



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Ελένης Χ. Κανελλοπούλου

Διπλωματούχα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

2011

**«Ο ρόλος του οικογενειακού κλίματος στην Ειδική Αγωγή και
Εκπαίδευση (ΕΑΕ) μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
στο Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ).»**

**“Il contributo del clima di famiglia nel campo di speciale educazione dello
studente con Disturbi nello spettro di Autismo”**

“The contribution of family climate in special education to student with Autism”

Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Σ. Τσιναρέλης,

Επίκουρος Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

Μαρία Δροσινού - Κορέα,

Επίκουρος Καθηγήτρια

Παναγιώτης Σιαπέρας,

Διδάκτωρ

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015

Στο μικρό «δάσκαλό» μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα της έρευνας είναι η διερεύνηση και η συμβολή του οικογενειακού κλίματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού. (ΔΑΔ-ΦΑ). Εξετάζεται αν η κατανόηση του προβλήματος από τους γονείς επηρεάζει τις οικογενειακές σχέσεις, αν η αποδοχή των ΔΑΔ-ΦΑ διευκολύνει την ΕΑΕ του μαθητή αν το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει τους γονείς στην διαμόρφωση θετικού οικογενειακού κλίματος. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το πείραμα και το ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν πέντε γονείς, δυο ζευγάρια με παιδί στο φάσμα του αυτισμού και ένα με παιδί χωρίς. Διερευνάται η σημασία της ομαλής οικογενειακής λειτουργίας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν στην υποστήριξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

Λέξεις κλειδιά: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, οικογενειακές σχέσεις, ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

ABSTRACT

This research is an attempt to document the investigation of the contribution of family climate in Special Education of a student diagnosed with autistic spectrum disorders. Our goal is to study the family relationships and the factors that affect them. We examine if the understanding of the problem of the parents affects family relationships, if the acceptance of autism facilitates the special education of the pupil and if the Targeted Individual Structured Integrated Training Special Education Program for pupils with Special Educational Needs supports parents in shaping positive family climate. The target group consists of children with Pervasive Developmental Disorders in Autism Spectrum (PDD-FA) and adults who come into contact with them. The manner and time of employment of the target group is identified with the practice, and student case study with Pervasive Developmental Disorders in Autism Spectrum (PDD-FA). The tools for the observations consist of the empirical observation of the student, Checklists Basic Skills, the Framework Curriculum Special Education Program, the observations on the general and specific learning difficulties, and the teaching plan (annual, monthly, weekly, daily curriculum). Furthermore, the experiment and the questionnaire were used. The survey participants were five parents, two couples with a child on the autism spectrum and a couple with a child without. The importance of positive family functioning and the factors that affect the support of children on the spectrum are investigated.

Keywords: Pervasive Developmental Disorders on the Autism Spectrum, family relationships, TISISEPfSEN.

RIASSUNTO

La presente ricerca costituisce un tentativo da indagare il contributo della famiglia alla Educazione speciale e all'Istruzione dello studente con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS) nello Spettro Autistico (DSA). Il nostro obiettivo è quello di studiare I rapporti familiari e I fattori che li influenzano. Considerata: a) Se la comprensione del problema dal parte dei genitori influenza I rapporti familiari, b) Se l'accettazione dei DPS-DSA facilita l'ES dello student, c) Se la strutturazione individuale del programma educativo dell'istruzione sostiene I genitori alla forma positive del clima familiare. La partecipazione dei genitori è necessaria per il processo. Indubbiamente, l'esistenza di un disturbo che causa difficoltà e intense emozioni ai membri della famiglia, influenza assolutamente il funzionamento e i legami affettivi che si sviluppano al suo ambiente. La presente ricerca comporta la fase Iniziale Empirica e Sistemica dell'osservazione presso un programma dell'Educazione Speciale. La ricercatrice registra alcuni dati per quanto riguarda l'individuale il familiare e l'ambiente dello studente con DPS-DSA ma livelli in vari settori (cognitivo, sociale). Presentano anche i risultati ottenuti dall'analisi dei dati ma anche le correlazioni tra le variabili che hanno contribuito a trarre conclusioni relative alle ipotesi iniziali della ricerca. I risultati della ricerca hanno mostrato che il grado di comprensione dai genitori influenza indubbiamente i rapporti familiari. La conoscenza e l'aggiornamento devono avere i genitori relativamente al lemma dei disturbi dello sviluppo diffusi colpiscono la posizione ma anche il comportamento verso il ragazzo, il grado di sviluppo e il miglioramenti del bambino e associato con le relazioni familiari, il tipo di rapporto dei genitori e l'alloggiamento della famiglia, la scuola e l'ambiente sociale.

Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS) nello Spettro Autistico (DSA), relazioni familiari, la strutturazione individuale del programma educativo dell'istruzione sostiene.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
RIASSUNTO.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή.....	12
1.1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού-Ορισμός.....	12
1.2 Αιτιολογία.....	18
1.3 Χαρακτηριστικά.....	21
1.4 Διαγνωστικά κριτήρια.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η οικογένεια των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.....	35
2.1 Οι αντιδράσεις των γονέων και οι ψυχολογικές επιπτώσεις.....	35
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την ψυχική κατάσταση και τις αντιδράσεις των γονέων.....	36
2.3 Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό.....	40
2.4 Οι δυσκολίες στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό.....	50
3.1 Αντιμετώπιση του παιδιού με αυτισμό από την οικογένεια.....	50
3.2 Αντιμετώπιση των ιδιομορφιών της συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς.....	54
3.3 Βασικές αρχές εκπαίδευσης του παιδιού με Δ.Α.Δ. για τους γονείς.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η θετική προσαρμογή των γονέων.....	100
4.1 Παράγοντες που ενισχύουν το ρόλο γονέων.....	100
4.2 Συμβουλευτική και Εκπαίδευση των Γονέων.....	103
4.3 Οι γονείς ως συν-θεραπευτές.....	105

4.4 Περιγραφή του σκοπού της έρευνας.....	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της έρευνας.....	110
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	110
5.2 Συμμετέχοντες.....	111
5.3 Εργαλεία μέτρησης.....	112
5.4 Διαδικασίες της έρευνας.....	114
5.5 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....	126
6.1 Παρατήρηση.....	126
6.2 Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες – Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	155
6.3 Το Πείραμα.....	165
6.4 Σχολιασμός ερωτηματολογίων.....	178
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	196

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ποσοστά με βάση τα στοιχεία των παιδιών.....	181
Πίνακας 2. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις στην Κλίμακα των Οικογενειακών Αναγκών.....	184
Πίνακας 3. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις στις Πηγές Υποστήριξης.....	185

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

- Σχήμα 1.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.....133
- Σχήμα 2.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.....138
- Σχήμα 3.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.....142
- Σχήμα 4.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ για τις ΔΑΔ-ΦΑ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.....154

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Αντιγραφή πρότασης με υποκείμενο (το μαθητή), ρήμα και αντικείμενο.....	155
Εικόνα 2. Συμπλήρωση κειμένου με σύμβολα και κενά. Το κείμενο αφορά προσωπική εμπειρία από την καθημερινότητα του μαθητή.....	156
Εικόνα 3. Αντιγραφή πρότασης με εικόνα και συμβολική αναπαράσταση.	157
Εικόνα 4. Ανάγνωση προτάσεων από το βιβλίο Γλώσσας Α' Δημοτικού.....	157
Εικόνα 5. Συμπλήρωση εικονοσταυρόλεξου και τοποθέτηση καρτών σε παπουτσόκουτο.....	158
Εικόνα 6. Ανάγνωση κειμένου περίπου τεσσάρων γραμμών.....	159
Εικόνα 7. Ανάγνωση των νέων του.....	159
Εικόνα 8. Ζωγραφια από το μαθητή.....	160
Εικόνα 9. Αντιγραφή πρότασης από το παραμύθι "Το δέντρο που έδινε".....	161
Εικόνα 10. Πληκτρολόγηση και αντιγραφή λέξεων και φράσεων στον υπολογιστή (αγαπημένο του αντικείμενο).....	162
Εικόνα 11. Ανάγνωση κειμένου και συμπλήρωση κενών με εικόνες.....	163
Εικόνα 12. Πληκτρολόγηση λέξεων από το μαθητή (χωρίς να τις βλέπει). Προφέρει κάθε γράμμα και στη συνέχεια το πληκτρολογεί. Τύπος λέξεων: σφ, σσφ.....	164
Εικόνα 13. Ανάγνωση και συμπλήρωση κειμένου, με εικόνες και κενά, που αφορά την ιστορία της Ουρανίας.....	164
Εικόνα 14. Ανάγνωση των προτάσεων με τις πολλαπλές απαντήσεις.....	166
Εικόνα 15. Δραστηριότητα ανάγνωσης και συμπλήρωσης κειμένου με βάση τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή με εικόνες και κενές λέξεις.....	166
Εικόνα 16. Συμπλήρωση προτάσεων με εικόνες, σχετικές με συναισθήματα.....	166
Εικόνα 17. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Το σχολείο μου».....	168
Εικόνα 18. Ανάγνωση πολλαπλών απαντήσεων και επιλογή της σωστής απάντησης κατά το μαθητή.....	168
Εικόνα 19. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή της σωστής απάντησης.....	169
Εικόνα 20. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Η οικογένειά μου».....	170
Εικόνα 21. Συμπλήρωση προτάσεων που αφορούν δραστηριότητες που του αρέσει να εκτελεί στο σπίτι με τα μέλη της οικογένειάς του.....	171

Εικόνα 22. Ανάγνωση προτάσεων με σκοπό τον εντοπισμό και τη διόρθωση των λέξεων.....	171
Εικόνα 23. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Όταν πηγαίνω για ψώνια στο σούπερ μάρκετ...».....	172
Εικόνα 24. Συμπλήρωση προτάσεων με βάση την προσωπική εμπειρία του μαθητή.....	173
Εικόνα 25. Ανάγνωση σύντομου κειμένου και συμπλήρωση της λίστας της Ουρανίας.....	173
Εικόνα 26. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Όταν παίζω στον παιδότοπο...!».....	174
Εικόνα 27. Συμπλήρωση προτάσεων με βάση εικόνες, που αφορούν δραστηριότητες παιδιών.....	175

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΔΙ.Π.Μ.Σ.: Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΔΑΔ-ΦΑ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΠΑΠΕΑΕ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΛΓΜΔ: Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

ΠΑΠΑΕΜΔ: Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

ΛΜΔΦΑ: Λίστες Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών

ΕΔΑ: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

1.1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Δ.Α.Δ)-Ορισμός

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Δ.Α.Δ.) είναι μια ομάδα από νευροψυχιατρικές νευροεξελικτικές διαταραχές. Θεωρείται σύνδρομο και εμφανίζεται συνήθως τους πρώτους 30 μήνες της ζωής. Χαρακτηρίζεται από διαταραχές επικοινωνίας, του λόγου και της συμπεριφοράς, που παραμένουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Αποκαλούμε τις διαταραχές αυτές αναπτυξιακές, καθώς αφορούν το χρόνο εμφάνισης της διαταραχής, δηλαδή την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Χαρακτηρίζονται διάχυτες καθώς επηρεάζουν ταυτόχρονα πολλούς τομείς της ανάπτυξης.

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαρακτηρίζονται ως διαταραχές ‘φάσματος’ (spectrum disorders), γιατί δεν έχουν ομοιογενή κλινική εικόνα, αλλά η μορφή τους κυμαίνεται από πολύ ήπια, με ελάχιστα αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη, έως πολύ βαριά, με πολλά αυτιστικά στοιχεία και βαριά νοητική καθυστέρηση (Γενά, 2002, σ. 29).

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές είναι, λοιπόν, μια ομάδα από νευροεξελικτικές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από ειδικές καθυστερήσεις και αποκλίσεις στην κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και από ένα περιορισμένο στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων με έναρξη τα πρώτα χρόνια ζωής του αναπτυσσόμενου ατόμου (Παπαδάτος, 2004, σ. 227).

Ιστορική αναδρομή

Η λέξη ‘αυτισμός’ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 προς κάποια σχιζοφρενή άτομα που είχαν χάσει την επαφή τους με την πραγματικότητα, είχαν κλειστεί στον εαυτό τους και ήθελε με τη λέξη αυτή να εκφράσει τη μοναχικότητα, την αδιαφορία και την αποξένωσή τους (Μπεζεβέγκης, 1987, σ. 61).

Το 1943 ο Kanner ονόμασε τη διαταραχή αυτή ‘πρώιμο ναπιακό αυτισμό’ και, επειδή παρατηρήθηκε στους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους, συμπέρανε πως είναι εγγενής αιτιολογίας. Ο ίδιος κατέγραψε διεισδυτικές παρατηρήσεις που αποτελούν έως σήμερα σημείο αναφοράς για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Ωστόσο, ο Kanner διατύπωσε και την αντιφατική

ψυχογενή ερμηνεία του αυτισμού, αποδίδοντάς τον στην ψυχρότητα των γονέων των αυτιστικών παιδιών. Πίστευε ότι τα αυτιστικά παιδιά είναι αποκτήματα υψηλά ιστάμενων, ψυχρών, ορθολογικών γονέων που έτυχε να ‘ξεπαγώσουν’ για να ‘παράγουν’ ένα παιδί, γι’ αυτό και τους ονόμαζε ‘γονείς-ψυγεία’. Αυτή η άποψη έχει πλέον απορριφθεί από τα ερευνητικά αποτελέσματα που καταδεικνύουν πως οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους γονείς των μη αυτιστικών ατόμων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σ. 321).

Στην πρώτη, λοιπόν, μελέτη του Kanner για τον αυτισμό καταγράφονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα: υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα, αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση της ομοιομορφίας, εξέχουσα μνήμη, καθυστερημένη ηχολαλία, υπερευαισθησία σε ερεθίσματα, περιορισμός στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας, επανάληψη των λέξεων που ακούουν, καλές γνωστικές δυνατότητες και υψηλά νοήμονες οικογένειες. Ωστόσο, στο τελευταίο του άρθρο (Kanner & Eisenberg, 1956) υπογράμμισε δυο από τα παραπάνω γνωρίσματα ως σημεία-κλειδιά της αυτιστικής διαταραχής: την υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα και την αγχωτική καταθλιπτική εμμονή στη διατήρηση της ομοιομορφίας, ενώ για τα υπόλοιπα ισχυρίστηκε πως είναι δευτερεύοντα ή δεν ταιριάζουν στον αυτισμό (Frith, 1999, σ. 24).

Οι εργασίες του Kanner απαντώνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία για τον αυτισμό, σε αντίθεση με την εργασία του Aasperger, η οποία είχε γραφθεί στη γερμανική γλώσσα, είχε δημοσιευθεί κατά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1944) και είχε παραμεληθεί. Αυτός ο αυστριακός γιατρός, όμως, είχε σημειώσει εντυπωσιακές παρατηρήσεις που έλειπαν από τον Kanner. Το δείγμα μελέτης παιδιών του Aasperger ήταν πιο ευρύ από του Kanner, καθώς συμπεριέλαβε στην έρευνά του τόσο παιδιά με ελάχιστη παρέκκλιση από το μέσο φυσιολογικό, όσο παιδιά με πολύ σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Πλέον, χωρίς να ήταν πρόθεσή του, έχει αποδοθεί το όνομά του, στο λεγόμενο ‘σύνδρομο Aasperger’ για τα παιδιά εκείνα που, ενώ ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, καθώς έχουν εμφανή έκπτωση κοινωνικών ικανοτήτων, έχουν εξαιρετικές γλωσσικές ικανότητες και είναι ιδιαίτερα ευφυή σε κάποιους τομείς (Frith, 1999, σ. 22). Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού που διέκρινε και κατέγραψε ο Aasperger ήταν η έλλειψη κοινωνικής νοημοσύνης και η αδυναμία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, η προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα συζήτησης και ο επαναλαμβανόμενος διάλογος. Δυστυχώς, η μελέτη του Aasperger, σε αντίθεση με

εκείνη του Kanner, δεν έγινε αμέσως γνωστή σε όλη την Ευρώπη, αλλά περιορίστηκε στη Γερμανία και χρειάστηκαν πολλά χρόνια για να διαδοθεί και να αναγνωριστεί η σημασία της έρευνάς του (Gillberg, 2002).

Το 1981, η Βρετανίδα ψυχίατρος Lorna Wing ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε επίσημα τον όρο «σύνδρομο Asperger». Επηρεασμένη από τη θεωρία του Αυστριακού παιδίατρο, μελέτησε 34 περιπτώσεις ατόμων των οποίων τα χαρακτηριστικά θύμιζαν τη διαταραχή για την οποία μίλησε ο Asperger και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σύνδρομο Asperger δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τον τυπικό αυτισμό, καθώς τα άτομα που το εκδηλώνουν αντιμετωπίζουν αρκετά σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οφείλονται κατεξοχήν στην εξαιρετική τους μνήμη (Wing, 1981).

Πόσο συχνά εμφανίζεται ο αυτισμός

Η συχνότητά του εκτιμάται σε 20 στις 10.000 γεννήσεις όταν είναι αμιγής και άνω των 60 στις 10.000 γεννήσεις σαν διαταραχή στο ευρύτερο φάσμα του Αυτισμού. Τα αγόρια προσβάλλονται περισσότερο από τα κορίτσια (4:1), που νοσούν όμως πιο σοβαρά. Τα σημερινά δεδομένα που αφορούν την επιδημιολογία του αυτισμού αναφέρουν ότι 4 με 10 στα 10.000 παιδιά έχουν αυτισμό και 1 στα 167 ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Taylor, 2006).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού, υπολογίζεται ωστόσο ότι υπάρχουν 4.000 με 5.000 παιδιά και ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού και 20.000 με 30.000 με αυτιστικού τύπου αναπτυξιακές διαταραχές (www.noesi.gr).

Κατηγορίες Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών

Οι διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές περιλαμβάνουν σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV-TR (2004), τις εξής κατηγορίες:

Αυτιστική διαταραχή

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή θα πρέπει να επιδεικνύει τουλάχιστον 6 κριτήρια από τα παρακάτω:

1. Διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση (τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω θα πρέπει να παρατηρούνται στο παιδί)

Δυσκολίες με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα το παιδί θα επιδεικνύει πολλαπλές μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως βλεμματική επαφή, έκφραση προσώπου, στάση σώματος και χειρονομίες.

Έλλειψη εκείνων των σχέσεων με τους συνομηλίκους που είναι οι αρμόζουσες για το αναπτυξιακό επίπεδό του.

Δεν επιδιώκει να μοιράζεται τα επιτεύγματά του, τα ενδιαφέροντά του ή την ευχαρίστησή του με τους άλλους.

Δεν μπορεί να συμμετέχει σε ή να απαντά σε κοινωνικές ή συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις.

2. Διαταραγμένη επικοινωνία (τουλάχιστον ένα):

Καθυστερημένη ή απύσα ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας την οποία το παιδί δεν προσπαθεί να αναπληρώσει με χειρονομίες.

Ανεπαρκείς προσπάθειες να αρχίσουν ή να συνεχίσουν μια συνομιλία, από παιδιά που μπορούν να μιλήσουν.

Επαναληπτική, στερεοτυπική ή ιδιαίτερα προσωπική χρήση της γλώσσας.

Απουσία εκείνων των παιχνιδιών κοινωνικής μίμησης και του αυθόρμητου παιχνιδιού που στηρίζεται στην προσποίηση, που αρμόζουν στο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού.

3. Επαναληπτικές, περιορισμένες και στερεοτυπικές δραστηριότητες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (τουλάχιστον ένα):

Έντονη ενασχόληση με μη φυσιολογικά (ως προς την εστίαση ή την ένταση) ενδιαφέροντα που είναι περιορισμένα και στερεοτυπικά (όπως είναι το να στριφογυρίζουν πράγματα).

Μένουν αυστηρά προσκολλημένα σε ρουτίνες ή τελετουργίες που δεν δείχνουν να έχουν κάποια λειτουργία ή σκοπό

Στερεοτυπικοί, επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μανιερισμοί όπως το να ανεμίζουν τα χέρια τους.

Επίμονη ενασχόληση με τμήματα των αντικειμένων

Διαταραχή Rett

Όλα τα παρακάτω:

1. Φυσιολογική προγεννητική και περιγεννητική ανάπτυξη. 2. Φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τους πρώτους πέντε μήνες μετά τη γέννηση. 3. Φυσιολογική περίμετρος κεφαλής κατά τη γέννηση.

Έναρξη όλων των παρακάτω μετά την περίοδο της φυσιολογικής ανάπτυξης:

1. Επιβράδυνση της αύξησης της κεφαλής ανάμεσα στις ηλικίες των πέντε και σαρανταοκτώ μηνών. 2. Απώλεια δεξιοτήτων των χεριών, που προηγούμενα είχαν αποκτηθεί, ανάμεσα στις ηλικίες των πέντε και τριάντα μηνών και ανάπτυξη στερεότυπων κινήσεων των χεριών (για παράδειγμα τρίψιμο των χεριών μεταξύ τους)
3. Απώλεια της ενασχόλησής τους με τα κοινά καθώς και με το κοινωνικό περίγυρο.
4. Εμφάνιση ασυντόνιστου βαδίσματος ή ασυντόνιστων κινήσεων του κορμού. Ψυχοκινητική βραδύτητα και σοβαρές γλωσσικές-εκφραστικές δυσκολίες

Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή

Α. Φυσιολογική ανάπτυξη για τουλάχιστον δυο χρόνια μετά τη γέννηση (λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά).

Β. Κλινικά αναγνώσιμη απώλεια δεξιοτήτων που προηγούμενα αποκτήθηκαν (πριν την ηλικία των δέκα ετών) σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς : 1. Γλωσσική έκφραση ή αντίληψη. 2. Κοινωνικές δεξιότητες ή προσαρμοστικότητα. 3. Έλεγχος του εντέρου ή της κύστης. 4. Παιχνίδι. 5. Κινητικές δεξιότητες.

Γ. Δυσλειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς : 1. Ποιοτική έκπτωση κοινωνικότητας. 2. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία. 3. Επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς.

Δ. Η διαταραχή δεν εξηγείται αρτιότερα ως κάποια άλλη συγκεκριμένη βαριά εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή ως σχιζοφρένεια.

Διαταραχή Asperger

A. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνικότητα του ατόμου, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω: 1. Σημαντική μείωση χρήσης πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών (έκφρασης προσώπου, βλεμματικής επαφής, στάσεων σώματος και χειρονομιών). 2. Δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους που το αναπτυξιακό τους επίπεδο να συνάδει. 3. Έλλειψη αναζήτησης για κοινά ενδιαφέροντα με άλλα άτομα. 4. Μειωμένη κοινωνική ή συναισθηματική αμοιβαιότητα.

B. Επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά-ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω: 1. Απρόσκοπτη απασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση σε εστιασμό. 2. Επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μαννερισμοί (για παράδειγμα «πέταγμα» ή συστροφή χεριών-δακτύλων ή ολόκληρου του σώματος). 3. Επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων.

Γ. Η διαταραχή προκαλεί έκπτωση σε πολλούς σημαντικούς τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου.

Δ. Δεν εμφανίζεται κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γλώσσα (για παράδειγμα μεμονωμένες λέξεις έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι την ηλικία των δυο ετών ενώ επικοινωνιακές μέχρι την ηλικία των τριών).

Ε. Δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών ή στην ανάπτυξη ανάλογων με την ηλικία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (άλλης εκτός της κοινωνικής συναλλαγής) και της περιέργειας για το περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία.

ΣΤ. Δεν πληρούνται τα κριτήρια για κάποια άλλη συγκεκριμένη βαριά εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή ή για σχιζοφρένεια.

Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (συμπεριλαμβανομένου του Άτυπου Αυτισμού)

Αυτή η κατηγορία θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν υπάρχει βαριά και διάχυτη έκπτωση στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής, η οποία συνδέεται με έκπτωση των δεξιοτήτων είτε της λεκτικής είτε της εξωλεκτικής επικοινωνίας, ή

με παρουσία στερεότυπων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια ειδικής Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, Σχιζοφρένειας, Σχιζότυπης Διαταραχής της Προσωπικότητας ή Αναποφευκτικής Διαταραχής της Προσωπικότητας. Για παράδειγμα, αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τον ‘άτυπο αυτισμό’ – περιπτώσεις, οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια της Αυτιστικής Διαταραχής, λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας έναρξης, άτυπης ή υπό τον ουδό συμπτωματολογίας, ή όλων αυτών.

1.2 Αιτιολογία του αυτισμού

Περιβαλλοντικά ή ψυχογενή αίτια

Ο πρωτοπόρος στην έρευνα του αυτισμού, Leo Kanner, απέδωσε την εμφάνιση του αυτισμού σε περιβαλλοντικά αίτια. Πιο συγκεκριμένα, συνέδεσε την ύπαρξη της διαταραχής σε ένα παιδί με την έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιού και τη συναισθηματική ανεπάρκεια που συνεπάγεται αυτή η κατάσταση (Κρουσταλάκης, 2005).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Bettelheim ανέπτυξε τη θεωρία της «ψυχρής μητέρας», με την οποία θεμελιώθηκε ως ο κύριος υποστηρικτής της ψυχογενούς αιτιολογίας του αυτισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εμφάνιση του αυτισμού σε ένα παιδί οφείλεται κατεξοχήν στη μητέρα, εξαιτίας της ψυχρής συμπεριφοράς της οποίας καθίσταται αδύνατη η δημιουργία ισχυρού δεσμού μεταξύ μητέρας - παιδιού, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού (Γενά, 2002). Παρά το γεγονός ότι οι ψυχογενείς παράγοντες αμφισβητήθηκαν έντονα και πολλοί ερευνητές τους απέκλεισαν από το αιτιολογικό πλαίσιο του αυτισμού, δεν παύουν μέχρι σήμερα να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Happé, 2003).

Βιολογικά αίτια

Από τη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές κατέδειξαν τη βιολογική βάση του αυτισμού η οποία αναφέρεται σε βλάβες και δυσμορφίες του εγκεφάλου των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Campbell, 1996). Πιο συγκεκριμένα, πολλές έρευνες κατέγραψαν ανωμαλίες στα κύτταρα του ημισφαιρίου της παρεγκεφαλίδας των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Bauman & Kemper, 1985).

Πολλοί ερευνητές παρατήρησαν μη φυσιολογική ανάπτυξη και μειωμένο όγκο των αμυγδαλών και του ιππόκαμπου των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Schumann et al., 2004) και άλλοι υποστήριξαν ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον οφείλεται σε δυσλειτουργία του ιππόκαμπου, μίας μάζας εγκεφαλικού ιστού, λειτουργία του οποίου είναι να μεταβιβάζει τις πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη για μόνιμη αποθήκευση (DeLong, 1992).

Οργανικά αίτια

Έχει αναφερθεί από αρκετούς μελετητές ότι προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές επιπλοκές μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, προκαλώντας σε κάποιες περιπτώσεις την εμφάνιση της αυτιστικής διαταραχής (Wing, 2000). Σύμφωνα με βιοχημικές έρευνες που έχουν γίνει, έχει παρατηρηθεί αύξηση της **σεροτονίνης**

– ενός νευροδιαβιβαστή του εγκεφάλου που επεξεργάζεται τις πληροφορίες που εισέρχονται σε αυτόν μέσω των πέντε αισθήσεων – στο αίμα των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Leboyer et al., 1999).

Ένα σπάνιο μεταβολικό νόσημα κληρονομικής φύσεως που συνδέθηκε με την εμφάνιση του αυτισμού είναι η **φαινυλκετονουρία**, η οποία οφείλεται στην έλλειψη ενός ενζύμου από τον οργανισμό με αποτέλεσμα την πρόκληση τοξικής δράσης στον εγκέφαλο (Lowe et al., 1980). Η ασθένεια αυτή θεωρείται ένας από τους αιτιολογικούς παράγοντες που προκαλούν τον αυτισμό, καθώς φαίνεται να σχετίζεται με αρκετά από τα συμπτώματα της διαταραχής, όπως τις επιληπτικές κρίσεις και την επιθετικότητα.

Τέλος, οι ενδορφίνες, που συνδέθηκαν επίσης με πολλά από τα συμπτώματα του αυτισμού, είναι οπιοειδή που παράγονται στον εγκέφαλο και λειτουργούν ως φυσικά αναλγητικά του οργανισμού, μπλοκάρουν δηλαδή το αίσθημα του πόνου στο νευρικό σύστημα. Μελέτες έδειξαν ότι παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσίαζαν μεγαλύτερη παραγωγή ενδορφινών στον εγκέφαλο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα ευρήματά τους εξηγούν την αντοχή των παιδιών αυτών στον πόνο, την αυτοκαταστροφική διάθεση καθώς και τη στερεοτυπική συμπεριφορά (White & White, 1987).

Γενετικά αίτια

Η εμφάνιση του αυτισμού σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες είναι 3-4 φορές συχνότερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Τα στοιχεία αυτά επιτρέπουν σε πολλούς ερευνητές να υποθέσουν ότι ο αυτισμός μπορεί να οφείλεται σε διαταραχές των φυλετικών χρωμοσωμάτων (Γενά, 2002). Μία τελευταία θεωρία που ενισχύει την ύπαρξη γενετικών παραγόντων στον αυτισμό είναι η συσχέτιση της διαταραχής με το εύθραυστο χρωμόσωμα X (fragile X chromosome). Σε 19 μελέτες που έχουν γίνει με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρατηρήθηκε ότι αυτά εμφανίζουν ένα εύθραυστο χρωμόσωμα, το οποίο έχει υποστεί βλάβη κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Brown et al., 1982, Fisch et al. 1986). Αυτό το εύθραυστο χρωμόσωμα παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια και αυτό ίσως εξηγεί τη συχνότερη εμφάνιση της διαταραχής σε αυτά, αλλά και ενισχύει την άποψη περί γενετικών παραγόντων που προκαλούν τον αυτισμό (Scuse, 2000).

Η αιτία εξακολουθεί να παραμένει άγνωστη. Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ένα νευρολογικό πρόβλημα που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται την γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις (Gilberg & Coleman, 1992). Ίσως υπάρχει μια δυσαναλογία κάποιων συγκεκριμένων νευροχημικών ουσιών στον εγκέφαλο. Το αίτιο ή τα αίτια πρέπει ακόμη να διευκρινιστούν. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει μια μεμονωμένη βιολογική αιτία, αλλά ότι η αιτιολογία θα πρέπει να θεωρηθεί ως πολυπαραγοντική.

Κληρονομικός παράγοντας και αυτισμός

Αρχικά θεωρήθηκε απίθανο να συμμετέχουν κληρονομικοί παράγοντες στον αυτισμό γιατί είναι πολύ σπάνιο να υπάρχουν δυο αυτιστικά μέλη στην ίδια οικογένεια. Τα ευρήματα μελετών υποδηλώνουν ότι πιθανότατα δεν κληρονομείται ο αυτισμός αλλά μια ευρύτερη προδιάθεση για γλωσσικές και γνωσιακές διαταραχές. Από μελέτες, όμως, που έκανε ο August για την οικογενή σχέση μεταξύ αυτισμού και άλλων γνωσιακών δυσκολιών και αναφέρονται σε αδέρφια, προκύπτει ότι το 15% των αδελφών των αυτιστικών παιδιών εμφανίζει κάποια μορφή γλωσσικής διαταραχής, μαθησιακής δυσκολίας ή νοητικής καθυστέρησης. Επομένως τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχουν γενετικοί παράγοντες που υπεισέρχονται στην αιτιολογία του αυτισμού, αλλά οι γενετικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν παραμένουν άγνωστοι (Rutter, 1990, σ. 24).

Γενετικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις σε δίδυμα και αδέφια στο φάσμα του αυτισμού

Η συσχέτιση των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν δίδυμα και αδέφια με Δ.Α.Δ. εξετάστηκε με βάση τη μη λεκτική επικοινωνία και τα επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς. Παρατηρήθηκε υψηλότερο ποσοστό κληρονομικότητας για τη μη λεκτική επικοινωνία (45%) παρά για την κοινωνική συμπεριφορά (28%). Και οι δυο τομείς όμως υποστηρίζονται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η έρευνα των Mazefsky, Goin-Kochel, Riley, Maes (2007) ήταν μια από τις πρώτες έρευνες που εξέτασε τη γενετική συσχέτιση των συμπτωμάτων σε δίδυμα και αδέφια με αυτισμό επιφέροντας αποτελέσματα στη μοριακή γενετική και θεραπεία.

1.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό

Θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό, τα οποία διακρίνουμε: α. σε γενικά και β. σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Χρειάζεται όμως προσοχή στην αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που θα αναφερθούν, για να έχει ένα παιδί αυτισμό.

Γενικά χαρακτηριστικά

Σωματικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με αυτισμό, όταν γεννιούνται, δεν παρουσιάζουν παθολογικά προβλήματα. Δεν έχουν δηλαδή προβλήματα μεταβολισμού, αναπνευστικά ή κυκλοφορικά. Ως προς το βάρος και το ύψος αναπτύσσονται κανονικά. Μόνο όταν παρουσιάζουν προβλήματα στη διατροφή υστερούν κάπως στο βάρος. Τα αισθητήρια όργανα δεν παρουσιάζουν ελαττώματα, άσχετα αν δε γίνεται σωστή επεξεργασία των ερεθισμάτων. Το σώμα των περισσότερων παρουσιάζει μια λειτουργική δυσκαμψία και προβλήματα στον κινητικό συντονισμό. Σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν αυτισμό, παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις σε μεγαλύτερη συχνότητα (Σταμάτης, 1987, σ. 18-19).

Νοητικό Δυναμικό

Η αδυναμία των αυτιστικών παιδιών για επικοινωνία εμποδίζει την εκτίμηση των νοητικών τους ικανοτήτων. Υπολογίζεται ότι το 25% των παιδιών με αυτισμό έχουν

σχεδόν κανονική νόηση. Τα περισσότερα παρουσιάζουν ελαφρά ή μέτρια καθυστέρηση και ένα μικρό ποσοστό παρουσιάζει βαριά νοητική καθυστέρηση. Ο αυτισμός και η νοητική καθυστέρηση δεν είναι ταυτόσημα αλλά μπορούν να συνυπάρχουν (Καραντάνος, 1984, σ. 44).

Τα $\frac{3}{4}$ των αυτιστικών παιδιών δίνουν νοητική δυνατότητα χαμηλότερη, μέσα στα πλαίσια της νοητικής καθυστέρησης, και υπάρχει σαφής ένδειξη ότι η νοητική μειονεξία είναι πραγματική και όχι δευτερογενής, σα συνέπεια της κοινωνικοσυναισθηματικής απόσυρσης (Rutter, 1990, σ. 15).

Ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό

Επεξεργασία πληροφοριών

Οι προσπάθειες μέτρησης της νοημοσύνης δείχνουν ότι η πρακτική νόηση των παιδιών με αυτισμό υπερτερεί κατά πολύ της αφηρημένης. Σχεδόν πάντα υπάρχει αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών. Το παιδί με αυτισμό είναι δέσμιο του πρακτικού και του συγκεκριμένου. Δεν μπορεί να κάνει γενικεύσεις και δεν κατανοεί τους συμβολισμούς. Η φαντασία του είναι πού περιορισμένη. Έχει μεγάλη αδυναμία συγκέντρωσης και δεν μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του στα σκόπιμα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Από ψυχολογικές εξετάσεις και κλινικές παρατηρήσεις επιβεβαιώνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν καλή μνήμη. Μάλιστα μερικά είναι αριθμομνήμονες (Σταμάτης, 1987, σ. 19).

Προσοχή

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην προσοχή. Η προσοχή τους μοιάζει με μια λεπτή δέσμη φωτός από φακό, που είναι πιο φωτεινή αλλά καλύπτει μικρή επιφάνεια, δηλαδή ο τρόπος της προσοχής τους μοιάζει να είναι πιο «στενός» αλλά πιο «έντονος» (Παπαναστασίου, 2008). Συνεπώς, δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε πολλά πράγματα ταυτόχρονα ή να εκτελούν δυο δραστηριότητες ταυτόχρονα, ενώ, από την άλλη, αντιλαμβάνονται και παρατηρούν λεπτομέρειες τις οποίες εμείς δεν προσέχουμε.

Οπτική και ρεαλιστική σκέψη

Ο οπτικός συλλογισμός είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό. Σχετικά με αυτό το θέμα, η Grandin, μια γυναίκα με αυτισμό, αναφέρει

χαρακτηριστικά «Οι περισσότεροι άνθρωποι του αποκαλούμενου φυσιολογικού κόσμου σκέφτονται με λέξεις, αλλά για μένα είναι εξωγήινο να σκέφτομαι με γλώσσα και με λέξεις. Σκέφτομαι ολοκληρωτικά και μόνο με εικόνες. Ο οπτικός συλλογισμός μοιάζει με το παίξιμο διαφορετικών ταινιών στο βίντεο της φαντασίας μου» (Grandin, 1995, σ. 63).

Η ρεαλιστική σκέψη των παιδιών αυτών είναι και ο λόγος που δυσκολεύονται στην κατανόηση των συμβολικών αναπαραστάσεων.

Θεωρία της Νόησης

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν περιορισμένη ή ελλιπή Θεωρία του Νου, δηλαδή δεν είναι σε θέση να διεισδύσουν στην πνευματική κατάσταση των άλλων, δεν διαθέτουν την διαισθαντική ικανότητα να αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι έχουν αισθήματα και σκέψεις που διαφέρουν από τα δικά τους. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να «διαβάσουν το νου» των άλλων ανθρώπων, τους είναι δύσκολο να καταλάβουν ότι ο άλλος ίσως αισθάνεται, επιθυμεί, γνωρίζει ή πιστεύει κάτι διαφορετικό απ' αυτούς. Αυτή η έλλειψη «θεωρίας του νου» των ανθρώπων με αυτισμό μπορεί να εξηγήσει κάποιες απ' τις δυσκολίες τους στην επικοινωνία και κάποιες από τις προφανώς ακατάλληλες συμπεριφορές τους.

Σε έρευνα, στην οποία συμμετείχε μια ομάδα παιδιών με αυτισμό, καθώς και άλλα παιδιά, παρουσιάστηκε η εξής ιστορία: «ένα κορίτσι με το όνομα Sally μπαίνει στη σκηνή. Φεύγει αφού τοποθετεί ένα γυάλινο βόλο στο καλάθι της. Έπειτα, εμφανίζεται ένα άλλο κορίτσι που λέγεται Άννα, η οποία παίρνει το γυάλινο βόλο από το καλάθι της Sally για να τον κρύψει στο δικό της κουτί». Στη συνέχεια, τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις στα παιδιά όπως: «Πού βρίσκεται ο γυάλινος βόλος στην πραγματικότητα;», «Πού βρισκόταν ο γυάλινος βόλος στην αρχή;», «Πού θα ψάξει η Sally για το γυάλινο βόλο της;». Η έρευνα έδειξε ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό προέβλεψαν ότι η Sally θα έψαχνε να βρει το γυάλινο βόλο στην πραγματική του μάλλον θέση παρά εκεί που θα έπρεπε να ψάξει (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς

Κλείσιμο στον εαυτό του

Το παιδί με αυτισμό δεν ενδιαφέρεται για τα πρόσωπα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Δείχνει πολλές φορές να αγνοεί τελείως ακόμη και την παρουσία της μητέρας του και, πολλές φορές, την παραμερίζει από μπροστά του, όπως κάνει με τα αντικείμενα. Αναζητάει τη μοναξιά και παίζει μόνο του.

Όταν γίνεται προσπάθεια να επικοινωνήσουμε μαζί του, οι αντιδράσεις του είναι αγχώδεις και πολλές φορές έντονες. Τρέχει άσκοπα, δαγκώνεται, κραυγάζει, χτυπιέται κ.λπ (Σταμάτης, 1987, σ. 20).

Οι αυτιστικές διαταραχές κάνουν την εμφάνισή τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Οι γονείς, ως πρώτα ανησυχητικά στοιχεία, αναφέρουν την ανώμαλη οπτική επαφή (όπως συγκέντρωση του βλέμματος σε άσχετα σημεία, αποφυγή της οπτικής επαφής), την άκαμπτη στάση του σώματος του παιδιού, όταν το παίρνουν αγκαλιά, και τις στερεοτυπικές και συχνά επιβλαβείς κινήσεις (όπως χτυπά το κεφάλι του στον τοίχο) που κάνει το παιδί. Ανάμεσα στα βασικά συμπτώματα του αυτισμού είναι η ανώμαλη εκδήλωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές εκδηλώνουν μεγαλύτερη ποικιλία αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων από τα φυσιολογικά παιδιά και από τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενώ συχνά οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις είναι εντελώς αταίριαστες με το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης (Yirmiya, Kasari, Sigman & Mundy, 1989).

Ανάγκη αμεταβλητότητας

Το παιδί με αυτισμό αισθάνεται μεγάλη αγωνία μπροστά στις αλλαγές και αντιδρά έντονα. Στις αλλαγές των προσώπων, που ασχολούνται μαζί του, ή των αντικειμένων που του ανήκουν, κραυγάζει, γαντζώνει, χτυπιέται. Αν οι αντιδράσεις του δε φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αναδιπλώνεται στον εαυτό του και πολλές φορές παλινδρομεί.

Συνήθως, νιώθει άγχος μπροστά στις αλλαγές των λεπτομερειών. Η αλλαγή της θέσης των αντικειμένων, του ωραρίου, της σειράς των ενεργειών, του συνηθισμένου δρομολογίου το επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό.

Το κλείσιμο του παιδιού με αυτισμό στον εαυτό του και η επιμονή για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος είναι τα δυο βασικά πρωτογενή χαρακτηριστικά γνωρίσματά του. Στη συνέχεια θα περιγραφούν και άλλα γνωρίσματα, που σχεδόν

πάντοτε υπάρχουν, σε διάφορο, βέβαια, βαθμό, και αποτελούν δευτερογενή συμπτώματα του αυτισμού (Σταμάτης, 1987, σ. 21).

Η επιθυμία για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος υπάρχει και στο παιδί χωρίς αυτισμό. Στο αυτιστικό παιδί όμως, αποτελεί παθολογική κατάσταση. Στις αλλαγές των ατόμων που ασχολούνται μαζί του ή στην αλλαγή θέσης αντικειμένων που του ανήκουν εκδηλώνει θυμό και απελπισία. Όλα τα παιδιά με αυτισμό είναι άτομα ρουτίνας. Ακολουθούν την ίδια διαδρομή, κάθονται στην ίδια πάντα θέση, τρώνε το ίδιο φαγητό.

Γλωσσική επικοινωνία

Το εύρος των ελλειμάτων στην επικοινωνία των ατόμων με Δ.Α.Δ. είναι πολύ μεγάλο, καθώς εκτείνεται από το καθ' όλα άλλαλο υποκείμενο με απουσία ακόμη και χειρονομιών, το ηχολαλικό άτομο που παπαγαλίζει ολόκληρες προτάσεις χωρίς σχέση με τα εκάστοτε συμφραζόμενα, έως το άτομο με σύνδρομο Asperger, που χαρακτηρίζεται από εντυπωσιακά εύχρη, αλλά παράδοξη ομιλία (Happe, 2003, σ. 84). Υπολογίζεται πως το 50% των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσει καθόλου λόγο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σ. 327).

Αυτά που μιλούν προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και αργότερα τα ρήματα. Καθυστέρηση παρατηρείται και στα βοηθητικά ρήματα έχω και είμαι. Ο λόγος του είναι μονότονος και άρρυθμος. Δε χρησιμοποιεί το εγώ (α' πρόσωπο). Μιλάει για τον εαυτό του σε δεύτερο και τρίτο πρόσωπο. Χαρακτηριστικά είναι η ηχολαλία του. επαναλαμβάνει μηχανικά τα λόγια των άλλων και πολλές φορές μετά από πάροδο χρόνου (Παπασιλέκα, 1979, σ. 179). Στην ερώτηση απαντάει με την ίδια ερώτηση (Σταμάτης, 1987, σ. 22).

Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να μιλούν μονολεκτικά, να επαναλαμβάνουν την ίδια φράση ξανά και ξανά, να ηχολαλούν, δηλαδή να παπαγαλίζουν όσα ακούν, να δυσκολεύονται να συνδυάσουν τις λέξεις για να σχηματίσουν προτάσεις με νόημα, να συγχέουν λέξεις με όμοιο ήχο ή με όμοια σημασία, να δυσκολεύονται στη χρήση των αντωνυμιών, των προθέσεων, των συνδέσμων, να δυσκολεύονται στην άρθρωση και τον τονισμό, να κάνουν μια περίεργη προσωδία στη χρήση της φωνής τους (δυνατή ένταση, κακός ρυθμός) και να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα μόνο με την κυριολεκτική

της σημασία, να μην μπορούν δηλαδή να αποκωδικοποιήσουν τη μεταφορική της χρήση και τις αφηρημένες έννοιες (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 21).

Συναισθήματα

Σε γενικές γραμμές τα άτομα με Δ.Α.Δ. έχουν εξαιρετικές δυσκολίες στη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων με όλους τους άλλους, ακόμα και με τα οικεία και οικογενειακά τους πρόσωπα. Είναι σα να βλέπουν τους άλλους ως αντικείμενα κι όχι ως άτομα με τα οποία θα επικοινωνήσουν, θα αλληλεπιδράσουν και θα δεθούν συναισθηματικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σ. 325). Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις χειρονομίες και τις εκδράσεις του προσώπου και περαιτέρω, αδυνατούν να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου ατόμου, έτσι ώστε να μην μπορούν να προβλέψουν ή να κατανοήσουν τις ενέργειες των άλλων (Βάρβογλη, 2007, σ. 34).

Οι δυσκολίες κατανόησης των συναισθημάτων, όμως, δεν περιορίζονται μόνο σε σχέση με τους άλλους, αλλά επεκτείνονται και στη διαχείριση του αυτοσυναίσθητός τους. Πολλά άτομα με Δ.Α.Δ. δεν μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα που αισθάνονται οι ίδιοι, με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζουν μια 'ανώριμη' συμπεριφορά, ακατάλληλη προς το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Ενδέχεται να είναι επιθετικά, εριστικά, να προκαλούν αναστάτωση, να θυμώνουν εύκολα, ειδικά όταν το περιβάλλον είναι ξένο ή πιεστικό για τα δικά τους δεδομένα, με αποτέλεσμα να εκρύνονται, να σπάνε πράγματα, να επιτίθενται σε άλλους ή να αυτοτραυματίζονται. Είναι σύνηθες πολλά παιδιά του αυτιστικού φάσματος να χτυπούν το κεφάλι τους, να τραβούν τα μαλλιά τους και να δαγκώνουν τα χέρια τους (Βάρβογλη, 2007, σ. 34).

Αισθήματα

Τα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ ευαίσθητα στον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνεται ο λόγος. Δυσανασχετούν στη δυνατή φωνή και αποφεύγουν το συνομιλητή που τα κοιτάζει στα μάτια. Αντίθετα, προτιμούν τις χαμηλές φωνές και μπορούν να προσέξουν μια συνομιλία που δεν απευθύνεται σε αυτά. Πολλά προσέχουν καλύτερα μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, παραμύθια ή εντολές. Επειδή είναι ευαίσθητα στη μουσική και το ρυθμό, στρέφουν την προσοχή τους στα λόγια των τραγουδιών.

Δίνουν την εντύπωση κωφού, ενώ μπορούν να συλλάβουν ήχους ασύλληπτους από τους άλλους. Πολλές φορές δεν αντιδρούν στους κανονικούς θορύβους και την ομιλία, αλλά είναι ευαίσθητα στο θρόισμα του ανέμου και τον ψίθυρο. Μερικά κλείνουν τα μάτια στους θορύβους ή σκεπάζουν τα αυτιά τους στα φωτεινά ερεθίσματα. Όλα σχεδόν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο άκουσμα της μουσικής και των ρυθμικών ήχων (Σταμάτης, 1987, σ. 23).

Διερευνούν το περιβάλλον κυρίως με την αφή, την όσφρηση και τη γεύση (Θεοδωρόπουλου, 1977, σ. 99). Ως προς την αφή, προτιμούν τα μαλακά αντικείμενα. Άλλα δέχονται το χάδι και άλλα δεν ανέχονται ούτε το παραμικρό άγγιγμα. Στη θερμοκρασία δεν είναι πολύ ευαίσθητα και για αυτό δε φαίνονται να δυσφορούν από το κρύο ή τη ζέστη. Δεν ενοχλούνται από τα βαριά ρούχα στη ζέστη ή τα ελαφριά στο κρύο. Επίσης, είναι ανθεκτικά στον πόνο, σε σημείο που να αυτοτραυματίζονται, να δείχνουν ευαισθησία. Έχουν περίεργη συμπεριφορά στις οσμές και τις γεύσεις. Τους αρέσουν οι ωραίες γεύσεις, αλλά τα περισσότερα δε δείχνουν δυσφορία στις δυσοσμίες και ορισμένα ανέχονται και κακές γεύσεις. Μερικά, μάλιστα, πολύ λίγα, τρώνε τα κόπρανά τους.

Ως προς την όραση, ενώ συνήθως αδιαφορούν για το δυνατό φως, προτιμούν τις επιφάνειες που λαμπυρίζουν, τα φωτεινά παιχνιδίσματα και τις ανακλάσεις του φωτός.

Αξιοπρόσεκτο είναι το χαρακτηριστικό βλέμμα των παιδιών με αυτισμό. Συνήθως αποφεύγουν να κοιτάζουν κατάματα. Ορισμένοι πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο αρνούνται να δημιουργήσουν επαφή με την πραγματικότητα και κυρίως με τη μητέρα. Όμως τα παιδιά αυτά παρακολουθούν, χωρίς να καρφώνουν το βλέμμα τους, και δε χάνουν σχεδόν τίποτα από όσα συμβαίνουν γύρω τους. Παρακολουθούν τις συζητήσεις μας και τις κινήσεις μας, ακόμα και όταν μας έχουν γυρισμένη την πλάτη. Αυτό φαίνεται καθαρά από την αγωνία με την οποία αντιδρούν, όταν συζητάμε για τα ίδια, ενώ νομίζουμε ότι δε μας προσέχουν (Σταμάτης, 1987, σ. 24).

Δέσιμο με ορισμένα αντικείμενα

Φαίνεται ότι για τα παιδιά με αυτισμό, έχουν μεγάλη σημασία ορισμένα αντικείμενα (ένα κάθε φορά), με τα οποία είναι πολύ δεμένα. Ένα παιδί, για παράδειγμα, θα περνά το χρόνο του με το να βάζει τα αυτοκινητάκια σε συγκεκριμένη σειρά με

συγκεκριμένο τρόπο, κι όχι με το να τα χρησιμοποιεί για ένα φανταστικό αγώνα ταχύτητας. Περαιτέρω, αν κάποιος του μετακινήσει ένα αυτοκινητάκι, αυτό το παιδί θα εκνευριστεί υπερβολικά (Βάρβογλη, 2007, σ. 37).

Παραισθήσεις και παράξενοι φόβοι

Το παιδί με αυτισμό δείχνει να έχει παραισθήσεις. Παίρνει θέση σαν να ακούει ανύπαρκτες φωνές, σαν να ασχολείται με κάποιο φανταστικό αντικείμενο και μονολογεί με λίγες λέξεις. Ίσως αποτέλεσμα των παραισθήσεων να είναι τα ανεξήγητα γέλια ή κλάματα. Είναι πιθανό, όταν γελάει χωρίς να υπάρχει λόγος, να φαντάζεται ή να θυμάται κάτι που του προκαλεί ευχαρίστηση, ενώ μπορεί να συμβαίνει το αντίθετο με τα κλάματα χωρίς λόγο.

Αρκετά παιδιά με αυτισμό έχουν φόβους για πράγματα που κανονικά δεν προκαλούν φόβο. Δείχνουν τόσο φόβο και αποφεύγουν ορισμένα αντικείμενα, λες και συνδέονται με κάποια δυσάρεστη εμπειρία τους. Για κάθε παιδί υπάρχουν διαφορετικά «φοβερά» αντικείμενα (Σταμάτης, 1987, σ. 25).

Παιχνίδι

Το παιδί με αυτισμό κρατά ή μετακινεί κατά τύχη, συνήθως κυκλικά, ή χτυπάει τα διάφορα παιχνίδια ή αντικείμενα. Η επιδεξιότητα, με την οποία χειρίζεται ορισμένα αντικείμενα, δεν είναι παιχνίδι, αλλά μια έμφυτη εσωτερική ανάγκη (καταναγκαστική κίνηση) (Σταμάτης, 1987, σ. 25).

Δεν ενδιαφέρεται και δε συμμετέχει στα παιχνίδια των άλλων, αλλά μπορεί να τα παρακολουθεί, στην αρχή από απόσταση «ασφαλείας» και αργότερα από κοντά. Μετά από αρκετή παρακολούθηση, προσπαθεί να μιμηθεί κάτι που είδε σε άλλο παιδί. Δεν καταφέρνει να παίξει ρόλους και να πάρει μέρος σε δραματοποιήσεις.

Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιχνίδια που δεν είναι θορυβώδη. Παίζουν με τον πηλό, την άμμο και το νερό. Ασχολούνται με τις απλές κατασκευές, χωρίς να αποβλέπουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τους αρέσουν επίσης τα κουρδιστά παιχνίδια και γενικά όσα έχουν κίνηση, χωρίς να χρειάζεται να κάνουν τα ίδια ιδιαίτερη προσπάθεια.

Το παιχνίδι είναι το καλύτερο μέσο για να μπορέσει το αυτιστικό παιδί να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν και να αρχίσει η κοινωνικοποίησή του (Σταμάτης, 1987, σελ. 26).

Στερεότυπες κινήσεις

Οι στερεότυπα επαναλαμβανόμενες κινήσεις δεν είναι οι ίδιες για όλα τα παιδιά με αυτισμό και συνήθως εμφανίζονται με τις ακόλουθες μορφές:

Αμφιταλαντεύσεις

Οι αμφιταλαντεύσεις είναι κινήσεις που χαρακτηρίζουν τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό. Καθισμένα, κινούν το σώμα τους δεξιά-αριστερά και κυρίως μπρος-πίσω. Όρθια, γέρνουν δεξιά-αριστερά, ανασηκώνοντας ανάλογα κάθε φορά ένα πόδι.

Κινήσεις κεφαλιού

Χαρακτηριστικές και επικίνδυνες είναι οι κινήσεις του κεφαλιού. Αρκετά παιδιά με αυτισμό, όρθια ή καθιστά, κινούν το κεφάλι σαν εκκρεμές μπρος-πίσω, έχοντας τετωμένο το σώμα και τα χέρια. Είναι συνήθως κάπου ακουμπισμένα (τοίχος, έπιπλο) και με την κίνηση αυτή χτυπούν το κεφάλι με δύναμη, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αυτοτραυματίζονται επικίνδυνα.

Κινήσεις χεριών

Πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν κινούν τα χέρια τους παράξενα. Έχοντας τα χέρια τους προς τα μπρος ή σε έκταση, τα κινούν πάνω-κάτω, σαν να φτεροκοπούν. Τα περισσότερα αρέσκονται στις κυκλικές κινήσεις και στριφογυρίζουν τα αντικείμενα με μεγάλη επιδεξιότητα. Μερικά μάλιστα μπορούν να στριφογυρίσουν συγχρόνως πολλά αντικείμενα. Αλλά, με τετωμένο το σώμα και τα χέρια σε ανάταση, κινούν με ευκινησία τα δάχτυλα σαν να χορεύουν (Σταμάτης, 1987, σ. 27).

Βάδισμα

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιόμορφο βάδισμα. Περπατούν στις μύτες των ποδιών, με μικρή κάμψη του σώματος προς τα μπρος, σε σημείο που νομίζουμε ότι θα πέσουν. Περπατούν ασυντόνιστα και υποτονικά και δίνουν την εντύπωση ότι θέλουν να πέσουν μπρούμυτα στο έδαφος, έχοντας σε κάμψη τα γόνατά τους. Μερικά βαδίζουν με πηδήματα.

Μορφασμοί

Οι μορφασμοί εμφανίζονται σε αρκετά παιδιά, με διάφορες μορφές. Μισοκλείνουν τα μάτια, σαν να τα ενοχλεί το φως, ζαρώνουν το μέτωπο, ανοιγοκλείνουν το στόμα ή τα μάτια, ανασηκώνουν το κεφάλι κ.λπ. Πολλές φορές σταματάει ένας μορφασμός για να αντικατασταθεί από κάποιον άλλο (Σταμάτης, 1987, σ. 28).

Αυτές οι κινήσεις παρατηρούνται πιο συχνά στα μικρότερα παιδιά και σε αυτά με χαμηλό νοητικό δυναμικό. Αντιθέτως, τα άτομα με αυτισμό υψηλής νοημοσύνης έχουν πιο πολύπλοκες στερεοτυπίες, όπως η διαρκής τακτοποίηση κάποιων παιχνιδιών, η εμμονή στη διατήρηση της ίδιας αλληλουχίας κατά την εκτέλεση καθημερινής δραστηριότητας ή η απομνημόνευση στοιχείων κάποιου θέματος προς το οποίο δείχνουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Πιστεύεται ότι η εκτέλεση αυτών των κινήσεων έχει προστατευτικό χαρακτήρα, μειώνει την αγωνία του παιδιού μπροστά σε μια απρόβλεπτη κατάσταση ή πηγάζει από την προσπάθειά του να ασκήσει κάποιου είδους έλεγχο στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σ. 333).

Αυτοεπιθετικότητα

Ένα επικίνδυνο γνώρισμα της συμπεριφοράς μερικών παιδιών με αυτισμό είναι η επιθετικότητα προς τον εαυτό τους. Εκτός από τα χτυπήματα στο κεφάλι, το παιδί με αυτισμό, σε στιγμές κρίσης, μπορεί να κάνει πληγές στο σώμα του με τα νύχια του, να χτυπάει με τα χέρια το πρόσωπό του ή να ξεριζώνει τα μαλλιά του.

Η συμπεριφορά αυτή απειλεί τους γονείς, που, πολλές φορές, δεν ξέρουν πώς να φερθούν. Τα παιδιά αυτά, κινδυνεύουν από τις μολύνσεις των πληγών και τα χτυπήματα του κεφαλιού, που μπορούν να έχουν σοβαρές συνέπειες (Σταμάτης, 1987, σ. 28).

Συμπεριφορά μπροστά στον καθρέφτη

Παράξενη είναι η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό μπροστά στον καθρέφτη. Άλλα παρατηρούν επί ώρες τον εαυτό τους και άλλα δεν μπορούν να ανεχτούν τη θέα του ειδώλου τους. Τα πρώτα, βλέποντας τον εαυτό τους, που μάλλον δεν αναγνωρίζουν, μονολογούν, απομακρύνονται για λίγο και επιστρέφουν, λες και κάτι τα τραβάει. Τα δεύτερα κοιτάζουν τον εαυτό τους με ανησυχία και αγωνία και απομακρύνονται τρέχοντας ή αποστρέφουν το πρόσωπό τους από τον καθρέφτη. Δε

λείπουν και οι περιπτώσεις παιδιών που χτυπούν τον καθρέφτη, επειδή δεν αντέχουν το βλέμμα του ειδώλου τους να είναι καρφωμένο πάνω τους.

Οργάνωση χώρου

Ο τρόπος με τον οποίο «κατέχουν» το χώρο τα παιδιά με αυτισμό είναι αποτέλεσμα, κυρίως της πρωτογενούς ανάγκης για αντίσταση στην αλλαγή.

Στο σπίτι αρέσκονται συνήθως να μένουν σε ένα δωμάτιο και σε ορισμένη θέση. Στο σχολείο βρίσκουν μια γωνιά και απομονώνονται. Θέλουν αρκετό χρόνο να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της αίθουσας και των άλλων χώρων του σχολείου. Όταν μάθουν τη θέση τους, κανένας συμμαθητής τους δεν έχει το δικαίωμα να τους την καταλάβει, έστω και προσωρινά. Αρκετά έχουν κλειστοφοβία και αντιδρούν έντονα σε κλειστούς χώρους. Αντίθετα στην εξοχή και στον ακάλυπτο χώρο δεν αισθάνονται κανένα φόβο και δραστηριοποιούνται με ποικίλους τρόπους. Τρέχουν και παίζουν με άνεση και ασφάλεια. Αλλά και στους ανοιχτούς χώρους, πολλά παιδιά βρίσκουν μια δική τους γωνιά, όπου κάθονται ή τη χρησιμοποιούν ως σημείο εκκίνησης. Πολλές φορές βρίσκουν έναν τοίχο ή έναν φράχτη και με την πλάτη ακουμπισμένη εκεί κάνουν παράλληλες διαδρομές. Ενώ δεν προσανατολίζονται εύκολα, θυμούνται αρκετά καλά τις γνωστές διαδρομές και μάλιστα δυσανασχετούν στις αλλαγές των δρομολογίων. Όταν παίζουν ή τρέχουν στην εξοχή, ξαναβρίσκουν με ευκολία το σημείο από το οποίο ξεκίνησαν.

Γενικά, τα παιδιά με αυτισμό έχουν ένα δικό τους τρόπο να κατέχουν και να διεκδικούν το χώρο, χωρίς να ενδιαφέρονται να τον οργανώσουν (Σταμάτης, 1987, σ. 29).

Γενετήσια ορμή

Τα παιδιά με αυτισμό και οι έφηβοι αυνανίζονται, και πολλές φορές παρουσία των άλλων (Σταμάτης, 1987, σ. 30). Συχνά αναφέρεται ότι οι άνθρωποι με αυτισμό δεν έχουν αίσθηση ντροπής ή ενοχής. Επίσης, βρίσκουν τις κοινωνικές απαγορεύσεις δυσνόητες, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους στους δημόσιους χώρους να παραμένει η ίδια με τη συμπεριφορά τους στην ιδιωτική ζωή (Κωνστανταρέα, 1988, σ. 161).

Ρυθμός ανάπτυξης (άλματα-παλινδρόμηση)

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιορρυθμίες στην ανάπτυξή τους. Αρκετές φορές αναπτύσσονται με άλματα ή, αντίθετα, παλινδρομούν σε προηγούμενα στάδια. Τα αντίθετα αυτά γνωρίσματα είναι δυνατό να εμφανίζονται, σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, στο ίδιο παιδί.

Η ανάπτυξη με άλματα γίνεται κυρίως αντιληπτή στη γλωσσική εξέλιξη και τη δραστηριοποίηση. Ενώ το παιδί δεν έχει προφέρει λέξεις, ξαφνικά μπορεί να πει φράσεις. Πολλές φορές, από την πλήρη αδράνεια και την παθητικότητα, είναι δυνατό να περάσει σε κάποια δραστηριότητα αρκετά σωστή. Το κάθε άλμα στην ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζει ευνοϊκά την κοινωνικοποίησή του και την όλη του κατάσταση.

Με την παλινδρόμηση, ενώ το παιδί έχει προοδεύσει στην επικοινωνία και σε άλλους τομείς, ξανακλείνεται στον εαυτό του χωρίς να μιλάει, πέφτει σε πλήρη αδράνεια και εμφανίζει πάλι τις ιδιορρυθμίες της συμπεριφοράς, που είχε σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξής του (Σταμάτης, 1987, σ. 30).

Ύπνος

Όπως και στα παιδιά χωρίς αυτισμό, έτσι και στα παιδιά με αυτισμό, η συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του ύπνου διαφέρει από παιδί σε παιδί. Άλλα είναι ιδιαίτερα ανήσυχα κατά τη διάρκεια του ύπνου, κυρίως κατά τους πρώτους μήνες. Άλλα είναι ανήσυχα όλη τη νύχτα και κοιμούνται ελάχιστες ώρες. Μερικά προτιμούν να μείνουν άγρυπνα τη νύχτα και να κοιμούνται την ημέρα. Ορισμένα παραμένουν αρκετές ώρες ξαπλωμένα, με τα μάτια ανοιχτά, χωρίς να γκρινιάζουν.

Γενικά, τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τα φυσιολογικά για να αποκοιμηθούν. Φαίνεται ότι έχει μεγάλη σημασία για αυτά η «τελετουργία» πριν τον ύπνο (Σταύρου, 1982, σ. 164). Κρατούν το χέρι ή το αυτί της μητέρας ή ένα παιχνίδι, πιπιλίζουν το δάχτυλο, κάνουν τη συνηθισμένη στερεότυπη κίνηση, αν την ευνοεί το ξάπλωμα κ.λπ. Ορισμένες από τις εκδηλώσεις αυτές υπάρχουν σε μικρότερη ένταση και στα παιδιά χωρίς αυτισμό, αλλά εξαφανίζονται πολύ γρήγορα (Σταμάτης, 1987, σ. 31).

Διατροφή

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό έχουν μια παθητική στάση προς την τροφή, που μπορεί να φανεί από τις πρώτες μέρες του θηλασμού. Ενώ θηλάζουν κανονικά και

δέχονται ευχάριστα το μητρικό γάλα, δεν αναζητούν τη θηλή, όταν τους ξεφύγει. Το ίδιο συμβαίνει και σε μεγαλύτερη ηλικία. Τρώνε με λαιμαργία τις λιχουδιές που τους προσφέρουν, αλλά δεν τις αναζητούν, ακόμη και όταν πεινούν.

Η συμπεριφορά τους στο θέμα της διατροφής διαφέρει από παιδί σε παιδί. Άλλα είναι πολύ λαιμαργα και τρώνε πολύ γρήγορα, καταπίνοντας αμάσητες τις τροφές, ενώ άλλα καθυστερούν υπερβολικά στο φαγητό. Μερικά δυσκολεύονται στη μάσηση και προτιμούν τις υγρές ή τις αλεσμένες τροφές. Πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιορρυθμίες κατά τη διάρκεια του φαγητού. Μερικά αρνούνται να πιουν υγρά, ενώ άλλα καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες. Άλλα αρχίζουν το γεύμα ανάποδα, τρώγοντας πρώτα το φρούτο και μετά το φαγητό. Ορισμένα δίνουν σημασία στη σειρά που θα σερβιριστούν. Η χειρότερη ιδιοτροπία της διατροφής είναι αυτή, που τα παιδιά τρώνε τα κόπρανά τους.

Ενδυμασία

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό νιώθουν ιδιαίτερη σιγουριά στα ενδύματά τους, αλλά δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που αντιδρούν να φορέσουν ένα καινούργιο ρούχο. Η προσκόλληση στις λεπτομέρειες εκδηλώνεται και στην ενδυμασία, αφού πολλά παιδιά αντιδρούν με άγχος, όταν παρατηρήσουν κάποια ατέλεια στα ρούχα τους, όπως λέρωμα, έλλειψη κουμπιού, σχίσιμο κ.λπ. Μερικά παιδιά προτιμούν να μένουν γυμνά ή γυμνώνονται μόνα τους, χωρίς υστερόβουλη σκοπιμότητα και χωρίς να αισθάνονται ντροπή.

Γενικά, τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν τα ρούχα που είναι φτιαγμένα από μαλακά υφάσματα, όπως προτιμούν και τα μαλακά κλινοσκεπάσματα. Τους αρέσει να νιώθουν το απαλό στα γυμνά μέρη του σώματος και γι' αυτό πολλές φορές ξαπλώνουν πάνω σε μαλακές κουβέρτες ή χαλιά (Σταμάτης, 1987, σ. 32).

1.4 Διαγνωστικά Κριτήρια

Ο αυτισμός φαίνεται μετά το δεύτερο έτος και η διάγνωση με σιγουριά μπορεί να γίνει μετά το τέταρτο έτος, γιατί σ' αυτή την ηλικία εκδηλώνονται συνήθως τα περισσότερα συμπτώματα στο παιδί με αυτισμό. Υπάρχουν, όμως, ενδείξεις και πριν από το δεύτερο έτος. Τέτοιες ενδείξεις είναι ότι το παιδί δεν αναζητά το θήλαστρο, όταν το τραβήξουν, ή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας. Πρέπει να

ανησυχήσουν όταν το παιδί, μετά τους τέσσερις πρώτους μήνες, δεν απλώνει τα χέρια του, δεν χαμογελάει, είναι ευαίσθητο σε χαμηλούς ήχους, ενώ αδιαφορεί για τους δυνατούς (Σταμάτης, 1987, σ. 38).

Σήμερα, υπάρχουν στοιχεία και σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης που μπορούν να εντοπίσουν από την ηλικία των 18 μηνών ορισμένα βρέφη. Μπορεί να είναι δύσκολο να δοθεί σίγουρη διάγνωση για τον αυτισμό πριν την ηλικία των 3 χρόνων. Για τα παιδιά με σύνδρομο Άσπεργκερ η διάγνωση συνήθως γίνεται πολύ αργότερα (όταν το παιδί πάει σχολείο) καθώς οι ανεπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες μπορεί να κρύψουν τις άλλες του/της δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, η διάγνωση ξεκινά με τη συνέντευξη από τους γονείς, δηλαδή τη λήψη του ιστορικού. Στο ιστορικό καταγράφονται διεξοδικά πληροφορίες για τις συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας, τη κύηση και τον τοκετό της μητέρας, σημαντικά γεγονότα του προγεννητικού, περιγεννητικού και μεταγεννητικού σταδίου, στοιχεία της ανάπτυξης του βρέφους και στοιχεία που φανερώνουν κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του (Καλαντζή-Αζίζι, 1999, σ. 31-34).

Αναφορές σε παρελθόντα έτη της ζωής του παιδιού, ενδεικτικά περιστατικά που οδηγούν σε συμπεράσματα για αφανείς πλευρές της προσωπικότητάς του, δείγματα από παλαιότερες εργασίες ή άλλες δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής, ερασιτεχνικές βιντεοσκοπήσεις της οικογενειακής ζωής και των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, άλλες πληροφορίες που συγκρατούν ή καταγράφουν με δικά τους αυτοσχέδια μέσα μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμα για την αξιολογητική διάγνωση του παιδιού. Με τη βοήθειά τους οι νοσηλευτές-τριες και τα άλλα μέλη της θεραπευτικής ομάδας κατορθώνουν να συγκεντρώσουν πληροφορίες και δεδομένα για σημαντικά θέματα όπως (Jordan 2000, Schall 2000, Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004).

Γενικότερα, όσο πιο έγκαιρα γίνει η διάγνωση και όσο πιο συστηματική είναι η ψυχοπαιδαγωγική θεραπεία που θα επιλεγεί για την εκάστοτε περίπτωση, τόσο περισσότερο θα μειωθεί η ένταση των αυτιστικών συμπτωμάτων (Μπεζεβέγκης, 1987, σ. 87).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η οικογένεια των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού

2.1 Οι αντιδράσεις των γονέων και οι ψυχολογικές επιπτώσεις

Η αποδοχή της διάγνωσης αυτής της σοβαρής διαταραχής, για την οποία δεν υπάρχει σήμερα γνωστή θεραπεία, είναι μεγάλη πρόκληση και πηγή σοβαρής δυσφορίας για τους περισσότερους γονείς. Η έρευνα και η κλινική πράξη υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικής συναισθηματικής διάθεσης είναι υψηλότερα στους γονείς, κυρίως στις μητέρες των παιδιών με αυτισμό, σε σύγκριση με τους γονείς φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών ή στις περιπτώσεις παιδιών με άλλες διαταραχές (Olson et al. 2002, Tobing et al. 2002, Duarte et al. 2005).

Ωστόσο, πολλές αναφορές γονέων και αδερφών τονίζουν τις θετικές επιδράσεις και τις μοναδικές εμπειρίες που βιώνουν από τη συνύπαρξη με το μέλος της οικογένειας που έχει αυτισμό. Οι γονείς αναφέρουν, συχνά, ότι νιώθουν έντονα θετικά συναισθήματα από τις κατακτήσεις του παιδιού, οι οποίες, στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά θεωρούνται, συνήθως, αυτονόητες και περνούν, δυστυχώς, απαρατήρητες. Πολλοί γονείς δηλώνουν ότι η ζωή τους απέκτησε διαφορετικό νόημα και η προσωπική τους εξέλιξη επηρεάστηκε θετικά σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι γονείς τονίζουν ότι η εξέλιξη των δεξιοτήτων τους στην κατανόηση της γνωστικής και συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων, επηρέασε καθοριστικά τη συμπεριφορά τους και την ποιότητα των σχέσεων τους (Γενά, 2006).

Οι **ψυχολογικές επιπτώσεις** είναι σοβαρές και περιλαμβάνουν πλειάδα συμπτωμάτων ή και διαταραχών. Αρχικά, τα κυρίαρχα συναισθήματα είναι το σοκ, ο φόβος, η αίσθηση απομόνωσης και αβεβαιότητας (Whitaker, 2002), αλλά και η σύγχυση και δυσπιστία για τις γνωματεύσεις των ειδικών, καθώς και συναισθηματική αποδιοργάνωση (Huws, Jones, & Ingledew, 2001). Τα συναισθήματα που διαδέχονται το αρχικό σοκ και μπορεί να πάρουν χρόνια μορφή είναι η κατάθλιψη, η κυκλοθυμικότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή δυσαρμονία και η δυσαρέσκεια σε επίπεδο κοινωνικών συναλλαγών (De Myer, 1979).

Οι Cunningham και Davis (1985) περιγράφουν τέσσερα στάδια αντιδράσεων και προσαρμογής, τα οποία δεν αφορούν αποκλειστικά τους γονείς παιδιών με αυτισμό, αλλά και παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες γενικότερα. **Τα διαδοχικά στάδια** που περιγράφουν οι Cunningham και Davis αφορούν πρωτίστως στις συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων, και πώς αυτές κατανέμονται ανά στάδιο. Στο στάδιο του σοκ, τα συναισθήματα είναι οξέα, ανεπεξέργαστα και κατακλύζουν, βίαια, θα μπορούσε να πει κανείς, τον ψυχισμό των γονέων. Κυρίαρχα συναισθήματα σ' αυτό το στάδιο, εκτός από την οδύνη και το θυμό, είναι και η δυσπιστία και σύγχυση για τη διάγνωση που δίνουν οι ειδικοί και για το τι ακριβώς συνεπάγεται αυτή. Κατά το στάδιο της αντίδρασης, οι γονείς εξακολουθούν να βιώνουν έντονα και αρνητικά πρωτίστως συναισθήματα, τα οποία μπορεί να λάβουν χρόνια μορφή, εάν δε δεχτεί το παιδί και οι γονείς την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη. Η συνειδητοποίηση του προβλήματος και η ρεαλιστική αποτίμηση του αποτελούν τα κυρίαρχα στοιχεία του σταδίου της προσαρμογής, ενώ κατά το στάδιο του προσανατολισμού, έχει αυξηθεί το επίπεδο αποδοχής του προβλήματος, εφόσον συνήθως έχουν γίνει πλέον οι καλύτερες, κατά το δυνατό, επιλογές για την αγωγή του παιδιού και τη στήριξη της οικογένειας.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την ψυχική κατάσταση και τις αντιδράσεις των γονέων.

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Προσαρμοστικότητα της οικογένειας (family adaptability)

Η προσαρμοστικότητα αφορά την ικανότητα της οικογένειας να τροποποιήσει τη δομή των σχέσεων, τους κανόνες και τους ρόλους, ώστε να ανταπεξέλθει στις εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον (Olson et al., 1986). Ο Olson (2000) αναφέρει ότι υπάρχουν τέσσερα επίπεδα προσαρμοστικότητας της οικογένειας: το άκαμπτο επίπεδο (rigid families), όπου «αρχηγός» του οικογενειακού συστήματος είναι ο πατέρας, ο οποίος λαμβάνει όλες τις αποφάσεις, επιβάλλει τη γνώμη του και εφαρμόζει αυστηρό έλεγχο στα μέλη της οικογένειας με την επιβολή κανόνων, οι οποίοι σπάνια μεταβάλλονται ή προσαρμόζονται στις συνθήκες. Οι ρόλοι και οι ευθύνες των μελών είναι προκαθορισμένοι και δεν αλλάζουν. Στο δομημένο επίπεδο (structured families) οι γονείς αποτελούν την

ηγεσία της οικογένειας, δίνοντας ωστόσο στα παιδιά τη δυνατότητα έκφρασης και διαπραγματεύσεως. Οι κανόνες και οι ρόλοι είναι καθορισμένοι και σταθεροί, ενώ οι ευθύνες μπορούν να μοιραστούν μεταξύ των μελών. Το τρίτο επίπεδο είναι το εύκαμπτο (flexible families), στο οποίο οι διαπραγματεύσεις γίνονται με τρόπο δημοκρατικό με τη συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων. Οι ευθύνες μοιράζονται και οι ρόλοι εναλλάσσονται μεταξύ των ατόμων, ενώ οι κανόνες προσαρμόζονται στις περιστάσεις και στην ηλικία των παιδιών. Τέλος, το πολύ εύκαμπτο επίπεδο (chaotic families) χαρακτηρίζεται από αστάθεια και πλήρη απουσία ελέγχου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται παρορμητικά, οι ρόλοι και οι ευθύνες των μελών δεν είναι σαφώς καθορισμένοι και οι κανόνες της οικογένειας μεταβάλλονται διαρκώς, με αποτέλεσμα να υπολειτουργεί ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα.

Όπως τονίζει ο Olson (2000), οι οικογένειες που συγκαταλέγονται στα κεντρικά επίπεδα προσαρμοστικότητας (δομημένο – εύκαμπτο) τείνουν να είναι λειτουργικές και βιώσιμες. Αντίθετα, όσες ανήκουν στα ακραία επίπεδα (άκαμπτο – πολύ εύκαμπτο) αποδεικνύονται δυσλειτουργικές και ασταθείς.

Συνοχή της οικογένειας (family cohesion)

Η οικογενειακή συνοχή αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ισορροπεί μεταξύ της οικογενειακής εγγύτητας (togetherness) και της αυτονομίας του (separateness), δίνει έμφαση, δηλαδή, στους στενούς οικογενειακούς δεσμούς, διατηρώντας ταυτόχρονα την προσωπική του ανεξαρτησία (Olson, 2000). Η συνοχή μιας οικογένειας διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα ανάλογα με την ισχύ των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της. Η αποσύνδεση είναι το πρώτο επίπεδο της οικογενειακής συνοχής, κατά το οποίο τα μέλη της οικογένειας ενεργούν αυτόνομα, αγνοώντας την ομοφωνία. Οι συναισθηματικοί δεσμοί είναι ελάχιστοι ή απουσιάζουν πλήρως από το σύστημα, με αποτέλεσμα να αδυνατεί ο ένας να υποστηρίξει ή να βοηθήσει τον άλλον σε περιπτώσεις ανάγκης. Στο δεύτερο επίπεδο, τη διάσταση, τα μέλη της οικογένειας έχουν στενούς δεσμούς μεταξύ τους, διατηρώντας, όμως, την αυτονομία τους. Στο τρίτο επίπεδο της σύνδεσης δίνεται μεγάλη έμφαση στην εγγύτητα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών ενός οικογενειακού συστήματος, αλλά διατηρείται η προσωπική ελευθερία του

καθενός. Το τελευταίο επίπεδο της οικογενειακής συνοχής είναι η πολύ υψηλή σύνδεση, κατά την οποία τα μέλη της οικογένειας ζουν και ενεργούν απόλυτα εξαρτημένα το ένα από το άλλο, χωρίς να διαφοροποιούνται μεταξύ τους και χωρίς να έχουν ουσιαστική αυτονομία. Το σημείο αναφοράς είναι πάντοτε η οικογένεια, με συνέπεια να δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένας κλειστός οικογενειακός κύκλος με ελάχιστους προσωπικούς φίλους και ξεχωριστά ενδιαφέροντα για το κάθε μέλος (Olson et al., 1986).

Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό

Σύμφωνα με τη διασυνδεδετική θεωρία (transactional theory), οι αντιδράσεις και η προσαρμογή της οικογένειας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τρεις *ενδοοικογενειακές παραμέτρους*: τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά η οικογένεια τη διαταραχή, την προδιάθεση της οικογένειας στη διαχείριση κρίσεων και την προσαρμογή της σ' αυτές, καθώς και το βαθμό αποδοχής της διαταραχής.

Η οικογένεια περιμένει ένα όμορφο, υγιές, χαρούμενο παιδί για το οποίο «ονειρεύεται» και κάνει σχέδια για το μέλλον. Και ξαφνικά της λένε ότι είναι αυτιστικό. Η λέξη από μόνη της είναι βαριά, πολύ περισσότερο όταν με το άκουσμα της η εικόνα που έρχεται στο μυαλό είναι αυτή που προβάλλεται συχνά, δηλαδή της πολύ σοβαρής διαταραχής. Το παιδί που περίμενε η οικογένεια «έχει πεθάνει». Αυτό το παιδί δεν είναι αυτό που περίμενε. Είναι σαν να θρηνείς το χαμό ενός αγαπημένου προσώπου. Το να δεχτεί η οικογένεια τη διάγνωση είναι πολύ οδυνηρό χτύπημα, που εκτός από το σοκ, προκαλεί και θλίψη. Οι αντιδράσεις ποικίλουν και ο τρόπος που εκφράζονται οι άνθρωποι διαφορετικός. Έτσι κάποιος γονιός θα κλάψει θρηνώντας, άλλος θα αφοσιωθεί στην εργασία του αφήνοντας πίσω τα προβλήματα να τρέχουν, άλλος θα κάνει κάτι άλλο.

Άγχος, θλίψη, μοναξιά των γονέων

Πολλοί γονείς αρχικά προσπαθούν να πείσουν τον εαυτό τους ότι δε συμβαίνει τίποτα και ότι το παιδί τους είναι φυσιολογικό. Αυτό συχνά συμβαίνει όταν δεν είναι σοβαρά τα προβλήματα ή δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία σ' αυτά. Έρχεται όμως η επόμενη μέρα που κάτι πάλι σοβαρό συμβαίνει, για να τους υπενθυμίσει για ποιο λόγο επιδίωξαν τη διάγνωση. «Το παιδί μου δεν έχει τίποτα απ' όλα αυτά που μου

λένε». Συχνά, προκειμένου να απαλλαγούν από τις ενοχές, επιρρίπτουν ο ένας γονιός ευθύνες στον άλλον (Νότας, 2006, σ. 18).

Η φύση της διαταραχής επιβαρύνει τους γονείς με πολλές ευθύνες και απαιτεί από αυτούς να αφιερώνουν πολύ χρόνο στο συγκεκριμένο παιδί. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, θέτει σε κίνδυνο τη συζυγική σχέση και την εκτέλεση του γονεϊκού ρόλου (Harris, 1984). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μητέρες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν υψηλά ποσοστά συμπτωμάτων κατάθλιψης σε σχέση με αυτές που έχουν παιδιά χωρίς διαταραχή (Meyer, Ingersoll, Hambrick, 2011, σ. 1418). Πρόσφατη έρευνα των Gau et al. (2012) έδειξε ότι οι μητέρες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού αισθάνονται λιγότερη οικογενειακή ικανοποίηση και επιδεικνύουν μικρότερα ποσοστά οικογενειακής προσαρμοστικότητας και συνοχής από τις μητέρες παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Τα συναισθήματα άγχους, μοναξιάς και απομόνωσης που βιώνουν οι γονείς, τουλάχιστον τον πρώτο καιρό μετά τη διάγνωση, φαίνεται να σχετίζονται με το βίωμα της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα, οι γονείς διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους και από έλλειψη αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους γονείς και ως εκ τούτου να νιώθουν μη αποτελεσματικοί και ανεπαρκείς ως γονείς (Hesse, Danko, Budd, 2013, σ. 1324).

Έρευνα των Osborne & Reed (2009) έδειξε την άμεση σχέση του γονεϊκού άγχους με την *αυτοαντίληψη* τους όσον αφορά τη συμπεριφορά τους ως γονείς. Στην έρευνα, η οποία διήρκεσε εννέα με δέκα μήνες, συμμετείχαν 138 γονείς παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Η έρευνα έδειξε ότι υψηλά ποσοστά γονεϊκού στρες επιφέρουν χαμηλό ποσοστό γονεϊκής παρέμβασης στην εκπαίδευση του παιδιού αλλά και στην επικοινωνία τους με αυτό. Αντίθετα, η θετική αυτοαντίληψη των γονέων για το ρόλο τους συνεπάγεται χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε αυτούς.

Εκτός από την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την ψυχική υγεία των μελών της οικογένειας, σημαντικά κρίνονται και τα εξής:

- Οι σχέσεις των μελών, ο τρόπος επικοινωνίας, η δυναμική της οικογένειας
- Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα της οικογένειας και των μελών της απέναντι στο θέμα διαταραχή, μειονεξία γενικά και αυτισμός ειδικότερα,
- Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων και προβλημάτων,

- Η κοινωνική και οικονομική υποστήριξη,
- Ο βαθμός χρήσης των υπηρεσιών κοινωνικής υποστήριξης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων (Νότας, 2006, σ. 17).

2.3 Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό

Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό και γενικώς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έχουν πάρα πολλά ερωτήματα, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε οικογένεια όπου υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Θα πρέπει να γνωρίζουν την κατάσταση, για να μπορέσουν να κατανοήσουν το τι συμβαίνει. Στα μικρότερα παιδιά θα πρέπει να ειπωθεί η αλήθεια με απλό, κατανοητό τρόπο, για να μην τα μπερδέψει.

Η απόκρυψη της αλήθειας οδηγεί τα αδέρφια σε σύγχυση και σε ανυπόστατες ερμηνείες που προκαλούν ενοχές, θυμό και άλλα έντονα συναισθήματα. Κάποιο παιδί π.χ. μπορεί να πιστεύει ότι αυτό έφταιξε που το αδελφάκι του έχει αυτισμό, ενώ κάποιο άλλο να νομίζει ότι η δική του παρουσία ή συμπεριφορά είναι αυτή που προκαλεί τις εκρήξεις του/της αδερφού/ής. Τα αδέρφια, που δεν κατανοούν ότι η συμπεριφορά του αδερφού τους με αυτισμό οφείλεται στη διαταραχή, εκνευρίζονται, νιώθουν ενοχές, απομακρύνονται από τα αδελφάκια τους και αποξενώνονται.

Η ανάθεση ευθυνών στα αδέρφια

Όπως έδειξαν και οι έρευνες στην πλειοψηφία τους, τα αδέρφια δείχνουν ενδιαφέρον να συμβάλουν στη βελτίωση, η ανάθεση όμως υπερβολικών ευθυνών συνήθως τα κουράζει, προκαλεί άγχος και αγανάκτηση, με αποτέλεσμα όλες τις δυσάρεστες συνέπειες αυτού. Επίσης, τα αδέρφια, που επωμίζονται από νωρίς μεγάλο μέρος της φροντίδας του παιδιού με αυτισμό βιώνουν έντονο άγχος, διότι αναλαμβάνουν μια υπευθυνότητα που απαιτεί μεγαλύτερη ωριμότητα (Νότας, 2006, σ.21).

Οι έρευνες έδειξαν ότι οι πρωτότοκες κόρες της οικογένειας, οι οποίες έχουν επιφορτιστεί σε μεγάλο βαθμό τη φροντίδα του παιδιού με αυτισμό είναι επιρρεπείς σε ψυχολογικά προβλήματα. Παράλληλα, συχνά τα αδέρφια εκδηλώνουν διασπαστική συμπεριφορά, με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή των γονέων τους (Νότας, 2006, σ.22).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα αδέρφια θηλυκού φύλου παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό προσαρμογής σε σχέση με τα αδέρφια αρσενικού φύλου. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει επειδή τα πρώτα εμφανίζουν περισσότερη ωριμότητα στην ίδια ηλικία σε σχέση με τα δεύτερα και έτσι μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες στη συμπεριφορά του αδερφού με Δ.Α.Δ.. Οι αναπτυξιακές περιόδους για κάθε φύλο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αγόρια αυξάνονται στην ηλικία των 8 με 14, ενώ τα κορίτσια τις εμφανίζουν κυρίως στα 11 με 17 έτη (Hesse, Danko, Budd, 2013, σ. 1329).

Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων του αυτισμού και η ψυχολογική προσαρμογή του αδερφού χωρίς Δ.Α.Δ.

