη συνεισφορά των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού όπως τα παιχνίδια ρόλων, στη καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την παραγωγή διαφόρων ρόλων και τη διενέργεια διαλόγου ή αφήγησης.

Στην τελευταία ερώτηση κοινή θετική γνώμη εκφράστηκε από όλους τους συμμετέχοντες *«Θα προτείνετε το πρόγραμμα παρέμβασης με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού για μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές;»* που είναι επικεντρωμένη στο πρόγραμμα παρέμβασης και την αποτελεσματικότητα για τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Η μητέρα του μαθητή, βέβαια υποστηρίζει ότι αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης αναγκαίο και πολύτιμο για παιδιά με ΔΑΔ. Ο ψυχολόγος και η φιλόλογος αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης, αναφέροντας μία σειρά από πλεονεκτήματα, όπως την παρουσία ποικίλων ερεθισμάτων, τη εναλλαγή τρόπων επικοινωνίας, καθώς και τη καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Όλα όσα αποτυπώθηκαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα λειτουργούν συμπληρωματικά σε όσα παρατίθενται στην έρευνα των Jindal-Shape και Vetaimo (2007) για τα θετικά σημεία που εντοπίζονται στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού για τα παιδιά με αυτισμό.

Τέλος, ως προς τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των ενηλίκων, μεγαλύτερο ποσοστό (26,92%) συγκέντρωσε η έλλειψη εκπαίδευσης/επιμόρφωσης ως βασικός λόγος μη εφαρμογής δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού. Κοινή θέση είχαν ως προς τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με ΔΑΔ αναφέροντας τη σημαντική πρόοδο στις δεξιότητες προφορικού λόγου και γλωσσικών ικανοτήτων προσθέτοντας νέα ερευνητικά δεδομένα στις έρευνες των Wheeler (2014)

και O'Leary (2013) που εκθέτουν τη σημαντική συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου διαφαίνεται ότι η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού συνεισφέρει πολύ με ποσοστό 69% στον προφορικό λόγο, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 30,67% είχε την άποψη ότι συνεισφέρει πάρα πολύ στον τομέα του προφορικού λόγου και ταυτόχρονα το ποσοστό του 46,15% συγκέντρωσε η άποψη ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει αρκετά στις νοητικές ικανότητες. Η συσχέτιση αυτών των ερευνητικών δεδομένων επιβεβαιώνει την έρευνα της Bennett et al. (2013) που επισημαίνει ότι η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και πρόβλεψης των κοινωνικών καταστάσεων που επικεντρώνονται στις νοητικές ικανότητες (θεωρία του νου). Η σύνδεση της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με τη καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων που αφορούν τη θεωρία του νου αποτέλεσε τη βασική αρχή δόμησης του διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας, ακολουθώντας την έρευνα των Taumoepeae και Reese (2013) που τεκμηριώνουν τη σύνδεση των γλωσσικών ικανοτήτων με την επίδοση στη θεωρία των νοητικών ικανοτήτων. Η αιτιολόγηση επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των γλωσσικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας τη φύσης των διάφορων συνομιλιών και γεγονότων.

Η παρούσα έρευνα προσθέτει και νέα στοιχεία αφού στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου εκφράστηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού, γιατί κατανοούν ότι μέσω των δραστηριοτήτων αυτών τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις των άλλων, πλησιάζουν το ένα το άλλο, συναποφασίζουν και συνεργάζονται στην πορεία της δραματοποίησης (Τσιάρας, 2006).

5.1 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από τις μεταβολές της επίδοσης του Γ. σε αναλογία με την επαλήθευση του διδακτικού στόχου μέσω των πειραματικών πρωτοκόλλων φάνηκε ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης με την αρχή της εξατομίκευσης και της στοχοθεσίας λειτούργησε ενισχυτικά για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Η ίδια άποψη εκφράστηκε και από την πλειοψηφία των ενηλίκων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Ειδική αναφορά πρέπει να γίνει στη θετική τοποθέτηση της μητέρας ως προς το πρόγραμμα, που αποτελεί την άμεσα εμπλεκόμενη

με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Είναι πολύ σημαντική η επισήμανσή της για βελτίωση των καθημερινών ικανοτήτων του Γ. και της ανάπτυξης επικοινωνιακού λόγου. Ενισχύοντας τις αναφορές της έρευνας των Cheadle et al. (2012) για τη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού σε δεξιότητες καθημερινής ζωής και ανάπτυξης καθημερινών δεξιοτήτων που αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για τα παιδιά με ΔΑΔ. Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού συνέβαλε στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και καλλιέργησε σε μεγάλο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητές του επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Bailey (2013) για τη συνεισφορά όλων των μορφών τέχνης όπως είναι το θέατρο στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Ökcün και Akçin (2012) ότι το παιχνίδι που εντάσσεται στη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά βιώνουν ανθρώπινες σχέσεις μαζί με τους συνομηλίκους τους. Σε μια κοινή δραστηριότητα που διεξάγεται με μέσο το παιχνίδι και με δίοδο την επικοινωνία, τα παιδιά παράγουν δράσεις και νοήματα (Μαχτή, 2009).

5.2 Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις

Το θεατρικό παιχνίδι ως μέθοδος διδασκαλίας για τα παιδιά με ΔΑΔ, όπως παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στις δεξιότητες των παιδιών και να μειώσει σε σημαντικό βαθμό τις αναπτυξιακές περιοχές που εμφανίζουν ελλείμματα. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι η δημιουργία ενός εξατομικευμένου και δομημένου προγράμματος που βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος μπορεί να λειτουργήσει σημαντικά στις αναπτυξιακές δυσκολίες τους.

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για την πραγματοποίηση και άλλων σχετικών ερευνών στο μέλλον. Συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μίας έρευνας που θα συνεξετάζει την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού σε άλλες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο Down, προβλήματα συμπεριφοράς, ΔΕΠ-Υ). Επίσης, πολλές και σημαντικές πληροφορίες μπορούν να δώσουν έρευνες που θα βασιστούν σε συγκριτική μελέτη και συνεξέταση της αποτελεσματικότητας του θεατρικού παιχνιδιού στις διαφορετικές κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ. Συγκριτικές μελέτες μπορούν να αναδείξουν τον

πολυποίκιλο χαρακτήρα του θεατρικού παιχνιδιού και να προσφέρουν πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα που θα αναδεικνύουν σε ποιες κατηγορίες παιδιών μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότερα αυτό.

Επιπρόσθετα, χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα θα προέρχονταν και από έρευνες που θα διερευνούν την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού σε άλλες αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας αναφορικά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η έρευνα που υλοποιήθηκε επικεντρώθηκε στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση στον τομέα προφορικού λόγου μαθησιακής ετοιμότητας. Προέκυψαν θετικά πορίσματα που καταδεικνύουν την ανάγκη και άλλων σχετικών ερευνών με έμφαση όμως σε διαφορετικούς τομείς μαθησιακής ετοιμότητας. Ακόμα, βοηθητική θα ήταν η πραγματοποίηση επιστημονικής έρευνας και για την αποτελεσματικότητα άλλων διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας όπως μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία, εικαστική θεραπεία σε παιδιά με ΔΑΔ. Οι δυσκολίες αυτών των παιδιών είναι πιθανό, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, να αντιμετωπίζονται σε σημαντικό βαθμό μέσα από αυτές τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας με επίκεντρο στη μέθοδο διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού που φάνηκε ότι λειτουργεί βοηθητικά στα παιδιά με ΔΑΔ. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θετική γνώμη τους για τη μέθοδο διδασκαλίας και τη διάθεσή τους για εφαρμογή σχετικών τεχνικών εκπαίδευσης, αλλά επισήμαναν την έλλειψη ανάλογης επιμόρφωσης. Τα παιδιά που υπάγονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα σε πολλές αναπτυξιακές περιοχές γνωστικού, κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα. Η εφαρμογή πολλών και διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας που θα αξιοποιούν κιναισθητικές δραστηριότητες, μουσική και πολυαισθητηριακά μέσα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Βιβλιογραφία

- Adolphs, R., Sears, L., & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(2), 232-240.
- Aldridge, J. (2010). Among the periodicals: Differentiated instruction. *Childhood Education*, 86(3), 193-195.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5*. bookpointUS.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bailey, S. (2013). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. *VSA Intersections: Arts and Special Education*, 25.
- Baird, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A., Swettenham, J., Wheelwright, S., & Drew, A. (2000). A screening instrument for autism at 18 months of age: a 6-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6), 694-702.
- Bennett, T. A., Szatmari, P., Bryson, S., Duku, E., Vaccarella, L., & Tuff, L. (2013). Theory of mind, language and adaptive functioning in ASD: a neuroconstructivist perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 13.
- Bland-Stewart, L., Townsend, A., Ortega, M. T., & Stewart, M. A. (2013). What the beginning speech-Language pathologist and educator need to know about Autism Spectrum Disorders. *Online Journal of Education Research*, 2(4), 57-65.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-Analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376.
- Brunsdon, V. E., & Happé, F. (2014). Exploring the ‘fractionation’ of autism at the cognitive level. *Autism*, 18(1), 17-30.
- Carroll, J. (2002). Play therapy: the children's views. *Child & Family Social Work*, 7(3), 177-187.
- Charman, T., Jones, C. R. G., Pickles, A., Simonoff, E., Baird, G., & Happé, F. (2011). Defining the cognitive phenotype of autism. *Brain Research*, 1380, 10-21.
- Cheadle, A., Cahill, C., Schwartz, P. M., Edmiston, J., Johnson, S., Davis, L., & Robbins, C. (2012). Engaging youth in learning about healthful eating and active living: An evaluation of educational theater programs. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(2), 160-165.

- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(4), 231-239.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, *14*(2), 80-886.
- Constantino, J. N. (2011). The quantitative nature of autistic social impairment. *Pediatric Research*, *69*, 55-62.
- Corbett, B. A., Swain, D. M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., ... & Song, Y. (2014). Improvement in social deficits in Autism Spectrum Disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. *Autism Research*, *7*(1), 4-16.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., ... & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(4), 505-511.
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, *18* (2), 74-85.
- Cossu, G., Boria, S., Copioli, C., Braceschi, R., Giuberti, V., Santelli, E., & Gallese, V. (2012). *PLOS ONE*. Retrieved from <http://www.plosone.org>.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and story making in special education*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Devlin, B., & Scherer, S. W. (2012). Genetic architecture in autism spectrum disorder. *Current Opinion in Genetics & Development*, *22*(3), 229-237.
- Draaisma, D. (2009). Stereotypes of autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*(1522), 1475-1480.
- Ehiemua, S. (2014). Autism: Educational strategies in school. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *2*(2).
- Eigisti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(2), 681-691.
- Ervin-Tripp, S. (1964). An analysis of the interaction of language, topic, and listener. *American Anthropologist*, *66*(6_PART2), 86-102.
- Faure, G., & Lascar., S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Franco, H. T., & Cauilan, B. P. (2012). Shaping the way of instruction: fusion of games, lecture and theatrical techniques vs traditional lecture type of library instruction: Examining its effectiveness in undergraduate library instruction. *Proceedings of the IATUL Conferences*, *17*.

- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50(1), 115-132.
- Geschwind, D. H. (2009). Advances in autism. *Annual Review of Medicine*, 60, 367.
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(9), 409-416.
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2010). The Achievements of disability art: A study of inclusive theatre, inclusive research, and extraordinary actors. *Youth Theatre Journal*, 24(2), 99-110.
- Glazzard, J., & Overall, K. (2012). Living with autistic spectrum disorder: parental experiences of raising a child with autistic spectrum disorder (ASD). *Support for Learning*, 27(1), 37-45.
- Goulet, L., Linds, W., Episkenew, J. A., & Schmidt, K. (2011). Creating a space for decolonization: Health through theatre with indigenous youth. *Native Studies Review*, 20(1), 89-116.
- Gray, C., & White, L. A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός Οδηγός για Αυτιστικά Παιδιά και με σύνδρομο Asperger* (μτφ. Ειρήνη Μιχαλέτου, Αφροδίτη Κορογιαννάκη). Αθήνα: Σαββάλας. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).
- Gray, C., Arnold, S., Burg, D., Goward, K., Hayes, S., Jenison, L., ... , & Zyber, C. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες. Αυθεντικές Ιστορίες* (μτφ. Νατάσα Α. Δίπλα). Χανιά: Γλαύκη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2006).
- Guli, L. A. (2004). The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin).
- Hamilton, A. F. D. C. (2013). Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 91-105.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24(2), 189-233.
- Howlin, P. (1998). Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(03), 307-322.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 76-86.

- Jackson, R. (2011). Invited review: Challenges of residential and community care: 'the times they are a-changin'. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(9), 933-944.
- Jawaid, A., Riby, D. M., Owens, J., White, S. W., Tarar, T., & Schulz, P. E. (2012). 'Too withdrawn' or 'too friendly': considering social vulnerability in two neuro-developmental disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(4), 335-350.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: Review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Jones, G. I. (2012). *Using drama therapy techniques in secondary education*. (Doctoral dissertation, The University of Akron).
- Jones, G. (2006). Department for education and skills/Department of health good practice guidance on the education of children with autistic spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 543-552.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 560-564.
- Law, J., & Roy, P. (2008). Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the communicative development inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(4), 198-206.
- Lennard- Brown, S. (2004). *Αυτισμός* (μτφ. Μαρία Νικολακάκη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Levy, E., Mandell, D., & Schultz, R. (2009). *Autism*. Retrieved September 10, 2014, from <http://www.thelancet.com> .
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495-531.
- Lord, C., & McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism. Committee on educational interventions for children with autism. Division of Behavioural and Social Sciences and Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Luton, J. I. (2010). *Drama and Theatre in and for schools: Referencing the nature of theatre in contemporary New Zealand* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
- McGuire, A. E., & Michalko, R. (2011). Minds Between Us: Autism, mindblindness and the uncertainty of communication. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 162-177.

- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child Development, 84*(5), 1777-1790.
- Miles, J. H. (2011). Autism spectrum disorders—a genetics review. *Genetics in Medicine, 13*(4), 278-294.
- Minihan, A., Kinsella, W., & Honan, R. (2011). Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome using a consultation model. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(1), 55-69.
- Morrison, K., Manion, L., & Cohen, L. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Musthafa, B. (2012). Communicative language teaching in Indonesia: Issues of theoretical assumptions and challenges in classroom practice. *Journal of Southeast Asian Education, 2*(2). ERIC database, (ED462833). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED462833.pdf>
- Myers, L. J., & Liben, L. S. (2012). Graphic symbols as “the mind on paper”: Links between children’s interpretive theory of mind and symbol understanding. *Child Development, 83*(1), 186-202.
- O'Connor, E. I. L. E. E. N. (2009). The use of social story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning, 24*(3), 133-136.
- Ökcün, M. Ç., & Akçin, N. (2012). A description of a mother's play guidance for her child with autism in the process of playing by the rules. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(2), 96-106.
- O'Leary, K. (2013). The effects of drama therapy for children with Autism Spectrum Disorders. *Honors Projects*. Retrieved from <http://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/1>
- Paul, R., Campbell, D., Gilbert, K., & Tsiouri, I. (2013). Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(2), 418-431.
- Peter, M. (2009). DRAMA: Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education, 36*(1), 9-17.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 60-69.

- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15(1), 123-145.
- Pry, R., Petersen, A. F., & Baghdadli, A. (2009). Developmental changes of expressive language and interactive competences in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 98-112.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224-260.
- Randall, P. E., & Gibb, C. (1987). Structured management and autism. *British Journal of Special Education*, 14(2), 68-70.
- Shah, S., Wallis, M., Conor, F., & Kiszely, P. (2014). Bringing disability history alive in schools: promoting a new understanding of disability through performance methods. *Research Papers in Education*, (ahead-of-print), 1-20.
- Shattuck, P. T., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., ... & Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1735-1747.
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism*, 10(4), 330-343.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.
- Taumoepau, M., & Reese, E. (2013). Maternal reminiscing, elaborative talk, and children's theory of mind: An intervention study. *First Language*, 33(4), 388-410.
- Trowsdale, J., & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education*, 40(2), 72-79.
- Van der Aalsvoort, G., Ketelaars, M., & Karemaker, A. (2005). Social play by young at-risk children: a microgenetic approach to the study of emergent collaboration and numeracy. *Journal of Education*, 35, 159-180.
- Walker, S. R. (2014). It's not all just child's play: A psychological study on the potential benefits of theater programming with children. *Honors College*, 198. Retrieved from <http://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/198>
- Warren, Z. E., Foss-Feig, J. H., Malesa, E. E., Lee, E. B., Taylor, J. L., Newsom, C. R., ... & Stone, W. L. (2012). Neurocognitive and behavioral outcomes of younger siblings of children with autism spectrum disorder at age five. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 409-418.

- Weiss, M. J. (2001). Expanding ABA intervention in intensive programs for children with autism: The inclusion of natural environment training and fluency based instruction. *The Behavior Analyst Today*, 2(3), 182-186.
- Wheater, C. (2013). Theatre therapy for children with autism. *Education Masters*. Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/265
- Whiteley, P., Rodgers, J., Savery, D., & Shattock, P. (1999). A gluten-free diet as an intervention for autism and associated spectrum disorders: preliminary findings. *Autism*, 3(1), 45-65.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες* (μτφ. Παντελής Πρώιος). Αθήνα: Ε.Ε.Π.Α.Α. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- Wulff, S. B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15(2), 139-148.
- Zimmermann, S. (2013). Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education edited by Tomlinson, Derrington and Oldfield. *British Journal of Music Education*, 30(02), 304-306.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Απόττος, Α. (2012). Η εικαστική θεραπεία στη ψυχοκοινωνική αποκατάσταση ατόμων με ψυχικές διαταραχές. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ*, 23(3), 245-254.
- Βάντσης, Δ. (2000). Παιδικό θέατρο: ένας διαφορετικός δρόμος για την παιδεία. *Νιάουστα*, 93, 48-50.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση-διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γκαράνη, Σ. (2008). *Αυτισμός και παιχνίδι - μία πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γκόρντον, Ο. (1999). *Η γλώσσα του σώματος: Με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας* (μτφ Αλεξάνδρα Ντανάκα). Αθήνα: Καστανιώτης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Παιχνίδι και Μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γουσίδης, Κ. (2007). Τυχαίος ο αυτισμός - Από μεταλλάξεις και όχι κληρονομικά τα περισσότερα κρούσματα. *Αγγελιοφόρος της Κυριακής*, 16, 33-37.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και Κοινωνία. Η σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Νεοελληνικό Θέατρο του 20ου Αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Νικολάου, Β. (2002). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Εμπύχωση στην τάξη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δίπλα, Α. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες*. Αθήνα: Γλαύκη.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ. (1999). Παιδιά στο Αυτιστικό Φάσμα. Πρακτικές οδηγίες για την ενσωμάτωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108/109, 59-69.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 83-105.
- Δροσινού, Μ. (2004). Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο [www.pischools.gr/Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων](http://www.pischools.gr/Επιθεώρηση_Εκπαιδευτικών_Θεμάτων), 9: 143-156. (Ημερ. Ανάκτησης 10 Ιουλίου 2014).
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi-schools.gr/ *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12:114-128. Ημερ. Ανάκτησης : 12 Μαΐου 2014.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές Διαφοροποιήσεις στα ΕΕΕΕΚ με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2014α). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Retrieved 2014, from University of Peloponnese.
- Δροσινού, Μ., Χαρπαντίδου Μ., & Βουράκη, Β. (2011). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις. Χαρτογράφηση εννοιών. *Μέντορας*, 11, 96-114.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο.