Οι σχέσεις μεταξύ των αδερφών με και χωρίς Δ.Α.Δ. δυσχεραίνονται ειδικά όταν το παιδί με Δ.Α.Δ. παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, τα αδέρφια που εμφανίζουν περισσότερα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εμφανίζουν τη διαταραχή), παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συγκρούσεις στις σχέσεις μεταξύ των αδερφών οξύνονται ακόμα περισσότερο όταν οι γονείς πάσχουν από ψυχολογικά προβλήματα (Petalas, Hastings, Nash, Hall, Joannidi, Dowey, 2011, σ. 552).

Τα προβλήματα, μάλιστα, που παρουσιάζουν συχνά τα αδέρφια στη συμπεριφορά μπορεί να είναι εσωτερικής (άγχος, κατάθλιψη, κοινωνική απομόνωση), αλλά και εξωτερικής φύσεως (επιθετικότητα, εκρήξεις θυμού). Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των αδερφιών παιδιών στο φάσμα του αυτισμού έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά έχουν γλωσσική ανεπάρκεια και χαμηλό λεκτικό δείκτη νοημοσύνης ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα αδέρφια παιδιών με νοητική στέρηση και άλλες διαταραχές (Petalas, Hastings, Nash, Hall, Joannidi, Dowey, 2011).

Η συσχέτιση της κατάθλιψης της μητέρας με την προσαρμογή των αδερφών

Η επίδραση που δέχονται τα αδέρφια από το παιδί με αυτισμό εξαρτάται από τη σοβαρότητα της διαταραχής του παιδιού αλλά και από το βαθμό προσαρμογής των πρώτων. Βέβαια, η επίδραση αυτή συσχετίζεται με τη γονεϊκή συμβολή και κυρίως το ρόλο της μητέρας. Συγκεκριμένα, οι μητέρες οι οποίες εμφανίζουν συμπτώματα

κατάθλιψης, ενδεχομένως παραμελούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των αδερφών ή διαχειρίζονται ελλιπώς το παιδί με Δ.Α.Δ., με αποτέλεσμα να ασκεί πιθανώς σωματική βία στα αδέρφια (Meyer, Ingersoll, Hambrick, 2011, σ. 1418).

Αντιδράσεις των αδερφών ανάλογα με την ηλικία τους

Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν τα αδέφια είναι μικρότερα από το παιδί με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αυξάνονται οι πιθανότητες συγκρούσεων στις σχέσεις τους (Petalas, Hastings, Nash, Hall, Joannidi, Dowey, 2011, σ. 552). Τα μικρά παιδιά έχουν συχνά ένα τρόπο σκέψης που τα κάνει να νιώθουν ότι τα ίδια έχουν κάνει κάτι που έχει προκαλέσει τον αυτισμό στο αδερφάκι τους. Είναι σημαντικό να τονίζεται στα παιδιά ότι δεν έχουν κάνει κάτι που έχει προκαλέσει μια συμπεριφορά. Επίσης, τα μικρά παιδιά έχουν δυσκολία συχνά στο να διαχωρίζουν την πραγματικότητα από τη φαντασία και δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι όσα συμβαίνουν στο αδερφάκι αποτελούν μια πραγματική κατάσταση.

Τα παιδιά σχολική ηλικίας (6-12 ετών) μπορεί να ανησυχούν μήπως είναι μεταδοτική η αναπηρία ή να αναρωτιούνται μήπως κάτι δεν πάει καλά και στα ίδια. Επίσης, μπορεί να έχουν ενοχικά συναισθήματα για πράγματα που έκαναν στα αδέρφια ή για τα αισθήματά τους προς αυτά. Μερικές τυπικές αντιδράσεις τους είναι: να γίνουν πολύ χρήσιμα και φρόνιμα παιδιά ή άτακτα, με σκοπό να έχουν την προσοχή των γονέων.

Στην εφηβεία πλέον καταλαβαίνουν την κατάσταση και τις επιμέρους δυσκολίες. Υποβάλλουν ερωτήσεις και προκαλούν συζητήσεις. Ένα από τα χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι η μεμονωμένη αναζήτηση έξω από το πλαίσιο της οικογένειας. Στο ίδιο διάστημα, η εναρμόνιση με μια ομάδα αναφοράς είναι πολύ σημαντική. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη ενός αδερφού ή αδερφής με διαφορετικότητα μπορεί να ενοχλεί, να στενοχωρεί, να δημιουργεί αισθήματα ντροπής απέναντι στους φίλους και συνομήλικους. Ίσως και να αμφιταλαντεύονται στο θέμα της επιλογής ανεξαρτοποίησής τους από την οικογένεια και διατήρησης μιας ειδικής σχέσης με τον αδερφό ή την αδερφή. Μπορεί να φέρουν βαρέως την αναλογούσα ευθύνη στο θέμα αυτό και να ανησυχούν για αυτό που φοβούνται ότι θα επωμισθούν στο μέλλον (Νότας, 2006, σ. 35).

Η συμμετοχή των αδερφών στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό

Σε γενικές γραμμές, εφόσον ο αδερφός ή η αδερφή έχει ελδηλώσει επιθυμία να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό, θα πρέπει να ικανοποιήσουμε το αίτημα αυτό. Εάν ο αδερφός ή η αδερφή ανέλαβαν με δική τους πρωτοβουλία το ρόλο του εκπαιδευτή, θα πρέπει να καθοδηγηθούν και να υποστηρίζονται συμβουλευτικά στο έργο αυτό από ειδικούς. Εάν ο αδερφός ή η αδερφή δεν έχουν εκδηλώσει επιθυμία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό, δε θα πρέπει να τους το επιβάλλουμε αυτό ως καθήκον.

Αρκετές σημαντικές μελέτες έδειξαν ότι τα αδέρφια μπορούν να είναι πολύ καλοί εκπαιδευτές-θεραπευτές. Καταφέρνουν να ανοίξουν ευκολότερα κανάλια επικοινωνίας, συνήθως αναπτύσσουν ένα προσωπικό κώδικα επικοινωνίας με τα αδέρφια και μπορούν καλύτερα να τα οριοθετούν (Νότας, 2006, σ. 31).

Οι σχέσεις και η επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά

Η προσεκτική ακρόαση και η τακτική συνομιλία είναι ο θεμέλιος λίθος της καλής επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά. Δυστυχώς, όμως, λόγω πολλών άλλων πιεστικών υποχρεώσεων, συχνά οι γονείς δεν έχουν χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά τους, για να αναπτύξουν τους απαραίτητους δεσμούς επικοινωνίας μαζί τους.

Τα προβλήματα λόγω απουσίας καλής επικοινωνίας παιδιών και γονέων, εμφανίζονται με έντονο τρόπο στη δύσκολη, γεμάτη προκλήσεις εφηβική ηλικία των αδελφών με αυτισμό. Εάν δεν κτισθούν καλές γέφυρες επικοινωνίας από νωρίς στη ζωή των παιδιών, τα προβλήματα στις σχέσεις γονιών και παιδιών κινδυνεύουν να παραμείνουν για όλη τους τη ζωή.

Το να δείχνουν ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στη ζωή των παιδιών τους, τα κάνει να είναι πιο πρόθυμα να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τα προβλήματα και τις σκέψεις τους. Αρχίζοντας οι γονείς τη συνομιλία διευκολύνουν το παιδί στο να μιλήσει ελεύθερα (Νότας, 2006, σ.23).

Οι οικογένειες που δε λειτουργούν ικανοποιητικά, κάτι που έχει πολύ σημαντική επίδραση όχι μόνο στο παιδί με αυτισμό, αλλά κυρίως στα άλλα παιδιά, χαρακτηρίζονται ενίοτε από υπερβολική εξουσία ενός από τους δυο γονείς, προβλήματα στην επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια, αυξημένη χρήση αρνητικών τρόπων επικοινωνίας, όπως κριτική, φωνές,

βλοσυρότητα και πιθανώς αυξημένη χρήση σωματικής τιμωρίας για επιβολή πειθαρχίας.

Στην περίπτωση συμβίωσης με άτομο με αυτισμό, διάφορα γεγονότα μπορεί να πυροδοτούν κρίσεις, όμως αυτές δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από αυτό αλλά από τη γενικότερη λειτουργία της οικογένειας και την ειδικότερη των μελών της. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η θετική επικοινωνία, η εκτίμηση, η αφιέρωση χρόνου για να κάνουν κάτι όλοι μαζί και το ομαδικό πνεύμα για όλα τα σημαντικά ζητήματα συμβάλλουν στην καλή λειτουργία της οικογένειας και την κάνουν να νιώθει καλά (Νότας, 2006, σ. 28).

Η στάση του συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντος της οικογένειας

Η οικογένεια συχνά δεν αποτελείται μόνο από τους δυο γονείς με τα παιδιά τους. Ένα σημαντικό ποσοστό αποτελείται από μονογονεϊκές οικογένειες, από οικογένειες που έχουν προκύψει μετά από διαζύγια ή χωρισμό των γονιών και άλλες μεικτές καταστάσεις, όπου διάφορα επιλέγουν ή καλούνται να ζήσουν μαζί π.χ. παππούδες, γιαγιάδες, συγγενείς, νέος γάμος ή συμβίωση (Νότας, 2006, σ. 25).

Αυτοί που συνήθως δυσκολεύονται να αποδεχτούν τον αυτισμό είναι οι παππούδες και οι γιαγιάδες, και αυτή είναι μια πολύ δύσκολη στιγμή για το ζευγάρι, κυρίως για το νέο ζευγάρι που έχει το πρώτο του παιδί. Σε μερικές περιπτώσεις, η γιαγιά και ο παππούς μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τις ιδέες, τα συναισθήματα και τη στάση των γονέων προς το παιδί. Οι γονείς ανησυχούν, συχνά, για τις εξηγήσεις που πρέπει να δώσουν στους δικούς τους γονείς, αλλά και για τις πιθανές αντιδράσεις τους. Η δυσφορία τους επιδεινώνεται, όταν σκέφτονται τη στενοχώρια και τη λύπη που θα προκαλέσουν οι πληροφορίες αυτές (Γενά, 2006, σ. 32). Οι παππούδες και οι γιαγιάδες, όταν δεν έχει τύχει να εντοπίσουν οι ίδιοι το πρόβλημα, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και θλίβονται διπλά, πρώτον για το εγγόνι και δεύτερον για το «κακό» που βρήκε το δικό τους παιδί. Συχνά υποστηρίζουν ότι το παιδί τους δεν είναι υπεύθυνο γι' αυτό, αλλά η/ο σύζυγος.

Ίσως και άλλοι συγγενείς, φίλοι, γνωστοί επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς. Πολλοί, επειδή έχουν εσφαλμένη αντίληψη του θέματος απομακρύνονται από την οικογένεια και την απομονώνουν. Η άγνοια των φίλων και συγγενών, η έλλειψη πληροφόρησης,

η συμπεριφορά της οικογένειας που έχει παιδί με αυτισμό και θέλει να κρύψει το «πρόβλημα», την «ντροπή» της, οδηγούν στην απομόνωσή της.

Το έντονο άγχος, η θλίψη και αυτή η εμπειρία μπορεί να φέρουν ένταση στη συζυγική σχέση και σε όλη την οικογένεια. Τα μέλη της οικογένειας πρέπει όλες τις καταστάσεις που θα προκύψουν να τις αντιμετωπίσουν από κοινού, ενωμένοι. Οι «συμμαχίες» με τρίτους τους απομακρύνουν, απομονώνουν και διαλύουν τον ιστό της οικογένειας (Νότας, 2006, σ. 45).

Η ποιότητα της διαγνωστικής διαδικασίας

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν καθοριστικά την ψυχική κατάσταση και τις αντιδράσεις των γονέων, σημαντικό ρόλο παίζει το πλαίσιο και η ποιότητα της *διαγνωστικής διαδικασίας*. Η στάση του παιδίατρου, του παιδοψυχιάτρου και των άλλων επαγγελματιών υγείας και οι δίοδοι επικοινωνίας που δημιουργούνται μεταξύ αυτών και των γονέων, όταν οι τελευταίοι εκφράζουν τις πρώτες ανησυχίες και αναζητούν απαντήσεις για την ανάπτυξη του παιδιού, είναι καθοριστικής *σημασίας* (Γενά, 2006). Η σύγχυση γύρω από τη διάγνωση μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων, την αποδοχή των προβλημάτων του παιδιού και την άποψή τους σχετικά με την εξειδικευμένη βοήθεια που τους παρέχεται (Γενά, 2006, σ. 24). Αν και η αναγνώριση της κατάστασης μπορεί να είναι, αρχικά, πηγή ανακούφισης και μπορεί να περιορίσει τις προσπάθειες αναζήτησης απαντήσεων, η διάγνωση σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής προκαλεί αναπόφευκτα υψηλό άγχος, έντονο θυμό και θλίψη (Randall et al., 1999).

Ακόμη και όταν αναγνωρίζεται η διαταραχή, σε πολλούς γονείς ανακοινώνεται απλώς η διάγνωση, χωρίς να ενημερώνονται συγκεκριμένα για την ιδιαίτερη ποιότητα των δυσκολιών, για τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται στο δικό τους παιδί και τις ανάγκες που προκαλούν, για τις θεραπευτικές προσεγγίσεις, για τις υπηρεσίες και τους επαγγελματίες από τους οποίους μπορούν να ζητήσουν εξειδικευμένη βοήθεια. Η δυσκολία των επαγγελματιών να διαγνώσουν ή να ανακοινώσουν με σαφήνεια τη διάγνωση επιδεινώνει την κατάσταση των γονέων και αποδυναμώνει τις προσαρμοστικές τους δεξιότητες και την ικανότητά τους να κατανοήσουν και να χειριστούν κατάλληλα τη συμπεριφορά του παιδιού (Γενά, 2006, σ. 25).

Η στάση των ειδικών

Την ψυχική κατάσταση των γονέων επιβαρύνουν σοβαρά οι προσπάθειες για έγκυρη ενημέρωση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και η αναζήτηση εξειδικευμένων επαγγελματιών και υπηρεσιών, ώστε να επιλέξουν το καλύτερο για το παιδί τους. Στον αυτισμό, όπως και σε άλλες χρόνιες, ανίατες διαταργές, οι προσπάθειες επίλυσης των βασικών δυσκολιών οδήγησαν, κατά καιρούς, σε διαφορετικές θεραπείες, που υπόσχονται θεαματικά αποτελέσματα, με αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί και στην οικογένεια. Οι γονείς στην προσπάθεια ενημέρωσης και αναζήτησης βοήθειας, είναι ευάλωτοι στην προώθηση «ειδικών θεραπειών», οι οποίες συνήθως δεν προσφέρουν τίποτε άλλο παρά μόνο ελπίδα (Γενά, 2006, σ.28).

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι σπάνια τα παράπονα των γονέων για ασαφή ή λανθασμένη διάγνωση και για δυναμιά του επαγγελματία να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού. Είναι γεγονός ότι οι γονείς δεν είναι οι πλέον κατάλληλοι για να κρίνουν την επιστημονική επάρκεια των επαγγελματιών. Ωστόσο, η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες του ειδικού είναι απαραίτητη (Γενά, 2006, 37).

Οι γονείς έχουν ανάγκη από τη θετική στάση των επαγγελματιών σε περιόδους κρίσης, κατά τις οποίες νιώθουν αβοήθητοι και απογοητευμένοι. Κάθε επαγγελματίας που εμπλέκεται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών ενός παιδιού με αυτισμό, θεωρείται, δυστυχώς, ως «ειδικός». Σε έναν τέτοιο ρόλο, είναι αλήθεια ότι, δύσκολα μπορεί να νατισταθεί κανείς. Επειδή, χωρίς υποστήριξη δεν είναι πιθανό ότι θα μπορέσουν οι γονείς να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, οι επαγγελματίες είναι υποχρεωμένοι να τους αντιμετωπίζουν με ειλικρίνεια, εντιμότητα και ήθος (Γενά, 2006, σ.34).

Η εύκολη πρόσβαση σε οργανωμένες υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης, η σχέση εμπιστοσύνης με έμπειρους και αφοσιωμένους επαγγελματίες και η συστηματική υποστήριξη, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους, τους βοηθούν να αναπτύξουν αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης, να χειριστούν τις δυσκολίες, να παράσχουν το καλύτερο στο παιδί και να προωθήσουν την ανάπτυξη του (Hastings et al. 2005).

2.4 Οι δυσκολίες στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών

Είναι φυσικό ότι όλοι οι γονείς θέλουν το παιδί τους να εγγραφεί σε γενικό δημοτικό σχολείο. Αυτό ωστόσο, μπορεί να αποβεί επιζήμιο για το παιδί, διότι ενίοτε ο δάσκαλος του γενικού σχολείου αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό συμβαίνει διότι δε διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες, έτσι ώστε να εξασφαλίσει μια ομαλή μαθησιακή διαδικασία και για το παιδί με Δ.Α.Δ. και για τον υπερβολικά μεγάλο πλέον αριθμό μαθητών μέσα σε μια τάξη. Επιπλέον, το παιδί χρειάζεται εξειδικευμένη υποστήριξη, καθώς ο κόσμος για εκείνο είναι πολύ διαφορετικός σε σχέση με το παιδί χωρίς Δ.Α.Δ.. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο περισσότερα προβλήματα στη συμπεριφορά παρουσιάζει το παιδί με Δ.Α.Δ., τόσο περισσότερο εντείνονται οι συγκρούσεις μεταξύ του δασκάλου του γενικού σχολείου και του μαθητή με αυτισμό (Robertson, Chamberlain, Kasari, 2003, σ. 123)

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, καλούνται να προσφέρουν πληροφορίες και γνώσεις για τον αυτισμό, ιδέες και λύσεις για τις καθημερινές δυσκολίες του παιδιού, καθώς και κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη στους γονείς των μαθητών/τριών τους με αυτισμό. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά ότι δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία και εκπαίδευση για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν θετικές και γόνιμες σχέσεις με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επίσης, συχνά, είναι μόνοι και αβοήθητοι στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε όλες τις πλευρές του εκπαιδευτικού τους έργου (συνεργασία με συναδέλφους, συνεργασία με γονείς, συνεργασία με το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ., ειδική εκπαίδευση), και αυτό μπορεί να δημιουργήσει κούραση, άγχος και ματαίωση (Γενά, 2006, σ. 91).

Η συνεργασία των γονέων παιδιών με αυτισμό με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι δημιουργεί συχνά άγχος και αγωνία στους γονείς. Οι γονείς, στις συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, δηλώνουν ότι συχνά νιώθουν ότι κατηγορούνται και ενοχοποιούνται για τα προβλήματα του παιδιού τους (Γενά, 2006, σ. 90).

Ακόμη, οι γονείς νιώθουν συχνά προβληματισμένοι και παγιδευμένοι στα πλαίσια της εκπαίδευσης που προσφέρεται στο παιδί τους, παρόλο που δηλώνουν ότι διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αντίφαση ερμηνεύεται διττά: είτε ως απόρροια των χαμηλών προσδοκιών των γονέων από τους

εκπαιδευτικούς είτε ως συνέπεια των πολύ περιορισμένων επιλογών που έχουν ως προς την επιλογή των εκπαιδευτικών και του σχολείου που θα φοιτήσει το παιδί τους. Οι λόγοι αυτοί εξηγούν το ευρύ χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε ό, τι συνιστά καλή πρακτική και τρέχουσα πρακτική στις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή (Γενά, 2006, σ. 92).

Έλλειψη κρατικής και κοινωνικής στήριξης

Το Στίγμα

Το κύριο εμπόδιο που πρέπει να υπερπηδηθεί στην κοινότητα είναι το στίγμα και οι συνακόλουθες διακρίσεις εναντίον των ατόμων με αυτισμό, κυρίως αυτών με σοβαρά προβλήματα. Η μάχη κατά του στίγματος απαιτεί, εκτός από τις προσωπικές προσπάθειες των γονιών, εκστρατείες ενημέρωσης και εκπαίδευσης της κοινής γνώμης, σχετικά με την φύση του αυτισμού, τον κόσμο, τα συναισθήματα, τις ανάγκες τους, την αναγνώριση του δικαιώματος για ζωή σε αυτά τα παιδιά και τις οικογενέειες τους. Οι διάφορες μορφές των ΜΜΕ και το Διαδίκτυο είναι ισχυρά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διαλυθούν μύθοι, να προκαλέσουν αλλαγή συμπεριφοράς, να ενθαρρυνθούν θετικότερες στάσεις (Νότας, 2005, σ. 37).

Η έλλειψη αποδοχής του παιδιού με αυτισμό από την κοινωνία, η οποία καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη παροχής κατάλληλων θεραπευτικών προγραμμάτων και προκαλεί περαιτέρω άγχος στην οικογένεια του παιδιού με αυτισμό (Γενά, 2006, σ. 58).

Ανεπάρκεια υπηρεσιών και πρόσβαση γονέων σε αυτές

Τα βασικότερα ελλείμματα που εντείνουν το άγχος των γονέων φαίνεται να σχετίζονται αφενός με την έλλειψη οργάνωσης και αφετέρου με την έλλειψη παροχής κατάλληλων υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, η απουσία τοπικών διαγνωστικών υπηρεσιών, που μπορούν να παρέχουν σε πρώτο, τουλάχιστον, επίπεδο έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση και πληροφορίες για τον αυτισμό, αλλά και περαιτέρω η αδυναμία παροχής ειδικής αγωγής που να απευθύνεται στις ανάγκες ενός παιδιού με αυτισμό, η οποία, βέβαια, προϋποθέτει εξειδικευμένους θεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς.

Γενικά, οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας είναι περιορισμένες ως προς τον αριθμό, τη στελέχωση και την επάρκεια. Η κατάσταση είναι πιο δύσκολη στον αυτισμό, εξαιτίας

της έλλειψης εξειδίκευσης. Οι γονείς παραπονιούνται ότι πολλές από τις υπάρχουσες υπηρεσίες δεν είναι σε θέση να καλύψουν όλες τις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας. Συνήθως, δεν παρέχεται η βοήθεια που έχουν ανάγκη ή παρέχεται ελάχιστη, σε σύγκριση με τις ανάγκες τους. Παράλληλα, οι περισσότερες υπηρεσίες είναι, συνήθως, συγκεντρωμένες στις μεγάλες πόλεις. Η πρόσβαση είναι δύσκολη για τις οικογένειες που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Πολλοί γονείς, μετά από την αρχική συνάντηση αξιολόγησης-ενημέρωσης δεν έχουν τη δυνατότητα να επανέλθουν (Γενά, 2006, σ. 38).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό

3.1 Αντιμετώπιση του παιδιού με αυτισμό από την οικογένεια

Είναι γνωστός ο ρόλος που παίζουν οι γονείς στη βοήθεια και την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Ο ρόλος αυτός είναι σπουδαιότερος, όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα για παιδιά με αυτισμό. Η βοήθεια, από μέρους των γονέων, έχει το πλεονέκτημα ότι προσφέρεται αδιάκοπα, μέσα στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής και μάλιστα εντελώς εξατομικευμένα.

Οι γονείς πρέπει να έχουν συχνές και προγραμματισμένες επαφές με τον ψυχίατρο, τον ψυχολόγο, τον ειδικό παιδαγωγό και όλους όσους ασχολούνται με το παιδί. Από τους ειδικούς θα μάθουν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, να βάζουν στόχους ανάλογους με τις ιδιορρυθμίες και τις ικανότητές τους. Συνεργαζόμενοι με αυτούς θα μπορούν να συνεχίσουν τη θετική επίδραση στο σπίτι, εφαρμόζοντας τις ίδιες μεθόδους αγωγής, με αυτές των ειδικών (Σταμάτης, 1987, σ. 51).

Δεν είναι δυνατό να ισχυριστούμε ότι θα βρούμε κανόνες συμπεριφοράς των γονέων, που θα έχουν γενική εφαρμογή σε όλα τα παιδιά με αυτισμό. Το κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα, με ιδιαίτερες ικανότητες, αδυναμίες, κλίσεις και ψυχοσωματική κατάσταση. Οι γονείς θα προσπαθήσουν να βρουν ποιες από τις συμπεριφορές, που αναφέρονται στη συνέχεια, ταιριάζουν στο παιδί τους. Ακόμη, θα προσπαθήσουν να επινοήσουν δικούς τους τρόπους βοήθειας. Μην ξεχνάμε ότι αρκετά παιδιά με αυτισμό οφείλουν τη βελτίωσή τους, κατά το μεγαλύτερο μέρος, στους γονείς, που είχαν τη διάθεση και την ικανότητα να τα κατανοήσουν και δεν απογοητεύτηκαν από τις δυσκολίες που συνάντησαν (Κόπλαντ, 1981).

Συμφωνία γονέων

Βασικό στοιχείο για σωστή βοήθεια στο παιδί με αυτισμό είναι η συμφωνία των δυο γονέων. Ο πατέρας και η μητέρα πρέπει να συμφωνήσουν σε πολλά, αν θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους, αλλά κι ο ένας τον άλλο.

Κατ' αρχήν, πρέπει να αποδεχτούν και οι δυο το πρόβλημα και να συμφωνήσουν στον τρόπο αντιμετώπισής του. Να ενδιαφερθούν για την έγκαιρη διάγνωση και το κέντρο που θα αναλάβει την αγωγή. Έπειτα, πρέπει να συμφωνήσουν στη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί. Στο παιδί δημιουργείται σύγχυση, όταν διαφωνούν οι γονείς.

Αισιοδοξία, επιμονή και υπομονή

Η αβεβαιότητα για την εξέλιξη του παιδιού με αυτισμό, η μη θεαματική βελτίωσή του και οι εντάσεις που δημιουργεί κάνουν τους γονείς να απελπίζονται. Πολλοί εγκαταλείπουν γρήγορα τις προσπάθειες για βοήθεια προς το παιδί, επειδή δε βλέπουν άμεσα αποτελέσματα. Αυτό όμως, είναι μεγάλο λάθος.

Οι επιδράσεις των γονέων είναι ωφέλιμες ακόμη και στις περιπτώσεις που το παιδί δείχνει ότι είναι πολύ κλεισμένο στον εαυτό του και δεν προσέχει καθόλου αυτούς που το περιβάλλουν, αρκεί αυτές οι επιδράσεις να είναι έμμεσες και νη μην επιδιώκουν την άμεση επαναφορά του παιδιού στην πραγματικότητα. Φαίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό, και όταν νομίζουμε ότι δεν έχουν καμιά επαφή με το περιβάλλον, δέχονται υποσυνείδητα κάποιες επιδράσεις. Η προσπάθεια δεν πρέπει να σταματάει ούτε όταν το παιδί παλινδρομεί. Με την παλινδρόμηση δε χάνονται οι μέχρι τότε κατακτήσεις, αλλά, απλώς, αναστέλλονται (Σταμάτης, 1987, σ. 55).

Σταθερή συμπεριφορά, χωρίς υπερπροστασία

Η σταθερή συμπεριφορά πρέπει να συνοδεύει όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του παιδιού. Δεν πρέπει οι γονείς να υποχωρούν, όταν αντιμετωπίζουν κάποια αντίσταση. Ίσως χρειαστεί, μερικές φορές, στο πείσμα του παιδιού να αντιτάσσεται το δικό τους πείσμα. Το παιδί πολλές φορές, με το πείσμα του, δοκιμάζει τη δύναμη επιμονής των μεγάλων.

Χαρακτηριστικό των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η μεγάλη τους αδυναμία προς αυτά, που τη δείχνουν σε κάθε στιγμή. Γίνονται υπερπροστατευτικοί και «πνίγουν» τα παιδιά τους με την υπερβολική φροντίδα. Δεν τα αφήνουν ούτε στιγμή από κοντά τους. Τους κάνουν όλα τα χατίρια, τους τα ετοιμάζουν όλα, ακόμη κι εκείνα που μπορούν να κάνουν μόνο τους. Έτσι, αντί να τα βοηθούν, τα συνηθίζουν στην αδράνεια και τα προετοιμάζουν για παντοτινά μωρά (Σταμάτης, 1987, σ. 57). Γι' αυτό, σπουδαίο ρόλο παίζει η αναγνώριση των

δυνατοτήτων του παιδιού, η εξοικείωση με τους τρόπους παρέμβασης που έχουν επιλεχθεί για τη θεραπευτική και παιδαγωγική του στήριξη, ώστε να αποδεσμευτεί τελικά το παιδί από τη γονεϊκή υπερπραστασία που μπορεί να το οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό (Γενά, 2002, σ. 282).

Αμοιβές και ποινές

Βασική αρχή αποτελεί η επιδοκιμασία, η ενθάρρυνση και η ενδυνάμωση, καθώς αποτελούν κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Γκονέλα, 2008, σ. 155).

Για να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά με αυτισμό και για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους χρειάζονται έντονα ερεθίσματα, που θα τα φέρουν σε επικοινωνία με την πραγματικότητα, χωρίς να αντιδρούν με άγχος. Τη θέση των ερεθισμάτων αυτών μπορούν να πάρουν οι αμοιβές και οι ποινές. Έπαινος, χαμόγελο, γλυκίσματα κ.λπ. ή παρατήρηση, απειλή, στέρηση αγαπητών αντικειμένων κ.λπ., αρκεί να γίνεται σωστή χρήση. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στη χρήση των ποινών, που πρέπει να εφαρμόζονται σπάνια, και ποτέ όταν η όχι σωστή συμπεριφορά οφείλεται σε ανικανότητα. Ποτέ δεν πρέπει να γίνεται χρήση σωματικών ποινών (Θεοδωρόπουλου, 1977, σ. 114).

Πολλά παιδιά με αυτισμό δε δραστηριοποιούνται, ακόμη και με τις αμοιβές. Ενώ θέλουν να φάνε κάτι, δεν το παίρνουν μόνα τους. Δεν ασκούν καθόλου το σώμα τους και μένουν ακίνητα. Ενώ μπορούν να μιλήσουν, δε ζητούν αυτό που θέλουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη φυσική τιμωρία, που θα φαίνεται απόρροια της αδράνειάς τους. Το είδος αυτό της ποινής μπορούμε να το πούμε «φυσικό εξαναγκασμό». Εξαναγκάζεται το παιδί σε δραστηριοποίηση, για να ικανοποιήσει άμεσες ανάγκες ή για να αποφύγει δυσάρεστες συνέπειες, χωρίς να φαίνεται η επέμβαση των γονέων. Μερικές μορφές που μπορεί να πάρει ο φυσικός εξαναγκασμός είναι:

α. Το παιδί δεν κάνει καμία προσπάθεια να κινηθεί για να βελτιώσει τις κινητικές του ικανότητες. Δεν τρέχει καθόλου, δεν κινεί τα χέρια του, δεν παίζει, παρ' όλες τις προσπάθειες των γονέων. Ένα καλό μέσο, με το οποίο θα αναγκαστεί να ασκηθεί, είναι η πισίνα. Το βάζουμε σε μια μικρή πισίνα και, για να αποφύγει τα νερά, θα αναγκαστεί να σηκωθεί όρθιο και να κινηθεί. Αργότερα χρησιμοποιείται μεγαλύτερη

πισίνα, όπου στην αρχή το παιδί κρατάει σανίδα. Έτσι θα μάθει να κινεί τα άκρα του και ολόκληρο το σώμα. Πολλά παιδιά με αυτισμό έγιναν καλοί κολυμβητές.

β. Όταν το παιδί μιλάει και γνωρίζει τη σημασία των λέξεων, για να αναγκαστεί να χρησιμοποιήσει την ομιλία, δε θα του δώσουμε αυτό που ζητάει, όταν το δείχνει. Όταν πει «νερό», αν είναι σίγουρο ότι μπορεί, τότε θα του το δώσουμε. Όταν πει «αυτοκίνητο», τότε θα το βοηθήσουμε να το κατεβάσει από το ράφι. Προηγουμένως θα του εξηγήσουμε ότι δεν καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο κλαίει ή τι μας δείχνει (Σταμάτης, 1987, σ. 59).

Ελεύθερος χρόνος-Ψυχαγωγία

Η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου στο παιδί με αυτισμό είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Δεν μπορεί μόνο του να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα, ούτε καν να παίξει. Αν αφηθεί μόνο του, θα περιφέρεται άσκοπα, θα παραμείνει αδρανές και ο χρόνος θα πάει «χαμένος». Αυτόν το χρόνο θα εκμεταλλευτούν οι γονείς, για να επιδράσουν με πολλούς τρόπους. Θα παίζουν μαζί του, για να μάθει να παίζει, θα προσπαθήσουν να του μάθουν να μιλάει, να αποκτήσει καλές συνήθειες και να αυτοεξυπηρετείται. Καλό είναι τις αργίες να πηγαίνει όλη η οικογένεια στην εξοχή ή κάποιος να πάει το παιδί στο πάρκο ή στην παιδική χαρά.

Η ψυχαγωγία στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να συνδυαστεί με την προσπάθεια για επικοινωνία. Τα παιδιά με αυτισμό χαίρονται να παρακολουθούν ψυχαγωγικά προγράμματα, μουσικά θέματα, τσίρκο, ταινίες με κινούμενα σχέδια και γενικά ταινίες που δίνουν ευχαρίστηση με τη δράση και όχι με το λόγο. Τα πιο ικανά μπορούν να δραστηριοποιηθούν στο κολύμπι, στην ιπασία και στη μουσική (Σταμάτης, 1987, σ. 61).

Συναναστροφές

Οι συναναστροφές των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά χωρίς αυτισμό έχουν μεγάλη σημασία και θεωρούνται τρόπος αγωγής τους. Το παιδί με αυτισμό, όταν παρατηρεί, έστω και χωρίς να παίρνει μέρος, δεν αφήνει τίποτα να πάει χαμένο. Έρχεται κάποτε η στιγμή που εξωτερικεύει ό, τι έμαθε παρατηρώντας. Οι γονείς πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να συναναστρέφεται με τα άλλα παιδιά. Τα αδέρφια, τα ξαδέλφια, τα γειτονόπουλα μπορούν να γίνουν, χωρίς να το καταλάβουν, οι «παιδαγωγοί» του παιδιού με αυτισμό.

Χρειάζεται, όμως, προσοχή εκ μέρους των γονέων, γιατί οι άστοχες ενέργειες των άλλων παιδιών μπορεί να εκνευρίζουν το παιδί με αυτισμό. Πρέπει, όσο είναι δυνατό, να δώσουν στα άλλα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν είναι υποχρεωμένα να ασχολούνται μαζί του και, κυρίως, όταν αυτό δε θέλει. Να το αφήνουν να παρακολουθεί, και ας μη συμμετέχει. Να μην επιμένουν να πάρει μέρος στις ασχολίες της ομάδας, απλώς να του κάνουν την πρόταση. Αν είναι δυνατό, να μη θορυβούν πολύ (Σταμάτης, 1987, σ. 62).

3.2 Αντιμετώπιση των ιδιομορφιών της συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς

Πριν αναφερθούμε στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς, θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε δυο γενικές αρχές, τις οποίες πρέπει να έχουν πάντα υπόψη οι γονείς. Οι αρχές αυτές πρέπει να τηρούνται σε κάθε προσπάθεια για βοήθεια των παιδιών.

α. Στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν οι γονείς το παιδί τους πρέπει να μην ενεργούν σύμφωνα με τη συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά σύμφωνα με τη λογική και τις οδηγίες των ειδικών.

Η αγάπη είναι αναγκαία προϋπόθεση, για να οπλιστούν οι γονείς με τη θέληση και την υπομονή που χρειάζεται, ώστε να βοηθήσουν το παιδί. Χρειάζεται, όμως, πολλές φορές, να πνίξουμε αυτό το υπέροχο συναίσθημα, να το ελέγξουμε, όταν ενεργούμε σαν παιδαγωγοί, γιατί μας κάνει υπερπροστατευτικούς, μας εμποδίζει να έχουμε σταθερή συμπεριφορά και μας οδηγεί να ενεργούμε με βάση την προσωρινή ικανοποίηση των αναγκών ή των ιδιοτροπιών του παιδιού και όχι με βάση το γενικό του συμφέρον. Άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως εκνευρισμοί, απογοητεύσεις, κλάματα κ.λπ., που κάνουν κακό ως εκδηλώσεις, όταν υποπίπτουν στην αντίληψη του παιδιού, αλλά οδηγούν κι εμάς σε άστοχες ενέργειες, είναι απαραίτητο να αποφεύγονται. Οι γονείς για να μπορέσουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, πρέπει πρώτα να ελέγχουν τη δική τους συμπεριφορά. Όταν δεν μπορούν να ελέγξουν τον εκνευρισμό τους και τις άλλες συναισθηματικές εκρήξεις, ας μην ασχολούνται με το παιδί. Μόνο όταν κυριαρχεί η λογική και οι γονείς είναι ψύχραιμοι και ήρεμοι μπορούν να κάνουν προσπάθειες για αγωγή του παιδιού.

β. Οι προσπάθειες για διόρθωση της συμπεριφοράς πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο διακριτικές και έμμεσες, ώστε να μη νιώθει το παιδί έντονη την επίδραση. Αυτό είναι απαραίτητο, γιατί η τάση για απομόνωση και αμεταβλητότητα κάνει το παιδί με αυτισμό να αντιδρά με άγχος στις επεμβάσεις των ατόμων που το περιβάλλουν.

Διακριτικές και έμμεσες είναι οι προσπάθειες των γονέων, όταν δεν προσπαθούν να επαναφέρουν το παιδί στην πραγματικότητα ή να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά απότομα, αλλά σταδιακά και με πλάγιο τρόπο. Η διακριτικότητα και η εμμεσότητα, με το πέρασμα του χρόνου και ανάλογα με τη σοβαρότητα της κάθε περίπτωσης, πρέπει να μειώνονται σιγά-σιγά, γιατί στόχος μας είναι κάποτε το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα της σωστής αντίδρασης στις επεμβάσεις των ανθρώπων που το περιβάλλουν, να αποκτήσει δηλαδή, σωστή επικοινωνία (Σταμάτης, 1987, σ. 67).

Το κλείσιμο στον εαυτό του

Οι γονείς πρέπει να βρουν τρόπους επικοινωνίας με το παιδί, όταν είναι κλεισμένο στον εαυτό του και δεν έχει επαφή με το περιβάλλον. Είναι ανάγκη να βρεθούν ερεθίσματα, που θα προκαλέσουν κάποιο ενδιαφέρον. Τέτοια ερεθίσματα είναι η μουσική, το τραγούδι, το παιχνίδι που του αρέσει, το αγαπημένο αντικείμενο, οι λιχουδιές, η μετάβαση στην εξοχή και ό, τι άλλο ανακαλυφθεί ότι ενδιαφέρει το παιδί. Τα ερεθίσματα αυτά, ανάλογα με την περίπτωση, μπορούν να επιδράσουν με την παρουσία τους ή την απουσία τους και με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό να δείξει ενδιαφέρον το «απομονωμένο» παιδί για το αγαπημένο του αντικείμενο, αν του το εμφανίσουμε και ασχολούμαστε μ' αυτό κοντά του. Ακόμη, μπορούμε να του ζητήσουμε να ψάξει να το βρει στο άλλο δωμάτιο, μέσα στη ντουλάπα, κάτω από το τραπέζι κ.λπ. Το φαγητό που του αρέσει ή το γλύκισμα μπορούν να βοηθήσουν πολύ.

Το παιδί με αυτισμό αισθάνεται την ανάγκη να κλειστεί στον εαυτό του και είναι ευτυχισμένο στην απομόνωσή του. Η διακριτικότητα πρέπει να είναι ο κύριος άξονας στην προσπάθειά μας για επαναφορά του παιδιού στην πραγματικότητα. Ποτέ φορτικότητα και υπερβολές. Οι γονείς θα επιδρούν με έμμεσο και ήπιο τρόπο. Αντί φωνής, μπορούν να χρησιμοποιούν ψίθυρο. Αντί να το τραβήξουν από το χέρι, ας καθίσουν δίπλα του να παίζουν ή ας απομακρυνθούν από το δωμάτιο και ίσως τους ακολουθήσει. Αντί να του πουν «μην κάνεις έτσι», ας πουν ήρεμα «τώρα θα πούμε

ένα τραγουδάκι». Δεν πρέπει να παίρνουν μέρος στις προσπάθειες πολλά πρόσωπα συγχρόνως, που το καθένα λέει και εφαρμόζει τα δικά του, δημιουργώντας έτσι ανήσυχο και εκνευριστικό περιβάλλον. Η προσπάθεια για επικοινωνία πρέπει να σταματάει ή να γίνεται με διαφορετικό τρόπο, όταν το παιδί αντιδρά με άγχος (Σταμάτης, 1987, σ. 70). Σημαντική στρατηγική αποτελεί το να υπάρχει επίγνωση του stress που βιώνει το παιδί και να αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις (Γκονέλα, 2008, σ. 156).

Η αντίσταση στις αλλαγές

Δεν πρέπει οι γονείς να ανεχτούν εντελώς αβασάνιστα όλες τις υπερβολικές προσκολλήσεις στο μόνιμο, το αμετάβλητο. Όταν στις πρώτες χλιαρές διαμαρτυρίες του παιδιού για τις αλλαγές υποχωρούν, δε βοηθούν το ίδιο, αλλά υποβοηθούν την αδυναμία του για προσαρμογή. Είναι αδύνατο και ανεφάρμοστο να δημιουργηθεί για το παιδί μια μόνιμη κατάσταση για πάντα. Δεν είναι δυνατό να φοράει σ' όλη του τη ζωή τα ίδια ρούχα ή να κοιμάται για πάντα στο ίδιο παιδικό κρεβάτι ή να κάνει το συνηθισμένο περίπατο στο πάρκο, ακόμη και με θύελλα. Πρέπει να βοηθηθεί να δέχεται και ορισμένες μεταβολές, τις απαραίτητες.

Στην αρχή είναι δύσκολο να καταλάβει το παιδί τις εξηγήσεις και γι' αυτό θα αντιμετωπίσουμε τις προσκολλήσεις του με στροφή της προσοχής του σε αρεστά αντικείμενα και ενδιαφέρουσες απασχολήσεις. Πρέπει, όμως, οι αλλαγές να μην είναι απότομες, γιατί μπορούν να δημιουργήσουν εκνευρισμό και, πολλές φορές, παλινδρόμηση. Μην ξεχνάμε ότι είναι πιθανό να δημιουργήθηκε ο αυτισμός από κάποια απότομη αλλαγή. Οι σταδιακές μεταβολές είναι ανεπαίσθητες και γίνονται δεκτές χωρίς δυσαρέσκεια.

Η ιδιορρυθμία της αμεταβλητότητας μπορεί να αξιοποιηθεί, όταν το παιδί αποκτήσει ικανότητες και καλές συνήθειες. Αν το παιδί μάθει να πλένει τα δόντια του, δύσκολα θα τα αφήσει άπλυτα κάποιο βράδυ. Όταν συνηθίσει το σχολικό περιβάλλον, ποτέ δεν θα του δημιουργηθεί η επιθυμία να απουσιάσει (Σταμάτης, 1987, σ. 70).

Οι διαταραχές του λόγου

Η ομιλία αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο επικοινωνίας και γι' αυτό πρέπει να γίνουν προσπάθειες για τον περιορισμό των διαταραχών της, συνήθως, όμως, οι γονείς ενεργούν εσφαλμένα, προσπαθώντας να βελτιώσουν τη γλωσσική επικοινωνία του

παιδιού. Το βομβαρδίζουν με ένα σωρό λέξεις και επιμένουν να τις επαναλάβει. Το καταπιέζουν με το «γιατί δε μιλάς», «πες το», «τι είναι αυτά που λες», «γιατί δεν ακούς τι σου λέω» κ.λπ. Τέτοια σφάλματα, όμως, όχι μόνο δε βοηθούν, αλλά κάνουν το παιδί να κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του και να επιδεινώνεται έτσι η κατάστασή του. Η προσπάθεια για ανάπτυξη της ομιλίας πρέπει να αποτελεί μέρος της προσπάθειας για βελτίωση της γενικής κατάστασης του παιδιού. Η γλώσσα έγινε για το παιδί με αυτισμό «άχρηστη», γιατί δεν αισθάνεται την ανάγκη για επικοινωνία με το περιβάλλον (Καλαντζή, 1973, σ. 149-150).

Πολλά παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν σύμβολα ή φωτογραφίες. Για να βοηθηθούν. Τα σύμβολα είναι πιο εύκολο να γενικευθούν από ό,τι ένα αντικείμενο ή κάτι άλλο. Ακόμα και για τα παιδιά, τα οποία έχουν επαρκή γλωσσική επικοινωνία για τις περισσότερες ανάγκες τους, οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για επικοινωνία, όταν το παιδί είναι μπερδεμένο ή αγχωμένο.