- Καζιαλές, Δ. (2003). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική του πρακτική*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδημητρίου, Ν., Πανταζή, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2012). Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια-αντικείμενα σε ένα εσωτερικό χώρο παιχνιδιού. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 5, 71.
- Κατσανούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κιτσοπούλου, Μ. (1992). Το Θεατρικό Παιχνίδι. *Φιλολόγος*, 68, 135-143.
- Κοντογιάννη, Α. (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμέτος, Ε. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του προγράμματος «Μελίνα»*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κουρετζής, Λ. (1989). Α' Πανελλήνιο Συνέδριο 1988. *Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο Παιδικό Θέαμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυδωνιάτου, Ε., Ανδριώτου, Σ. & Δροσινού, Μ. (2010). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 182-198.
- Κωνστανταρέα, Μ. (1988). Παιδικός Αυτισμός. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, (Τόμος 2, σελ. 156-198). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Η νευροβιολογία του αυτισμού. *Ψυχιατρική*, 18(3), 225-238.
- Λαμπρούλη, Σ. (2011). *Οι δημιουργικές δραστηριότητες στην Ψυχοθεραπεία-Κοινωνικοθεραπεία. Μουσικοθεραπεία και Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΕΕΜΑΙΠΕ.
- Μαχτή, Μ. (2009). *Μελέτη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων παιδιών με τα ακούοντα παιδιά μέσα σε ένα νηπιαγωγείο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2010). Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 103-118.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

- Μπιρμπίλη, Σ. (2005). *Η Διερευνητική Δραματοποίηση στο Μάθημα της Αγωγής του Πολίτη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαγεωργίου, Β. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος για την επικοινωνία. Πρακτικά ημερίδας*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). *Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκηπα. Μία θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξη ζωής*. Θέατρο για Εκπαίδευση Δεσμοί Αλληλεγγύης, Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Η έρευνα δράσης και η αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1987). *Εξελιγκτική Ψυχολογία, τόμος 2*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πάστρα, Α., & Δροσινού, Μ. (2010). *Η δραματοποίηση του παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα του Oscar Wild σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Μαθαίνω πώς να μαθαίνω", Πρακτική του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Σαββίδου, Ε., Κουρέα, Λ., & Κοντοβούρκη, Ε. (2010). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση*. Κύπρος: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σουμελίδης, Ι., & Δεληγιάννης, Δ. (2009). *Αναπτύσσοντας ένα Ανοικτό Εκπαιδευτικό Σύστημα Διαδραστικών Πολυμέσων για Μαθητές με Προβλήματα Επικοινωνίας*. Κέρκυρα: Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο .
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2004). Η αισθητική ευαισθητοποίηση στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3, 68-75.
- Τζαναβάρη, Α., Αντωνιάδης, Ι., Μπαμίδης, Π., & Χίτογλου-Αντωνιάδου, Μ. (2008). *Εκπαίδευση Αυτιστικών Ατόμων με χρήση Νέων Τεχνολογιών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών 2-7 χρόνων*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσαμήτρου, Ε. (2010). *Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό και τα αδέρφια τους - μία μελέτη περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας .
- Τσιάρας, Α. (2006). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., Αρτεμίου, Χ., Βενέτη, Π., Κωνσταντίνου, Ε., Παναγίδου, Χ., & Παπαδάμου, Τ. (2003). *Θεατρικό Παιχνίδι: Από και για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (2007). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική παιδεία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική Προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

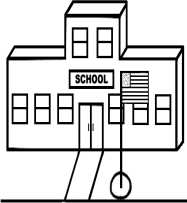
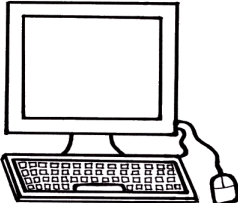
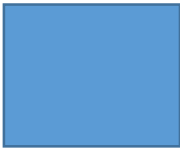
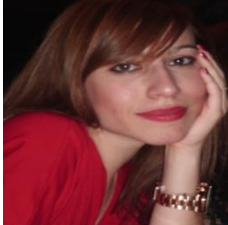


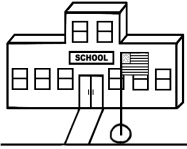


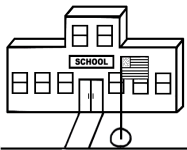
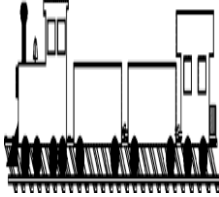

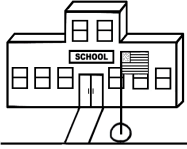


Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

<p>3^ο ΦΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.</p> <p>Στοιχεία μαθητή:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3">Όνομα: Γιάννης</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Τάξη φοίτησης: Μ2-Εργαστήριο Μαγειρικής</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο Β δημοτικού</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%;">Ανάγνωση</td> <td style="width: 33%;">Γραφή</td> <td style="width: 33%;">Μαθηματικά</td> </tr> <tr> <td>Α εξάμηνο β δημοτικού</td> <td>α εξάμηνο Α δημοτικού</td> <td>Α' εξάμηνο α δημοτικού</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Ηλικία: 13 χρόνων</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΕΕΕΚ ΑΙΓΑΛΕΩ</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα</td> </tr> <tr> <td colspan="3">ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (F84)</td> </tr> </table>	Όνομα: Γιάννης			Τάξη φοίτησης: Μ2-Εργαστήριο Μαγειρικής			Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο Β δημοτικού			Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	Α εξάμηνο β δημοτικού	α εξάμηνο Α δημοτικού	Α' εξάμηνο α δημοτικού	Ηλικία: 13 χρόνων			Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΕΕΕΚ ΑΙΓΑΛΕΩ			Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα			ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (F84)			<p>Διδακτικός στόχος:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3">Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη βοήθεια πολυαισθητηριακών μέσων.</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης</td> </tr> <tr> <td style="width: 33%;">Ημ. έναρξης:</td> <td style="width: 33%;">Ημ. Λήξης:</td> <td style="width: 33%;">Διάρκεια</td> </tr> <tr> <td>7/12/2013</td> <td>06/05/2014</td> <td></td> </tr> </table>	Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη βοήθεια πολυαισθητηριακών μέσων.			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης			Ημ. έναρξης:	Ημ. Λήξης:	Διάρκεια	7/12/2013	06/05/2014	
Όνομα: Γιάννης																																								
Τάξη φοίτησης: Μ2-Εργαστήριο Μαγειρικής																																								
Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο Β δημοτικού																																								
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά																																						
Α εξάμηνο β δημοτικού	α εξάμηνο Α δημοτικού	Α' εξάμηνο α δημοτικού																																						
Ηλικία: 13 χρόνων																																								
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΕΕΕΕΚ ΑΙΓΑΛΕΩ																																								
Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα																																								
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (F84)																																								
Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις με τη βοήθεια πολυαισθητηριακών μέσων.																																								
Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης																																								
Ημ. έναρξης:	Ημ. Λήξης:	Διάρκεια																																						
7/12/2013	06/05/2014																																							
<p>Υλικά</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Βιβλιοτετράδια</td> <td style="width: 33%;">Βιβλία και αναλώσιμα</td> <td style="width: 33%;">Ηλεκτρονικά</td> </tr> <tr> <td>Προφορικός λόγος</td> <td>Ψαλίδι</td> <td>Υπολογιστής</td> </tr> <tr> <td>Ψυχοκινητικότητα</td> <td>Χαρτιά Α4</td> <td>Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο</td> </tr> <tr> <td>Νοητικές ικανότητες</td> <td>Παπουσόκουτο</td> <td>Ραδιόφωνο</td> </tr> <tr> <td>Συναισθηματική οργάνωση</td> <td>Ντοσιέ με βέλκτρον</td> <td>Κινητό τηλέφωνο</td> </tr> <tr> <td>Βιωματικό υλικό</td> <td>Αυτοκόλλητα</td> <td>Φωτογραφική μηχανή</td> </tr> <tr> <td>Υλικά και συνταγές μαγειρικής</td> <td>Χάρτινες καρτούλες</td> <td>Εκτυπωτή</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Μαρκαδόρους</td> <td>Διαδίκτυο</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Πλαστικοποιημένο υλικό</td> <td></td> </tr> </table>	Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	Προφορικός λόγος	Ψαλίδι	Υπολογιστής	Ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο	Νοητικές ικανότητες	Παπουσόκουτο	Ραδιόφωνο	Συναισθηματική οργάνωση	Ντοσιέ με βέλκτρον	Κινητό τηλέφωνο	Βιωματικό υλικό	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή	Υλικά και συνταγές μαγειρικής	Χάρτινες καρτούλες	Εκτυπωτή		Μαρκαδόρους	Διαδίκτυο		Πλαστικοποιημένο υλικό		<p>ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> - 1^ο Βήμα: Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στη σχολική τάξη. - Οπτικοποίηση κανόνων τάξης - Οπτικοποίηση εντολών σε κύκλο- σκαρίφημα. - Παιχνίδια γνωριμίας – ερωτήσεων με την αξιοποίηση μπάλας. </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td> <p>2ο Βήμα : Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις μέσα στο Εργαστήριο Μαγειρικής.</p> <p>Δραστηριότητες :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Βιβλίο συνταγών (ντοσιέ) με δραστηριότητες μέσα. - Αρχαιοθετημένη συνταγή. - Εντοπισμός υλικών συνταγής με βιωματική δραστηριότητα "Κρυμμένος Θησαυρός". - Αντιστοίχιση/Σειροθέτηση βημάτων συνταγής. Διαβαθμισμένης δυσκολίας(παρουσία οπτικού βοηθήματος ή όχι) Δραματοποίηση των βημάτων. </td> <td></td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> - 1^ο Βήμα: Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στη σχολική τάξη. - Οπτικοποίηση κανόνων τάξης - Οπτικοποίηση εντολών σε κύκλο- σκαρίφημα. - Παιχνίδια γνωριμίας – ερωτήσεων με την αξιοποίηση μπάλας. 		<p>2ο Βήμα : Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις μέσα στο Εργαστήριο Μαγειρικής.</p> <p>Δραστηριότητες :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Βιβλίο συνταγών (ντοσιέ) με δραστηριότητες μέσα. - Αρχαιοθετημένη συνταγή. - Εντοπισμός υλικών συνταγής με βιωματική δραστηριότητα "Κρυμμένος Θησαυρός". - Αντιστοίχιση/Σειροθέτηση βημάτων συνταγής. Διαβαθμισμένης δυσκολίας(παρουσία οπτικού βοηθήματος ή όχι) Δραματοποίηση των βημάτων. 									
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά																																						
Προφορικός λόγος	Ψαλίδι	Υπολογιστής																																						
Ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο																																						
Νοητικές ικανότητες	Παπουσόκουτο	Ραδιόφωνο																																						
Συναισθηματική οργάνωση	Ντοσιέ με βέλκτρον	Κινητό τηλέφωνο																																						
Βιωματικό υλικό	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή																																						
Υλικά και συνταγές μαγειρικής	Χάρτινες καρτούλες	Εκτυπωτή																																						
	Μαρκαδόρους	Διαδίκτυο																																						
	Πλαστικοποιημένο υλικό																																							
<ul style="list-style-type: none"> - 1^ο Βήμα: Να διατυπώνει ερωτήσεις μέσα στη σχολική τάξη. - Οπτικοποίηση κανόνων τάξης - Οπτικοποίηση εντολών σε κύκλο- σκαρίφημα. - Παιχνίδια γνωριμίας – ερωτήσεων με την αξιοποίηση μπάλας. 																																								
<p>2ο Βήμα : Να διατυπώνει προφορικά ερωτήσεις μέσα στο Εργαστήριο Μαγειρικής.</p> <p>Δραστηριότητες :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Βιβλίο συνταγών (ντοσιέ) με δραστηριότητες μέσα. - Αρχαιοθετημένη συνταγή. - Εντοπισμός υλικών συνταγής με βιωματική δραστηριότητα "Κρυμμένος Θησαυρός". - Αντιστοίχιση/Σειροθέτηση βημάτων συνταγής. Διαβαθμισμένης δυσκολίας(παρουσία οπτικού βοηθήματος ή όχι) Δραματοποίηση των βημάτων. 																																								