Σύμβολα και φωτογραφίες είναι το ίδιο χρήσιμα, για να προβληθούν οι παράμετροι της επικοινωνίας. Εάν ο ενήλικος κρίνει ότι ένα αντικείμενο δεν είναι πλέον κατάλληλο ή διαθέσιμο, η αντίστοιχη κάρτα μπορεί να απομακρυνθεί και να μην είναι πλέον διαθέσιμη. Οι κάρτες μπορούν, επίσης, να χρησιμεύσουν για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να περιμένουν τη σειρά τους για να ζητήσουν κάτι, καθώς ο ενήλικος μπορεί να ανταποκριθεί μόνο σε ένα αίτημα κάθε φορά.

Οι γονείς μπορούν να βρουν κάτι που να προσελκύει το παιδί και να το κάνει να επιθυμεί την επικοινωνία. Μερικές φορές αυτό μπορεί να είναι ένα σνακ, ένα παιχνίδι ή λίγος χρόνος στο κομπιούτερ. Μπορούν να τραβήξουν μια φωτογραφία με το παιδί ενώ συμμετέχει σε ένα τέτοιο γεγονός ή απλώς να φωτογραφίσουν το αντικείμενο. Η φωτογραφία, ή το εναλλακτικό σύμβολο που χρησιμοποιούν, έπειτα θα γίνει κάρτα για αίτημα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 33).

Επομένως, για να βελτιώσουμε την ομιλία, πρέπει να του δημιουργήσουμε ενδιαφέρον για το περιβάλλον που ζει. Όσο αισθάνεται το παιδί την ανάγκη για επικοινωνία, τόσο βελτιώνεται και η ομιλία του και η βελτίωση της ομιλίας είναι ένδειξη της γενικότερης καλύτερης κατάστασής του.

Για να επιδράσουν σωστά οι γονείς στις γλωσσικές διαταραχές του παιδιού με αυτισμό, πρέπει:

- α. Να δίνουν ευκαιρίες στο παιδί τους να συμμετέχει σε χαρούμενες ομάδες παιδιών.
- β. Να μην το παρατηρούν για τα γλωσσικά σφάλματα και να μην επιμένουν να επαναλαμβάνει αυτά που λένε οι ίδιοι.
- γ. Να μιλούν με χαμηλή και ήρεμη φωνή και να αποφεύγουν τα πολλά λόγια.
- δ. Να προσπαθούν να συνδέουν τις λέξεις που χρησιμοποιούν με πράγματα και πράξεις (λέμε ποτήρι και το δείχνουμε, μιλάμε για κολύμπι κοντά στη θάλασσα, για να καταλάβει το τρέξιμο βάζουμε τον αδελφό του ή τον ίδιο να τρέξει κ.λπ.).
- ε. Να συνδέουν τις λέξεις που χρησιμοποιεί λάθος ή τις χρησιμοποιεί χωρίς να καταλαβαίνει την έννοιά τους, με πράγματα και γεγονότα.
- στ. Να μην απαιτούν να τους κοιτάζει στα μάτια, όταν του μιλούν και οι ίδιοι να αποφεύγουν να καρφώνουν το βλέμμα τους πάνω του.
- ζ. Να μην ενθαρρύνουν την ηχολαλία, αλλά ούτε και να την εμποδίζουν. Αν μας απαντήσει με την ερώτηση που του κάναμε, καλό είναι να του πούμε και την απάντηση (-«Τι κάνεις;» -«Τι κάνεις;» -«Παίζω με το αυτοκινητάκι»). Όταν επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, να του παρουσιάζουμε τα αντίστοιχα αντικείμενα ή γεγονότα («Η κότα έκανε αυγό», του δείχνουμε μια κότα και ένα αυγό σε εικόνα).
- η. Να εκμεταλλεύονται την κλίση του για μουσική, τραγούδι και ρυθμό. Καλό είναι να συνδέονται τα λόγια του τραγουδιού ή του ποιήματος με την εικόνα των αντικειμένων ή καταστάσεων. (Δείχνουμε το λαγό και τον κυνηγό, που αναφέρει το σχετικό τραγούδι) (Σταμάτης, 1987, σ. 73).

Άλλες βασικές αρχές αποτελούν η αποφυγή αφηρημένων λέξεων και εννοιών, η χρήση καθημερινών λέξεων και λέξεων-κλειδιά αλλά και η χρήση 'οπτικών σινιάλων' (Κυπριωτάκης, 2003, σ. 154).

Οι διαταραχές του συναισθήματος

Η δυσκολία να κατανοήσουμε τις ψυχικές καταστάσεις, που σχετίζονται με τη σκέψη και το συναίσθημα του αυτιστικού παιδιού αλλά και το δικό μας, των δασκάλων ειδικής αγωγής, αποτελεί ίσως το βασικό πρόβλημα στην επιχειρούμενη εκπαιδευτική θεώρηση για τις διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα. Παράδειγμα ο φόβος, κυρίαρχο αρνητικό συναίσθημα, οδηγεί το παιδί σε μια σειρά εξελικτικών

πράξεων, όπως η απόσυρση με την εικόνα του τύπου του παιδιού, που τραβιέται και μαζεύεται «σαν σαλιγκάρι», ή του τύπου που εκδηλώνει παραβατικές συμπεριφορές, όπως το παιδί που χτυπά, φτύνει, κλωτσά, δαγκώνει όποιον προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί του και είναι έξω «από τη λογική» και «τους κανόνες ή τους περιορισμούς της θεσπισμένης» κοινωνικής συναλλαγής (Δροσινού, 2001, σ. 101).

Η παγερή και ανέκφραστη όψη και η αδυναμία του παιδιού με αυτισμό να εκδηλώσει τα συναισθήματά του, οδηγεί πολλούς γονείς στη σκέψη ότι δεν έχει συναισθήματα. Αυτό είναι σφάλμα. Το παιδί με αυτισμό, αν και δεν τα εκδηλώνει, έχει συναισθήματα. Νιώθει τη χαρά και τη λύπη, την ευχαρίστηση και τη δυσαρέσκεια. Αγαπάει και θέλει να το αγαπούν και οι άλλοι. Έχει, μάλιστα, μια παράξενη ικανότητα να διακρίνει ποιοι το αγαπούν και ποιοι του συμπεριφέρονται σωστά. Καθήκον των γονέων είναι, όχι μόνο να το αποδέχονται και να το αγαπούν, αλλά και να δείχνουν την αγάπη τους με λόγια και άλλες εκδηλώσεις. Η συναισθηματική επαφή γονέων και παιδιού είναι το μεγαλύτερο στήριγμα για την εξέλιξη και τη θεραπεία του. Η αντίληψη ότι το παιδί με αυτισμό δεν μπορεί να νιώσει την αγάπη και την παρουσία των γονέων είναι εσφαλμένη. Μάλιστα, όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο μεγάλη ανάγκη έχει από την παρουσία και την αγάπη των γονέων και κυρίως της μητέρας. Όσο πιο σωστή είναι η επικοινωνία μητέρας-παιδιού, τόσο μεγαλύτερη ασφάλεια νιώθει το παιδί (Χασάπη, 1976, σ. 223).

Πρέπει να αποφεύγουν να δημιουργούν καταστάσεις, που κάνουν το παιδί να αντιδρά με έντονη δυσαρέσκεια, η οποία εκδηλώνεται με άγχος και παλινδρομήσεις. Αντίθετα, ας προσπαθούν να δημιουργούν ήρεμη ατμόσφαιρα. Ακόμα, ας δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να έχει απασχόληση, που ταιριάζει στις δυνατότητές του. Να χρησιμοποιούν την αμοιβή και τον έπαινο και να αποφεύγουν την τιμωρία. Όταν είναι εκνευρισμένο ή γκρινιάζει χωρίς λόγο ή είναι υπερκινητικό, δεν πρόκειται να ηρεμήσει με φωνές, απειλές και τιμωρίες. Αν δε βρίσκουν κάποιο τρόπο οι γονείς για να το κάνουν να ηρεμήσει, είναι καλύτερα να δείξουν ότι αδιαφορούν (Σταμάτης, 1987, σ. 74).

Οι διαταραχές των αισθήσεων

Πολλές φορές χρειάζεται να έχουμε υπόψη μας και να αξιοποιούμε τις ιδιορρυθμίες των αισθήσεων και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με αυτισμό, στην προσπάθειά μας για γενική βελτίωσή του κατά τη διαπαιδαγώγηση (Γκονέλα, 2008, σ. 156).

Τις ιδιορρυθμίες των αισθήσεων θα τις αντιμετωπίσουμε ως εξής:

α. Η ιδιορρυθμία στην **ακοή** έχει ως χαρακτηριστικό ότι το παιδί με αυτισμό προτιμάει τους ψιθύρους και τους χαμηλούς ήχους. Η αντιμετώπιση αυτής της αδυναμίας μπορεί να γίνει με προοδευτική αύξηση της έντασης του ήχου. Όταν ο ήχος γίνεται σιγά-σιγά εντονότερος, το παιδί δέχεται τη σταδιακή μεταβολή χωρίς να δυσανασχετεί. Μπορούμε να του βάζουμε μουσική που του αρέσει και, προοδευτικά, να αυξάνουμε την έντασή της. Αν το παιδί δε δέχεται τη φωνή στην κανονική ένταση, στην αρχή θα του μιλάμε με ψίθυρο, αργότερα χαμηλόφωνα και, στο τέλος, με φυσιολογική φωνή.

Η προσπάθεια για περιορισμό της ιδιομορφίας της ακοής θα συνεχίζεται, αλλά παράλληλα θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε αυτή την ιδιομορφία. Αφού το παιδί δέχεται με ευχαρίστηση τους χαμηλούς ήχους, ας του μιλάμε τουλάχιστο στην αρχή χαμηλόφωνα, για να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στα λόγια μας και να δέχεται πιο καλά τις επιδράσεις μας. πολλές φορές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον ψίθυρο ως αμοιβή. Μετά από μια επιτυχημένη προσπάθεια, αν του πούμε ψιθυριστά ένα «μπράβο», κοντά στο αυτί, ευχαριστιέται και ίσως θελήσει να επαναλάβει την προσπάθεια.

β. Ως προς την **όσφρηση**, επειδή ορισμένα δέχονται ευχαρίστως και τις δυσάρεστες μυρωδιές, πρέπει να τα συμβουλεύουμε, κυρίως τα μεγαλύτερα, να τις αποφεύγουν, γιατί οι περισσότερες προέρχονται από βλαβερά αντικείμενα. Μέχρι να συνηθίσουν να τις αποφεύγουν, ας φροντίσουμε να μην έρχονται σε επαφή με δύσσομα αντικείμενα. Την τάση που έχουν ορισμένα παιδιά να μυρίζουν ό, τι πιάνουν με το χέρι τους, ας την εκμεταλλευτούμε για να γνωρίσουν καλύτερα τα αντικείμενα. Όταν θέλουμε να μιλήσουμε π.χ. για ένα τριαντάφυλλο, προτείνουμε στο παιδί να το μυρίσει, για να γνωρίσει μια ακόμα ιδιότητά του και να μιλήσει γι' αυτή («το τριαντάφυλλο μυρίζει ωραία»). Θα προσπαθήσουμε, όμως, να το κάνουμε να σταματήσει να μυρίζει όλα τα αντικείμενα. Θα του εξηγήσουμε ότι δεν χρειάζεται να μυρίζει την πέτρα, γιατί δε μυρίζει.

Περίπου ίδια θα είναι και η αντιμετώπιση της τάσης να γεύεται το παιδί ό, τι πιάνει, αλλά σ' αυτή την περίπτωση, θα φροντίζουμε να μη βάζει στο στόμα ό, τι είναι επικίνδυνο για την υγεία του, έστω κι αν αντιδρά με άγχος.

γ. Τα παιδιά που **δεν ανέχονται να τα ακουμπήσουν**, έστω και ελαφρά, θα το συνηθίσουν σιγά-σιγά. Στην αρχή αυτό θα το πετύχουν τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος και όσοι έχουν συναισθηματική επαφή μαζί τους. Σπάνια να υπάρξει άτομο με αυτισμό, που ποτέ δεν θα ανεχτεί το άγγιγμα (Σταμάτης, 1987, σ. 77).

Οι γονείς μπορούν να λάβουν υπόψη ότι το ευγενικό και καθησυχαστικό άγγιγμα, που χρησιμοποιείται συνήθως για να βοηθηθούν τα παιδιά να νιώσουν άνετα στην εργασία τους και στο παιχνίδι τους, μπορεί να είναι ανυπόφορο για τα παιδιά με αυτισμό. Για τη μείωση τέτοιων ευαισθησιών και συγχύσεων, απαραίτητη είναι η σταδιακή μετακίνηση του γονέα κοντά στο παιδί. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει παιχνίδια με γαργαλητό ή παιχνίδια ρουτίνας, όπως το περπάτημα των δαχτύλων πάνω στους ώμους του παιδιού ή παιχνίδια με τούμπες ή έντονες κινήσεις, για να απευαισθητοποιήσει το άγγιγμα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 25).

δ. Δεν μπορούμε να επιβάλουμε στο παιδί να μας κοιτάζει όταν του μιλάμε. Όσο επιμένουμε, τόσο του μεγαλώνουμε το άγχος και μας αποφεύγει. Οι εκφράσεις «γιατί δε με κοιτάς» ή «κοίταξέ με στα μάτια» ή «πού κοιτάς» μόνο κακό κάνουν. Ας μιλάμε στο παιδί για πράγματα που το ενδιαφέρουν και, προοδευτικά, θα αρχίσει να μας κοιτάζει. Αλλά, και όταν δε μας κοιτάζει, μας προσέχει και μας παρατηρεί με το δικό του τρόπο. Ακόμη και όταν μας έχουν γυρισμένη την πλάτη, παρακολουθούν όλες μας τις ενέργειες.

Η συναισθηματική επαφή είναι το μεγαλύτερο κίνητρο για να μας προσέξει το παιδί. Ενδιαφέρεται περισσότερο γι' αυτούς που νιώθει ότι το αγαπούν, θέλει μεγαλύτερη επαφή μαζί τους και τους κοιτάζει περισσότερο. Το γελαστό, ήρεμο και φιλικό ύφος προσελκύει το βλέμμα του παιδιού (Σταμάτης, 1987, σ. 77).

Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να απασχολήσουν το παιδί με παιχνίδια που εμπλέκουν μόνο ένα σημείο προσοχής. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδι με κάρτες, παιχνίδια σε πίνακα και απλά παιχνίδια με μπάλα. Δραστηριότητες που επιδρούν θετικά σε μικρότερα παιδιά περιλαμβάνουν μπίλιες που τρέχουν σε σωλήνες, παιχνίδια με νερό και άμμο, σαπουνόφουσκες, μαγικά κουτιά, μουσικά κουτιά. Τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται πως έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα οποία και πρέπει να ενσωματώνονται στα παιχνίδια τους. Με την παρακολούθηση επίσης, κάποιας βιντεοταινίας, θεατρικής παράστασης ή παντομίμας, οι γονείς και το παιδί με αυτισμό

μοιράζονται την ευχαρίστηση, το φόβο και τη δραματική ένταση (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 24).

Το δέσιμο με ορισμένα αντικείμενα

Αφού για το παιδί έχει μεγάλη σημασία **το αντικείμενο**, με το οποίο είναι δεμένο, δεν πρέπει να γίνει προσπάθεια για άμεση ή βίαιη απομάκρυνση. Το παιδί θα εγκαταλείψει το προσφιλέσ αντικείμενο σταδιακά, όταν αρχίσει να ενδιαφέρεται και για άλλα αντικείμενα ή για τα πρόσωπα. Καθήκον των γονέων είναι να στρέφουν το ενδιαφέρον του παιδιού σε άλλες κατευθύνσεις.

Την ιδιομορφία αυτή μπορούμε να την εκμεταλλευτούμε στην αγωγή του παιδιού, αρκεί να τη χρησιμοποιήσουμε σωστά. Μπορούμε, μέσω «του θεοποιημένου αντικειμένου», να επικοινωνήσουμε με το παιδί και να το μάθουμε να παίζει και να το χρησιμοποιεί.

Αν π.χ. το παιδί είναι δεμένο με ένα υφασμάτινο ομοίωμα σκύλου, μπορούμε να επιδράσουμε ως εξής:

Με τη βοήθεια των γονέων ή των αδελφών μπορεί το παιδί να μάθει να το πιάνει, όταν το πετούν, να το πετάει μόνο του προς άλλους, προς τα πάνω, προς τα δεξιά κ.λπ. Μπορεί να μάθει να το αναζητάει και να ψάχνει να το βρει, όταν το κρύβουν οι άλλοι. Τους ζητούμε να ψάξει κάτω από την καρέκλα, πίσω από το γραφείο κ.λπ. Μπορεί να μάθει να δείχνει τα μέλη του σώματος ή να τα ονομάζει, όταν του τα δείχνουν. Να συζητάει για το σκύλο και να κάνει τη φωνή του. Σε μεγαλύτερη ηλικία να τον σχεδιάσει και να μιλήσει για τις ανάγκες του, την κατοικία του, τα χαρακτηριστικά του κ.λπ. Έτσι, με το ομοίωμα του σκύλου, με το οποίο είναι δεμένο το παιδί, μπορούμε να βοηθήσουμε τη γλωσσική του ανάπτυξη, το παιχνίδι, την επικοινωνία, την απόκτηση εννοιών, τον προσανατολισμό, το σχέδιο και τη γενική δραστηριοποίησή του.

Πολλές φορές το αγαπημένο αντικείμενο θα χρησιμοποιηθεί για να ηρεμήσει το παιδί από μια έκρηξη άγχους ή για να σταματήσει τη γκρίνια, να αντιμετωπιστούν διάφορες άσχημες καταστάσεις που δημιουργεί κ.λπ. Μπορεί να βοηθήσει με την παρουσία του, όταν το παιδί κλαίει ασταμάτητα χωρίς λόγο, τρέχει άσκοπα με άγχος, φωνάζει υπερβολικά, αυτοτραυματίζεται, δυσκολεύεται στον ύπνο, επιτίθεται στους

άλλους, καταστρέφει, στενοχωριέται από την απουσία αγαπημένων προσώπων ή από τη διατάραξη της ρουτίνας... (Σταμάτης, 1987, σ. 78).

Οι παραισθήσεις και οι παράξενοι φόβοι

Οι παραισθήσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους γονείς με βιασύνη και χωρίς ψυχραιμία. Η εμφάνισή τους δεν είναι ένδειξη χειροτέρευσης της κατάστασης του παιδιού. Δεν είναι παράδοξο να ισχυριστούμε ότι, πολλές φορές, επιβάλλεται να αφηθεί το παιδί να ζήσει για λίγο το φανταστικό του κόσμο.

Αν οι παραισθήσεις είναι έντονες και ενοχλητικές (γοερά κλάματα, τρόμος, καταστροφές αντικειμένων), η προσπάθεια για επαναφορά στην πραγματικότητα θα γίνεται με ήπιο και διακριτικό τρόπο. Αν μας δίνει την εντύπωση ότι φοβάται κάτι το απόμακρο, δεν θα προσπαθήσουμε να το απομακρύνουμε από τις φανταστικές του εικόνες με φωνές, γιατί, αντί να το καθησυχάσουμε, κάνουμε πιο έντονες τις εκδηλώσεις του. Η μουσική, η χαμηλή φωνή, το χάδι και το γαργάλημα είναι τα καλύτερα μέσα για να αποκτήσει το παιδί επαφή με τη πραγματικότητα και να ησυχάσει. Πολλές φορές το καθησυχάζει και μόνο η παρουσία μας, χωρίς να ασχολούμαστε μαζί του, ή να ασχολούμαστε με κάτι που το ενδιαφέρει, έστω και χωρίς να του απευθύνουμε το λόγο.

Τα ανεξήγητα γέλια δεν πρέπει να πανικοβάλλουν τους γονείς. Ούτε πρέπει να τα ρωτούν με επιμονή γιατί γελούν. Δε θα πάρουν απάντηση ή, αν πάρουν, δε θα τους πουν την πραγματική αιτία του γέλιου τους. Το πιο πιθανό, στην περίπτωση του ανεξήγητου γέλιου, είναι ότι το παιδί νιώθει ευχαρίστηση. Σίγουρα, όμως, δεν υποφέρει ψυχικά.

Αν δεν μπορούμε να βρούμε τις αιτίες που το παιδί τρομάζει, κλαίει, γελάει ή συζητάει με το «υπερέραν», ας μην προσπαθούμε να το αποκόψουμε από τη φαντασία του βίαια και απότομα. Ας του δημιουργήσουμε ενδιαφέροντα και ας προσπαθήσουμε να έχει απασχόληση. Με αυτό τον τρόπο απομακρύνεται από το φανταστικό του κόσμο και «προσγειώνεται» στην πραγματικότητα (Σταμάτης, 1987, σ. 80).

Για να αντιμετωπιστούν οι παράξενοι φόβοι, πρέπει να έρθει το παιδί σε επαφή με τα «φοβερά αντικείμενα». Ποτέ, όμως, δε θα το φέρουν οι γονείς κοντά σ' αυτό που φοβάται ξαφνικά ή με βία. Στην αρχή η μητέρα, ο πατέρας ή και οι δυο μαζί θα

έρχονται σε επαφή μ' αυτό που φοβάται το παιδί και το παιδί θα παρακολουθεί, ίσως και από μακριά. Παράλληλα, θα προσπαθούν να του δώσουν να καταλάβει ότι αυτό που φοβάται είναι ακίνδυνο. Θα το προτρέψουν, χωρίς επιμονή, να έρθει σε επαφή. Αν δεν πλησιάζει, θα προσπαθήσουν να βρουν τρόπους να πλησιάσει σιγά-σιγά. Ίσως χρειαστεί να έρχεται το αντικείμενο, αν μετακινείται, όλο και πιο κοντά στο παιδί. Η εξοικείωση με το αντικείμενο του φόβου γίνεται ευκολότερα, αν χρησιμοποιηθεί το αγαπημένο του παιχνίδι, με το οποίο είναι δεμένο το παιδί, η μουσική κ.λπ. Οι συναναστροφές του, επίσης, μπορούν να το βοηθήσουν να πλησιάσει αυτό που φοβάται, αν παρατηρήσει ότι τα άλλα παιδιά χρησιμοποιούν το αντικείμενο, που το ίδιο αποφεύγει.

Για παράδειγμα, αν κάποιο παιδί φοβάται το κόκκινο χρώμα, μπορούμε να το βοηθήσουμε να ξεπεράσει αυτόν τον φόβο με πολλούς τρόπους.

Φροντίζουμε να έχουμε σε κάποιο δωμάτιο ή σε όλα κάτι κόκκινο. Ίσως στην αρχή αντιδράσει με άγχος. Θα αναγκαστεί, όμως, να το δεχτεί σιγά-σιγά, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, αφού είναι υποχρεωμένο να ζει στο σπίτι. Εξάλλου ένα κόκκινο αντικείμενο, σε μια γωνιά του δωματίου, δεν μπορεί να του δημιουργήσει σοβαρό πρόβλημα, αφού έχει τη δυνατότητα να μην έχει άμεση επαφή μ' αυτό.

Αν ενδιαφέρεται για παιχνίδια, του προσφέρουμε αυτά που έχουν κόκκινο χρώμα. Αν δεν τα πλησιάζει, θα το βοηθήσουμε εμείς, παίζοντας μαζί του.

Τα ρούχα των αγαπημένων προσώπων είναι δυνατό να το εξοικειώσουν με το κόκκινο. Η κόκκινη φούστα της μητέρας, το κόκκινο μπλουζάκι του αδερφού ή η κόκκινη γραβάτα του πατέρα μπορούν να βοηθήσουν. Ίσως βοηθήσει και το χρώμα της ενδυμασίας του ίδιου του παιδιού. Σχετική αναζήτηση, σε τύπο παιχνιδιού με όλα τα μέλη της οικογένειας, θα έκανε καλό («τι ωραία παπούτσια», «κοίτα τι πουκάμισο σου έφερα» κ.λπ.).

Πολύ βοηθάει στην εξοικείωση, αν το παιδί έρχεται σε επαφή με το κόκκινο βαθμηδόν: πρώτα, δηλαδή, με το πορτοκαλί, έπειτα με το ροζ, στη συνέχεια με το ανοιχτό κόκκινο και, τέλος, με το έντονο κόκκινο. Οι διαβαθμίσεις μπορούν να εφαρμοστούν στα χρώματα των δωματίων, των παιχνιδιών, των ρούχων κ.λπ. Βαθμηδόν μπορούμε, επίσης, να παρουσιάσουμε το χρώμα, με ένα κόκκινο φως: το

ανάβουμε από το απόγευμα, που σχεδόν δε φαίνεται και, όσο βραδιάζει, γίνεται εντονότερο.

Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν είναι ενδεικτικά. Οι γονείς, που ξέρουν το παιδί τους καλύτερα από τον καθένα, θα βρουν δικούς τους τρόπους για να εξοικειώσουν τα παιδιά τους παράξενους φόβους. Χρειάζεται όμως προσοχή, γιατί, στην προσπάθειά τους να απομακρύνουν τους φόβους των παιδιών, υπάρχει κίνδυνος να τους αυξήσουν και να χειροτερέψουν την κατάσταση. Ποτέ δεν πρέπει να επιμένουν για εξοικείωση, όταν το παιδί αντιδρά με μεγάλο φόβο (Σταμάτης, 1987, σ. 82).

Η ανικανότητα για παιχνίδι

Για να μπορέσει το παιδί με αυτισμό να παίξει με τα παιχνίδια του, πρέπει να βοηθηθεί. Μόνο του δεν μπορεί να παίξει. Ακόμη και για τις πιο εύκολες κατασκευές χρειάζεται πολύς χρόνος εκπαίδευσης. Την εκπαίδευση αυτή, εκτός από τους ειδικούς, πρέπει να την αναλάβουν και οι γονείς.

Οι γονείς μπορούν, επίσης, να αξιοποιήσουν το αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού και με τη βοήθεια ενισχυτών να παίξουν μαζί του (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 75).

Μπορούν να κρύψουν ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού. Φτιάχνουν μια κάρτα με σύμβολο ή βγάζουν μια φωτογραφία του μέρους που έκρυψαν το αντικείμενο. Το παιδί ψάχνει να βρει το αντικείμενο.

Επίσης, μπορούν να πλησιάσουν το παιδί φορώντας μια λαστιχένια μάσκα. Βάζοντας ένα καπέλο, ένα μαντήλι στο κεφάλι, ένα ψεύτικο μουστάκι ή μια πλαστική κόκκινη μύτη, θα δώσετε στο παιδί το χρόνο να συνηθίσει στην ιδέα ότι το πρόσωπό σας μπορεί να αλλάξει. Όταν το παιδί ή τα παιδιά νιώθουν άνετα που φοράει ο ενήλικος μια μάσκα, οι γονείς μπορούν να αλλάξουν διαφορετικούς χαρακτήρες, ορισμένους χαρούμενους, άλλους ευγενικούς και άλλους τρομακτικούς. Μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που περπατούν και μιλούν ανάλογα με το χαρακτήρα της μάσκας (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 39).

Οι στερεότυπες κινήσεις/εμμονές

Οι γονείς ή οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να επιδρούν βίαια, με φωνές και τιμωρίες, γιατί έτσι το πρόβλημα μεγαλώνει. Θετικά επιδρούν οι αμοιβές, που δίνονται όταν σταματούν οι κινήσεις.

Πρέπει να επιδιώκεται να στραφεί η προσοχή του παιδιού σε πράγματα και δραστηριότητες, που του προκαλούν ενδιαφέρον. Η μουσική, αν δεν ενισχύει την κίνηση, βοηθάει. Το φαγητό που του αρέσει, η συζήτηση, το μαγνητοφωνημένο παραμύθι, η παρακολούθηση ταινιών με δράση, η συντροφιά με αγαπημένα πρόσωπα, ο ψίθυρος στο αυτί, το ακούμπημα και το γαργάλημα βοηθούν στο προσωρινό, τουλάχιστον, σταμάτημα των στερεότυπων κινήσεων. Το καλύτερο «φάρμακο» για τον περιορισμό ή και την εξαφάνιση των ανεπιθύμητων κινήσεων είναι η δημιουργία ευκαιριών για απασχόληση και δραστηριοποίηση. Κανένα παιδί δεν κινείται στερεότυπα όταν είναι απασχολημένο, γιατί η απασχόληση εξαφανίζει τη δυσφορία και την αμηχανία.

Η καταναγκαστική κίνηση ενισχύεται, όταν το παιδί συναντά δυσκολίες και δημιουργούνται καταστάσεις που του προκαλούν άγχος. Γι' αυτό δεν πρέπει να ζητείται από το παιδί να κάνει κάτι που είναι δύσκολο για τις ικανότητές του. ούτε θα επιμένουν οι γονείς να εκτελέσει το παιδί αυτό που επιθυμούν, όταν εκείνο αρνείται έντονα και με άγχος. Καταστάσεις που δημιουργούν άγχος και ενισχύουν τις κινήσεις είναι οι έντονοι και συνεχείς θόρυβοι, η ακαταστασία, η παρουσία άγνωστων προσώπων και η επιμονή τους να ασχοληθούν με το παιδί, οι μεγαλόφωνες συζητήσεις, η αφαίρεση αρεστών αντικειμένων και η απουσία αγαπημένων προσώπων, οι απότομες αλλαγές στο περιβάλλον και, γενικά η διατάραξη της ρουτίνας.

Σε αρκετά παιδιά είναι αποτελεσματική η μέθοδος της κόπωσης. Αφήνουμε ή και παροτρύνουμε το παιδί να συνεχίσει την κίνηση, μέχρι να κουραστεί ή να τη βαρεθεί, για να μην έχει την τάση να την επαναλάβει. Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί άνετα στα παιδιά που αντιδρούν με υποδείξεις.

Οι ταλαντεύσεις του σώματος περιορίζονται, αν στραφεί το ενδιαφέρον του παιδιού σε αντικείμενα και πρόσωπα ή αν απασχολείται. Επίσης η συνύπαρξη με άλλα παιδιά, σε ήρεμο περιβάλλον, βοηθάει το παιδί με αυτισμό να μιμείται τη

συμπεριφορά τους και να περιορίζει τις κινήσεις του. Η σωματική άσκηση και τα σπορ σταματούν τις κινήσεις, που προέρχονται από αμηχανία, και βοηθούν στο συντονισμό των σωματικών κινήσεων. Το τρέξιμο και το βάδισμα, η κολύμβηση και, σε μεγαλύτερη ηλικία, η ιπασία και το ποδήλατο βοηθούν πολύ. Με τον ίδιο τρόπο θα αντιμετωπιστούν οι ιδιομορφίες της στάσης του σώματος και του βαδίσματος (Σταμάτης, 1987, σ. 86).

Οι κινήσεις του κεφαλιού

Πρέπει να φροντίσουν οι γονείς των παιδιών, που χτυπούν το κεφάλι τους, να πάρουν προφυλακτικά μέτρα. Επειδή, συνήθως, στο δωμάτιο που βρίσκεται τον περισσότερο το παιδί διαλέγει ένα ορισμένο σημείο, όπου χτυπάει το κεφάλι του, πρέπει το σημείο αυτό να το καλύψουν με μαλακό υλικό (χοντρό ύφασμα, μαλακό μαξιλάρι κ.λπ.), ώστε να γίνονται τα χτυπήματα λιγότερο επικίνδυνα.

Οι στερεότυπες κινήσεις των χεριών μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εφαρμογή των γενικών οδηγιών, που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ειδικότερα, μπορεί να εφαρμοστεί η στροφή του ενδιαφέροντος, η απασχόληση, η ικανοποίηση, η ικανοποίηση επιθυμιών και η μέθοδος της κόπωσης. Συνήθως οι κινήσεις των χεριών μπορεί να σταματήσουν προσωρινά με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη, με ψίθυρο ή με γαργάλημα. Ποτέ, όμως, με βίαιο τρόπο και απαγορεύσεις.

Την ικανότητα για λεπτές κινήσεις και περιστροφές των αντικειμένων πρέπει να την αξιοποιούν οι γονείς με το να αλλάζουν τα αντικείμενα, με τα οποία θα ασχολείται κάθε φορά το παιδί.

Δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους μορφασμούς, γιατί δεν είναι ούτε επώδυνοι ούτε και τόσο ενοχλητικοί. Εξ άλλου και πολλά παιδιά χωρίς αυτισμό κάνουν μορφασμούς και κινήσεις σε μορφή τικ. Ας αφεθούν να εξαφανιστούν οι γκριμάτσες των παιδιών χωρίς σπουδαία επέμβαση των γονέων, με την πάροδο του χρόνου και την καλύτερευση της γενικής κατάστασής τους. Ας μη δείχνουμε ότι τα πάντα μας ενοχλούν στη συμπεριφορά του παιδιού με αυτισμό (Σταμάτης, 1987, σ. 87).

Όταν οι γονείς προσπαθούν να σταματήσουν ή να περιορίσουν τις καταναγκαστικές κινήσεις του σώματος του παιδιού, πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι, πιθανότατα, με αυτές τις κινήσεις το παιδί προσπαθεί να αντισταθμίσει κάποια δυσφορία ή αμηχανία.

Συνήθως, οι γονείς, προσπαθώντας να εξαφανίσουν τις στερεότυπες κινήσεις, τις κάνουν ακόμη πιο έντονες και συχνές ή τις αντικαθιστούν με άλλες ή κάνουν το παιδί να κλειστεί στον εαυτό του και να παλινδρομεί.

Μπορούν να *οριοθετήσουν* χρονικά και χωρικά τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν η στερεοτυπία ενός παιδιού είναι να τραβάει κλωστές από υφάσματα, οι γονείς μπορούν να του δώσουν λεκτικά ή οπτικοποιημένα να καταλάβει ότι μπορεί να ξηλώνει κλωστές μια συγκεκριμένη ώρα μέσα στην ημέρα, από ένα συγκεκριμένο ύφασμα που θα του έχουν δώσει. Αν η στερεοτυπία είναι να χτυπάει αντικείμενα για να παραχθεί ήχος, μπορούν να του επιτρέψουν να το κάνει κάποια συγκεκριμένη ώρα στο δωμάτιό του.

Άλλη στρατηγική αποτελεί η *αντικατάσταση* μιας στερεοτυπικής συμπεριφοράς από μια πιο «κοινωνικά αποδεκτή». Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δαγκώνει αντικείμενα συνεχώς, μπορούν να του δώσουν ένα μικρό αντικείμενο σαν αυτά που δαγκώνουν τα μωρά όταν βγάζουν δόντια, το οποίο μπορεί να το έχει πάνω του ανά πάσα στιγμή.

Αξιοσημείωτη είναι και η μετατροπή μιας στερεοτυπικής συμπεριφοράς/εμμονής σε *επιβράβευση*. Αν σε ένα παιδί αρέσει να παίζει με ένα συγκεκριμένο αυτοκινητάκι, οι γονείς μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως επιβράβευση λέγοντας «Πρώτα φαγητό, μετά αυτοκινητάκι».

Η αυτοεπιθετικότητα

Η αυτοεπιθετικότητα είναι η πιο ενοχλητική και επικίνδυνη εκδήλωση του αυτισμού, αλλά δεν εμφανίζεται σε πολλά παιδιά. Θα αντιμετωπιστεί όπως οι στερεότυπες κινήσεις και, κυρίως, όπως τα χτυπήματα του κεφαλιού. Ειδικότερα, για να αποφεύγεται η αυτοεπιθετικότητα, θα προσπαθούμε να μη δημιουργούμε καταστάσεις που αυξάνουν το άγχος και προκαλούν δυσφορία. Ακόμη, θα προσπαθούμε να περιορίζουμε τους κινδύνους και τις συνέπειες που δημιουργεί η αυτοεπιθετικότητα, ανάλογα με τη μορφή που έχει αυτή σε κάθε παιδί. Τα παιδιά που αυτοτραυματίζονται δεν πρέπει να μένουν ποτέ μόνα τους στο σπίτι. Αν κάποιος χώνει τα νύχια στις σάρκες του, θα του τα κόβουμε τακτικά. Αν τραβάει με μανία τα μαλλιά του, δεν θα τα αφήνουμε να μακραίνουν. Αν δαγκώνει ένα σημείο του σώματός του, θα το τυλίγουμε με παχύ επίδεσμο κ.λπ. (Σταμάτης, 1987, σ. 88).

Η συμπεριφορά μπροστά στον καθρέφτη

Η συμπεριφορά του παιδιού μπροστά στον καθρέφτη θα αντιμετωπιστεί ανάλογα με την περίπτωση. Σε αυτό που αποφεύγει τον καθρέφτη και αντιδρά με άγχος, θα του εξηγήσουμε ότι δε συμβαίνει τίποτα περίεργο και ότι με τον καθρέφτη μπορεί να γνωρίσει τον εαυτό του. Θα σταθεί ευκολότερα μπροστά στον καθρέφτη, αν το πλησίασμα είναι σταδιακό και αν κοντά υπάρχουν ενδιαφέροντα αντικείμενα. Σε καμία περίπτωση δε θα το πιάσουμε να σταθεί οπωσδήποτε μπροστά στον καθρέφτη.

Αν το παιδί μένει πολύ χρόνο μπροστά στον καθρέφτη, κάνοντας διάφορους μορφασμούς, θα προσπαθήσουμε να του εξηγήσουμε ποια είναι η χρήση του καθρέφτη και θα επιδιώξουμε να το απομακρύνουμε, στρέφοντας την προσοχή του σε άλλα ενδιαφέροντα.

Ίσως, μέσω του καθρέφτη, να βοηθηθεί να ανέχεται το βλέμμα των άλλων, αφού πρώτα ανεχτεί το βλέμμα του ειδώλου του. Ακόμη, μπορούμε να αξιοποιήσουμε την επιμονή με την οποία περιεργάζεται το είδωλό του, για να το βοηθήσουμε να γνωρίσει τον εαυτό του και τα μέλη του σώματός του. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο καθρέφτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αγωγής του λόγου. Αρκετά παιδιά, αν δεχτούν κατάλληλα ερεθίσματα από το συνομιλητή τους, δέχονται να μιλήσουν μπροστά στον καθρέφτη, αρχίζοντας από τα όργανα του σώματός τους (μάτια, μύτη, στόμα κ.λπ.) (Σταμάτης, 1987, σ. 89).

Ο τρόπος που οργανώνει το χώρο

Σταδιακά και μεθοδικά πρέπει να πείσουμε το παιδί να αλλάξει τον τρόπο που κατέχει το χώρο. Δεν είναι δυνατό να αφηθεί να μένει συνέχεια σε ένα δωμάτιο ή στην ίδια θέση. Με τη δημιουργία ενδιαφερόντων και με τη συζήτηση θα προσπαθήσουν οι γονείς να κάνουν τα παιδιά να μετακινούνται μέσα στο χώρο που ζουν. Το μαγνητόφωνο π.χ., που παίζει μουσική, μπορεί να βοηθήσει να αλλάξει θέση το παιδί και να μετακινηθεί μέσα στο ίδιο δωμάτιο ή από δωμάτιο σε δωμάτιο. Ένα μικρό ζώο, που προκαλεί το ενδιαφέρον πολλών παιδιών, τα κάνει να εγκαταλείπουν το «χυρό» τους, όταν παίζουν μαζί του. Γενικά, όσο το παιδί ενδιαφέρεται για πρόσωπα και πράγματα, τόσο πιο εύκολο είναι να αλλάξει θέση μέσα στο περιβάλλον.

Για να αντιμετωπιστεί ο φόβος, που έχουν αρκετά παιδιά για ορισμένους χώρους, κυρίως κλειστούς, χρειάζεται μεγάλη προσοχή. Αν θέλουμε να επιδράσουμε σωστά, ποτέ δε θα επιμείνουμε να μπει απότομα το παιδί μόνο του σε χώρους που φοβάται. Η είσοδός του θα γίνει σταδιακά και πάντα με την παρουσία και τη βοήθεια των γονέων ή των αδελφών

Οι γονείς πρέπει να εκμεταλλευτούν την άνεση, που αισθάνεται το παιδί με αυτισμό όταν βρίσκεται σε ανοιχτούς χώρους. Θα του δίνουν ευκαιρίες να βρίσκεται συχνά στην εξοχή, τα πάρκα, τη θάλασσα κ.λπ. Εκεί θα βρεθούν τρόποι να δραστηριοποιηθεί και να ασκήσει τις σωματικές του ικανότητες. Θα μπορέσει να βαδίζει, να τρέξει, να πετάξει πέτρες και χαλίκια, να ασχοληθεί με κατασκευές στην άμμο, να πλατσουρίσει στα νερά, να κολυμπήσει, να παίξει με τα ζώα, με τους γονείς, τα αδέρφια του και άλλα παιδιά. Οι δραστηριότητες σε ανοιχτούς χώρους είναι το καλύτερο μέσο για απόκτηση ικανότητας προσανατολισμού, για εκτόνωση, περιορισμό των ιδιομορφιών της συμπεριφοράς και για αποκατάσταση της επικοινωνίας του παιδιού με τον κόσμο (Σταμάτης, 1987, σ. 90).

Η γενετήσια ορμή

Για αρκετά χρόνια, οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό αντιμετώπιζαν τα άτομα με νοητική υστέρηση ως πρόσωπα χωρίς σεξουαλικές ανάγκες. Είναι επιτακτική η ανάγκη αφενός της αναγνώρισης των σεξουαλικών αναγκών αυτών των ατόμων και αφετέρου της παροχής ανάλογων προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης. Γενικότερα, κάθε πρόγραμμα σεξουαλικής εκπαίδευσης οφείλει αφενός να βοηθά τα άτομα με νοητική υστέρηση να ζήσουν μια ζωή με πληρότητα, βιώνοντας τη συντροφικότητα, και αφετέρου να τα προστατεύει από τον κίνδυνο της σεξουαλικής κακοποίησης ή της παραβατικής σεξουαλικής συμπεριφοράς εξαιτίας της άγνοιας (Σιαπέρας & Σούλης, 2011, σ. 81).

Όταν τα παιδιά με αυτισμό αντανάζονται μπροστά στους άλλους πρέπει να τα εμποδίζουμε, όχι για λόγους «ηθικής», αλλά γιατί ενοχλούνται οι άλλοι και γιατί τα ίδια πρέπει να συνηθίσουν να συμπεριφέρονται όπως όλοι, στο περιβάλλον όπου ζουν. Η παρεμπόδιση δεν πρέπει να γίνεται με βίαιο τρόπο, αλλά με εξηγήσεις και με έμμεση επέμβαση. Φροντίζουμε να μην τους δίνεται η δυνατότητα να παίζουν με τα γεννητικά τους όργανα. Να μη μένουν πολλή ώρα στο κρεβάτι ξύπνια, να μην αφήνονται πολλές ώρες μόνα τους, να δημιουργούνται συνθήκες για απασχόληση και

να μη φορούν στενά ρούχα, που ερεθίζουν τα γεννητικά όργανα (Σταμάτης, 1987, σ. 91).

Για αρκετά χρόνια, οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό αντιμετώπιζαν τα άτομα με νοητική υστέρηση ως πρόσωπα χωρίς σεξουαλικές ανάγκες. Είναι επιτακτική η ανάγκη αφενός της αναγνώρισης των σεξουαλικών αναγκών αυτών των ατόμων και αφετέρου της παροχής ανάλογων προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης. Γενικότερα, κάθε πρόγραμμα σεξουαλικής εκπαίδευσης οφείλει αφενός να βοηθά τα άτομα με νοητική υστέρηση να ζήσουν μια ζωή με πληρότητα, βιώνοντας τη συντροφικότητα, και αφετέρου να τα προστατεύει από τον κίνδυνο της σεξουαλικής κακοποίησης ή της παραβατικής σεξουαλικής συμπεριφοράς εξαιτίας της άγνοιας.

Άλματα, παλινδρομήσεις και ιδιαίτερες επιδόσεις

Τα άλματα, που παρουσιάζουν καμιά φορά μερικά παιδιά με αυτισμό στην ανάπτυξή τους, είναι ένα καλό τονωτικό για τους γονείς, οι οποίοι παίρνουν κουράγιο για να συνεχίσουν την προσπάθεια για βελτίωση των παιδιών. Τα άλματα αυτά αποδεικνύουν ότι το παιδί με αυτισμό, ενώ φαίνεται ότι δεν επικοινωνεί και είναι ανίκανο να κατευθύνει την προσοχή του στα ερεθίσματα που δέχεται, κερδίζει πολλά.