	<ul style="list-style-type: none"> - Παιχνίδια ρόλων. - Παιχνίδι ερωτήσεων με βιωματικό Υλικό(συσκευασίες τροφίμων) - Ταύτιση συσκευασιών με λεκτικό Περιεχόμενο. <p>3ο Βήμα :Να κατανοήσει χρονικές έννοιες.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κιναισθητική δραστηριότητα. Ανθρώπινη Χρονογραμμή. - Αντιστοίχιση χρονικών εννοιών με αντίστοιχες ενέργειες . Παντομίμα. - Παπουτσόκουτο. Σειροθέτηση εικόνων. <p>4ο Βήμα: Να διαβάζει και να κατανοεί 2-3 γραμμές κειμένου.(Λειτουργική ανάγνωση)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εντοπισμός εργαλείων μαγειρικής. Συμβολικό παιχνίδι. - Εικόνες και ανάγνωση αντίστοιχων προτάσεων. - Προτάσεις μαγειρικής , εντοπισμός λέξεων . - Παιχνίδια ρόλων με τις λέξεις. <p>5ο Βήμα : Να συμμετέχει αυθόρμητα σε συζητήσεις στο προαύλιο.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Οπτικοποίηση κανόνων προαυλίου. - Κοινωνική ιστορία για τη συζήτηση. - Κομικς διαλόγων. - Το σπίτι των ερωτήσεων. - Καρτέλες ερωτήσεων (βιβλιοτετράδια). 									
<p>Κριτήρια επιτυχίας</p> <table border="1" data-bbox="256 1496 879 1760"> <tr> <td>Χρόνος: 5 παρεμβάσεις των 15 λεπτών</td> </tr> <tr> <td>Συχνότητα επιτυχίας: 4/5</td> </tr> <tr> <td>Ολοκλήρωση: 4/5</td> </tr> <tr> <td>Αυτονομία: Μεσσαία.</td> </tr> <tr> <td>Με βοήθεια : σχεδόν στις περισσότερες δραστηριότητες</td> </tr> </table>	Χρόνος: 5 παρεμβάσεις των 15 λεπτών	Συχνότητα επιτυχίας: 4/5	Ολοκλήρωση: 4/5	Αυτονομία: Μεσσαία.	Με βοήθεια : σχεδόν στις περισσότερες δραστηριότητες	<p>Αμοιβή</p> <table border="1" data-bbox="911 1496 1444 1760"> <tr> <td>Λεκτική: Λεκτικός έπαινος σε κάθε δραστηριότητα.</td> </tr> <tr> <td>Υλική : Με την παροχή σφραγίδων και Αυτοκόλλητων φατσούλες.</td> </tr> <tr> <td>Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών.</td> </tr> <tr> <td>Μινιατούρα : Τρένο</td> </tr> </table>	Λεκτική: Λεκτικός έπαινος σε κάθε δραστηριότητα.	Υλική : Με την παροχή σφραγίδων και Αυτοκόλλητων φατσούλες.	Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών.	Μινιατούρα : Τρένο
Χρόνος: 5 παρεμβάσεις των 15 λεπτών										
Συχνότητα επιτυχίας: 4/5										
Ολοκλήρωση: 4/5										
Αυτονομία: Μεσσαία.										
Με βοήθεια : σχεδόν στις περισσότερες δραστηριότητες										
Λεκτική: Λεκτικός έπαινος σε κάθε δραστηριότητα.										
Υλική : Με την παροχή σφραγίδων και Αυτοκόλλητων φατσούλες.										
Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών.										
Μινιατούρα : Τρένο										

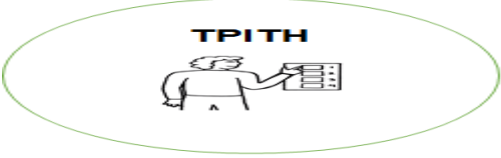






<p><u>Συμπεριφορά</u></p> <p>✓ Να συνδιαλέγεται προφορικά με τη βοήθεια Πολυασθητηριακών μέσων.</p>	<p><u>Αξιολόγηση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο) ▪ Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ▪ Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο) <p>Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ : Νομίζω η ανάλυση βημάτων θα λειτουργήσει θετικά στον μαθητή με αυτισμό. Ταυτόχρονα η παροχή οπτικοποιημένου υλικού μπορεί να λειτουργήσει πολύ βοηθητικά. Οι βιωματικές δραστηριότητες επίσης θα ενισχύσουν τη συμμετοχή του και την ενεργητικότητά του.</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ : Θα δυσκολευτεί στις δραστηριότητες στο εργαστήριο Μαγειρικής, είναι η πρώτη του χρονιά σε αυτό το πλαίσιο και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί.</p> <p>ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΘΕΙ : Να τροποποιηθούν και να γίνουν πιο απλοϊκές οι δραστηριότητες στο 2ο βήμα.</p>
--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα

Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα			
Δευτέρα			
Τρίτη			
Τετάρτη			
Πέμπτη			
Παρασκευή			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ημερήσιο Πρόγραμμα

Ημερήσιο Πρόγραμμα		
		
1 ^η ώρα	Κοινωνική αγωγή. Βγάζω τα πράγματα μου από τη	
2 ^η ώρα	Μουσική. Συμμετέχω στο τραγούδι.	
Διάλειμμα	Φαγητό, τουαλέτα.	
3 ^η ώρα	Εργαστήριο Μαγειρικής. Τετράδιο συνταγών.	
4 ^η ώρα	Μαγειρική. Δουλεύω με την κ. Μάρθα.	
5 ^η ώρα	Μαθηματικά.	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Πειραματικά Πρωτόκολλα

Τίτλος :Οι δικοί μου κανόνες.

Στο σχολείο υπάρχουν κανόνες. Η τάξη μου έχει κανόνες.



Η κυρία έχει τους κανόνες στο τοίχο για να τους βλέπουμε όλοι. Υπάρχουν και οι κανόνες που αφορούν εμένα, είναι οι δικοί μου κανόνες.



Μπορώ να βγάξω τη τσάντα μου



Θα προσπαθήσω να κάθομαι ήσυχα στη θέση μου

Ίσως μπορώ να βγάξω τα μολύβια και τα τετράδια μου.

Θα προσπαθήσω να ακολουθήσω τους κανόνες μου κάθε μέρα. Είναι ωραίο να ακολουθείς κανόνες.

Τίτλος : Μαγειρεύοντας με βήματα.

Πολλές φορές στο εργαστήριο Μαγειρικής μαγειρεύουμε . Η κ.....μας βοηθάει για να μαγειρεύουμε σωστά. Πρώτα πλένουμε τα χέρια



, μετά βάζουμε σκούφο



Και στη συνέχεια φοράμε στα χέρια μας.....

Διαβάζουμε όλοι μαζί τη συνταγή και αναζητάμε στο εργαστήριο μαγειρικής τα



υλικά που χρειαζόμαστε.

Βρίσκουμε και τα εργαλεία μαγειρικής που

χρειαζόμαστε όπως, μπωλ,.....,

Στο τέλος όλοι μαζί φτιάχνουμε τη συνταγή.

Μου αρέσει να μαγειρεύω ακολουθώντας αυτά τα βήματα.

Τίτλος :Αναγνωρίζοντας συναισθήματα.

Υπάρχουν πολλά συναισθήματα. Όλοι οι άνθρωποι έχουν συναισθήματα, μπορεί να



γελάνε,

, γιατί είναι χαρούμενοι και κάνουν πλάκα.



Μπορεί και να στεναχωριούνται, γιατί είναι λυπημένοι .



Ίσως να είναι θυμωμένοι ,

όταν τσακώνονται. Όταν λέμε αστεία

γελάω



και γελάμ

, τότε κάνουμε πλάκα.

να παλέψω



Ενώ, όταν χτυπάμε, σπρώχνουμε και μιλάμε άσχημα γίνεται τσακωμός, νιώθουμε λύπη και θυμό.

τότε

Θα προσπαθήσω να λέω αστεία και να γελάω με τους συμμαθητές μου.

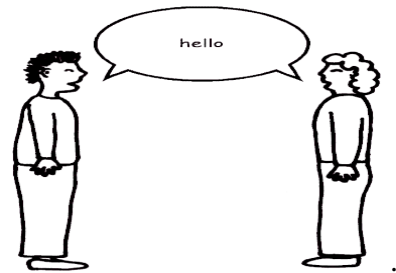
Τίτλος :Ο Γιάννης στο προαύλιο.

Όταν χτυπάει το κουδούνι βγαίνω στο προαύλιο με τη τσάντα μου. Βγάζω το



κομπολόι μου

και κάθομαι να ηρεμήσω στη γωνία.



Μπορώ να πλησιάζω και να μιλάω με τα άλλα παιδιά

Όταν με ενοχλήσουν άλλα παιδιά θα απομακρύνομαι και θα ζητάω βοήθεια από τους δασκάλους.

Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι στο προαύλιο.