Μετά από κάθε άλμα δε θα επαναπαυόμαστε, αλλά θα επιδιώκουμε να εδραιωθεί και να χρησιμοποιηθεί η κατάκτηση. Όταν πρόκειται για άλμα στη δραστηριοποίηση, θα το εκμεταλλευτούμε για να αναπτυχθεί η ικανότητα για παιχνίδι, αυτοεξυπηρέτηση και διάφορες ασχολίες.

Αντίθετα από την ανάπτυξη με άλματα, η παλινδρόμηση είναι απότομο σταμάτημα της επικοινωνίας ή επιστροφή σε προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης. Οι γονείς δεν πρέπει να απογοητεύονται, όσο κι αν διαρκεί η επιστροφή του παιδιού στα προηγούμενα. Κάποια στιγμή θα επανέλθει το παιδί εκεί όπου σταμάτησε, ίσως και βελτιωμένο. Και στην περίοδο της παλινδρόμησης δέχεται υποσυνείδητα τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, γι' αυτό δεν πρέπει να σταματήσουν οι προσπάθειες για βελτίωση.

Τις ιδιαίτερες ικανότητες, που έχουν μερικά παιδιά με αυτισμό σε ορισμένους τομείς, πρέπει να τις εκμεταλλευτούν όσοι ασχολούνται με αυτά. Οι ικανότητες αυτές θα χρησιμοποιηθούν για να τονώσουμε το ηθικό των παιδιών, να επικοινωνήσουμε

μαζί τους, να στρέψουμε το ενδιαφέρον τους σε διάφορες δραστηριότητες και να τα μάθουμε να τις εφαρμόζουν πρακτικά στη ζωή. Το παιδί με αυτισμό, όταν έχει επιδόσεις σε κάποια δραστηριότητα, νιώθει τη χαρά της επιτυχίας, προσπαθεί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, έχει απασχόληση και περιορίζει τις ιδιορρυθμίες της συμπεριφοράς του.

Την επίδοση στη μουσική θα την εκμεταλλευτούμε για να μάθει το παιδί ένα απλό μουσικό όργανο και να τραγουδάει. Σε στιγμές εκνευρισμού ή αμηχανίας η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ηρεμίας. Στην οικογένεια ή σε μια φιλική συντροφιά, παίζοντας το παιδί ένα μουσικό κομμάτι ή τραγουδώντας, επικοινωνεί με τους άλλους και νιώθει επιβεβαιωμένο(Σταμάτης, 1987, σ. 92).

Οι διαταραχές του ύπνου

Οι διαταραχές, που παρουσιάζουν στον ύπνο ορισμένα παιδιά με αυτισμό, μπορούν να αντιμετωπιστούν με κατάλληλους χειρισμούς.

Η ιδιοτροπία να κοιμάται το παιδί την ημέρα και να ξαγρυπνάει τη νύχτα είναι ενοχλητική και επιβλαβής. Ενοχλητική για τους γονείς, που υποχρεώνονται να ξαγρυπνούν για να το προσέχουν, και επιβλαβής για το ίδιο, γιατί δε δέχεται την ημέρα τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, που θα το βοηθήσουν στη βελτίωση της κατάστασής του. Γι' αυτό πρέπει να βρεθεί τρόπος να σταματήσει αυτή η ιδιοτροπία. Οι γονείς θα φροντίζουν να δημιουργούν συνθήκες, που δε θα επιτρέπουν στο παιδί να κοιμάται την ημέρα. Δε θα το αφήνουν μόνο του στο δωμάτιο, θα το απασχολούν, θα το μετακινούν, θα το παίρνουν μαζί τους έξω από το σπίτι κ.λπ. Έτσι το βράδυ θα νυστάζει και θα κοιμάται (Σταμάτης, 1987, σ. 94).

Ο τρόπος που δέχεται την τροφή

Οι γονείς πρέπει και μπορούν να περιορίσουν την παθητικότητα, με την οποία δέχονται αρκετά παιδιά την τροφή. Πρέπει να τα συνηθίσουν να ζητούν τροφή και να τρώνε μόνο τους.

Ένα κακό, που κάνουν οι περισσότεροι γονείς, είναι ότι ταΐζουν τα παιδιά πριν πεινάσουν. Έτσι, όμως ποτέ δε θα ζητήσουν φαγητό και ούτε πρόκειται να φάνε μόνο τους. Ο «φυσικός εξαναγκασμός» είναι ο καλύτερος τρόπος για να υποχρεωθεί το παιδί να αναζητήσει την τροφή και να φάει μόνο του. Θα αφηθεί να πεινάσει και την

ώρα που κάθονται όλοι στο τραπέζι θα έχει και αυτό το δικό του πιάτο. Κανένας δε θα το ταΐσει. Ίσως χρειαστεί στην αρχή να του δώσουμε μια πατάτα στο χέρι και να σπρώξουμε το χέρι του μαλακά προς το στόμα. Αργότερα θα το αφήσουμε να κάνει μόνο του αυτές τις κινήσεις (Τζόνσον & Βέρνερ, 1983, σ. 113-118).

Όσον αφορά τις διατροφικές ιδιαιτερότητες του παιδιού, οι γονείς μπορούν να κρατούν μια σταθερή στάση απέναντι στο παιδί όσον αφορά τη διατροφή του. Καλό είναι να αποφεύγουν να μαγειρεύουν διαφορετικό φαγητό για εκείνο. Αν το παιδί συνδυάσει ότι κάθε φορά που δεν τρώει το φαγητό που υπάρχει στο τραπέζι, θα του δίνεται εναλλακτικά το φαγητό που επιθυμεί, τότε δεν έχει κανένα λόγο και κανένα κίνητρο να δοκιμάσει κάτι άλλο. Είναι πιθανότερο να δοκιμάσει ένα καινούριο φαγητό όταν πεινάει. Οι γονείς μπορούν να επιβραβεύουν κάθε μπουκιά που θα φάει από ένα καινούριο φαγητό. Δίνουν μια πολύ μικρή μπουκιά στην αρχή κρατώντας παράλληλα ένα μπισκότο ή κάτι που του αρέσει πολύ λέγοντάς του για παράδειγμα «πρώτα ντομάτα, μετά μπισκότο». Μόλις το παιδί φάει τη ντομάτα, του δίνουν αμέσως την επιβράβευση. Στην πορεία αυξάνονται οι μπουκιές και αποσύρεται σιγά σιγά η επιβράβευση.

Ο τρόπος που δέχεται τα ρούχα του

Οι παραξενιές στην ενδυμασία των παιδιών με αυτισμό δεν είναι ούτε συχνές ούτε έντονες. Οι ιδιοτροπίες που εμφανίζουν ορισμένα (γύμνωμα, άρνηση αλλαγής ρούχων, άγχος από λεπτομέρειες κ.λπ.) αντιμετωπίζονται, ανάλογα με την ηλικία και την κατάσταση του παιδιού, με εξήγηση, σταθερή συμπεριφορά, μίμηση κ.λπ. Όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο υποχωρούν οι ιδιοτροπίες στην ενδυμασία.

Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να βοηθηθούν να αποκτήσουν την ικανότητα να ντύνονται και να ξεντύνονται μόνο τους. Οι γονείς δε θα περιμένουν πότε θα αποφασίσει το παιδί να ντυθεί και να ξεντυθεί μόνο του. Ούτε θα προσπαθούν να το πείσουν από την αρχή να τα κάνει όλα μόνο του και αυτοί θα αρκούνται σε εντολές. Πρέπει κάποιος να του μάθει να βάζει και να βγάζει τα ρούχα του. χρειάζεται, όμως, αρκετός καιρός και προσπάθεια, που θ' αρχίσει από μικρή ηλικία. Η αρχή γίνεται από τα πιο απλά και σιγά σιγά προχωρούν στα δύσκολα. Μαθαίνουν πρώτα να ξεντύνονται και μετά να ντύνονται. Σε κάθε προσπάθεια το παιδί θέλει βοήθεια, ενθάρρυνση και αμοιβή.

Κακή υπηρεσία προσφέρουν οι ανυπόμονοι γονείς, που προσπαθούν να μάθουν μεμιάς τα παιδιά τους να βάζουν και να βγάζουν όλα τους τα ρούχα. Το παιδί μπορεί να μάθει να φοράει ένα-ένα τα ρούχα του. Πρώτα το παντελονάκι, μετά τη μπλούζα, αργότερα τις κάλτσες κ.λπ. Η βοήθεια για κάθε ρούχο θα είναι τμηματική (Τζόνσον & Βέρνερ, 1983, σ. 119-127).

3.3 Βασικές αρχές εκπαίδευσης του παιδιού με Δ.Α.Δ. για τους γονείς

Επαναβίωση των προηγούμενων εξελικτικών σταδίων

Η αρχή της επαναβίωσης των προηγούμενων εξελικτικών σταδίων διδάσκει ότι είναι μεγάλο λάθος να προσπαθούμε να προσφέρουμε σχολικές γνώσεις στα παιδιά με αυτισμό, με την είσοδό τους στο σχολείο. Αυτά πρέπει πρώτα να αποκτήσουν τις ικανότητες, που έπρεπε να είχαν αποκτήσει πολύ πριν. Πρέπει να αρχίσει η επανεκπαίδευση από πολύ πίσω. Πολλές φορές χρειάζεται να επιστρέψουμε στη βρεφική ηλικία (0-2 ετών), με προσπάθεια για άσκηση των αντανακλαστικών, που αποτελούν το θεμέλιο της ομαλής ψυχοσωματικής τους εξέλιξης. Τα βοηθάμε έτσι να ολοκληρώσουν τις πρώτες εξελικτικές τους φάσεις για συναισθηματική, κιναισθητική, αντιληπτική και γλωσσική ωρίμανση. Τα βοηθάμε να αποκαταστήσουν επαφή με την πραγματικότητα. Συνεχίζουμε με τις ικανότητες που έπρεπε να είχαν αποκτηθεί στη νηπιακή ηλικία (2-6 ετών) (Παπαδόπουλος-Ζάχος, 1985, σ. 80-84).

Ο στόχος της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι η κανονικοποίηση των παιδιών με αυτισμό αλλά η υποστήριξη τους με κατάλληλες προσαρμογές του φυσικού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική στήριξη παρέχεται εφόρου ζωής και προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυσκολιών που έχει το κάθε άτομο στο φάσμα του αυτισμού. Η δομημένη προσέγγιση αξιοποιεί τα ευρήματα της ψυχολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας για την ιδιαίτερα καλή οπτική αντίληψη και σκέψη των ατόμων με αυτισμό (Quill, 1997, Schuler, 1995).

Η καλλιέργεια της επικοινωνίας, η αγωγή της κινητικότητας, των δεξιοτήτων και των αισθήσεων, καθώς και η άσκηση της αντιληπτότητας είναι απαραίτητα στοιχεία πριν αρχίσουν τα παιδιά με αυτισμό τις σχολικές γνώσεις. Για να γίνουν αυτά χρειάζεται πολύς χρόνος, προσαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό και σωστή ενημέρωση όσων ασχολούνται με αυτά.

Αγωγή της ψυχοκινητικότητας

Το παιδί, βιώνοντας τις σωματικές κινήσεις, συνειδητοποιεί τα όριά του και το εγώ του. ο διαχωρισμός του εγώ του από τα πρόσωπα και τα πράγματα συνειδητοποιείται με την κινητική αντιπαράθεση με αυτά. Η ψυχοκινητική αγωγή βοηθάει το παιδί να αποκτήσει τις κινητικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την αυτοεξυπηρέτησή του και τη μελλοντική επαγγελματική του ένταξη.

Η αγωγή της ψυχοκινητικότητας γίνεται με τη γυμναστική, το παιχνίδι, τα σπορ, τις ελεύθερες κινήσεις, το χορό, τις χειροτεχνικές απασχολήσεις, το σχέδιο και, γενικά, με κάθε μορφή απασχόλησης, που απαιτεί ελεύθερη ή κατευθυνόμενη κίνηση.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στις σκόπιμες και κατευθυνόμενες κινήσεις. Το παιδί με αυτισμό πρέπει να βοηθηθεί να ξεπεράσει τη λειτουργική του απραξία και η σκέψη του να κατευθύνει τις κινήσεις του. Αυτό είναι δύσκολο, αλλά όχι ακατόρθωτο, όταν οι προσπάθειες είναι μεθοδικές, γίνονται σε ευχάριστο περιβάλλον και είναι επίμονες, χωρίς, βέβαια, να φτάνουν να δημιουργήσουν άγχος στο παιδί. Θα του δώσουμε την ευκαιρία να παρακολουθήσει τις κινήσεις των άλλων και μετά θα του ζητήσουμε να εκτελέσει κινήσεις, αρχίζοντας από τις πιο απλές. Αν δεν τις εκτελεί, θα το βοηθήσουμε. (Θα του σπρώξουμε το χέρι να πετάξει το μπαλάκι. Θα το πιάσουμε από το χέρι να τρέξουμε μαζί). Πολλές φορές θα χρειαστεί βοήθεια από δυο άτομα (ένα να του κατευθύνει τα χέρια και άλλο να του πετάει το τόπι για να το πιάσει) (Σταμάτης, 1987, σ.121).

Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα, στην οποία αναφέρεται ο Chien-Yu Pan (2010), σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος με δραστηριότητες στο νερό, στη φυσική κατάσταση και στις υδρόβιες δεξιότητες παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Το υδάτινο πρόγραμμα περιελάμβανε 28 συνεδρίες (2 συνεδρίες την εβδομάδα, 60 λεπτά ανά συνεδρία) σε μια τοπική κλειστή πισίνα υδροθεραπείας στην πόλη Kaohsiung στην Ταϊβάν. Βασίστηκε στην αξιοποίηση των αρχών της μάθησης της κίνησης και της φυσικής ευεξίας. Κάθε συνεδρία χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη: (α) τα 10 πρώτα λεπτά κάθε συνεδρίας ήταν αφιερωμένα σε κοινωνικές δραστηριότητες για ζέσταμα, (β) στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά ασκούσαν ατομικά ή σε ζευγάρια με την οικογένειά τους για 35 λεπτά, σύμφωνα με τους στόχους της θεραπείας, (γ) το τρίτο μέρος ήταν αφιερωμένο σε ομαδικά παιχνίδια /

δραστηριότητες για 15 λεπτά, και (δ) τα τελευταία 10 λεπτά κάθε συνεδρίας αποτελούνταν από χαλαρωτικές δραστηριότητες (Chien-Yu Pan, 2011, σ. 659).

Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στη μυϊκή τους δύναμη και στις υδρόβιες δεξιότητές τους. Βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν η εντατικότητα και η σαφήνιά του με σκοπό να αναδείξει την αλλαγή στη δύναμη και την αντοχή αυτών των παιδιών. Οι εκπαιδευτές τα προέτρεπαν να αυξήσουν την ταχύτητα και την αντίστασή τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους. Έτσι, ανέπτυξαν μια θετική αντίληψη για τη φυσική τους κατάσταση. Πολλοί γονείς ανέφεραν σπουδαίες αλλαγές στην αυτοπεποίθηση του παιδιού τους, στη φυσική του κατάσταση, στη συμμετοχή του σε κοινωνικές και αθλητικές περιστάσεις αλλά και στις σχέσεις γονέων-παιδιού και παιδιού με Δ.Α.Δ. με τα αδέρφια του (Chien-Yu Pan, 2011, σ. 663).

H/Y και παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό

Ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εναλλακτικό μέσον επικοινωνίας από παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, είτε ως φορητή συσκευή (επέκταση των πινάκων επικοινωνίας) είτε με την χρήση δικτύων. Ο H/Y αποτελεί ένα ψυχαγωγικό μέσο μάθησης αλλά και χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό. Ο H/Y δεν αντιδρά σαν άνθρωπος. Οι δεδομένες «μηχανικές» αντιδράσεις του υπολογιστή είναι καλύτερα αποδεκτές από τα αυτιστικά άτομα σε αντίθεση με την απρόβλεπτη φύση των ανθρώπινων αντιδράσεων, οι οποίες διέπονται από κίνητρα, προθέσεις, αισθήματα και πεποιθήσεις. Σαν αποτέλεσμα υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναλάβει το αυτιστικό άτομο το ρόλο του ενεργητικού χρήστη (Jacklin & Farr, 2005, σ.208).

Στην μελέτη που περιγράφει ο Jordan (1999) παρατηρήθηκε αυξημένη επίδοση στην ικανότητα ανάγνωσης λέξεων των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αλλά και στην φωνολογική τους αντίληψη λόγω της χρήσης των πολυμέσων (multimedia) προγράμματος Alpha. Η παρέμβαση πέτυχε να προκαλέσει λεκτικές εκφράσεις μεταξύ των ατόμων με αυτισμό και των άλλων ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα αυτά ήταν αρκετά πιο ευχαριστημένα λόγω της χρήσης του συστήματος. Εξάγεται επομένως το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση με χρήση ενός multimedia προγράμματος μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα ανάγνωσης και επικοινωνίας σε παιδιά με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές. Είναι όμως εξίσου

σημαντικό να σημειωθεί ότι τέτοιες παρεμβάσεις πρέπει να λαμβάνουν υπ όψη τις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου και να περιέχουν λεπτομερή σχεδιασμό και παρακολούθηση από δασκάλους, γονείς και επικεφαλείς της κάθε κλινικής.

Συνοψίζοντας, στις εφαρμογές Η/Υ στην εκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, μπορεί κανείς να διακρίνει επιμέρους κατηγορίες: α) Τα προγράμματα που βοηθούν το άτομο με την απόκτηση βασικών λειτουργικών δεξιοτήτων, με κυρίαρχες τις επικοινωνιακές δεξιότητες, β) Τις εφαρμογές για την ανάπτυξη βασικών ή ανώτερων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, γ) Τις εφαρμογές για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εργασία και στην ψυχαγωγία.

Επικεντρώνοντας στην περίπτωση της απόκτησης βασικών λειτουργικών δεξιοτήτων ξεχωρίζουμε: 1) Τη χρήση Η/Υ για την παρουσίαση δραστηριοτήτων σχετικών με *γνωστικές δεξιότητες* όπως η οπτική μνήμη αντικειμένων και σχεδίων, η αντιγραφή σχημάτων, η οπτική διάκριση, η ανάλυση και σύνθεση σχημάτων.

2) Στην ανάπτυξη *γλωσσικών δεξιοτήτων* τα υπολογιστικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται με επιτυχία για: Την απόκτηση εννοιών λεκτικών με την συμβολή συνθέτης φωνής (Speech synthesizer) όπου η παρουσίαση απλών αντικειμένων / εικόνων / ενεργειών συνοδεύεται και από την εκφώνηση του ονόματος (της λέξης). Με αυτόν τον τρόπο, υπερπηδώνται τα προβλήματα «κοινής προσοχής» κι εγκαθίσταται ένα σύστημα αναφοράς για τα άτομα με αυτισμό. α) Την ανάπτυξη απλών συντακτικών δομών όπου τα άτομα με αυτισμό εκπαιδεύονται στην περιγραφή δραστηριοτήτων αλλάζοντας το ρήμα και το υποκείμενο με ταχύτερους από άλλες μεθόδους ρυθμούς. β) Την ευελιξία στην χρήση του γραπτού λόγου από άτομα με αυτισμό με την χρησιμοποίηση επεξεργαστών κειμένου (χωρίς να υπάρχει έγκυρη έρευνα). γ) Την βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής τους ικανότητας, με περιορισμό όμως πάλι στην γενίκευση της δεξιότητας (Heinemann et al., 1995). δ) Την αύξηση της χρήσης αυθόρμητων εντολών και συνεργατικότητας όταν τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν λογισμικό που προσφέρεται για προγραμματισμό και συνδυασμό ρομποτικής (οι μαθηματικές γλώσσες φαίνεται να κατακτώνται ευκολότερα από αυτά τα άτομα).

3) Ο Η/Υ χρησιμοποιείται επίσης ως εναλλακτικό επικοινωνιακό μέσον μέσω του οποίου το παιδί στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να εκφράσει επιλογές (με

συνδυασμό εννοιολογικού πληκτρολογίου - σύνθεση φωνής) ή να εκτυπώσει εντολές – οδηγίες.

Η ένδειξη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του παιδιού

Η ένδειξη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του παιδιού, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για την ανάπτυξη καλής επικοινωνίας. Το παιδί μιλώντας για τα χόμπι, τα μαθήματα, το σχολείο και τους φίλους του, νιώθει πιο κοντά στους γονείς του. Έτσι μπορεί να τους εμπιστεύεται και να τους εκμυστηρεύεται πράγματα που διαφορετικά δε θα έλεγε.

Οι γονείς πρέπει να δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον, ακούγοντας προσεκτικά αυτά που τους λένε τα παιδιά τους. Ακόμη κι αν είναι δύσκολο, πρέπει να ακούσουν με προσοχή μέχρι τέλους όλα όσα έχει να πει το παιδί και να μην το διακόπτουν. Συχνά είναι καλύτερα να επαναλαμβάνουν αυτά που άκουσαν ρωτώντας το παιδί εάν κατάλαβαν σωστά αυτά που ήθελε να πει. Ενδιαφέρον δε σημαίνει παρείσφρηση στο τι λέει το παιδί. Πρέπει να αφήνεται να εκφράζεται ελεύθερα. Εάν οι γονείς το διακόπτουν, δείχνουν θυμό ή απουσία προσοχής, τότε πολύ πιθανόν το παιδί να τηρεί αμυντική θέση και να αποτραβιέται. *Οι οικογένειες που ζουν αρμονικά και όμορφα έχουν το κοινό χαρακτηριστικό ότι τα μέλη τους ξοδεύουν σημαντικό χρόνο μαζί. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για να διατίθεται ο πολύτιμος αυτός χρόνος* (Νότας, 2006, σ. 24).

Την ώρα του φαγητού είναι ευκαιρία γύρω από το τραπέζι να γίνονται οικογενειακές συζητήσεις. Οι συνομιλίες των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, οι τακτικές οικογενειακές έξοδοι, οι από κοινού αποφάσεις για σημαντικά ζητήματα και οι διακοπές για όλη την οικογένεια, είναι παράγοντες που ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ αυτών που απαρτίζουν την οικογένεια, μικρούς ή μεγάλους και θέτουν τα θεμέλια μιας «ευτυχισμένης» οικογένειας (Νότας, 2006, σ. 26).

Κοινωνικοποίηση

Για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση χρειάζεται να βοηθηθεί το παιδί να γεφυρώσει το χάσμα που το χωρίζει από την πραγματικότητα. Κάθε προσπάθεια αγωγής πρέπει να έχει αφετηρία και τελική επιδίωξη να σταματήσει το παιδί να είναι κλεισμένο στον εαυτό του και να ενδιαφερθεί για τα πρόσωπα και τα πράγματα του περιβάλλοντος (Iovannone, Dunlap, Huber, Kincaid, 2003, σ. 160).

Όταν αρχίσει το παιδί να παρακολουθεί τα παιχνίδια των άλλων, έχουμε την πρώτη ένδειξη ενδιαφέροντος για το παιχνίδι. Η παρακολούθηση αυτή θα υποβοηθηθεί με το να παίζουν οι γονείς ή τα αδέρφια κοντά του. Στη συνέχεια, η παθητική παρακολούθηση αντικαθίσταται με την ενεργητική. Στην αρχή δε συμμετέχει σωστά ούτε σε όλες τις φάσεις, αλλά, αργότερα, το παίξιμό του διορθώνεται. Η πρώτη κίνηση στο παιχνίδι είναι ένδειξη ότι το παιδί συμμετέχει. Πετώντας το τόπι για να το πιάσει, στην αρχή δεν ανταποκρίνεται και στρέφει την πλάτη του ή απομακρύνεται. Όταν αρχίσει να απλώνει τα χέρια του, ακόμα κι αν δεν το πιάνει, το βασικό βήμα έχει γίνει. Από την υπομονή των γονέων θα εξαρτηθεί, από εδώ και πέρα, αν θα παίξει σωστά.

Το παιδί με αυτισμό, όσο εξελίσσεται κοινωνικά, δραστηριοποιείται περισσότερο στο παιχνίδι. Δεν έχει, όμως, πρωτοβουλίες και μιμείται τους άλλους. Γι' αυτό έχει μεγάλη σημασία να συνυπάρχει με παιδιά που δραστηριοποιούνται (Σταμάτης, 1987, σ. 84).

Οι γονείς μπορούν να απασχολήσουν το παιδί με παιχνίδια αλληλεπίδρασης, όπως με γαργαλητό, έντονα κινητικά παιχνίδια, κυνηγητό, παιχνίδια γεμάτα ενθουσιασμό και εκείνα που απαιτούν συμμετοχή. Καλό είναι να τα επαναλαμβάνουν συχνά και αδιάκοπα αλλά και να αναπτύξουν παραλλαγές αυτών. Μέσα από το θέατρο και τη δραματοποίηση οι συναισθηματικές εκφράσεις μπορούν να τονιστούν και να δοθούν με υπερβολή. Ένα μεγάλο εύρος από θετικά και αρνητικά συναισθήματα μπορούν με ασφάλεια να εξερευνηθούν με αυτό τον τρόπο (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 24).

Γλωσσική ανάπτυξη

Δυο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να θυμόμαστε πριν από την έναρξη της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι:

Πρώτον, να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί με διάχυτη διαταραχή στην ανάπτυξη είναι έτοιμο να δεχτεί παρέμβαση στη γλωσσική του εξέλιξη. Αυτό μπορούμε να το διακρίνουμε αν, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, φανεί ότι οι τομείς της κοινωνικότητας είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένοι και ότι πραγματικά το παιδί μπορεί και προσπαθεί να αλληλεπιδράσει, αλλά το γλωσσικό του επίπεδο δεν το βοηθά να τα καταφέρει αποτελεσματικά. Σημαντικός δείκτης της ετοιμότητας για την έναρξη της

γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη τριών δεξιοτήτων στο άτομο με διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης: α) να βλέπει (δηλαδή, να έχει ικανοποιητικά ανεπτυγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, ώστε να αντιλαμβάνεται το θεραπευτή ή το γονιό ως ό,τι πιο σημαντικό σε αυτό τον κόσμο), β) να ακούει (δηλαδή, να προσπαθεί να επεξεργαστεί την ακουστική πληροφορία) και γ) να περιμένει (δηλαδή, να αντιλαμβάνεται ότι ο άλλος είναι εκεί, για να συνεργαστεί μαζί του).

Το δεύτερο αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες, που θα διδάξουμε. Ο στόχος μας πρέπει να είναι να εκπαιδύσουμε το παιδί έτσι ώστε να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του για: να ονομάζει, να ζητάει, να ρωτάει, να απαντάει, να δίνει οδηγίες, να επιλέγει, να διεκδικεί, να περιγράφει, να συζητάει, να κατανοεί, να εξάγει συμπεράσματα και να αφηγείται (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 45).

Η προσπάθεια για βελτίωση του λόγου του παιδιού θα γίνει με τη δραστηριοποίηση και τα αντικείμενα, καθώς και με τη δημιουργία ενδιαφερόντων κατά τη διάρκεια της κινητικής αγωγής, της μουσικής, των απασχολήσεων στο σχολείο και των δραστηριοτήτων στο σπίτι, με άλλα λόγια με την προσπάθεια απόκτησης οποιασδήποτε γνώσης ή δεξιότητας (Σταμάτης, 1987, σ. 124).

Δραστηριοποίηση του λειτουργικού μηχανισμού

Η αρχή της δραστηριοποίησης του λειτουργικού μηχανισμού σημαίνει ότι επεμβαίνουμε στην προσπάθεια για μάθηση και αγωγή και προσφέρουμε εξελικτική βοήθεια. Παρουσιάζουμε τα ερεθίσματα, συνεργαζόμαστε με το παιδί, το καθοδηγούμε και το βοηθάμε. Πολλές φορές η βοήθεια είναι ολοκληρωτική. Αν αφηθεί μόνο του, είναι αδύνατο να δραστηριοποιηθεί. Θα κλειστεί στον εαυτό του, θα παραμείνει αδρανές ή θα κινείται άσκοπα ή στερεότυπα. Ο παιδαγωγός θα το παροτρύνει και θα το καθοδηγήσει να παρατηρήσει, να μιμηθεί, να χαρεί ή και να λυπηθεί ακόμη.

Σπουδαίο ρόλο στη δραστηριοποίηση του λειτουργικού μηχανισμού των παιδιών με αυτισμό παίζουν:

- α. Η διατήρηση και η παρουσίαση των κινήτρων
- β. Οι αμοιβές
- γ. Η αποφυγή των ποινών

δ. Η μίμηση

ε. Η προφύλαξη από τις τραυματικές εμπειρίες της αποτυχίας

στ. Η αποφυγή των άστοχων συγκρίσεων (Σταμάτης, 1987, σ. 125).

Η διατήρηση και η παρουσίαση των κινήτρων

Για να δραστηριοποιηθεί το παιδί με αυτισμό πρέπει να υπάρχουν κίνητρα, που θα το ωθήσουν να φτάσει τους στόχους του. Η δίψα παρακινεί το παιδί να πει νερό. Η αδυναμία του για τη σοκολάτα το ωθεί να την ζετυλίξει και να τη φάει. Υπάρχουν δραστηριότητες που από μόνες τους περιέχουν κίνητρα (π.χ., στην προσπάθεια που κάνει το διψασμένο παιδί να πει νερό, κίνητρο είναι η επιθυμία του να ικανοποιήσει τη δίψα, όταν χειρίζεται το μαγνητόφωνο, ικανοποιεί την επιθυμία του να ακούσει μουσική). Αυτά τα κίνητρα είναι φυσικά και έχουν μεγάλη σημασία για την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού. Γι' αυτό δεν πρέπει να τα εξασθενούμε ή να τα εξαφανίζουμε. Στην προσπάθειά μας να μάθει το παιδί να τρώει, εξασθενούμε το κίνητρο της ικανοποίησης της πείνας, αν το ταΐσουμε εμείς, ενώ μπορεί να φάει μόνο του. αν το ταΐσουμε πριν πεινάσει, το κίνητρο εξαφανίζεται. Η εξαφάνιση ή η εξασθένηση των κινήτρων αδρανοποιεί τα παιδιά και τα εμποδίζει να αποκτήσουν δεξιότητες, συνήθειες και σωστή συμπεριφορά. Πολύ κακή υπηρεσία προσφέρουμε, όταν τους τα ετοιμάζουμε και τα προσφέρουμε όλα, και μάλιστα χωρίς να τα έχουν ανάγκη (Σταμάτης, 1987, σ. 126).

Οι αμοιβές

Στην αγωγή των παιδιών με αυτισμό, πράξεις που μπορούν να αμειφθούν είναι η εκτέλεση ενός έργου, η υπακοή, το σταμάτημα μιας έντονης στερεότυπης κίνησης, η προσπάθεια για επικοινωνία και, γενικά, οι εκδηλώσεις που θεωρούνται σωστές. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες οι μορφές αμοιβών, που εφαρμόζονται στα παιδιά χωρίς αυτισμό: οι υλικές (αρεστά αντικείμενα, «λιχουδιές») και οι ηθικές (η κοινωνική προσοχή, που μπορεί να εκδηλωθεί με έπαινο, χαμόγελο, χάδι, αγκάλιασμα κ. λ π). Για τα παιδιά με αυτισμό έχουν, επίσης, αξία οι αμοιβές που ικανοποιούν μερικές ιδιορρυθμίες τους. Η μουσική, ο ψίθυρος στο αυτί και το γαργάλημα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ανταμοιβές μιας σωστής συμπεριφοράς, στα παιδιά που ικανοποιούνται από αυτές.

Για να είναι σωστή η εφαρμογή των αμοιβών πρέπει:

α. Να αμείβεται το παιδί για τη σωστή συμπεριφορά του και ποτέ για την ανεπιθύμητη. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά που ενισχύεται, επαναλαμβάνεται και πολύ δύσκολα αλλάζει.

β. Να δίνονται αμέσως μετά τη σωστή συμπεριφορά, πριν περάσουν 30 δευτερόλεπτα.

γ. Να αμείβονται όλες οι προσπάθειες του παιδιού για μάθηση, για απόκτηση δεξιοτήτων, για βελτίωση της συμπεριφοράς κ. λ π.

δ. Να εφαρμόζονται σε όλες τις επιμέρους ενέργειες που κάνει το παιδί, μέχρι να επιτύχει το στόχο.

ε. Για το είδος της αμοιβής να λαμβάνεται υπόψη η προτίμηση του παιδιού και η δραστηριότητα. Συχνά μπορούν να χρησιμοποιούνται οι ηθικές αμοιβές. Οι τροφές και τα αντικείμενα που του αρέσουν θα χρησιμοποιούνται όταν το παιδί φτάσει στο στόχο. Αν π.χ. για την επίτευξη ενός στόχου πρέπει να γίνουν πέντε κινήσεις, δεν μπορούμε να δώσουμε πέντε σοκολάτες, γιατί δεν είναι εύκολο οικονομικά και πρακτικά. Οι πολλές σοκολάτες θα φέρουν κορεσμό, δε θα του κάνουν εντύπωση και θα θελήσει να διακόψει την προσπάθεια για να φάει σοκολάτα. Μπορούμε, όμως, πολλές φορές να του χαμογελάσουμε ή να του πούμε μπράβο ή να το χαϊδέψουμε. Τη σοκολάτα θα τη δώσουμε στο τέλος της δραστηριότητας.

στ. Να μειώνονται σταδιακά, κυρίως οι υλικές, για να μη γίνεται η αμοιβή αυτοσκοπός. Στην αρχή θα αμείβονται όλες οι επιμέρους ενέργειες, αργότερα το φτάσιμο στο σκοπό και, τέλος, οι πιο σωστές ενέργειες (Σταμάτης, 1987, σ. 127).

Η αποφυγή των ποινών

Η τιμωρία μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση του παιδιού με αυτισμό, να επιτείνει τη λανθασμένη συμπεριφορά ή να οδηγήσει σε άλλες ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Αντί να τιμωρείται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, καλύτερα να αγνοείται. Η αγνόηση, πολλές φορές, περιορίζει ή αναστέλλει τη λανθασμένη συμπεριφορά. Αν ένα παιδί γκρινιάζει π.χ. χωρίς λόγο, είναι προτιμότερο να το

αγνοήσουμε παρά να το παρατηρήσουμε. Μ' αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η τιμωρία, που μπορεί να έχει ανεπιθύμητα αποτελέσματα, αλλά και στερούμε το παιδί από πιθανή «ανταμοιβή», που θα θεωρούσε ότι παίρνει, με τη σημασία που θα του δίναμε. (Ο Α., 7 ετών, την πρώτη μέρα που ήρθε στο σχολείο γκρίνιαζε ασταμάτητα. Όσο προσπαθούσε η δασκάλα να τον ηρεμήσει, τόσο γκρίνιαζε και χτυπιόταν περισσότερο. Όταν σταμάτησε να του δίνει σημασία, όχι μόνο ηρέμησε, αλλά πλησίασε τη δασκάλα και τα παιδιά και παρακολούθησε τις δραστηριότητές τους).

Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις που η συμπεριφορά του παιδιού είναι ανυπόφορη ή επικίνδυνη, ενώ παράλληλα, είναι πιθανό να του προκαλεί ευχαρίστηση. Ίσως να του προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα οι κραυγές, τα δαγκώματα, οι αυτοτραυματισμοί, οι καταστροφές, τα χρώματα που τρώει κ. λ π. Αν αγνοηθούν αυτές οι εκδηλώσεις, θα εξακολουθεί να εκλαμβάνει ως αμοιβή την ικανοποίηση που νιώθει απ' αυτές, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η τάση για επανάληψη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι αναγκαίο να επεμβαίνουμε και να διακόπτουμε την ευχαρίστηση, που μπορεί να νιώθει το παιδί. Και ο καλύτερος τρόπος επέμβασης είναι να στρέψουμε την προσοχή του σε κάτι ενδιαφέρον. Και με τέτοια επέμβαση, όμως, δεν είναι βέβαιο ότι ελαττώνεται η τάση για επανάληψη της συμπεριφοράς ή ότι σταματάει η ανεπιθύμητη εκδήλωση. Εδώ πια είναι αναπόφευκτη μια δυσάρεστη συνέπεια: η τιμωρία. Βγαίνει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εκεί όπου άλλο μέτρο δε φέρνει αποτέλεσμα, μπορούν να εφαρμοστούν οι ποινές στην αγωγή των αυτιστικών παιδιών.

Στις σπάνιες περιπτώσεις που θα εφαρμόζονται ποινές, πρέπει να αποφεύγονται ως εντελώς ακατάλληλες:

- α. Οι σωματικές, γιατί, εκτός από τις βλάβες που μπορούν να προξενήσουν στο σώμα, δημιουργούν άγχος, τάσεις για αντίθεση και επιθετικότητα.
- β. Οι ταπεινωτικές και, κυρίως, όσες αναφέρονται σε σωματικά και πνευματικά ελαττώματα.
- γ. Οι απειλές για «σοβαρές κυρώσεις», γιατί, αν τις πιστέψει το παιδί, δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια. Αν δεν τις πιστέψει, όταν βαρεθεί να τις ακούει, δε θα έχουν νόημα.

δ. Η απομόνωση σε κλειστούς και σκοτεινούς χώρους, που σε πολλά παιδιά δημιουργεί άγχος και υπερβολικό φόβο, με ενδεχόμενες πολύ δυσάρεστες συνέπειες (κρίσεις, πήδημα από παράθυρο, αυτοτραυματισμοί κ. λ π).

Από τις σκόπιμες ποινές καταλληλότερες είναι οι στερήσεις αρεστών αντικειμένων, οι παρατηρήσεις και οι απαγορεύσεις (Σταμάτης, 1987, σ. 129).

Η μίμηση

Όταν το παιδί με αυτισμό μιμείται τους μεγάλους ή τα άλλα παιδιά ωθείται σε δραστηριοποίηση, αποκτά γνώσεις και βελτιώνει τη συμπεριφορά του. Κοινωνικοποιείται σιγά-σιγά, προσπαθώντας να ευθυγραμμιστεί με τη συμπεριφορά των γονέων, των αδελφών και των συμμαθητών του. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη εκείνων που υποστηρίζουν ότι ορισμένα παιδιά με αυτισμό πρέπει να φοιτούν σε κανονικά σχολεία.

Για να έχει αποτελεσματικότητα η μίμηση στην αγωγή του παιδιού με αυτισμό πρέπει να το βοηθήσουμε να μιμηθεί, γιατί το παιδί με αυτισμό δεν είναι ικανό να μιμηθεί εύκολα. Γι' αυτό πρέπει να του δίνονται συχνές ευκαιρίες να παρακολουθεί τις δραστηριότητες των άλλων. Ο δάσκαλος πρέπει να επαναλαμβάνει πολλές φορές μια πράξη μέχρι να αποφασίσει το παιδί με αυτισμό να τον μιμηθεί. Στις επαναλήψεις θα παροτρύνεται διακριτικά να πάρει μέρος στη δραστηριότητα, χωρίς επιμονή (Σταμάτης, 1987, σ. 132).

Είναι καλό οι γονείς να ενθαρρύνουν το παιδί να μιμηθεί τις ενέργειές τους, όπως το να αγγίζει το κεφάλι, να χτυπά ελαφρά τα γόνατα. Έπειτα, μπορούν να εισάγουν σε αυτή την ενέργεια μια φωνητική ενέργεια, όπως «Μπαμ!» (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 44).

Η χρήση του βίντεο ως εκπαιδευτικό μέσο στη διαδικασία επίδειξης συμπεριφορών προς μίμηση (video modelling) στα παιδιά με αυτισμό

Η χρήση βίντεο ως εκπαιδευτικό μέσο έχει υποστηριχθεί από ποικίλες επιστημονικές μελέτες για τη συμβολή της στη μάθηση της παρατήρησης. Η ανάλυση της βιντεοσκοπημένης συμπεριφοράς του παιδιού μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες του παιδιού. Οι γονείς μπορούν να βιντεοσκοπήσουν το παιδί τους, για παράδειγμα, την ώρα που μιλάει για το

αγαπημένο του αντικείμενο, μπροστά σε μια μικρή ομάδα παιδιών. Βλέπουν τη βινεοταινία μαζί με το παιδί και επισημαίνουν όλα τα θετικά σημεία της επικοινωνίας, έτσι ώστε να μπορεί να δει τον εαυτό του όπως τον βλέπουν οι άλλοι (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008, σ. 336).

Γενικότερα, η χρήση βίντεο έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην κατάρτιση γονέων με σκοπό να αντιμετωπίσουν διαταραχές στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους. Το άτομο παρακολουθεί το βίντεο μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, η οποία στη συνέχεια γίνεται αντικείμενο υλοποίησης και μίμησης από εκείνο. Επίσης, αξιοσημειωτή είναι η αξιοποίηση μοντέλων συμπεριφοράς συνομιλήκων ή στιγμιότυπων του παιδιού με συνομιλήκους του ή με τα αδέρφια του στη χρήση βίντεο, καθώς προωθείται η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, σε κοινωνικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Άλλη τεχνική αποτελεί η βιντεοσκοπική καταγραφή του ίδιου του παιδιού (self-modeling), κατά την οποία ζητείται αρχικά από το παιδί να δείξει στο βίντεο την επιθυμητή/επιδιωκόμενη συμπεριφορά με προτροπές και οδηγίες. Στη συνέχεια, η συμπεριφορά αυτή γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και παρατήρησης από το ίδιο το παιδί, καθώς παρατηρεί τον εαυτό του στο βίντεο (Corbett & Abdullah, 2005, σ. 3).

Συνεπώς, η βιντεοσκοπική καταγραφή βελτιώνει την προσοχή και την παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό, καθώς αυτό εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Επιπλέον, διευκολύνεται και η διατήρηση της προσοχής κατά τη χρήση βίντεο μέσω της επαναλαμβανόμενης προβολής μιας επιθυμητής συμπεριφοράς. Όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν ως μέσο τη χρήση βίντεο περιλαμβάνουν την παρουσίαση ενός θέματος, στο οποίο οι ενέργειες επαναλαμβάνονται. Το γεγονός αυτό βοηθά το παιδί να αντιληφθεί σε βάθος και να αποστηθίσει την επιθυμητή συμπεριφορά (Corbett & Abdullah, 2005, σ. 4).

Η προφύλαξη από τις τραυματικές εμπειρίες της αποτυχίας

Τα παιδιά με αυτισμό αρνούνται τη σχολική εργασία. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στην τάση τους για απομόνωση και αμεταβλητότητα. Ενισχύεται, όμως, πολύ η άρνηση αυτή από τις τραυματικές εμπειρίες που δοκίμασαν, επειδή σπάνια είχαν την ευκαιρία να νιώσουν τη χαρά της επιτυχίας και της αναγνώρισης. Οι συχνές αποτυχίες τους δημιούργησαν ανασφάλεια και δεν έχουν τη σιγουριά που χρειάζεται για να δραστηριοποιηθούν, κυρίως μπροστά σε άλλους. Πολλές φορές αρνούνται να

εργαστούν ή αποτυγχάνουν και στις πιο απλές απασχολήσεις, από το φόβο της αποτυχίας. Υπάρχουν παιδιά με αυτισμό που, όταν δοκιμάζουν την εκτέλεση έργου, χωρίς να παρακολουθούνται, επιτυγχάνουν, ενώ αρνούνται να δοκιμάσουν μπροστά στους άλλους (Σταμάτης, 1987, σ. 133).

Η αποφυγή των άστοχων συγκρίσεων

Το παιδί πληγώνεται όταν το συγκρίνουμε με άλλα παιδιά, που έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες. Οι συγκρίσεις αυτές, είτε γίνονται στο σπίτι μεταξύ αδελφών. Είτε στο σχολείο μεταξύ συμμαθητών, έχουν αρνητικές επιπτώσεις για όλα τα παιδιά που έχουν πρόβλημα. Στα νοήμονα, κυρίως, παιδιά με αυτισμό οι συγκρίσεις δημιουργούν ενοχές. Καταλαβαίνουν τις αδυναμίες τους και τη διαφορά τους από τα άλλα παιδιά και τα βάζουν με τον εαυτό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απομονώνονται και να μην έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Γι' αυτό ποτέ δεν πρέπει να συγκρίνονται τα παιδιά με αυτισμό με συνομήλικά τους (χωρίς αυτισμό). Μπορούμε, όμως, να συγκρίνουμε τις «τωρινές» επιδόσεις τους με τις προηγούμενες (Σταμάτης, 1987, σ. 134).

Αγωγή των αισθήσεων

Η αγωγή των αισθήσεων είναι βασική επιδίωξη στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό γιατί αυτά, περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία παιδιών, σκέφτονται με τα μάτια, με τα αυτιά, με τα χέρια, με τη μύτη, με το στόμα και, γενικά, με όλο τους το σώμα. Μάλιστα, ενώ τα παιδιά χωρίς κάποια διαταραχή από την ηλικία των 11 ή 12 ετών αποκτούν την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη, (Ράπτη, 1974) τα παιδιά με αυτισμό σχεδόν ποτέ δεν αποδεσμεύονται από την «κατ' αίσθηση» αντίληψη.

Με την αγωγή αυτή δεν επιδιώκεται η ισχυροποίηση των αισθήσεων (να ακούει καλύτερα, να βλέπει καλύτερα κ. λ π). Επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας για αντίληψη των γνωρισμάτων και ιδιοτήτων των πραγμάτων και για αναγνώριση των αντικειμένων από τις ιδιότητες και τα γνωρίσματά τους (σχήμα, βάρος, χρώμα κ. λ π). Ιδιαίτερα για το παιδί με αυτισμό, στο οποίο επικρατεί σύγχυση, με τις διάφορες ασκήσεις αναγνώρισης, ταύτισης, διαχωρισμού, κατάταξης κ. λ π. επιδιώκεται: η συστηματοποίηση των χαωδών εντυπώσεων, η διάταξη και οργάνωση των αντικειμένων στο χώρο και το χρόνο, η αντίληψη της σχέσεως του «εγώ» και του

κόσμου και η ανάπτυξη της ικανότητας για αναγνώριση των πραγμάτων και των προσώπων ως «ολικών αντικειμένων» (Σταύρου, 1985, σ. 152).

Προσαρμογή στο ρυθμό του παιδιού

Για να μάθει το παιδί με αυτισμό, πρέπει ο κάθε στόχος να αναλυθεί σε επιμέρους ενέργειες, σε μικρότερους στόχους. Αυτούς θα τους κατακτήσει έναν-έναν και σταδιακά. Έπειτα θα γίνει η «συναρμολόγηση». Για να μάθει π.χ. να «πλένει τα χέρια του, πρέπει πρώτα να ασκηθεί σε κάθε μια από τις παρακάτω ενέργειες:

1. Να στέκεται σωστά μπροστά στο νιπτήρα.
2. Να ανοίγει τη βρύση.
3. Να κανονίζει την ποσότητα του νερού που του χρειάζεται.
4. Να βάζει τα χέρια του κάτω από το νερό.
5. Να πιάνει το σαπούνι.
6. Να τρίβει τις παλάμες του με το σαπούνι.
7. Να βάζει το σαπούνι στη θέση του.
8. Να τρίβει το δεξί του χέρι με το αριστερό και ανάποδα.
9. Να ξεπλένει τα χέρια.
10. Να κλείνει τη βρύση.

Θα διατεθεί όσος χρόνος χρειαστεί για να κατακτηθεί κάθε μια απ' αυτές τις ενέργειες και θα επιμένουμε να γίνει όσο το δυνατό καλύτερα, με πολλές επαναλήψεις. Πρώτα θα του δείξουμε πώς γίνεται κάθε ενέργεια, έπειτα θα του πούμε να την κάνει μόνο του. Αν δεν εκτελεί την εντολή, θα του κινήσουμε εμείς τις παλάμες, πιάνοντάς τες. Αφού μάθει όλες τις ενέργειες, τότε θα του ζητήσουμε να τις «συναρμολογήσει», να πλύνει μόνο του τα χέρια. Για να εμπεδωθεί ο στόχος «να πλένει το παιδί μόνο του τα χέρια» χρειάζονται και πάλι παροτρύνσεις και επαναλήψεις. Η υπομονή, η επιμονή και η αισιοδοξία πρέπει να διακατέχουν όλους όσους ασχολούνται με τα παιδιά με αυτισμό, για να μπορέσουν να ακολουθήσουν τον αργό ρυθμό μάθησης. Δεν πρέπει να διακατέχονται από την ανυπομονησία των πολλών γνώσεων. Το παιδί με αυτισμό θα μάθει λίγα, αλλά πρέπει να τα μάθει καλά (Σταμάτης, 1987, σ. 137).

Προσφορά του χρήσιμου, του αναγκαίου και του δυνατού

Οι περιορισμένες δυνατότητες των περισσότερων παιδιών με αυτισμό για απόκτηση γενικών «ακαδημαϊκών» γνώσεων, απαιτούν να δίνεται έμφαση σε ό, τι είναι πρακτικά ωφέλιμο και έχει σχέση με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών της ζωής. Η εκπαιδευτική προσπάθεια πρέπει να εντοπίζεται, κυρίως, στην απόκτηση των πρακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων, που είναι απαραίτητες για την αυτοεξυπηρέτηση, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Το παιδί με αυτισμό πρώτα θα μάθει να συντονίζει τις κινήσεις του, να μην περιφέρεται άσκοπα, να μην κραυγάζει, να μην αυτοτραυματίζεται, να τρώει, να ντύνεται, να μιλάει... και αργότερα, αν μπορεί, θα το απασχολήσουμε με Ανάγνωση, Μαθηματικά, Ιστορία κ. λ π (Σταμάτης, 1987, σ. 139).

Εποπτεία

Εποπτεία δεν είναι η θεώρηση του μαθησιακού αντικειμένου μόνο με την όραση, αλλά η παράσταση αυτού με όλες τις αισθήσεις. Η εποπτεία, που σχηματίζεται με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων, είναι πιο σωστή και ολοκληρωμένη και βοηθάει όλους τους μνημονικούς τύπους. Για τα παιδιά με αυτισμό αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί αρκετά προτιμούν να χρησιμοποιούν για τη γνώση του κόσμου περισσότερο την αφή, τη γεύση και την όσφρηση και λιγότερο την όραση και την ακοή (Θεοδωρόπουλου, 1977, σ. 101).

Η εποπτεία είναι πλήρης όταν δε γίνεται με την παθητική παρατήρηση των αντικειμένων, αλλά με την ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων. Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να πιάσει το αντικείμενο, να το πετάξει, να το κάνει να ηχήσει, να το μυρίσει και, αν γίνεται, να το διαλύσει, να το συναρμολογήσει και να το χρησιμοποιήσει.

Οι εντολές που παίρνει, καθώς και οι φράσεις που περιέχουν περιγραφές αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν για να γίνουν κατανοητές. Για να καταλάβει την εντολή «κλείσε την πόρτα», πρέπει να δει κάποιο συμμαθητή του να κλείνει την πόρτα και να οδηγηθεί το ίδιο σ' αυτή την ενέργεια. Το παιδί που μιμείται, παρατηρεί και ζει πρώτα τα έργα των άλλων και μετά τα επαναλαμβάνει. (Σταμάτης, 1987, σ. 141).

Εργασία

Το παιδί με αυτισμό μαθαίνει πολύ καλύτερα, αν τα συγκεκριμένα αντικείμενα περάσουν από τα χέρια του, αν εργαστεί πάνω σε αυτά. Γι' αυτό πρέπει να ασχολείται με κάθε τι που πρόκειται να μάθει. Πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία, να ωθείται και να καθοδηγείται να ενεργήσει, να δράσει, πάνω στα χειροπιαστά αντικείμενα, για να μπορέσει να τα γνωρίσει, αλλά και για να καλλιεργήσει τις πνευματικές και σωματικές του ικανότητες και, κυρίως, τις δεξιότητες του χεριού. Η απασχόληση, που ταιριάζει στις δυνατότητές του, του δημιουργεί ήρεμη διάθεση και περιορίζει τις εκρήξεις θυμού και τις άλλες διαταραχές της συμπεριφοράς.

Από νωρίς πρέπει να ασχοληθεί με εύπλαστα υλικά, που πλάθονται με τα χέρια και τα δάχτυλα, για να πάρουν μορφή. Θα εργαστεί με ξύλα, χαρτιά, χαρτόνια, νήματα, υφάσματα. Θα χρησιμοποιήσει απλά εργαλεία, όπως σφυράκια, μικρά κατσαβίδια, ψαλιδάκια, αργαλειούς... (Σταμάτης, 1987, σ. 141-142).

Οι δεξιότητες και οι δραστηριότητες μαθαίνονται: α) στο τραπέζι εργασίας στο σχολικό περιβάλλον ή στο οικογενειακό, β) στο τραπέζι της κουζίνας μπροστά στο δίσκο σερβιρίσματος και τη γνώση που αποκωδικοποιείται στο πιάτο, στα σερβίτσια στο ποτήρι γ) στην τουαλέτα μπροστά στη γνώση των αναγκών που έχει, όπως η απέκκριση των ούρων ή των κοπράνων, το πλύσιμο των χεριών, του προσώπου ή το μπάνιο όλου του σώματος και δ) στον ελεύθερο χρόνο μέσα στο χώρο του δωματίου του, ή στο γυμναστήριο. Το παιδί καθισμένο πάνω στο χαλί κάνει σχέσεις με τα αντικείμενα, παίζει, ταξινομεί, γνωρίζει. Μαθαίνει να κοιτάζει στο πρόσωπο και να ακούει αυτόν που του μιλά, τον απέναντι ή το διπλανό. Μαθαίνει να αναγνωρίζει, να καλεί αυτόν που τον βοηθά να πιάνει τα αντικείμενα που χρειάζεται για να φάει, ή να παίξει. Μαθαίνει να επιλέγει και να ακούει την αγαπημένη του μουσική που τον διεγείρει γνωρίζοντάς του θετικά συναισθήματα χαράς σαν αυτή που μαθαίνει να διαβάσει στα πρόσωπα των γονέων και των δασκάλων του, όταν σημειώνει επιτυχίες (Δροσινού, 2001, σ. 103).

Άσκηση και εμπέδωση

Όσο εντονότερα είναι τα αυτιστικά συμπτώματα, τόσο περισσότερες παρουσιάσεις, επαναλήψεις και ασκήσεις πρέπει να γίνονται. Οι επαναλήψεις έχουν «σύμμαχο» την ιδιομορφία του παιδιού με αυτισμό να αντιστέκεται στις αλλαγές. Δε δυσανασχετεί

και δε νιώθει ανία, όταν ασχολείται με τα ίδια. Όσο επαναλαμβάνεται η ίδια δραστηριότητα, το ίδιο αντικείμενο μάθησης, τόσο πιο ευχάριστη γίνεται η απασχόληση, γιατί δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να μαθαίνει καλύτερα και να νιώθει τη χαρά της επιτυχίας, που είναι σπουδαίο κίνητρο για τη δραστηριοποίησή του (Σταμάτης, 1987, σ. 143).

Διακριτική επέμβαση

Οι προσπάθειες για αγωγή του παιδιού με αυτισμό γίνονται πιο διακριτικές και πιο αποδεκτές, όταν:

α. Δεν είμαστε φορτικοί κατά την απασχόλησή μας με το παιδί. Οι επιδράσεις μας σταματούν ή αλλάζουμε απασχόληση, όταν διαπιστώσουμε ότι το παιδί κουράστηκε ή αντιδρά με άγχος.

β. Επιδρούμε τη στιγμή που δέχεται την παρουσία μας και τη βοήθειά μας.

γ. Γίνονται από πρόσωπο που αποδέχεται και αγαπά το παιδί.

δ. Δημιουργούμε ευχάριστη ατμόσφαιρα, με αμοιβές και απασχολήσεις που το ενδιαφέρουν.

ε. Δεν προσπαθούμε να το αποσπάσουμε από δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν.

στ. Του μιλάμε με χαμηλή φωνή και δεν του ζητάμε να μας κοιτάξει στα μάτια.

ζ. Εκμεταλλευόμαστε την αδυναμία του για ορισμένα αντικείμενα, για να το απασχολήσουμε.

η. Του δίνουμε συχνές ευκαιρίες να παρακολουθεί τις δικές μας δραστηριότητες ή των συμμαθητών του. Έτσι θα του δημιουργηθεί η επιθυμία να μιμηθεί, χωρίς να φαίνεται η δική μας επέμβαση (Σταμάτης, 1987, σ. 145-146).

Η αξία της έμπρακτης εκδήλωσης της αγάπης των γονέων στα παιδιά

Μέσα στην καθημερινή πίεση και τις αμέτρητες σκοτούρες που βασανίζουν τους γονείς, την φροντίδα του παιδιού με αυτισμό που απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια, οι γονείς πιθανόν συχνά να ξεχνούν να δείχνουν προς τα άλλα παιδιά τους, στο βαθμό που θα έπρεπε, την αγάπη που πραγματικά νιώθουν γι' αυτά. Όμως

τα παιδιά, οποιασδήποτε ηλικίας, έχουν συνεχώς ανάγκη να αισθάνονται την αγάπη, την εκτίμηση και την υποστήριξη και από τους δύο γονείς τους.

Μερικοί απλοί τρόποι για να το κάνουν οι γονείς αυτό είναι όταν βρίσκονται με τα παιδιά τους να έχουν εποικοδομητική προσέγγιση και να χρησιμοποιούν θετικές φράσεις και λέξεις:

1. Να αποφεύγουν απ' το λεξιλόγιο τους φράσεις ή λέξεις που τα μειώνουν.
2. Να χρησιμοποιούν συχνά και όποτε είναι αναγκαίο λέξεις όπως ευχαριστώ, παρακαλώ και συγνώμη ή λυπάμαι.
3. Όταν το παιδί τους είναι θυμωμένο, σε κακή διάθεση ή σε κατάσταση που αντιλέγει, διότι πιστεύει ότι «συμμαχούν» με το αδερφάκι που έχει αυτισμό, πρέπει να προσπαθούν να εκτονώσουν την κατάσταση μ' ένα αγκάλιασμα, ένα χάδι, με μια άλλη κίνηση που ξέρουν ότι του αρέσει ή ακόμη με ένα «μυστικό νεύμα» που μόνο αυτοί και το παιδί το γνωρίζουν.
4. Να έχουν πάντοτε στο πρόγραμμα καθορισμένο να περνάνε αρκετό χρόνο και με τα άλλα τους παιδιά κάνοντας πράγματα που ξέρουν ότι τους αρέσουν.
5. Είναι πολύ καλό να προγραμματίζουν και να κάνουν, όταν υπάρχει ελεύθερος χρόνος, οικογενειακά παιχνίδια με τρόπο τέτοιο που όλη η οικογένεια να βρίσκεται μαζί.
6. Μεγαλώνοντας τα παιδιά αποκτούν νέα ενδιαφέροντα, χόμπι. Οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν να τα ενθαρρύνουν και να τους παρέχουν κάθε βοήθεια, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, τόσο ενθαρρύνοντας τα, όσο και δίνοντας την υλική βοήθεια που χρειάζεται, όταν αυτή δεν είναι παράλογη.
7. Ανεξάρτητα από το πόσο θα προσπαθήσουν οι γονείς με ενεργό τρόπο να δείξουν ή να μεταφέρουν κάποιες από τις αξίες τους στο παιδί, αυτό ζώντας μαζί τους και παρακολουθώντας τους, θα απορροφήσει πολλές απ' αυτές. Θα δει πόσο πειθαρχημένος είναι ο γονιός στη δουλειά του, κατά πόσο εφαρμόζει αυτά που λέει και πόσο συνεπής είναι στις πεποιθήσεις του.

Ένα από τα πιο σημαντικά δώρα που οι γονείς μπορούν να δώσουν στο παιδί τους είναι να το βοηθήσουν να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του. Ας μην έχουν

υψηλότερες προσδοκίες απ' αυτά που μπορεί και έχει κίνητρο να κάνει. Το παιδί χρειάζεται τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση για να ανακαλύψει τις δυνάμεις του. Χρειάζεται να ξέρει ότι πιστεύουμε σ' αυτό, ότι γνωρίζουμε πως μπορεί να κατακτήσει σε δύσκολους στόχους. Αυτό το βοηθά να πιστέψει στις δικές του δυνάμεις, και έτσι να ενεργοποιήσει τις πολλές δυνατότητες που διαθέτει και πιθανόν να μην έχει ακόμη ανακαλύψει. Η διαδικασία αυτή επιβάλλει να νιώθει την αγάπη των γονιών, να περνά αρκετό χρόνο μαζί τους και να λαμβάνει τον έπαινο τους για τα επιτεύγματα τους. *Μην ξεχνάτε, οποιαδήποτε ηλικία και αν έχει το παιδί σας, να του λέτε ότι το αγαπάτε. Και τέλος, αν δεν τα καταφέρνει καλά με τα αδερφάκι του με αυτισμό, δεν πειράζει* (Νότας, 2006, σ. 29).

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο με τις οδηγίες για την αντιμετώπιση των ιδιομορφιών της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, τονίζουμε για μια φορά ακόμη ότι: *κάθε μας προσπάθεια θα έχει ως οδηγό τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού, καθώς και την κατάσταση που βρίσκεται τη στιγμή που επιδρούμε. Είναι απαραίτητο να ενεργούμε με ηρεμία και ψυχραιμία και μέχρι εκεί που δεν αντιδρά με άγχος το παιδί. Οι γονείς μπορούν να δοκιμάζουν τρόπους και μεθόδους βοήθειας, αλλά μόνο αν είναι σίγουροι ότι, τουλάχιστο, δεν κάνουν κακό στο παιδί* (Σταμάτης, 1987, σ. 98).

3.3 Βασικές αρχές για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό

Στην εκπαίδευση και αγωγή όλων των παιδιών εφαρμόζονται ορισμένες αρχές, οι οποίες είναι το καταστάλαγμα των ψυχολογικών και παιδαγωγικών πορισμάτων και το συμπέρασμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έχουν εφαρμοστεί. Αν, όμως, θεωρείται αναγκαία η εφαρμογή αρχών για τα κανονικά παιδιά, για τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να αποτελούν την πυξίδα κάθε παιδαγωγικής-θεραπευτικής ενέργειας, γιατί ο αυτισμός είναι πολύ δύσκολη κατάσταση και για την αντιμετώπισή του χρειάζεται ειδική, συστηματική και μεθοδευμένη εκπαιδευτική προσπάθεια (Σταμάτης, 1987, σ. 113).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Τα άτομα με αυτισμό έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης και κατανόησης των ανθρώπων και του περιβάλλοντος. Ο τρόπος σκέψης των ατόμων με αυτισμό δεν είναι κατώτερος αλλά διαφορετικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του

ΣΑΔΕΠΕΑ ΔΕΝ είναι να αλλάξει το ίδιο το άτομο και τον τρόπο σκέψης του αλλά να το βοηθήσει να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των άλλων, με σεβασμό στις διαφορές, τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ικανότητες του. Σε αυτό το σημείο είναι βοηθητική η μεταφορά της «γέφυρας» που χωρίζει και ενώνει το άτομο με αυτισμό και τους άλλους. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι να δώσει στο παιδί με αυτισμό τα απαραίτητα εφόδια ώστε να θέλει και να μπορεί να «διασχίσει» τη γέφυρα μόνο του για να βρεθεί στην άλλη άκρη της. Αυτό προϋποθέτει ότι οι άλλοι που βρίσκονται σε απέναντι του κατανοούν τις διαφορές του και τις αποδέχονται με υπομονή και σεβασμό.

Το κάθε παιδί στο φάσμα του αυτισμού αποτελεί ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες. Αυτό καθιστά απαραίτητη την επιλογή ενός διδακτικού προγράμματος, το οποίο να εξατομικεύεται και να ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα του παιδιού (Χρηστάκης, 2011β). Κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα είναι η διαθεματικότητα, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα και η χρηστικότητα του γνωστικού υλικού (Χρηστάκης, 2011β). Παράλληλα, η μέθοδος που πρέπει να εφαρμόζεται είναι η ανάλυση των διδακτικών στόχων σε μικρά βήματα (task analysis), η σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου με τη ζωή και την καθημερινότητα του μαθητή και η πραξιακή μορφή διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2011β).

Σκοπός ενός διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑ είναι να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις ικανότητές του στο μέγιστο βαθμό παρέχοντάς του γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι εξελιχθεί και να βελτιωθεί στη σχολική και μετασχολική του ζωή αλλά και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Δροσινού και συν., 2009). Σκοπός του προγράμματος είναι να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες των παιδιών με Δ.Α.Δ., που ποικίλουν ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία τους, να αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να επικεντρώνεται στη διαμόρφωση σκεπτόμενων μαθητών, που είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και όχι στην απόκτηση αποσπασματικών γνώσεων ή λειτουργικών δεξιοτήτων (Jordan & Powell, 1995).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το ΣΑΔΕΠΕΑ εστιάζει στη διδασκαλία δεξιοτήτων για την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, όπου οι μαθητές με

αυτισμό εμφανίζουν τις περισσότερες και χρόνιες δυσκολίες. Είναι ευνόητο ότι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένας μαθητής με αυτισμό παρεμποδίζουν την κοινωνική του προσαρμογή πολύ περισσότερο από ό,τι η έλλειψη ακαδημαϊκών γνώσεων. Ειδικότερα, οι μαθητές με αυτισμό έχουν ανάγκη από: α) δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, β) σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) ένας-προς-ένα διδασκαλία (και λιγότερο από ομαδική διδασκαλία), γ) εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, φυσική καθοδήγηση) και δ) εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επίκεντρο τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Γενικά η εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό είναι προσανατολισμένη στη μείωση της γνωστικής σύγχυσης και του άγχους που προέρχονται από τις δυσκολίες τους στην επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Η κατανόηση του περιβάλλοντος αυξάνει την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του.

Για να σχεδιαστεί οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση του παιδιού και η εκτίμηση των δεξιοτήτων, των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του (Χρηστάκης, 2011β). Στόχος ενός εξατομικευμένου προγράμματος είναι να εντοπιστούν οι δυσκολίες του, να εκτιμηθούν οι δυνατότητές του έτσι ώστε να καθοριστούν οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που θα εφαρμοστούν για το παιδί (Χρηστάκης, 2011β).

Οι σοβαρές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι ένας τομέας με πρωταρχική σημασία για την ανάπτυξη του μαθητή υπαγορεύουν την ύπαρξη ενός στοχευμένου προγράμματος με εξειδικευμένους στόχους και δραστηριότητες. Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και εξατομικευμένα προγράμματα. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής με αυτισμό έχει ενδιαφέρον να συμμετέχει.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Κοινωνικών Δεξιοτήτων έχει ως πυρήνα του τις εξής βασικές παραδοχές για τις κοινωνικές δεξιότητες:

□ Η κοινωνική επικοινωνία είναι μια δυναμική και αμοιβαία σχέση που βασίζεται σε αμοιβαία κατανόηση, ευχαρίστηση και ωφέλεια.

- Οι διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζονται με δυσκολίες στον γνωστικό τομέα.
- Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές-φυσικές κοινωνικές καταστάσεις προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Η κάθε στιγμή αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου προγράμματος είναι ο καθορισμός σαφών και κατανοητών στόχων. Η στοχοθεσία ενός προγράμματος βασίζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή στο φάσμα του αυτισμού. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να ορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια αυτό που πρέπει να μάθει το παιδί (Δροσινού, 2014α).

Ο εκπαιδευτικός μετά την αξιολόγηση και αφού έχει συζητήσει και με τους γονείς για τις κοινωνικές ανάγκες του παιδιού στο σπίτι, θέτει κάποιες προτεραιότητες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή. Ο προσδιορισμός ρεαλιστικών στόχων βοηθά πολύ τον εκπαιδευτικό στη σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τα εξής βήματα για τον προσδιορισμό των στόχων στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Watson et al, 1988):

1. Επιλέγει το γενικότερο στόχο με βάση τις προτεραιότητες που θέτουν ο εκπαιδευτικός και οι γονείς μετά την αξιολόγηση του μαθητή.
2. Επιλέγει μια δεξιότητα που απαιτείται για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ο εκπαιδευτικός έχει σημειώσει ποιες δεξιότητες χρειάζεται ο μαθητής για την επίτευξη του γενικότερου στόχου.
3. Προσδιορίζει τις δεξιότητες που έχει ήδη ο μαθητής στον κοινωνικό τομέα. Με αυτό τον τρόπο οι στόχοι χτίζονται πάνω σε υπάρχουσες αυθόρμητες κοινωνικές δεξιότητες.

Σκοπός των διαφοροποιημένων προγραμμάτων είναι η σωματική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και αισθητηριακή προαγωγή στο μέγιστο βαθμό που επιτρέπουν οι δυνατότητές τους ώστε να ενταχθούν ισότιμα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με ελευθερία, ασφάλεια και σεβασμό στην προσωπικότητά τους (Χρηστάκης, 2011β). Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να εκπαιδευτεί και να αναγνωρίζεται σαν μια μοναδική προσωπικότητα ώστε να είναι

σε θέση να συμμετέχει σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών και σχέσεων και συνεργασίας στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα που προάγουν την ψυχική του υγεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑ, ο δάσκαλος οφείλει να ενεργοποιήσει το παιδί, να κινήσει το ενδιαφέρον του για μάθηση, να το δραστηριοποιήσει και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του. Πρέπει να δίνει στο παιδί με αυτισμό ευκαιρίες να βιώνει τη χαρά της επιτυχίας και να εξωβελίζει πιθανό αίσθημα αποτυχίας και κατωτερότητας, που ενδεχομένως έχει αισθανθεί στο παρελθόν από διάφορες απορρίψεις.

Οι παιδαγωγικές αρχές και οι στόχοι της δομημένης προσέγγισης

Η δομημένη προσέγγιση προσφέρει τις κατάλληλες μεθόδους για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η εφαρμογή της δομημένης προσέγγισης βασίζεται σε μία συνεχή και συστηματική αξιολόγηση που εστιάζεται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αναδυόμενες δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι ο κύριος στόχος της αξιολόγησης δεν είναι να εντοπιστούν οι αδυναμίες του ατόμου με αυτισμό αλλά οι δεξιότητες που μπορεί να κατακτήσει με λίγη βοήθεια («αναδυόμενες»).

Οι πληροφορίες που συλλέγονται για τα ενδιαφέροντα και τις εμμονές των παιδιών με αυτισμό αξιοποιούνται στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί με αυτισμό έχει εμμονή με τα τρένα, το εκπαιδευτικό υλικό για να διδαχθεί έννοιες, όπως τα χρώματα, τα σχήματα, οι αριθμοί, τα γράμματα ή λέξεις μπορεί να συνδέεται με το θέμα των τρένων. Ακόμη, καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους ένα παιδί με αυτισμό ανταποκρίνεται σε μία δραστηριότητα (Mesibov, Shea & Adams, 2001), όπως οι συμπεριφορές του στην έναρξη και κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, τότε και πως ζητάει βοήθεια, οι αντιδράσεις του σε διορθώσεις της εργασίας του από τον εκπαιδευτικό.

Μία άλλη σημαντική παιδαγωγική αρχή που διέπει την δομημένη προσέγγιση είναι η συνεργασία με τους γονείς (Marcus, Kuncze & Schopler, 1997). Οι γονείς θεωρούνται ως συν-θεραπευτές, δηλαδή καλούνται να έχουν ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού τους, ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των δεξιοτήτων του στο περιβάλλον του σπιτιού και της κοινότητας. Οι γονείς συμμετέχουν ως εκπαιδευόμενοι σε σεμινάρια για την εφαρμογή μεθόδων της δομημένης

προσέγγισης στο σπίτι και λαμβάνουν καθοδήγηση και στήριξη από τους θεραπευτές TEACCH (Iovannone, Dunlap, Huber, Kincaid, 2003).

Η δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης

Η περιγραφή που ακολουθεί περιορίζεται στους χώρους μιας τάξης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Κάθε περιοχή διδασκαλίας θα πρέπει να είναι οριοθετημένη με οπτική σαφήνεια. Η φυσική οριοθέτηση επιτυγχάνεται με διάφορα μέσα, όπως έπιπλα (τραπέζι, θρανία, καρέκλες, ντουλάπες), λωρίδες από χαρτί κολλημένες στη μέση ενός θρανίου ή στο πάτωμα. Με αυτόν τον τρόπο, ο χώρος για κάθε δραστηριότητα είναι οπτικά οριοθετημένος και βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να συνδέσουν τον κάθε χώρο της τάξης τους με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η δεύτερη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος για την αυτόνομη εργασία, που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στη δομημένη διδασκαλία. Σε αυτή την περιοχή, το παιδί μαθαίνει να δουλεύει μόνο του, αλλά μπορεί να έχει υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι συνήθως πίσω από το μαθητή ή σε κάποια απόσταση, ώστε σταδιακά η βοήθεια που προσφέρει να μειώνεται. Η τρίτη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος για τις ομαδικές δραστηριότητες, που οριοθετείται με ένα στρόγγυλο τραπέζι και καρέκλες. Συνήθεις ομαδικές δραστηριότητες είναι το φαγητό, η μουσική, η κουβεντούλα, το επιτραπέζιο παιχνίδι και η ομαδική χειροτεχνία. Σε αυτόν τον χώρο μπορούν να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες, και δημιουργούνται περισσότερες απαιτήσεις για τα παιδιά με αυτισμό, λόγω των κοινωνικών ερεθισμάτων και απαιτήσεων. Η τέταρτη περιοχή διδασκαλίας είναι ο χώρος του παιχνιδιού, της χαλάρωσης και της ψυχαγωγίας.

Το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης

Στη δομημένη προσέγγιση το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης είναι εξατομικευμένο και ημερήσιο (Mesibov, Browder & Kirkland, 2002). Ένα απλό πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες: «πρώτα δουλειά και μετά παιχνίδι» και όχι το αντίστροφο. Με ένα τέτοιο πρόγραμμα δίνονται πληροφορίες στα παιδιά με αυτισμό για ό,τι προηγείται και ό,τι ακολουθεί. Όταν το παιδί μάθει να ακολουθεί αυτή την σειρά δραστηριοτήτων, τότε το πρόγραμμα εμπλουτίζεται βήμα – βήμα με άλλες δραστηριότητες.

Αξίζει να τονιστεί ότι το κάθε παιδί με αυτισμό χρειάζεται να μάθει να ακολουθεί

μία ρουτίνα και να κάνει δραστηριότητες ακόμη και μικρής διάρκειας σε κάθε χώρο. Η μορφή της οπτικής σηματοδότησης κάθε δραστηριότητας στο πρόγραμμα μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού με αυτισμό.

Η χρήση ενός οπτικού προγράμματος φωτογραφιών που θα δηλώνουν τις δραστηριότητες του παιδιού σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση, σε συνδυασμό με τη συχνή παραπομπή του παιδιού στο πρόγραμμα, κάθε φορά που έρχεται να πάρει επιβεβαίωση από τους γονείς του για κάτι που πρόκειται να συμβεί, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση των λεκτικών εμμονών, χωρίς να υπάρχουν έντονες εξάρσεις και κρίσεις θυμού, τόσο από το ίδιο το παιδί όσο και από την οικογένειά του (Shopler, 2000).

Το σύστημα εργασίας

Σε ένα πλήρες σύστημα εργασίας περιέχονται οι εξής πληροφορίες για το μαθητή με αυτισμό: α) ποια δουλειά θα κάνει, β) πόση δουλειά θα κάνει, γ) πώς γνωρίζει ότι τελείωσε, δ) τι θα κάνει αφού τελειώσει αυτή τη δραστηριότητα. Το σύστημα εργασίας παρουσιάζεται στο παιδί είτε σε κάθετη ή οριζόντια διάταξη σε κάθε περιοχή διδασκαλίας (Iovannone, Dunlap, Huber, Kincaid, 2003, σ. 158).

Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό

Ο ρόλος του δασκάλου στη δομημένη διδασκαλία συνίσταται στον σχεδιασμό και την παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που θα στηρίζεται στις αρχές της δόμησης και της οπτικοποίησης.

Σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση, οι παράμετροι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με αυτισμό είναι: α) οι οπτικές οδηγίες, β) η οπτική οργάνωση και γ) η οπτική σαφήνεια (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005. Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995).

Η διδασκαλία με την χρήση οπτικοποιημένου υλικού έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερα επιτυχημένη μέθοδος για την κατάκτηση της αυτονομίας σε μαθητές με αυτισμό. Βελτιώνει την επίδοση του μαθητή ως προς την εκμάθηση ενός λειτουργικού επικοινωνιακού συστήματος, αυξάνει τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιεί το

παιδί για να δηλώσει το αίτημά του αλλά και τη δυνατότητα σύνθεσης λέξεων ή προτάσεων (Ganz & Simpson, 2004, σ. 397).

Αξιοσημείωτη είναι η μικρής κλίμακας έρευνα (Siaperas & Beadle- Brown, 2006), η οποία έγινε για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Σκοπός ήταν η μελέτη της αποτελεσματικότητας ενός τοπικού προγράμματος έξι μηνών, βασιζόμενου στη διδακτική προσέγγιση της δομημένης διδασκαλίας, σε 12 εφήβους και ενηλίκους στο φάσμα του αυτισμού, οι οποίοι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση/αγωγή. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν τα αυξημένα ωφέλη για τους μετέχοντες ως προς την ανεξαρτητοποίησή τους, τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η θετική προσαρμογή των γονέων

4.1 Παράγοντες που ενισχύουν το ρόλο γονέων

Έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση

Οι γονείς έχουν ανάγκη στήριξης από τη στιγμή που ξεκινά η διαδικασία της διάγνωσης και μάλιστα περισσότερης, ίσως, απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο. Η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση, καθώς και η σαφής, κατανοητή και πλήρης ενημέρωση των γονέων για τον αυτισμό, όσο στρες και αν τους προξενεί, αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την καλύτερη προσαρμογή τους.

Κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση για το παιδί

Εκτός από τη σημασία της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης και μιας σαφούς και πλήρους ενημέρωσης της οικογένειας, πολύ σημαντική είναι και η επιλογή της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης για το παιδί. Όση στήριξη και αν δέχεται η οικογένεια, δεν επαρκεί, εφόσον δε συνοδεύεται από την κατάλληλη θεραπευτική αντιμετώπιση του παιδιού με αυτισμό (Γενά, 2006, σ. 67).

Σύγκλιση γονέων και εκπαιδευτικών – παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλή και ποιοτική συνεργασία τους

Η αποδοχή του σημαντικού ρόλου των γονέων

Η αποδοχή του σημαντικού ρόλου των γονέων σε θέματα αγωγής και φροντίδας των παιδιών τους με αυτισμό, σε κάθε δομή εκπαιδευτικής υποστήριξης, αποτελεί μέρος μιας φιλοσοφίας που ενθαρρύνει την επαφή και επικοινωνία με τους γονείς ακόμη και με διαδικασίες που δεν προσδιορίζονται από συγκεκριμένα νομοθετικά πλαίσια. Αν ένας επαγγελματίας δεν τάσσεται με την άποψη ότι οι γονείς του παιδιού είναι η «φωνή» του παιδιού μέσα στο σχολείο, δε θα αναζητήσει και δε θα χρησιμοποιήσει τρόπους για να «χτίσει» σχέσεις μαζί τους (Γενά, 2006, σ. 93).

Έρευνες έχουν αποδείξει το έντονο άγχος που αισθάνεται η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό αλλά και τις ενδοοικογενειακές δυσκολίες και τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν. Η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ γονέων με παιδί με Δ.Α.Δ και δασκάλου προϋποθέτει επαρκείς δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης από τους εκπαιδευτικούς, για τις οποίες

οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ως επαγγελματίες (Rupiper & Marvin, 2004).

Η συζήτηση και η ανταλλαγή πληροφοριών με σκοπό την από κοινού επιτυχή παρέμβαση

Είναι σημαντικό να τονιστεί η αναγκαιότητα και η αξία που έχει η συστηματική και θετική πληροφόρηση και για τις δυο πλευρές. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν ή δε γνωρίζουν γιατί να πουν στους γονείς ή σε άλλους τι έκαναν στο σπίτι ή στο σχολείο. Γι' αυτό είναι σημαντικό να εδραιωθεί και να διατηρηθεί μια δίοδος επικοινωνίας μεταξύ των δυο πλευρών. Στα πλαίσια της προσπάθειας για τη δημιουργία καλύτερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με αυτισμό, προτείνονται ατομικές συναντήσεις των γονέων με τον εκπαιδευτικό της τάξης σε τακτά χρονικά διαστήματα αλλά και συναντήσεις των γονέων με άλλους επαγγελματίες στο σχολικό χώρο. Σκοπός είναι η συζήτηση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις παρεμβάσεις που ακολουθούνται με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με αυτισμό. Μέσω αυτών των συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τις πιέσεις, τις απαιτήσεις και τους στόχους της δουλειάς τους σε σχέση με το παιδί. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς διαμορφώνουν μια ρεαλιστική εικόνα για την εξέλιξη του παιδιού και μαθαίνουν να κατανοούν καλύτερα τις συνθήκες του σχολείου (Γενά, 2006).

Εναλλακτικές πρακτικές για την επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου

Μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών μπορεί να είναι η βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων του παιδιού στο σχολείο ή της ζωής στο σπίτι που δίνουν πολύ ζωντανή εικόνα για τη συμπεριφορά του μαθητή σε κάθε πλαίσιο. Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να επισκεφθεί τους γονείς στο σπίτι, ειδικά όταν σχεδιάζει να διδάξει σεξιότητες καθημερινής ζωής. Παρατηρώντας το παιδί στο σπίτι και συζητώντας με τους γονείς, η εκπαιδευτική παρέμβαση διευκολύνεται (Γενά, 2006, σ. 103).

Οι γονείς είναι εκείνοι που μπορούν να ενημερώσουν και να δια φωτίσουν το δάσκαλο σχετικά με τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού, τις δεξιότητες, τις αδυναμίες του, τις αγαπημένες του συνήθειες, τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί, τον τρόπο με τον οποίο ηρεμεί, τις αιτίες που μπορεί να αναταράξουν την ψυχολογία του, τους φόβους του αλλά και τις προσδοκίες τους από αυτό. Έτσι, ανταλλάσσονται

απόψεις και πληροφορίες, λαμβάνονται αποφάσεις από κοινού, και από τους γονείς και από τους δασκάλους και συζητούνται πρακτικές και στρατηγικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και για το χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο φάσμα του αυτισμού (Γενά, 2006).

Ενίσχυση γονεϊκής εμπλοκής

Ο δάσκαλος λοιπόν, μπορεί να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού με το να του δώσει τη δυνατότητα να μιλήσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ώστε να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με αυτισμό αλλά και με το να προωθήσει ενδεχόμενη επιθυμία του γονέα να προσφέρει εθελοντική βοήθεια (Γενά, 2006, σ. 103). Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική αγωγή του παιδιού με αυτισμό συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και της προσωπικής τους ικανοποίησης. Οι γονείς αισθάνονται πράγματι περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι όταν εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους με Δ.Α.Δ.. Επίσης, ενδεχομένως, βιώνουν λιγότερο άγχος, όταν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και όταν τους δίνονται δυνατότητες για συμμετοχή των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο (Hesse, Danko, Budd, 2013, σ. 1329).

Ενημέρωση όλων των γονέων και των παιδιών σχετικά με το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών γενικότερα και των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών ειδικότερα

Αναμφίβολα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου είναι ένα βασικό μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η προώθηση των διάφορων δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως: η κατά τακτά χρονικά διαστήματα πρόσκληση των γονέων των μαθητών στο σχολείο, ώστε να συζητούνται: α) τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα και να μεθοδεύονται συντονισμένοι τρόποι αντιμετώπισής τους και β) τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζει κάθε μαθητής ξεχωριστά ή όλη η σχολική επίδοση και διαγωγή του (Σαΐτης, 2007, σελ. 190).

Βασικό μέλημα του διευθυντή είναι η γνωστοποίηση του ορισμού των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών σε όλους τους γονείς ανεξαιρέτως αλλά και η εκτενής ενημέρωσή τους σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με Δ.Α.Δ. με σκοπό τη

μείωση της καχυποψίας και της δυσπιστίας και τη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στις δεξιότητες του παιδιού σε σχέση με τα παιδιά που δεν πάσχουν από τη διαταραχή.

Παράλληλα, ο δάσκαλος της τάξης οφείλει να μιλά στα παιδιά για το θέμα του αυτισμού και να εξηγεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με Δ.Α.Δ. με σκοπό να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο παιδί με αυτισμό. Ο Νότας (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά « Ο αυτισμός είναι και αυτός μια αναπηρία. Τα παιδιά με αναπηρία είναι όπως εσύ, αγαπούν, χαίρονται, λυπούνται, θυμώνουν και θέλουν να κάνουν ό, τι κι εσύ, έχουν όμως κάποιες δυσκολίες. Εσύ τα καταφέρνεις καλά σε μερικά πράγματα, ενώ σε άλλα δεν είσαι τόσο καλός. Το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά με αυτισμό. Ορισμένα πράγματα τα κάνουν πολύ καλά και σε άλλα δυσκολεύονται».

4.2 Συμβουλευτική και Εκπαίδευση των Γονέων

Οι γονείς αρχίζουν να αγωνιούν, επειδή βλέπουν τις προσπάθειές τους, για να γίνει το παιδί τους οντότητα αυτόνομη, ανεξάρτητη επαγγελματικά και κοινωνικά, να μην έχουν αίσιο τέλος. Η θλιβερή πραγματικότητα τους αποδυναμώνει. Η έλλειψη υπηρεσιών, υποστηρικτικών μέτρων, ιδρυμάτων για το μέλλον του παιδιού, όταν αυτοί θα φύγουν απ' τη ζωή, τους απελπίζει. Τις πιο πολλές φορές, περιμένουν μοιρολατρικά το θάνατο, ενώ παράλληλα ψάχνουν να βρουν κάποιον που θα μπορούσε στη θέση τους να παίξει ένα νέο προστατευτικό ρόλο. Στην κρίσιμη αυτή φάση, οι γονείς έχουν ανάγκη, περισσότερο από κάθε άλλη φορά συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2003, σ. 153).

Η Συμβουλευτική της οικογένειας που έχει ένα παιδί με κάποια δυσλειτουργία στο νοητικό, το σωματικό ή το συναισθηματικό τομέα, θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα. Κατ' αρχήν γίνεται ενημέρωση συγχρόνως και στους δυο γονείς, και στον πατέρα και στη μητέρα, σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού τους. Για να είναι όμως επιτυχής και αποτελεσματική η συμβουλευτική, θα πρέπει από την αρχή αλλά και στην πορεία της διαδικασίας αυτής να διαμορφώνεται ένα ψυχολογικό κλίμα κατάλληλο για αμοιβαία σύγκλιση, επικοινωνία και συνάντηση των δυο μερών: της ομάδας των ειδικών, ψυχοπαιδαγωγών, θεραπευτών, κοινωνικών λειτουργών και των γονέων. Θα πρέπει λοιπόν να δημιουργηθεί μια θερμή και εγκάρδια

συναισθηματική ατμόσφαιρα, κατάλληλη για τη διαμόρφωση αμοιβαίων σχέσεων ειλικρίνειας και σεβασμού μεταξύ ειδικών και γονέων, αλλά και διάθεσης εκ μέρους των γονέων για γνώση και ανάλυση των ειδικών περιπτώσεων δυσλειτουργίας, μειονεξίας ή ασθένειας (Κρουσταλάκης, 1998, σ. 430).

Η πρώτη συμβουλευτική κατεύθυνση έχει ως σκοπό να παρακινήσει τους γονείς να εκφράσουν κατ' αρχήν ελεύθερα και αβίαστα τα βαθύτερα συναισθήματά τους προς το παιδί, που παρουσιάζει μια ιδιόμορφη κατάσταση. Στη συνέχεια υποβοηθούνται πάλι οι γονείς να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα, να αποδεχθούν την κατάσταση του παιδιού αλλά και τις πραγματικές του ανάγκες, να επισημάνουν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που τυχόν ανακύπτουν την περίοδο αυτή στο πλαίσιο των γονεϊκών και συζυγικών σχέσεων.

Μέσω της Συμβουλευτικής υποστήριξης, οι γονείς μαθαίνουν να επικοινωνούν ουσιαστικά μεταξύ τους, χωρίς να αποδίδουν ευθύνες ο ένας στον άλλον για τη διαταραχή του παιδιού και το να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος του παιδιού τους. Πρόκειται για δυο ενδεικτικά παραδείγματα πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιούν οι γονείς στην προσπάθεια προσαρμογής που καταβάλλουν (Γενά, 2006, σ. 76).

Παρωθούνται επίσης οι γονείς να αντιμετωπίσουν προβλήματα, που ενδεχομένως δημιουργεί στη ζωή των άλλων παιδιών της οικογένειας η παρουσία αναπήρου μέλους της ή ακόμη προβλήματα που ανακύπτουν σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων από τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο άτομο αυτό και την οικογένειά του (Κρουσταλάκης, 1998, σ. 430).

Ο σύμβουλος λοιπόν, μέσα σε μια ατμόσφαιρα συμπάθειας, κατανόησης, ειλικρίνειας και ψυχολογικής υποστήριξης, υποβοηθά τους γονείς να υπερβούν μια κατάσταση καταπληξίας, θλίψης και απόγνωσης, η οποία δημιουργείται, όταν αυτοί πληροφορούνται για πρώτη φορά την μειονεκτική κατάσταση του παιδιού τους και βιώνουν στην πιο απεχθή της μορφή την τραυματική και τραγική αυτή εμπειρία (Κρουσταλάκης, 1998, σ. 431).

Η δεύτερη συμβουλευτική κατεύθυνση αφορά στην κατάλληλη προετοιμασία, τη σωστή πληροφόρηση και την εκπαίδευση των γονέων, για να μπορέσουν να επιτελέσουν οι ίδιοι πλέον μόνοι τους ένα προληπτικό, συμβουλευτικό,

ψυχοπαιδαγωγικό και θεραπευτικό έργο μέσα στην οικογένεια. Αυτό για να γίνει χρειάζεται απ' τη μια μεριά να υποστηρίζουν ψυχολογικά το παιδί τους, ώστε να υπερβεί την προβληματική συμπεριφορά του, απ' την άλλη να το βοηθούν να αναπτύξει νέες δεξιότητες αλλά και να πετύχει μια γενικότερη ανάπτυξη της τραυματισμένης προσωπικότητας του (Κρουσταλάκης, 1998, σ. 433).

Κατά την εκπαίδευσή τους οι γονείς υποβοηθούνται να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Επίσης κατανοούν και αφομοιώνουν διδακτικές και ψυχολογικές μορφές, όσο είναι δυνατόν, μαθαίνουν να αξιολογούν την εξελικτική πορεία του παιδιού, να παρατηρούν τα στάδια εξέλιξής του και ταυτόχρονα να αυτοαξιολογούνται (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2003, σ. 154).

Μετά απ' αυτές τις διαδικασίες, οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά απαραίτητες δεξιότητες και αφυπνίζουν πρωταρχικές λειτουργίες ζωής: τη βάδιση, την ομιλία (γλώσσα και επικοινωνία), τη ναυτοεξυπηρέτηση (αγωγή φαγητού, πλύσιμο, ντύσιμο, αγωγή τουαλέτας, κτένισμα κ.λ.π.). Σπρώχνουν το παιδί με ενισχυτικά μέσα (με έπαινο, ενθάρρυνση, με το χάδι, με διάφορες παροχές κ.ά. μέσα) να μπει στο χώρο του παιχνιδιού και της κοινωνικοποίησης. Το μαθαίνουν να παρατηρεί τον κόσμο γύρω του, το περιβάλλον, τη φύση. Το μαθαίνουν να κατασκευάζει, να δημιουργεί ένα προσωπικό στοιχειώδη κόσμο και να αναπτύσσει τέλος αργά και με δυσκολία το σκοτεινό πνευματικό του κόσμο (Κρουσταλάκης, 1998, σ. 435-436).

4.3 Οι γονείς ως συν-θεραπευτές

Οι γονείς είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα του παιδιού, την πορεία του, συμμετέχουν στην αντιμετώπιση και συμβάλλουν στην θεραπευτική-εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάμεσα στους παράγοντες που μπορεί να έχουν θετική επιρροή στο ρόλο των γονέων είναι η ποιοτική συνεργασία με τους επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στον τομέα τους. Σύμφωνα με τη δήλωση του Department of Education and Science στη Μεγάλη Βρετανία (1978), «... η αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές, εξαρτάται από την πλήρη συμμετοχή των γονέων... η σχέση μεταξύ αυτών και των επαγγελματιών υγείας και εκπαίδευσης είναι καθοριστική στην εξέλιξη του παιδιού. Οι γονείς, προκειμένου να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των

επαγγελματιών έχουν ανάγκη από πληροφορίες και σαφή καθοδήγηση...» (Σταμάτης 1987, Καραβία 2008).

Οι McClannahan, Krantz & McGee (1982) έχουν αναφερθεί εκτενώς στη συμβολή των 'home programmers' για την καθοδήγηση και ενδυνάμωση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό. Οι ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, οι θεραπευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς αποτελούν σηματοδότες για τη λειτουργία ενός προτύπου εκπαίδευσης γονέων, το οποίο μπορεί να διατηρήσει τη γονεϊκή εμπλοκή για μεγάλες χρονικές περιόδους. Συνεπώς, το μοντέλο γονεϊκής κατάρτισης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης, που συνοδεύονται από υψηλό επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης, από το σχεδιασμό προγραμμάτων για το παιδί, που θα μεγιστοποιούν την επιτυχή παρέμβαση των γονέων αλλά και από ταχεία συστήματα που ενθαρρύνουν τη γονεϊκή παρέμβαση (McClannahan, Krantz & McGee, 1982, σ. 225).

Μοντέλο Εκπαίδευσης για Γονική Διαχείριση

Επιπλέον, ένα ενδεικτικό και αποτελεσματικό μοντέλο είναι το μοντέλο της Εκπαίδευσης για Γονική Διαχείριση (ΕΓΔ) (Parent Management Training – PMT). Η Εκπαίδευση για Γονική Διαχείριση θέτει ως βασικό στόχο την ενίσχυση της αυτεπάρκειας των γονέων, όσον αφορά στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν στο γονικό τους ρόλο. Ο στόχος αυτός έχει στο παρελθόν επιτευχθεί μέσω εκπαίδευσης των γονέων σε συγκεκριμένες δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και πληροφόρηση που βοηθά τους γονείς να πάρουν τις σωστές αποφάσεις για το θεραπευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το παιδί τους. Η ΕΓΔ υπήρξε επιτυχής όχι μόνο στην επίτευξη αυτών των στόχων, αλλά και στη διατήρηση των δεξιοτήτων που κατέκτησαν οι γονείς σε βάθος χρόνου (ακόμη και τρία χρόνια μετά το πέρας της εκπαίδευσης) (Eyberg, Edwards, Boggs & Foote, 1998).

Συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των ενδοοικογενειακών σχέσεων (προωθώντας, για παράδειγμα, την εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες των παιδιών τους, τη μεταξύ τους διάθεση για επικοινωνία αλλά και αυξάνοντας τη γονεϊκή φροντίδα και τρυφερότητα). Βοηθά τους γονείς να ενδυναμώσουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους (μαθαίνοντάς τους πώς να προσδιορίζουν χρονικά και να παρουσιάζουν τα αιτήματά τους ή πώς να δίνουν σαφείς και ακριβείς

οδηγίες και περιγραφές). Επίσης, η Εκπαίδευση για Γονική Διαχείριση βελτιώνει την ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται και να επιτηρούν τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα, τους διδάσκει αποτελεσματικές στρατηγικές πειθαρχίας (ποικίλες προσεγγίσεις με σκοπό τη συνέπεια και πειθαρχία του παιδιού) (Frick, 2001, σ. 597).

Ομάδες κοινωνικής στήριξης

Παράλληλα, οι γονείς χρειάζονται βοήθεια για να εντοπίσουν πηγές κοινωνικής στήριξης στον ευρύτερο κοινωνικό και φιλικό περιβάλλον και να ενταχθούν σε ομάδες στήριξης, οι οποίες συνήθως απαρτίζονται από ομοιοπαθείς γονείς. Η συμμετοχή σε ομάδες στήριξης που απαρτίζονται από γονείς με παιδιά με ΔΑΔ μειώνει τη μοναξιά και την απογοήτευση που βιώνει η οικογένεια και έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική ενίσχυση που προσφέρει η μία οικογένεια στην άλλη, την ανταλλαγή απόψεων, τη βελτίωση στην ποιότητα του γονεϊκού ρόλου, την καλύτερη πληροφόρηση για πρακτικά θέματα καθώς και την ενίσχυση της συλλογικής προσπάθειας για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών (Γενά, 2002).

Η ψυχοθεραπεία των γονέων

Η ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία θεωρήθηκε στο παρελθόν ως θεραπεία εκλογής στον αυτισμό. Σήμερα είναι αποδεκτό ότι τα κύρια σημεία του αυτισμού δεν ανταποκρίνονται στη μέθοδο αυτή. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να ωφεληθούν από ατομική, ομαδική ή οικογενειακή ψυχοθεραπεία, όταν συνυπάρχουν άλλες ψυχιατρικές καταστάσεις ή συμπτώματα όπως άγχος, κατάθλιψη ή έντονη ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να παρουσιάσουν έντονη δυσανεξία όταν αντιληφθούν ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους. Η μη δομημένη ψυχοθεραπεία δε βοηθά, όπως θα προσδοκούσαν πολλοί, αλλά μερικά παιδιά με ικανοποιητικό επίπεδο λόγου, μπορεί να ωφεληθούν με τη χρήση συγκεκριμένων οδηγιών.

Η ψυχοθεραπεία των γονέων αποβλέπει στο να λύσουν, κατά αρχήν, τα προσωπικά τους προβλήματα (ενοχές, απόρριψη, μίσος, τάσεις διάλυσης οικογένειας και άλλα), για να μπορέσουν στη συνέχεια να βοηθήσουν το παιδί τους. Σκοπός του θεραπευτή, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι να τους βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους, τονίζοντας τις ικανότητες τους και τη προσφορά τους. Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στην αυτογνωσία είναι σημαντική στη θεραπευτική προσέγγιση των

παιδιών με αυτισμό. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή ψυχοθεραπείας προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών και συγκεκριμένες ενδείξεις ότι το παιδί θα ωφεληθεί (Σταμάτης 1987, Schopler 1995).

4.4 Περιγραφή του σκοπού της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη γίνεται αναφορά σε μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με δυσκολίες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές. Στα πλαίσια της Πρακτικής άσκησης η ερευνήτρια εστίασε στην παρατήρηση, παρέμβαση και αξιολόγηση ενός εξατομικευμένου γλωσσικού προγράμματος που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του μαθητή με στόχο την ενδυνάμωση των νοητικών ικανοτήτων του αλλά και της συναισθηματικής του οργάνωσης. Για τη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η ερευνήτρια στηρίχτηκε στο ΠΑΠΕΑΕ (Δροσινού και συν., 2009), το οποίο αναφέρεται στις Νοητικές Ικανότητες, στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα αλλά και τη Συναισθηματική οργάνωση. Με αυτό τον τρόπο, εξετάστηκε η προώθηση κυρίως των Νοητικών ικανοτήτων του αλλά και της Συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ώστε να επιτευχθεί η ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιλογή αυτού του θέματος έχει ως στόχο να διερευνηθεί αν και κατά πόσον βελτιώθηκε ο μαθητής πρωταρχικά ως προς το νοητικό του δυναμικό αλλά και αν και κατά πόσον επηρεάστηκε συναισθηματικά μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο εφάρμοσε η ερευνήτρια. Σκοπός είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα που επήλθαν μέσω του προγράμματος στο νοητικό δυναμικό αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στους γύρω του αλλά κυρίως απέναντι στους γονείς του. Η μελέτη αυτή στοχεύει στο να διερευνήσει το πώς επηρέασε το μαθητή το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ως προς τις νοητικές ου ικανότητες αλλά και ως προς τη συναισθηματική του οργάνωση αλλά και το πώς επηρέασε και τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του.

Ο μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή αντιμετωπίζει γνωστικές αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία του με το σχολικό περιβάλλον αλλά και το οικογενειακό. Η ουσία της δόμησης ΣΑΔΕΠΕΑΕ έγγειται στο να επηρεάσει την οπτική του παιδιού απέναντι στους γονείς του αλλά και την

οπτική των γονέων απέναντι σε αυτό και τις «δύσκολες» συμπεριφορές που εμφανίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Θέμα της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση και η συμβολή του οικογενειακού κλίματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού. (ΔΑΔ-ΦΑ). Στόχος μας είναι να μελετήσουμε τις οικογενειακές σχέσεις, τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαίδευση στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Στις υποθέσεις εξετάζονται: α) αν η κατανόηση του προβλήματος από τους γονείς επηρεάζει τις οικογενειακές σχέσεις, β) αν η αποδοχή των ΔΑΔ-ΦΑ διευκολύνει την ΕΑΕ του μαθητή γ) αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει τους γονείς στην διαμόρφωση θετικού οικογενειακού κλίματος. Επίσης, η έρευνα σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία της ομαλής οικογενειακής λειτουργίας στην υποστήριξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Στις ποσοτικές έρευνες, τα ερευνητικά ρωτήματα μετατρέπονται συνήθως σε ελέγξιμες υποθέσεις. Αντίθετα, στις ποιοτικές έρευνες καθορίζεται το φαινόμενο που επιχειρείται να διερευνηθεί και παρουσιάζονται μόνο κάποια αρχικά/πρώιμα ερευνητικά ερωτήματα που αναδεικνύονται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα είναι δυναμική υπό την έννοια ότι τα αρχικά ερωτήματα μπορούν να διαφοροποιηθούν ή και να αλλάξουν ουσιαστικά υπό το φως των πρώτων ενδείξεων από τα δεδομένα.

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) και ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί τους.

α) Τα ποιοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την **μελέτη περίπτωσης μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές** στο Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα).

β) Τα ποσοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν με την χορήγηση μικρής κλίμακας ερωτηματολογίου με βάση τις υποθέσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα επίπεδα οικογενειακών αναγκών των γονέων με παιδί στο φάσμα του αυτισμού;
- 2) Σε ποιους τομείς χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες οι γονείς;
- 3) Με ποια πρόσωπα θα επιθυμούσαν να συζητούν για το παιδί τους και τα ζητήματα που αφορούν την οικογένεια;
- 4) Χρειάζονται οι γονείς βοήθεια για να εξηγήσουν την κατάσταση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο συγγενικό και κοινωνικό περιβάλλον;
- 5) Χρειάζονται οι γονείς βοήθεια οικονομική ή βοήθεια για την επιλογή των ανάλογων επαγγελματιών υγείας για το παιδί;
- 6) Από ποιες πηγές αντλούν τποστήριξη οι γονείς;
- 7) Υπάρχει συσχέτιση στις οικογενειακές σχέσεις μεταξύ των οικογενειών με παιδί στο φάσμα του αυτισμού και της οικογένειας με παιδί χωρίς Δ.Α.Δ.;
- 8) Υπάρχει συσχέτιση του βαθμού κατανόησης της διαταραχής από τους γονείς και της ποιότητας των ενδοοικογενειακών σχέσεων;
- 9) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αποδοχής της διαταραχής από τους γονείς και της ειδικής εκπαίδευσης του μαθητή με Δ.Α.Δ. από τους γονείς του;
- 10) Υπάρχει συσχέτιση των εξωγενών παραγόντων (συγγενικό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον) με τη διαμόρφωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων και τη στάση των γονέων απέναντι στη διαταραχή του παιδιού τους;

5.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν πέντε γονείς, δυο ζευγάρια με παιδί στο φάσμα του αυτισμού και ένα με παιδί χωρίς. Τα παιδιά των πρώτων φοιτούν σε ειδικά σχολεία ενώ το παιδί χωρίς Δ.Α.Δ. σε γενικό σχολείο. Οι γονείς του μαθητή, στον οποίο η ερευνήτρια εφάρμοσε εκπαιδευτική παρέμβαση Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου, είναι ηλικίας 39 ετών. Ο δεύτερος μαθητής με Δ.Α.Δ. ζει με τη

μητέρα του, η οποία είναι διαζευγμένη και είναι γύρω στα 44. Οι γονείς με παιδί χωρίς Δ.Α.Δ. είναι ηλικίας γύρω στα 45.

5.3 Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια σειρά εργαλείων που ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πείραμα και το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του πειράματος είχε ως σκοπό την εξέταση της επίδρασης του διαφοροποιημένου προγράμματος που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της έρευνας. Για τη διεξαγωγή του πειράματος συντάχθηκαν πέντε Κοινωνικές Ιστορίες με τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έκαστη αλλά και συναφείς θεματικά διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Ο τίτλος της κάθε κοινωνικής ιστορίας αφορούσε ένα θέμα-στόχο. Αποτελούνταν από 30 έως 54 λέξεις, περιελάμβαναν κυρίως λέξεις τύπου σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν (ΣΦΣΦΣΦ) και περιελάμβαναν περίπου πέντε ενισχυτές-εικόνες. Οι εικόνες είχαν ως στόχο να προσελκύσουν την προσοχή του μαθητή και να ενδυναμώσουν και το ενδιαφέρον του για μάθηση αλλά και το βαθμό της κατανόησης του θέματος της ιστορίας. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που ακολουθούσαν είχαν συναάφεια με το θέμα-στόχο της Κοινωνικής Ιστορίας και περιείχαν τρεις ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου τριών επιλογών.

Το ερωτηματολόγιο, που συμπληρώθηκε από τους γονείς, περιείχε 52 ερωτήσεις. Οι 11 πρώτες αποτελούσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του ερωτηματολογίου ενώ οι υπόλοιπες 41 αποτελούσαν τις εξαρτημένες. Οι πρώτες αφορούσαν τα στοιχεία του παιδιού (φύλλο, ηλικία, διαταραχή, εκπαίδευση, κατοικία) αλλά και τα στοιχεία των γονέων (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, αριθμός τέκνων). Οι επόμενες 41 αφορούσαν τις υποθέσεις της έρευνας. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων (Α. 1 έως Α.7) σχετιζόταν με τους τομείς στους οποίους θεωρούν οι γονείς ότι χρειάζονται πληροφόρηση σε σχέση με το παιδί με Δ.Α.Δ. (1^η ερευνητική υπόθεση). Η επόμενη κατηγορία (Β. 8 έως Β. 15) αφορούσε πρόσωπα με τα οποία ενδεχομένως έχει την ανάγκη ο γονέας να συζητήσει το θέμα σχετικά με το παιδί του (2^η ερευνητική υπόθεση). Η τρίτη κατηγορία ερωτήσεων (Γ. 16 έως Γ. 20) στόχευε στη διερεύνηση των προσώπων στα οποία δυσκολεύεται ο γονέας να εξηγήσει τη συμπεριφορά του παιδιού του (3^η ερευνητική υπόθεση). Η τέταρτη κατηγορία (Δ. 21

έως Δ. 24) εξετάζει τις υπηρεσίες, στις οποίες ο γονέας αισθάνεται ότι θα επιθυμούσε να έχει πρόσβαση με σκοπό τη βελτίωση του παιδιού του (4^η ερευνητική υπόθεση). Η πέμπτη κατηγορία (Ε. 25 έως Ε. 33) αφορά την ανάγκη του γονέα για οικονομική ενίσχυση με σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού του (5^η ερευνητική υπόθεση). Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων αφορά τα πρόσωπα/υπηρεσίες που θεωρεί ο γονέας ότι του παρέχουν υποστήριξη (6^η ερευνητική υπόθεση). Όσον αφορά στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε κλίμακα με τις εξής επιλογές: «Καθόλου», «Μερικές φορές», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

Σε κάθε θεματική, ο ερωτώμενος καλούταν να απαντήσει με σαφήνεια επιλέγοντας την απάντηση που τον αντιπροσώπευε περισσότερο. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε στην αρχή μια συνοδευτική ενημερωτική επιστολή, η οποία ανέφερε το σκοπό της έρευνας. Η επιστολή αυτή τονίζει στο γονέα το θέμα που εξετάζει η έρευνα αλλά και την αξία της συμβολής του για τη διεξαγωγή της. Υπογραμμίζει επίσης ότι τα στοιχεία που θα δοθούν είναι είναι άκρως εμπιστευτικά και απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εκπαιδευτικό σκοπό.

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση. Κατά τη διάρκεια αυτής χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία παρατήρησης στα πλαίσια της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης του μαθητή. Μέσω αυτής, η ερευνήτρια ήταν σε θέση να εντοπίσει τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του μαθητή. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) (Δροσινού και συν., 2009), οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, το ΠΑΠΕΑΕ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΔ) (Δροσινού, 2014γ) αλλά και οι Λίστες Μθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού. Στα πρωτόκολλα σημειώθηκαν τα εξάμηνα στα οποία εντοπίστηκαν οι δυνατότητες του μαθητή στους διάφορους τομείς παρατήρησης σε σχέση με τη γραμμή βάσης. Με τις ΛΕΒΔ, έγινε καταγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών που εμφανίζει ο μαθητής στις περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Με τις ΛΓΜΔ έγινε καταγραφή των δεξιοτήτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Δεξιοτήτων της μαθησιακής Ετοιμότητας και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς. Με βάση το ΠΑΠΕΑΕ, καταγράφηκαν οι δυνατότητες του μαθητή στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Βασικών Ακαδημαϊκών

Δεξιότητων, των κοινωνικών Δεξιοτήτων, των Δημιουργικών Δεξιοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια κατέγραψε τις παρατηρήσεις της με βάση το ΠΑΠΑΕΜΔ, το οποίο περιλαμβάνει τις Αντιληπτικές Λειτουργίες, τις μνημονικές Δεξιότητες, τις Γραφο-χωρικές Δεξιότητες, τις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, τις Μαθηματικές Δεξιότητες και τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Τέλος, με βάση τη γραμμή Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού καταγράφηκαν παρατηρήσεις στην Επικοινωνία, στις Κοινωνικές Δεξιότητες και στη Σκέψη-Φαντασία του μαθητή.

Παράλληλα με τα πρωτόκολλα παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009). Στα πλαίσια του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η ερευνήτρια κατέγραφε στο Έντυπο αυτό γεγονότα που αφορούσαν την αλληλεπίδρασή της με το μαθητή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο ΕΔΑ, αναφέρονται αντιδράσεις και συναισθήματα και της ερευνήτριας αλλά και του μαθητή στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής τους μέσω των διαδοροποιημένων δραστηριοτήτων που εφάρμοσε η ερευνήτρια. Το ΕΔΑ περιλαμβάνει ερωταποκρίσεις μεταξύ της ερευνήτριας και μαθητή αλλά και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, ο οποίος συνέβαλε στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

5.4 Διαδικασίες της έρευνας

Για την επιλογή και ανάπτυξη του θέματος που αφορά το ρόλο του οικογενειακού κλίματος στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, έγινε εκτενής βιβλιογραφική μελέτη. Η μελέτη αυτή περιελάμβανε άρθρα με έρευνες, που έχουν γίνει στο παρελθόν, σχετικές με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με τους γονείς παιδιών με αυτισμό αλλά και με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και πώς αυτές αναπτύσσονται. Η μελέτη στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς άξονες: α) τη συμπεριφορά και τις νοητικές ικανότητες μαθητή στο φάσμα του αυτισμού, β) το ρόλο των ενδοοικογενειακών σχέσεων και γ) τη συμβολή και την επίδραση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και στο μαθητή αλλά και στη σχέση του με την οικογένειά του. Για το σκοπό αυτό, η ερευνήτρια προχώρησε σε μελέτη περίπτωσης μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, που φοιτά σε Ειδικό σχολείο (στη Μ1 τάξη, δηλαδή Μέση 1).

Σε πρώτο στάδιο, έγινε η λήψη ατομικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού του μαθητή. Εδώ καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του, τις δεξιότητές του, τις αδυναμίες του, το οικογενειακό του περιβάλλον αλλά και τη σχέση του με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

5.5 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

Με βάση την πρώτη φάση της Αρχικής Εμπειρικής συστηματικής παρατήρησης, στα πλαίσια του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού διδακτικού Πρόγραμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), κατέγραψα ορισμένα στοιχεία όσον αφορά το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον του μαθητή με Δ.Α.Δ..

Ατομικό ιστορικό

Ο Τζουλιάνο είναι 12 ετών και φοιτά σε Ειδικό σχολείο στην Αθήνα, στη Μ1 (Μέση 1 Τάξη) στο α' εξάμηνο. Πρόκειται για ένα συμπαθητικό αγόρι με καλή σωματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με το βιβλιάριο υγείας έχει κάνει όλους τους εμβολιασμούς, δεν είχε κάποιο ατύχημα ως τώρα και δεν πέρασε κάποια σοβαρή μολυσματική ασθένεια. Το αναπτυξιακό του προφίλ εμφανίζεται στα πλαίσια του φυσιολογικού. Δεν ακολουθεί φαρμακευτική αγωγή. Προσέλκυσε το ενδιαφέρον μου η πρωτότυπη και συμπαθητική του εμφάνιση (κοκκινομάλλης, με κατάλευκη επιδερμίδα και ζουμερά μάγουλα με φακίδες, ψηλός και με ελάχιστα παραπάνω κιλά).

Στην ετοιμότητα για τη μαθησιακή διαδικασία καταγράφονται οι επιμέρους δυνατότητες στις ακόλουθες αναπτυξιακές περιοχές:

Ο προφορικός του λόγος βρίσκεται περίπου εννέα εξάμηνα κάτω από το ηλικιακό του επίπεδο. Χρειάζεται βελτίωση δεξιότητα διάκρισης της διαφοράς της εικόνας και της γραπτής απόδοσης του αντικειμένου με λέξη/σύμβολο αλλά και η χρονική σειρά με την οποία τοποθετεί ο μαθητής τις εμπειρίες και σκέψεις του όταν τις εκφράζει.

Στην ψυχοκινητικότητα παρουσιάζει απόκλιση επτά εξαμήνων. Προσανατολίζεται χωρίς βοήθεια στο σχολικό χώρο. Χρειάζεται να βελτιωθούν οι κινήσεις ισορροπίας του μαθητή αλλά και η γνώση κατεύθυνσης δεξιά-αριστερά.

Οι νοητικές του ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση βρίσκονται περίπου εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης με έμφαση στους συλλογισμούς και στη συνεργασία του με τους γύρω του.

Ο μαθητής διαγνώστηκε με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και μέτρια νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, στους τομείς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζει ορισμένες αποκλίσεις.

Στις κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζει απόκλιση περίπου εννέα εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Δέχεται κοινωνικές επαφές με παιδιά και ενήλικες και παίρνει πρωτοβουλία να βοηθήσει κάποιο συμμαθητή του. Η ενέργειά αυτή όμως αφορά κυρίως κάποιους από τους συμμαθητές του με τους οποίους αισθάνεται οικεία. Ωστόσο, ενίοτε δεν υπακούει σε κανόνες και δεν αναλαμβάνει κοινωνική πρωτοβουλία.

Στον τομέα της επικοινωνίας, βρίσκεται περίπου εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Διαθέτει αρκετά ανεπτυγμένο προφορικό λόγο, ο οποίος τον βοηθά να δηλώνει τις επιθυμίες του, να παρέχει πληροφορίες, να εκφράζει συναισθήματα και να χρησιμοποιεί κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας. Ο λόγος του παρουσιάζει συχνά ασάφεια και σύγχυση. Δυσκολεύεται να τοποθετήσει τις σκέψεις του σε σειρά.

Οι δεξιότητες της σκέψης και της φαντασίας κυμαίνονται οχτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Μερικές φορές, μιμείται συμπεριφορές με σκοπό να γελάσει. Του αρέσει να λέει λάθος την ημερομηνία ενώ γνωρίζει τη σωστή.

Οικογενειακό ιστορικό

Προέρχεται από δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς οι γονείς του κατάγονται από την Αλβανία. Οι γονείς του ζουν εδώ και 20 χρόνια στην Ελλάδα. Ο πατέρας του είναι 40 χρόνων και εργάζεται ως οικοδόμος. Είναι άνεργος εδώ και ένα χρόνο. Η μητέρα του μαθητή είναι 38 ετών και εργάζεται ως υπάλληλος σε ψησταριά. Έχουν και μια κόρη, η οποία είναι μαθήτρια της Γ' Λυκείου (σε Γενικό Λύκειο). Η μητέρα του δεν αντιμετώπισε κάποια διαταραχή ή ασθένεια κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.

Πρόκειται για ένα οικογενειακό περιβάλλον που αγαπά και υποστηρίζει το μαθητή. Όταν το ζευγάρι ήρθε στην Ελλάδα, δούλεψε σκληρά (όπως μου έχει δηλώσει ο

πατέρας) για να επιβιώσει και να προσαρμοστεί στο νέο τόπο διαμονής. Οι γονείς αγαπούν το παιδί τους πολύ. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι Τζουλιάνο συχνά αναφέρεται στον πατέρα του και στη μητέρα του. Για παράδειγμα, όταν τον ρωτώ πού πήγε την Κυριακή, συχνά μου απαντά χαρακτηριστικά «Με τη μαμά μου και το μπαμπά μου, στον παιδότοπο!». Στο τέλος σχολικής εκδήλωσης, έχω παρατηρήσει ότι όταν πλησίασε τους γονείς του, η πρώτη τους κίνηση ήταν να τον αγκαλιάσουν και να τον φιλήσουν.

Οι σχέσεις στο συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζονται από δέσιμο και αγάπη. Κατανοούν και αποδέχονται το παιδί τους. Η αδερφή του επίσης τον αγαπά και του μαθαίνει δεξιότητες. Συχνά, δέχεται να πάει για περπάτημα και βόλτα μόνο μαζί της. Πρόκειται για έναν ήρεμο χαρακτήρα που καθοδηγεί και αγαπά το Τζουλιάνο.

Σύμφωνα με τη συζήτησή μου με τον πατέρα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια είναι κυρίως η άσχημη οικονομική κατάσταση. Προσπαθούν ωστόσο να παρέχουν μια αξιοπρεπή και άνετη ζωή στα παιδιά τους. Αξιίζει να σημειώσω ότι ο Τζουλιάνο έρχεται στο σχολείο πάντα προσεγμένος και καθαρός. Σκέφτονται να ζήσουν μελλοντικά σε άλλη χώρα προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερη διαβίωση στα παιδιά τους. Όσον αφορά τις δυσκολίες στη σχέση τους με το γιο τους, έχουν δηλώσει ότι συχνά δεν τους υπακούει και αντιδρά αρνητικά (φωνάζει και πετά πράγματα) όταν αισθάνεται ότι δε γίνεται αυτό που θέλει. Οι γονείς του προσπαθούν να του θέτουν όρια και κανόνες. Θεωρώ όμως πως αισθάνονται ότι πολλές φορές δεν το επιτυγχάνουν. Όσον αφορά το αίτημα του γονέα, ο πατέρας αναφέρει χαρακτηριστικά «Θα ήθελα να κάνει παρέες, να μην κάνει ο, τι θέλει εκείνος, να μας ακούει και να μπορέσει να ζήσει και μόνος του όταν δε θα έχει τους γονείς του δίπλα του».

Σχολικό ιστορικό

Ο μαθητής έχει παρακολουθήσει τις τρεις πρώτες τάξεις του γενικού δημοτικού και στη συνέχεια, εδώ και δυο χρόνια φοιτά στο ειδικό σχολείο. Παρακολουθεί το μάθημα της Φυσικής μια φορά την εβδομάδα μαζί με την Δ' Δημοτικού του συστεγαζόμενου γενικού Πειραματικού σχολείου. Επίσης, παρακολουθεί ατομικό πρόγραμμα λογοθεραπείας μια φορά την εβδομάδα. Στο πρόγραμμα αυτό,

επεξεργάζεται τη θεματολογία της σχολικής ζωής και της καθημερινότητας στο σπίτι, μαθαίνει νέο λεξιλόγιο και κοινωνικούς κανόνες.

Ο δάσκαλος της τάξης αναφέρει ότι ο μαθητής δε δέχεται το άγγιγμα. Ακολουθεί με κάποιες παρεκκλίσεις τις εντολές που του δίνει. Όταν βιώνει άγχος ή εκνευρισμό, εκδηλώνει ενίοτε επιθετική συμπεριφορά. Τον ικανοποιεί και συμβάλλει στην προσαρμοστικότητά του, το να γνωρίζει το πρόγραμμά του. Πολλές φορές, μονολογεί ή γελά δυνατά. Συμμετέχει σε διάλογο, αλλά δυσκολεύεται να δώσει πληροφορίες για ένα γεγονός. Απευθύνει το λόγο στο δάσκαλό του και αναπτύσσει βλεμματική επαφή. Ο μαθητής αντιδρά αρνητικά απέναντι στο δάσκαλό του κυρίως όταν του δίνει εντολή να ασχοληθεί με την ανάγνωση. Ωστόσο, ο δάσκαλός του τον επιβραβεύει, παρακινεί την ενεργό συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες και επιχειρεί να τον οριοθετεί με σκοπό να αισθάνεται ασφάλεια μαζί του και να μην εμφανίζει αίσθημα θυμού. Στη γυμναστική, αρνείται να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και δεν υπακούει το δάσκαλό του. Κινείται στο χώρο μόνος του ή τρέχει ανεξέλεγκτα στο χώρο. Δε συντονίζει τις κινήσεις του.

Όσον αφορά τη σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του, παρατηρείται ότι απευθύνει το λόγο, δέχεται ή αντιδρά σε πειράγματα των συμμαθητών του και μιμείται πρόσωπα και συμπεριφορές. Συνηθίζει να λέει το όνομα στενού του φίλου και συμμαθητή και να τον κοιτάζει χωρίς να συνεχίζει την πρότασή του. Δίνει την αίσθηση ότι κάτι θέλει να του πει, ότι θέλει να αναπτύξει διάλογο μαζί του, αλλά αδυνατεί. Συναναστρέφεται και πλησιάζει συγκεκριμένους συμμαθητές του. Όταν κάποιος συμμαθητής του πειράζει ή έστω αγγίζει τα προσωπικά του αντικείμενα (τσάντα, βιβλία, παιχνίδια) του επιτίθεται. Παράλληλα, αντιδρά αρνητικά όταν επιθυμεί να εκτελέσει μια δραστηριότητα μόνος του. Για παράδειγμα, όταν κάθεται μπροστά στον υπολογιστή, επιλέγει να δει τα αρχεία που θέλει μόνο αυτός. Συνηθίζει να βοηθά συγκεκριμένο συμμαθητή του να φορέσει την τσάντα του στο τέλος της σχολικής ημέρας. Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έχει ανεπτυγμένο προφορικό λόγο, ξαπλώνει στο στρώμα της τάξης και αρνείται να σηκωθεί για αποχωρίσει από την τάξη. Είναι αξιοπρόσεκτη κάθε φορά η επίμονη προσπάθεια του Τζουλιάνο να σηκώσει με τα χέρια του το συμμαθητή του με σκοπό να του φορέσει την τσάντα του. Επίσης, εκτελεί συχνά επιθετικές κινήσεις (τσίμπημα ή απότομο τράβηγμα) στο διπλανό του. Στο διάλειμμα, συνηθίζει να περπατά μόνος σε ένα συγκεκριμένο χώρο στο προαύλιο, στον οποίο βρίσκεται και ο φίλος και συμμαθητής του. Περπατά συχνά

μόνος ή τραβά και ρίχνει στο έδαφος το φίλο του δίνοντας την εντύπωση ότι θέλει να παίζει.

Απαραίτητη κρίνεται η οριοθέτηση της συμπεριφοράς του και η εμπλοκή του σε δραστηριότητες με σκοπό την εκτόνωσή του. Η επιθετική του συμπεριφορά δεν φαίνεται να προέρχεται από επιθετική διαπαιδαγώγηση του ίδιου, αλλά από συσσωρευμένη ενέργεια και από πιθανό αίσθημα αδυναμίας ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με άλλα παιδιά. Συχνά, παρατηρεί παιδιά (και του γενικού σχολείου) να παίζουν ποδόσφαιρο και τρέχει κατά μήκος του μικρού γηπέδου. Δίνει την εντύπωση ότι θέλει να παίζει μαζί τους αλλά δεν ξέρει πώς να το εκφράσει.

Όσον αφορά τη σχέση του με τους μαθητές της Δ' Δημοτικού του γενικού σχολείου, με τους οποίους παρακολουθεί Φυσική, εμφανίζει τάση απομόνωσης. Συχνά, επιτίθεται όταν αισθανθεί ότι κάποιος μαθητής τον ειρωνεύεται. Η δασκάλα της τάξης παρακινεί την ενεργό συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα της Φυσικής. Έχει αρκετά καλή σχέση με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό αλλά αντιδρά αρνητικά όταν η συγκεκριμένη τάξη επισκέπτεται τη δική του. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει επειδή αισθάνεται ότι υστερεί μαθησιακά σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Γενικότερα, όμως η εκπαιδευτικός έχει δηλώσει ότι δείχνει ενδιαφέρον στην παρατήρηση φυσικών φαινομένων με εικόνες.

Λαμβάνοντας την απαιτούμενη ενθάρρυνση, συμμετέχει με μεγάλο ενδιαφέρον σε κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές, συνεκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης του (επίσκεψη σε σουπερ μάρκετ της περιοχής, σε παιδότοπο, συμμετοχή στο ενταξιακό πρόγραμμα «Σχολικός Λαχανόκηπος», στο πρόγραμμα ζωγραφικής (σε συνεργασία με το γενικό σχολείο), σε προγράμματα μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής).

Εμμογή του αποτελεί το ψεύτικο ανθρώπινο σώμα στην τάξη του, με το οποίο συχνά ασχολείται αφαιρώντας τα ανθρώπινα εσωτερικά όργανα και επανατοποθετώντας τα. Επίσης, ο υπολογιστής αποτελεί τη βασική εμμογή του. Συνηθίζει να ζητά από το δάσκαλο να δει φωτογραφίες και βίντεο στον υπολογιστή. Πρόκειται για βίντεο και φωτογραφίες που αφορούν εκδηλώσεις του σχολείου και τη συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών σε αυτές. Ο μαθητής χοροπηδά και βιώνει αίσθημα χαράς όταν παρατηρεί τέτοια στιγμιότυπα και λέει το όνομα του κάθε μαθητή που εμφανίζεται στη φωτογραφία ή στο βίντεο. Αγαπά τη μουσική με

ιδιαίτερη προτίμηση στον Καραγκιόζη και στο παίξιμο της κιθάρας από το δάσκαλό του.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, η ερευνήτρια, στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης, παρατήρησε το μαθητή εντός της σχολικής αίθουσας, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αλλά και κατά τη διάρκεια συμμετοχής του σε διάφορες ενδοσχολικές δραστηριότητες ή επισκέψεις που οργάνωνε το σχολείο σε εξωτερικούς χώρους (εκδρομές, παιδότοποι, θέατρο και άλλα). Για τη διεξαγωγή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η ερευνήτρια επισκεπτόταν το σχολείο δυο φορές την εβδομαδιαίως παρατηρώντας το μαθητή από την έναρξη έως τη λήξη της σχολικής ημέρας. Στα πλαίσια της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης, η σκιαγράφιση του συνολικού προφίλ του μαθητή έγινε με τη χρήση των ΛΕΒΔ, ΛΓΜΔ ΠΑΠΕΑΕ και ΠΑΠΑΕΜΔ. Η παρατήρηση έλαβε χώρο σε τρεις φάσεις, την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική. Κατά την παρατήρηση εντοπίστηκαν οι δεξιότητες, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα, οι εμμονές του μαθητή και καταγράφηκαν οι αποκλίσεις των εξαμήνων που παρουσίαζε ανάλογα με τη γραμμή βάσης ανά τομέα. Η αρχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 30 Οκτωβρίου 2013 και διήρκεσε 40 ώρες. Η διαμορφωτική ξεκίνησε στις 18 Δεκεμβρίου 2013 και η τελική στις 12 Μαρτίου 2014.

Κατά την τρίτη φάση της έρευνας, έλαβε χώρο ο σχεδιασμός ενός ΣΑΔΕΠΕΑ κατάλληλα διαφοροποιημένου και προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Δομήθηκε ένα σχέδιο παρέμβασης, το οποίο συμπεριέλαβε το διδακτικό στόχο, τα βήματα με τα οποία θα υλοποιούταν, τα απαραίτητα υλικά και η αξιολόγηση της παρέμβασης. Η περιοχή στην οποία έδωσε έμφαση το σχέδιο παρέμβασης ήταν οι «Σχολικές Δεξιότητες» και η γενική ενότητα «Ανάγνωση και Γραφή». Σχετικά με τη Μαθησιακή Ετοιμότητα, δόθηκε έμφαση στις Νοητικές Ικανότητες και συγκεκριμένα στο «Γραπτό Λόγο και Ανάγνωση». Το πρόγραμμα εστιάστηκε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή παραμένοντας συγκεντρωμένος. Ο διδακτικός στόχος, που τέθηκε ήταν «να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει κείμενο 10 γραμμών παραμένοντας συγκεντρωμένος και προσεκτικός, χωρίς να θυμώνει». Η επιλογή του στόχου έγινε με βάση αυτό που μπορεί καλύτερα ο μαθητής, με βάση την περισσότερη ανεπτυγμένη δεξιότητά του και αυτή ήταν η γλωσσική. Επιπλέον, η επιλογή του στόχου βασίστηκε στο ΑΠΣ-ΔΕΠΣ για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού για το μάθημα της Γλώσσας, στο ΠΑΠΕΑΕ αλλά και στα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Η επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή ήταν να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του κατά τη διδακτική πράξη και να μην εμφανίζει θυμό και εκνευρισμό.

Με βάση το διδακτικό στόχο, καθορίστηκαν μικρότερα βήματα (task analysis). Πρώτο βήμα ήταν: «Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει μια με δυο προτάσεις, με έμφαση στη διάκριση των φωνηέντων, χωρίς να εμφανίζει αντιδράσεις θυμού». Δεύτερο βήμα: «Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει κείμενο 3 σειρών, χωρίς να εμφανίζει αντιδράσεις θυμού». Τρίτο βήμα: «Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει κείμενο 5 σειρών, με έμφαση στα σύμφωνα, χωρίς να εμφανίζει αντιδράσεις θυμού». Τέταρτο βήμα: «Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει κείμενο 8 σειρών, χωρίς να εμφανίζει αντιδράσεις θυμού». Πέμπτο βήμα: «Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του όταν διαβάζει και γράφει κείμενο 10 σειρών, χωρίς να εμφανίζει αντιδράσεις θυμού».

Τα συγκεκριμένα βήματα ταυτίζονται με τους μηνιαίους στόχους του Ετήσιου Αναλυτικού Προγράμματος. Ο κάθε μηνιαίος στόχος αναλύθηκε με τη σειρά του σε διδακτικά βήματα τα οποία αποτελούσαν ουσιαστικά τις δραστηριότητες. Τα βήματα αυτά αφορούσαν ακόμη πιο συγκεκριμένους στόχους ανά ενβομάδα και βασίζονταν σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό. Συνεπώς, ο μηνιαίος στόχος του Νοεμβρίου αποτελούσαν από τα εξής βήματα-δραστηριότητες: 1. Να διαβάζει προσεκτικά απλές λέξεις με σύμφωνο-φωνήεν (μια με δυο προτάσεις). 2. Να αναλύει λέξεις προφέροντας κάθε γράμμα ξεχωριστά. 3. Να αντιγράφει πρόταση με πέντε ή έξι λέξεις. Ο μηνιαίος στόχος του Δεκεμβρίου αφορούσε τα βήματα: 1. Να διαβάζει προσεκτικά κείμενο τριών σειρών. 2. Να αντιγράφει πρόταση δυο περίπου σειρών. 3. Να ταυτίζει εικόνες με λέξεις και να αναλύει κατά γράμμα τις λέξεις. Ο μηνιαίος στόχος του Ιανουαρίου περιελάμβανε τα εξής: 1. Να διαβάζει με προσοχή κείμενο με τα νέα του (γραμμένο από τους γονείς του) περίπου πέντε σειρών. 2. Να διαβάζει κείμενο πέντε σειρών με έμφαση στα ψ, ξ, ντ, τα, γκ. 3. Να αντιγράφει πρόταση με λέξεις με διπλά σύμφωνα. 4. Να συμπληρώνει κενά γράμματα λέξεων, στις οποίες δυσκολεύτηκε κατά την ανάγνωση. Το Φεβρουάριο τα βήματα ήταν: 1. Να διαβάζει με προσοχή κείμενο οχτώ σειρών με έμφαση σε λέξεις με διπλά σύμφωνα και λέξεις με -ιο/-ια/-ιε. 2. Να συμπληρώνει λέξεις με κενά γράμματα (με διπλά σύμφωνα ή -ια/-ιο). 3. Να αντιγράφει πρόταση με δέκα λέξεις. 4. Να πληκτρολογεί περίπου πέντε με έξι λέξεις στον υπολογιστή. 5. Να διαβάζει και να συμπληρώνει κείμενο με

προτάσεις και εικόνες. 6. Να τοποθετεί σε σειρά κάρτες με λέξεις (με διπλά σύμφωνα, με ου, αι, ει, ιε, ια) ώστε να σχηματίσει λέξεις. Τέλος, ο μηνιαίος στόχος του Μαρτίου αφορούσε τα εξής βήματα: 1. Να διαβάζει προσεκτικά κείμενο δέκα γραμμών. 2. Να διαβάζει κείμενο με προτάσεις δέκα με δέκα πέντε γραμμών συμπληρώνοντας παράλληλα κενά λέξεων με εικόνες. 3. Να συμπληρώνει κενές λέξεις δίπλα σε αντίστοιχες εικόνες (έμφαση στο ου, αι). 4. Να πληκτρολογεί περίπου επτά με οχτώ λέξεις στον υπολογιστή χωρίς να τις βλέπει. 5. Να πληκτρολογεί απλές προτάσεις.

Ο καθορισμός και η οργάνωση των βημάτων δραστηριοτήτων έγινε με βάση τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και την πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με απλές για το μαθητή δραστηριότητες και ολοκληρώθηκε με πιο σύνθετες και απαιτητικές. Η πιο αναλυτική καταγραφή του μηνιαίου προγράμματος οδηγεί στο σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος (Δροσινού, 2014 α). Η επιτυχία των μηνιαίων στόχων στηρίχθηκε στον έλεγχο της επιτυχίας και αποδοτικότητας των βημάτων και των δραστηριοτήτων με σκοπό να διευκολυνθεί η ανατροφοδότηση του προγράμματος. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιελάμβανε το διδακτικό πρόγραμμα της κάθε εβδομάδας και βασιζόταν στην περιγραφή του εβδομαδιαίου στόχου καθώς και του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε. Κάθε βήμα αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου. Συγκεκριμένα, από 30/10/2013 έως 27/11/2013 ο στόχος ήταν ο εξής: 1. Να διαβάζει προσεκτικά απλές λέξεις με σύμφωνο-φωνήεν (μια με δυο προτάσεις). 2. Να αναλύει λέξεις προφέροντας κάθε γράμμα ξεχωριστά. 3. Να αντιγράφει πρόταση με πέντε ή έξι λέξεις και χρησιμοποιήθηκε το εξής Παιδαγωγικό υλικό: Βιβλιοτετράδιο μαθητή: Συναισθηματική Οργάνωση, Νοητικές Ικανότητες, βιβλίο Α΄ Δημοτικού, α΄ τεύχος, κάρτες με εικόνες, κάρτες με λέξεις, καρτέλες με τις ημέρες της εβδομάδας, πρόταση με εικόνα, συμβολική αναπαράσταση (σύμβολα Μάκατον) και λέξεις, παπουτσόκουτο. Από 04/12/2013 έως 18/12/2013, ο εβδομαδιαίος στόχος ήταν: 1. Να διαβάζει προσεκτικά κείμενο τριών σειρών. 2. Να αντιγράφει πρόταση δυο περίπου σειρών. 3. Να ταυτίζει εικόνες με λέξεις και να αναλύει κατά γράμμα τις λέξεις. Ως Παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκαν κάρτες με βέλκρο, παπουτσόκουτο, προτάσεις με κενά και εικόνες, προτάσεις με εικόνα, σύμβολα και λέξεις. Από 08/01/2014 έως 31/01/2014, η περιγραφή του στόχου περιελάμβανε: 1. Να διαβάζει με προσοχή κείμενο με τα νέα του (γραμμένο από τους γονείς του) περίπου πέντε σειρών. 2. Να διαβάζει κείμενο πέντε σειρών με

έμφαση στα ψ, ξ, ντ, τα, γκ. 3. Να αντιγράφει πρόταση με λέξεις με διπλά σύμφωνα.

4. Να συμπληρώνει κενά γράμματα λέξεων, στις οποίες δυσκολεύτηκε κατά την ανάγνωση. Αξιοποιήθηκαν η ενασχόληση με το παραμύθι "Το δέντρο που έδινε", κείμενο γραμμένο από τους γονείς (σχετικό με το τι έφαγε, με τι ασχολήθηκε, πού πήγε ο μαθητής την προηγούμενη ημέρα), ανάγνωση και αντιγραφή προτάσεων από το παραμύθι "Το δέντρο που έδινε". Από 05/02/2014 έως 28/02/2014 ο στόχος αφορούσε:

1. Να διαβάζει με προσοχή κείμενο οχτώ σειρών με έμφαση σε λέξεις με διπλά σύμφωνα και λέξεις με -ιο/-ια/-ιε.
2. Να συμπληρώνει λέξεις με κενά γράμματα (με διπλά σύμφωνα ή -ια/-ιο).
3. Να αντιγράφει πρόταση με δέκα λέξεις.
4. Να πληκτρολογεί περίπου πέντε με έξι λέξεις στον υπολογιστή.
5. Να διαβάζει και να συμπληρώνει κείμενο με προτάσεις και εικόνες.
6. Να τοποθετεί σε σειρά κάρτες με λέξεις (με διπλά σύμφωνα, με ου, αι, ει, ιε, ια) ώστε να σχηματίσει λέξεις.

Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις με κενά γράμματα και εικόνες, κείμενο με προτάσεις, κενές λέξεις και εικόνες (γνώριμες στο μαθητή ή βασισμένες στην καθημερινότητά του), κάρτες με λέξεις, κείμενο με προτάσεις, εικόνες και κενές λέξεις σχετικό με τα γλυκά (αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή) ή με την καθημερινότητα της Ουρανίας (φανταστικό πρόσωπο), Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' Δημοτικού, υπολογιστής. Τέλος, από 05/03/2014 έως 12/03/2014, ο στόχος περιελάμβανε τα εξής:

1. Να διαβάζει προσεκτικά κείμενο δέκα γραμμών.
2. Να διαβάζει κείμενο με προτάσεις δέκα με δέκα πέντε γραμμών συμπληρώνοντας παράλληλα κενά λέξεων με εικόνες.
3. Να συμπληρώνει κενές λέξεις δίπλα σε αντίστοιχες εικόνες (έμφαση στο ου, αι).
4. Να πληκτρολογεί περίπου επτά με οχτώ λέξεις στον υπολογιστή χωρίς να τις βλέπει.
5. Να πληκτρολογεί απλές προτάσεις.

Αξιοποιήθηκαν το κείμενο-ιστορία με προτάσεις, κενές λέξεις και εικόνες, λέξεις με κενά και εικόνες, υπολογιστής.

Η τέταρτη φάση του προγράμματος αφορούσε το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος. Σε αυτό καταγράφηκαν ο αύξων αριθμός της παρέμβασης, ο αύξων αριθμός του διδακτικού βήματος, η ημερομηνία, οι στόχοι, οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι επιδιωκόμενες περιοχές του ΠΑΠΕΑΕ, οι γλωσσικές δραστηριότητες, η φωτογραφία του αγαπημένου αντικειμένου του μαθητή αλλά και η διάρκεια και περιγραφή της κάθε δραστηριότητας και του παιδαγωγικού υλικού που χρειάστηκε. Εδώ, περιλαμβάνονται οι οπτικοποιήσεις της δραστηριότητας και η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων του παιδιού

(αυτοαξιολόγηση) αλλά και η αυτοαξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του παιδαγωγικού αναστοχασμού.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε στις 30/10/2013, ολοκληρώθηκε στις 12/3/2014 και διήρκησε 120 ώρες. Η παρέμβαση της ερευνήτριας λάμβανε χώρο κατά το πρόγραμμα της συνολικής σχολικής ημέρας του μαθητή εξαιρουμένων κάποιων διδακτικών ωρών όπως λογοθεραπείας, γυμναστικής). Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε με τη χρήση του ΕΔΑ και του Πειράματος. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από το μαθητή με μικρή βοήθεια αποδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος. Στο τέλος κάθε παρέμβασης, η ερευνήτρια αυτοαξιολογείται και καταγράφει τι πήγε καλά και τι όχι, τι θα μπορούσε να αλλάξει και σε τι να δώσει περισσότερη έμφαση. Με βάση τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξελίσσεται και αναπτύσσεται όλο και περισσότερο, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί συντονισμένες και καλά οργανωμένες κινήσεις χωρίς ασάφειες, σύγχυση και επιπολαιότητα.

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, ακολούθησε η Πειραματική διαδικασία. Σκοπός της ήταν να γίνει επαλήθευση του Διδακτικού Στόχου που είχε θέσει η ερευνήτρια στο μαθητή στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του και να διαχειρίζεται το θυμό του. Αξιοποιήθηκαν πέντε ημέρες πρακτικής άσκησης, από μια διδακτική ώρα ημερησίως, ώστε ο μαθητής να ασχολείται με μια Κοινωνική Ιστορία την ημέρα. Αρχικά, ο μαθητής έκανε ανάγνωση της Κοινωνικής Ιστορίας και στη συνέχεια απαντούσε σε ερωτήσεις κατανόησης επιλέγοντας τη σωστή κατά τη γνώμη του. Η ερευνήτρια βοηθούσε το μαθητή να κατανοήσει αυτό που διάβαζε και στη συνέχεια ο ίδιος κύκλωνε την απάντηση που θεωρούσε σωστή. Ύστερα από την ολοκλήρωση της εργασίας, η ερευνήτρια μετρούσε τις σωστές απαντήσεις. Το πείραμα ξεκίνησε στις 19/3/2014 και ολοκληρώθηκε 2/4/2014. Το πείραμα περιελάμβανε τις εξής δραστηριότητες:

19-03-14

1^η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Πόσο ωραία είναι να χαίρεσαι!». Αριθμός σειρών: 07. Αριθμός λέξεων: 28. Τύπος λέξεων: φσσσφσφφ (άνθρωποι), σφσφσφσφσφ (χαρούμενος), φσφφφ (ωραία), σφσφσφσφφ (χαμογελώ). Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 1

20-03-14

2^η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Το σχολείο μου». Αριθμός σειρών: 13. Αριθμός λέξεων: 58. Τύπος λέξεων: σφσφσφ (σχολείο), σφσφ (παιδιά), σφσφσφ (πηγαίνω), φσφσφσφ (ανάγνωση), σφσφσφσφσφ (μαθηματικά). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 03.

26-03-14

3^η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Η οικογένειά μου». Αριθμός σειρών: 12. Αριθμός λέξεων: 54. Τύπος λέξεων: φσφσφσφσφσφ (οικογένεια), σφσφ (μαμά), σφσφσφ (μπαμπάς), φσφσφ (αδερφή), σφσφσφσφ (μπισκότα), σφσφσφσφσφ (παιδότοπος). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 05.

28-03-14

4^η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Όταν πηγαίνω για ψώνια στο σούπερ μάρκετ...». Αριθμός σειρών: 12. Αριθμός λέξεων: 54. Τύπος λέξεων: σφσφσφσφ (πηγαίνω), σφσφσφ (ψώνια), σφσφσφσφσφσφ (σούπερ μάρκετ), σφσφσφ (μπορώ), σφσφσφσφσφ (προσπαθώ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 04.

02-04-14

5^η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Όταν παίζω στον παιδότοπο...!». Αριθμός σειρών: 12. Αριθμός λέξεων: 53. Τύπος λέξεων: σφσφσφ (παίζω), σφσφσφσφσφσφ (παιδότοπος), σφσφσφσφ (γονείς), σφσφσφ (τρέχω), φσφσφσφσφσφ (αισθάνομαι), σφσφσφ (μόνος), σφσφσφσφσφ (γνωρίζω). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 04

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

6.1 Παρατήρηση

Τα δεδομένα των παρατηρήσεων παρουσιάζονται και αναλύονται με βάση τις Λίστες ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων. (3^η ερευνητική υπόθεση: η συμβολή και η επίδραση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο μαθητή αλλά και στη σχέση του με την οικογένειά του)

Αρχική παρατήρηση

Μαθησιακή Ετοιμότητα

Προφορικός λόγος

Στην Ακρόαση, αναγνώριζε το κλάμα, το γέλιο, το κουδούνι, το τηλέφωνο. Επαναλάμβανε λέξεις που του αρέσαν πχ. Βαρέλι, γιαγιά. Εκτελούσε εντολές αλλά κάποιες φορές υπάκουε μετά από επανάληψη της εντολής. Τον ενοχλούσαν και τον εξαγριώναν οι φωνές και ο θόρυβος. Του άρεσε ο ήχος της κιθάρας. Απόκλιση από τη γραμμή βάσης: -9,14 εξάμηνα.

Στη Συμμετοχή στο Διάλογο, έλεγε τα ονόματα κάποιων συμμαθητών του, κυρίως αυτών με τους οποίους συναναστρέφεται περισσότερο, ονόμαζε αντικείμενα της καθημερινής του ζωής που προσέλκυαν το ενδιαφέρον του, όπως υπολογιστής, τοστ, τυρί, μετρό, ψυγείο, παντελόνι. Ανέφερε τα νέα του απαντώντας σε πολύ σύντομες ερωτήσεις. Ανέφερε δραστηριότητες που έχει κάνει ή πρόκειται να κάνει αλλά μπερδευε το χρονικό προσδιορισμό τους. Κάποιες φορές απευθύνονταν σε συγκεκριμένο φίλο και συμμαθητή του, απλώς και μόνο πλησιάζοντάς τον. Απόκλιση: -9,3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Στην έκφραση με Σαφήνεια, έλεγε συχνά φράσεις ή λέξεις χωρίς ολοκληρωμένο νόημα (πχ. Η γιαγιά στο ψυγείο) ή φράσεις συγκεχυμένες (π.χ. Πού μένεις; Στον Νέο Κόσμο μένω εγώ, στην οδό). Συνήθιζε να συγχέει μια παρελθοντική πράξη με μια πρόσφατη. Αντιλαμβάνονταν τη χρονική σειρά των δραστηριοτήτων του διδακτικού προγράμματός του. Δε χρησιμοποιούσε σωστά τα επίθετα (π.χ. "Η Χριστίνα είναι κακός!"). Έθετε σπάνια σύντομες ερωτήσεις όπως "Πού μένεις;". Αδυνατούσε να αποδώσει μια περιγραφή ή διήγηση με σαφήνεια. Απόκλιση από τη γραμμή βάσης: -9,5.

Ψυχοκινητικότητα

Όσον αφορά τη Γενική και Λεπτή Κινητικότητα, ο μαθητής εκτελούσε αδρές κινήσεις, όπως να τρέχει, να περπατάει, να χοροπηδά, να σέρνεται στο στρώμα, να ανεβαίνει και κατεβαίνει σκαλιά, να σκύβει, να πέφτει από τη τσουλήθρα, να κλωτσά την μπάλα. Έβαζε μόνος του το μπουφάν του (ανεβάζε-κατεβάζε με ευκολία το φερμουάρ), φορούσε και έβγαζε τα παπούτσια του και τα ρούχα του. Πηγαίνει τουαλέτα μόνος του. Μετά από εντολή, μάζευε και τακτοποιούσε αντικείμενα δραστηριότητάς του, τοποθετούσε αντικείμενα στα ράφια, στα κουτιά. Με δική του πρωτοβουλία, έκλεινε τις κουρτίνες μετά το τέλος της τελευταίας διδακτικής ώρας, τοποθετούσε την καρέκλα του σωστά στη θέση της. Δυσανασχετούσε στο καθάρισμα του θρανίου του αφού είχε τελειώσει το φαγητό του. Απόκλιση: -8,5 εξάμηνα.

Στον Προσανατολισμό στο χώρο, συντόνιζε αρκετά την κίνηση χεριού – ματιού. Χρησιμοποιούσε τον δεξιό δείκτη για να δείχνει τις γραμμές κατά την ανάγνωση. Ο προσανατολισμός του στο χώρο και η κίνησή του ανάμεσα στα θρανία ήταν αρκετά κοντά στην ηλικία του. Περπατούσε πατώντας σε στεφάνια που είναι τοποθετημένα σε κυκλικό σχήμα αλλά δεν περιέστρεφε το στεφάνι γύρω από το σώμα του. Πετούσε σωστά και έπιανε τη μπάλα όταν του το ζητούσε ο εκπαιδευτικός. Έκοβε φωτοτυπίες, χρησιμοποιούσε ψαλίδι και κόλλα και τις κολλούσε με μικρή βοήθεια στο τετράδιο αντιγραφής του. Συναρμολογούσε παζλ με 10 κομμάτια, ταύτιζε εικόνες. Συχνά εκτελούσε ακανόνιστες κινήσεις. Χοροπηδούσε ή γελούσε. Ξάπλωνε στο στρώμα και κυλιόταν. Σε συγκεκριμένες μελωδίες (π.χ κιθάρα) χόρευε. Όταν συμμετείχε σε κυκλικό χορό, ακολουθούσε ακανόνιστη πορεία. Απόκλιση από τη γραμμή βάσης: -9,2.

Στο Ρυθμό και το Χρόνο, συχνά έκανε περιστροφές με το σώμα του αλλά και βήματα πατώντας στις μύτες ή χοροπηδώντας. Έλεγε σε σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας. Ωστόσο, πολλές φορές απαντούσε λάθος στην ερώτηση τι ημέρα έχουμε σήμερα. Αντιστοιχούσε εποχή (κάρτα) με αντίστοιχο μήνα (κάρτα). Δε γνώριζε την ώρα. Αναγνώριζε τι ώρα είναι όταν ήταν εμφανής η παρουσία του μικρού δείκτη σε κάποιο αριθμό (π.χ. 11:00 ακριβώς).

Σχετικά με την Πλευρίωση, έδειχνε και έλεγε τα μέρη του σώματος. Δεν ασχολούταν με δραστηριότητες που απαιτούσαν ισορροπία στο ένα πόδι. Μπορούσε να ισορροπήσει αλλά δυσανασχετούσε σε τέτοιες δραστηριότητες. Εκτελούσε

ακανόνιστες κινήσεις, περπατούσε στις μύτες κυρίως όταν βρισκόταν πάνω σε στρώμα. Δε διαχώριζε τα δεξιά-αριστερά. Απόκλιση: -9.

Νοητικές Ικανότητες

Στην Οπτική μνήμη, θυμόταν και ανέφερε τα ονόματα όλων των συμμαθητών του αλλά και της αδερφής του ή της λογοθεραπεύτριάς του (γενικότερα ατόμων με τα οποία συναναστρέφεται περισσότερο) αλλά και ονομασίες σταθμών του μετρό (π.χ. Κατεχάκη, Νέος Κόσμος). Περιέγραφε μια κατάσταση που έβλεπε σε κάρτα με πολύ σύντομη πρόταση (π.χ. Το αγόρι παίζει μπάλα.) Δυσκολευόταν να βάλει σε λογική σειρά κάρτες, που έδειχναν μια σειρά ενεργειών. Αναγνώριζε και να προσδιόριζε την έκφραση προσώπου που φαινόταν σε μια κάρτα. Απόκλιση από τη γραμμή βάσης: -9,8.

Στην Ακουστική μνήμη, επαναλάμβανε λέξεις ή φράσεις με ασάφεια και ανακρίβεια. Θυμόταν γεγονότα και πληροφορίες αλλά εμφάνιζε δυσκολία στο να συνδέσει αριθμό πληροφοριών. Απόκλιση: -10 εξάμηνα.

Στη Λειτουργική μνήμη (-9,5 εξάμηνα), απομνημόνευε εύκολα κυρίως αντικείμενα και πρόσωπα με τα οποία συναναστρεφόταν πιο συχνά στην καθημερινότητά του. Ωστόσο, ο λόγος του ήταν ασαφής και χωρίς ολοκληρωμένο νόημα. Συνήθιζε να διατυπώνει φράσεις και λέξεις με συγκεχυμένο τρόπο.

Συγκέντρωνε την προσοχή του σε ομαδικά παιχνίδια και αντιλαμβανόταν τις οδηγίες. Ωστόσο, συχνά λειτουργούσε παραβαίνοντας τους κανόνες. Δεν αντιλαμβάνεται πάντα τη σημασία των κανόνων και συχνά δρούσε παρορμητικά και επιθετικά. Η πιθανότητα και ο χρόνος συγκέντρωσής του σε κάποια δραστηριότητα ήταν ανάλογος με το κατά πόσον τον ευχαριστεί η δραστηριότητα ή τον δυσκολεύει. Απόκλιση: -9,4 εξάμηνα.

Στη Λογικομαθηματική σκέψη, δυσκολευόταν στη διάταξη αντικειμένων με κριτήριο το μέγεθος ή το χρώμα αν και αντιλαμβανόταν το μικρό-μεγάλο ή το κάθε χρώμα. Δυσκολευόταν στην ανιούσα διάταξη αντικειμένων. Απόκλιση: -9, 4 εξάμηνα. Στο επίπεδο των Συλλογισμών, ο μαθητής βρισκόταν 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αδυνατούσε να τοποθετεί σε σειρά λέξεις, φράσεις, γεγονότα.

Συναισθηματική Οργάνωση

Όσον αφορά το Αυτοσυναίσθημα (-9,8), ο μαθητής δεν αντιλαμβανόταν τη διαταραχή που του συμβαίνει. Δεν αποδεχόταν ότι υστερεί σε κάποιο τομέα. Δραστηριότητες ή ασχολίες, στις οποίες αποτύγγανε ή δυσκολευόταν προκαλούσαν τον έντονο εκνευρισμό του. Παρουσίαζε αρκετό Ενδιαφέρον για μάθηση (-9,6), καθώς ανέφερε συχνά την επίσκεψή του με τους γονείς του έχει στο ζωολογικό πάρκο. Τον ευχαριστούσε να βλέπει ένα συγκεκριμένο βίντεο με δυο μικρά σκυλάκια, τα οποία τρέχουν. Τα ενδιαφέροντά του ήταν συγκεκριμένα και περιορισμένα. Δυσκολευόταν να συνεργαστεί με το δάσκαλό του κάποιες φορές, αν και τον υπάκουε συνήθως. Με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς αρνούταν να συνεργαστεί και αντιδρούσε με θυμό. Στη Συνεργασία με τους άλλους βρισκόταν 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Όσον αφορά τον Προφορικό Λόγο, στην ακρόαση, ο μαθητής σημείωσε βελτίωση. Η απόκλιση που σημειώθηκε ήταν -8,8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Στη Συμμετοχή στο Διάλογο, παρατηρήθηκε επίσης βελτίωση (-8,7). Η συνδιδασκαλία στο μάθημα της Φυσικής στην Τρίτη τάξη του συστεγαζόμενου Γενικού Δημοτικού σχολείου συνέβαλε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Ονόμαζε αντικείμενα της καθημερινής του ζωής που προσέλκυαν το ενδιαφέρον του, όπως κατσαβίδι, χιόνι, αεροπλάνο, πάγος, ιππόκαμπος. Ανέφερε δραστηριότητες που έχει κάνει ή πρόκειται να κάνει αλλά μπερδευε το χρονικό προσδιορισμό τους. Στην Έκφραση με σαφήνεια, παρουσίαζε ασάφειες στη χρονική τοποθέτηση γεγονότων. Αντιλαμβανόταν τη χρονική σειρά των δραστηριοτήτων του διδακτικού προγράμματός του. Έθετε περισσότερες ερωτήσεις στη ερευνήτρια, όπως τι θα κάνει το Σάββατο, πού θα πάω το Πάσχα, αν θα έρχεται στο σχολείο μέχρι το τέλος της χρονιάς. Δυσκολευόταν να αποδώσει μια περιγραφή ή διήγηση με σαφήνεια. Η απόκλιση που σημείωσε ήταν -9,4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Ψυχοκινητικότητα

Όσον αφορά τη Γενική και Λεπτή Κινητικότητα, σημείωσε βελτίωση στο συνατονισμό των κινήσεών του (-8, 16). Βελτιώθηκε και στο ρυθμό και χρόνο (-9,2). Αναγνώριζε και αποστήθιζε τις ημέρες, τις εποχές και τους μήνες. Επρόκειτο για μια

ασχολία που τον ευχαριστούσε. Εκτελούσε με περισσότερη ευκολία και συγκέντρωση κινήσεις ακρίβειας με οδηγίες που του δίνονταν, με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί βελτίωση και στην Πλευρίωση (-9).

Νοητικές Ικανότητες

Στην Οπτική μνήμη, ο μαθητής εμφάνισε αισθητή βελτίωση. Απομνημόνευε ονομασίες αντικειμένων, γεγονότα και πρόσωπα που έβλεπε συχνά και σε τακτική επανάληψη ή που προσέλκυαν την προσοχή του. Οι δραστηριότητες με οπτικά ερεθίσματα (π.χ. τοποθέτηση καρτών σε λογική σειρά ή περιγραφή μιας σύντομης ιστορίας) συνέβαλλαν στη σταδιακή βελτίωσή του (-9). Στην Ακουστική μνήμη, επίσης βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό (-9,4). Αποστήθιζε διαδρομές, σταθμούς του μετρό, περιοχές κατοικίας των δασκάλων και συμμαθητών του. Βελτιώθηκε και η λειτουργική μνήμη του (-8,6), καθώς διευρύνθηκε το λεξιλόγιό του. Η Συγκέντρωσή του ενδυναμώθηκε μέσω δραστηριοτήτων που προσέλκυαν την προσοχή του και τον ευχαριστούσαν (-9). Συγκέντρωνε την προσοχή του σε ομαδικά παιχνίδια και αντιλαμβανόταν τις οδηγίες. Ωστόσο, συχνά λειτουργούσε παραβαίνοντας τους κανόνες. Η συγκέντρωση της προσοχής του εξαρτιόταν κυρίως από τη διάθεσή του και από το κατά πόσον τον ευχαριστούσε μια δραστηριότητα. Για παράδειγμα, στην αντιγραφή συγκεντρωνόταν για περίπου μισή ώρα, μέχρι να την ολοκληρώσει. Έκανε όμως κάποια διαλείμματα (χωρίς να σηκώνεται από τη θέση του), δηλαδή κοιτάζει γύρω του, πειράζει το διπλανό του, γελά ή μονολογεί. Ωστόσο, συνέχιζε τη δραστηριότητά του μέχρι τέλους. Βελτιώθηκε η δεξιότητα της ταξινόμησης και των αντιστοιχιών με αποτέλεσμα την τόνωση της Λογικομαθηματικής σκέψης (-9). Αισθητή βελτίωση παρουσίασε στους Συλλογισμούς (-9,4), καθώς επιχειρούσε πιο συχνά να αποδώσει την περιγραφή κάποιου γεγονότος αλλά δυσκολευόταν να το εκφράσει.

Συναισθηματική Οργάνωση

Η συχνή επιβράβευση και η τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή αλλά και η ανάθεση δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις γνώσεις του και στα ενδιαφέροντά του, συνέβαλλαν καθοριστικά στην αποφυγή κρίσεων θυμού και στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματός του (-9,3). Αναπτύχθηκε ιδιαίτερα το Ενδιαφέρον του για μάθηση (-9), καθώς η παρακολούθηση Φυσικής στη Γ' δημοτικού του συστεγαζόμενου γενικού σχολείου τον βοήθησε πολύ να εμπλουτίσει τις γνώσεις του

όσον αφορά τα φυτά και τα ζώα. Επίσης, οι δραστηριότητες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης προσέλκυαν την προσοχή του και τον ευχαριστούσαν. Παρατηρήθηκε επίσης περισσότερο συνεργάσιμη συμπεριφορά (-9,5) από το μαθητή. Γνώριζε τα παιδιά της γ'τάξης του συστεγαζόμενου γενικού δημοτικού σχολείου, επειδή συμμετείχε στο μάθημα της Φυσικής, αλλά δεν ανέπτυξε επικοινωνία μαζί τους στο διάλειμμα. Αρκετές φορές, φερόταν επιθετικά σε συμμαθητές του όταν άγγιζαν δικά του αντικείμενα. Δεν αντιλαμβανόταν πάντα τη σημασία των κανόνων και συχνά δρούσε παρορμητικά και επιθετικά.

Τελική παρατήρηση

Στον Προφορικό Λόγο, ο μαθητής παρουσίασε ιδιαίτερη βελτίωση. Η ακρόαση του βρισκόταν 8, 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ανταποκρινόταν και υπάκουε σε πολύ σαφείς και ακριβείς εντολές και οδηγίες. Αναπτύχθηκε σημαντικά και στη Συμμετοχή στο διάλογο (-8, 5), καθώς διεκδικούσε, συμφωνούσε ή διαφωνούσε ή έδινε εντολή. Συχνά, απευθυνόταν σε συγκεκριμένο φίλο και συμμαθητή του, λέγοντάς του το πρόγραμμα της ημέρας τους στο σχολείο. Απηύθυνε το λόγο και σε δυο άλλους συγκεκριμένους συμμαθητές του με τους οποίους συναναστρεφόταν. Στην έκφραση με σαφήνεια (-9,2), κατάφερε σταδιακά να μη συγχέει μια παρελθοντική πράξη με μια πρόσφατη αλλά παρουσίαζε αρκετές ασάφειες στη χρονική τοποθέτηση γεγονότων. Αντιλαμβάνόταν ωστόσο και απομνημόνευε τη χρονική σειρά των δραστηριοτήτων του διδακτικού προγράμματός του αλλά και των συμμαθητών του.

Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, βελτιώθηκε ιδιαίτερα στη Γενική και Λεπτή κινητικότητα. Βρισκόταν 7,8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Μέσω του προγράμματος παρέμβασης, παρακινήθηκε να συμμετέχει σε ενδοσχολικές αλλά και εντός της τάξης χειρωνακτικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Στον Προσανατολισμό στο χώρο, παρατηρήθηκε απόκλιση -8,7 εξάμηνα. Συναρμολογούσε παζλ 10 κομματιών χωρίς βοήθεια και εκτελούσε ακανόνιστες μουσικοχορευτικές κινήσεις σε ομαδικό χορό. Στην αρχή της παρέμβασης, αρνούταν να συμμετέχει σε ομαδικό χορό. Στο Ρυθμό και χρόνο, ήταν -9,1 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Βελτιώθηκε και εδώ καθώς ονόμαζε με τη σειρά και αντιστοιχίζε χωρίς δυσκολία μήνες και επόχες, αναγνώριζε την ώρα (που του ήταν εντελώς άγνωστη) όταν ο δείκτης δείχνει ακριβώς ή και μισή και περιέγραφε τις διηγήσεις του μέσα στην

ημέρα (Πρωί – Μεσημέρι – βράδυ). Στον Προσανατολισμό (-8,7) εκτελούσε κινήσεις ακρίβειας με μεγαλύτερη ευκολία και συμμετείχε πρόθυμα σε δραστηριότητες που απαιτούσαν.

Στις Νοητικές Ικανότητες, βελτιώθηκε σημαντικά σημειώνοντας απόκλιση -8,8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Παράλληλα, στην Αουστική μνήμη (-9,2), αποστήθιζε με ευκολία γεγονότα, κααστάσεις. Αξιοπρόσεκτη βελτίωση επήλθε στη Λειτουργική μνήμη του μαθητή, καθώς το λεξιλόγιό του εμπλουτίστηκε. Συνήθιζε να δείχνει στο χάρτη πόλεις και να τις αποστηθίζει. Στη Λογικομαθηματική σκέψη, σημείωσε απόκλιση -8,8 εξάμηνα. Βελτιώθηκε στις αντιστοιχίες και στη σειροθέτηση σε ανιούσα και κατιούσα διάταξη. Στους Συλλογισμούς, σημείωσε απόκλιση -9,4 εξαμήνων. Τοποθετεί σε σειρά και ονομάζει με τη σειρά περιστατικά και καταστάσεις με μεγαλύτερη ευκολία και λιγότερη ανακρίβεια. Το αυτοσυναίσθημά του τονώθηκε ιδιαίτερα, καθώς μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι κρίσεις θυμού του μαθητή και ενδυναμώθηκε η αυτοεικόνα του. Σημειώθηκε απόκλιση -9,2 εξαμήνων. Αναπτύχθηκε και τον ενδιαφέρον του για μάθηση (-9). Ανταποκρινόταν με άπλετο ενδιαφέρον στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης αλλά σε δραστηριότητες κηπουρικής και μαγειρικής. Αξιοπρόσεκτη ήταν η ενασχόλησή του με τον υπολογιστή, στον οποίο όχι μόνο παρακολουθούσε βίντεο και φωτογραφίες αλλά έκανε περιγραφές αυτών και άλλες φορές έγραφε λέξεις και προτάσεις ύστερα από εντολή της ερευνήτριας. Στον τομέα της Συνεργασίας (-9,3), συνεργαζόταν καλά με το δάσκαλό του αλλά και με τα περισσότερα πρόσωπα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βελτιώθηκε στη συνεργασία του με τους γονείς του με λιγότερες εκρήξεις θυμού.

2^η φάση : Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του υπό ένταξη μαθητή

A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.

<p>Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.</p> <p>Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.</p> <p>Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.</p>	Όνομα μαθητή: Τζουλιάνο		Τάξη: M1 Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία: Αρχική: 30/10/13 Ενδιάμεση: 18/12/13 Τελική: 12/3/14									
	A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.													
	Διδακτική προτεραιότητα: ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ													
	(1) προφορικός λόγος		(2) ψυχοκινητικότητα		(3) νοητικές ικανότητες		(4) συναισθηματική οργάνωση							
Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός και Ρυθμός χρόνος	Πλευρίωση	Οτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση ζήτησης προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
A' εξ. Α' Γυμν														
B' εξ. ΣΤ' Δημ														
A' εξ. ΣΤ' Δημ														
B' εξ. Ε' Δημ														
A' εξ. Ε' Δημ														
B' εξ. Δ' Δημ														
A' εξ. Δ' Δημ														
B' εξ. Γ' Δημ														
A' εξ. Γ' Δημ														
B' εξ. Β' Δημ														
A' εξ. Β' Δημ														
B' εξ. Α' Δημ														
A' εξ. Α' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Νηπ														
A' εξ. Νηπ														

Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ στη Μαθησιακή Ετοιμότητα κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Μαθησιακή Ετοιμότητα

Αρχική παρατήρηση

Στον Προφορικό λόγο, σημειώθηκε απόκλιση -9,3 εξαμήνων. Στην Ψυχοκινητικότητα, -9,15, στις Νοητικές Ικανότητες -9,6 και στη Συναισθηματική οργάνωση -9,8. Συνεπώς, η αθησιακή ετοιμότητά του βρισκόταν 9,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, παρουσίαζε απόκλιση 10 εξαμήνων. Η απόκλιση αυτή αφορούσε τους τομείς της Ανάγνωσης, της Κατανόησης, της Γραφής και των Μαθηματικών. Αντέγραφε σωστά χωρίς βοήθεια, διέκρινε κάθε ένα γράμμα, διάβαζε ανά συλλαβή με αρκετή βοήθεια, κατανοούσε ένα πολύ απλό κείμενο μια με δυο προτάσεων, μετρούσε και έκανε προσθέσεις ως το 30 σωστά.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, βρισκόταν 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αυτοεξυπηρετείται μόνος του αλλά εμφανίζει μεγάλη απόκλιση 10 εξαμήνων στην Κοινωνική Συμπεριφορά. Στο διάλειμμα παρατηρούσε άλλα παιδιά να παίζουν και να τρέχουν αλλά δεν λάμβανε πρωτοβουλία για επικοινωνία μαζί τους. Συνήθιζε να περπατά και να τρέχει μόνος σε συγκεκριμένο σημείο του προαυλίου. Η προσαρμογή του στο περιβάλλον σημειώθηκε στα 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθώς αντιδρούσε με κρίσεις θυμού σε νέα πρόσωπα, σε αλλαγή στη θέση αντικειμένων ή σε αλλαγή του προγράμματός του. Προσαρμοζόταν σε νέο περιβάλλον, αλλά ηρεμούσε και αισθανόταν ασφάλεια όταν τα πρόσωπα και το περιβάλλον γύρω του χαρακτηρίζονταν από σταθερότητα. Του άρεσε να παρατηρεί στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος. Κοιτούσε το προαύλιο από το παράθυρο της τάξης του, παρατηρούσε και ανέφερε αν είχε ήλιο ή σύννεφα ή βροχή.

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες, σημειώθηκε απόκλιση 8,5 εξαμήνων. Τον ευχαριστούσε να ακούει μουσική ή να πηγαίνει βόλτα μαζί με την αδερφή του ή να βλέπει εικόνες τον υπολογιστή στο σπίτι. Ήταν πρόθυμος να πηγαίνει μαζί με τους γονείς του στο σούπερ μάρκετ. Στην τάξη, τον ευχαριστούσε να αφαιρεί και να επανατοποθετεί τα εσωτερικά όργανα στην αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος.

Στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, βρισκόταν 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Γνωρίζει επαγγέλματα όπως, μανάβης, κρεοπώλης, ζαχαροπλάστης. Το ότι ήθελε να γίνει γιατρός λειτουργούσε ως κίνητρο για αυτόν στην εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Ο μαθητής βελτιώθηκε σε όλους τους τομείς της Μαθησιακής Ετοιμότητας και κυρίως στις Νοητικές Ικανότητες, στις οποίες βρέθηκε 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (από -9,7 κατά την αρχική παρατήρηση). Στον Προφορικό Λόγο σημειώθηκε απόκλιση -9 εξαμήνων, στην Ψυχοκινητικότητα -8,8 και στη Συναισθηματική οργάνωση -9,3. Ο μαθητής, συνεπώς σημείωσε απόκλιση - 9,04 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στη Μαθησιακή Ετοιμότητα.

Στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, παρουσίασε ιδιαίτερη βελτίωση σε όλους τους τομείς και κυρίως στην Ανάγνωση και στη Γραφή. Αντέγραφε σωστά χωρίς βοήθεια, διέκρινε κάθε ένα γράμμα, διάβαζε ανά συλλαβή με αρκετή βοήθεια, κατανοούσε ένα πολύ απλό κείμενο μια με δυο προτάσεων, μετρούσε και μπορούσε να κάνει προσθέσεις ως το 30 σωστά. Σημειώθηκε απόκλιση -9,7 εξαμήνων.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Η συνδιδασκαλία του με τους μαθητές της Δ' Δημοτικού του γενικού σχολείου βελτίωσε τις κοινωνικές του δεξιότητες. Τον ενδιέφερε να διατηρεί καθαρό το θρανίο του. Εξέφραζε φιλικά αισθήματα προς συγκεκριμένο συμμαθητή του, καθώς πολλές φορές του έλεγε τι θα κάνουν την επόμενη διδακτική ώρα σύμφωνα με το πρόγραμμα (δείχνοντας διάθεση για επικοινωνία μαζί του). Βοηθούσε συμμαθητή του να φορέσει το μπουφάν του ή τον κατηύθυνε στο χώρο του προαυλίου κάθε φορά κατά τη ώρα του διαλείμματος πιάνοντάς τον από το χέρι. Αντιδρούσε σε μικρότερο βαθμό αρνητικά όταν κάποιος άγγιζε ή άλλαζε θέση στα προσωπικά του αντικείμενα. Επεδίωκε την τάξη των πραγμάτων σε συγκεκριμένες θέσεις μέσα στην τάξη του. Τον ευχαριστούσε να συμμετέχει στην καλλιέργεια λαχανόκηπου στο σχολείο αλλά και να παρακολουθεί θεατρικές παραστάσεις που οργάνωνε το σχολείο. Σημειώθηκε απόκλιση 8,6 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις Δημιουργικές Δεξιότητες, παρουσίασε αξιοσημείωτη ανάπτυξη (-8 εξάμηνα), καθώς συμμετείχε με ιδιαίτερη προθυμία και ενδιαφέρον σε διάφορες δραστηριότητες

εντός της τάξης αλλά και του σχολείου (κυρίως μαγειρική, κηπουρική). Απέκτησε επίσης ενδιαφέροντα όπως το να ακούει μουσική ή να πηγαίνει βόλτα μαζί με την αδερφή του και να ασχολείται με τον υπολογιστή στο σπίτι. Έδειχνε ιδιαίτερη προθυμία να πηγαίνει μαζί με τους γονείς του στο σούπερ μάρκετ ή στο σινεμά ή στον παιδότοπο αλλά και βόλτες με την αδερφή του. Επίσης, ξεκίνησε να επισκέπτεται με τους γονείς του σπίτι φιλικών προσώπων τους.

Στις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες επίσης σημείωσε εντυπωσιακή πρόοδο (απόκλιση -7 εξαμήνων). Γνώριζε εργαλεία όπως το σφυρί, το ψαλίδι, το κατσαβίδι. Συμμετείχε σε δραστηριότητες (π.χ. καλλιέργειας λαχανόκηπου που οργάνωσαν οι δάσκαλοι δυο τάξεων του ειδικού σχολείου). Κατάφερνε να βιδώσει, να σκάψει και να κλαδέψει. Δεν είχε πάντα ωστόσο απόλυτη αίσθηση του κινδύνου. Λάμβανε μέρος σε δραστηριότητες αναλαμβάνοντας καθήκοντα που του ανέθεταν όπως, ζύμωμα ή ανακάτεμα υλικών στη διαδικασία παρασκευής κέικ, κουλουριών ή κρέπας. Συνεργαζόταν με τους δασκάλους αλλά κάποιες φορές επιθυμούσε να έχει πρωταρχικό ρόλο στη δραστηριότητα αντιδρώντας επιθετικά απέναντι σε κάποιους συμμαθητές του. Η Προεπαγγελματική Ετοιμότητα του μαθητή βελτιώθηκε εξαιρετικά καθώς κυμάνθηκε στα 7,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Τελική παρατήρηση

Ο μαθητής σημείωσε απόκλιση -8,8 στη Μαθησιακή Ετοιμότητα παρουσιάζοντας εντυπωσιακή πρόοδο σε όλους τους τομείς. Αν και το πρόγραμμα της παρέμβασης της ερευνήτριας εστίασε κυρίως στις Νοητικές Ικανότητες του μαθητή, παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση σε όλες τις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας. Παρομοίως, στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (-9,5 εξάμηνα), εμφάνισε ιδιαίτερη πρόοδο, καθώς διάβαζε λέξεις και προτάσεις με μικρή βοήθεια, βελτιώθηκε η γραφή του και η ορθογραφία του και ασκήθηκε και στην πρόσθεση και αφαίρεση. Εντυπωσιακή ήταν η νέα δεξιότητα που απέκτησε στα πλαίσια του προγράμματος παρέμβασης, να πληκτρολογεί λέξεις και σύντομες προτάσεις στον υπολογιστή.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες κυμάνθηκε 8,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Συχνά, έδειχνε προθυμία για επικοινωνία με συμμαθητές του, με την ερευνήτρια, με συμμαθητές του από τη γενική τάξη, στην οποία παρακολουθούσε Φυσική. Παρά τη δυσκολία του να αναπτύξει συζήτηση, αξίζει να αναφερθούν δυο στοιχεία που παρατήρησε η ερευνήτρια. Απομνημόνευε φράσεις που άκουγε και τις θεωρούσε

χρήσιμες για επικοινωνία (όπως «Τι κάνεις; Τί γίνεται; Πού θα πας το Σάββατο; Σε ποιο σινεμά πας;»). Επίσης, ενώ αρχικά αντιδρούσε αρνητικά στη διαδικασία παρακολούθησης μαθήματος με μαθητές της γενικής τάξης, παρατηρήθηκε ότι στα διαλείμματα, τους χαιρετούσε και τον χαιρετούσαν.

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες, ο μαθητής σημείωσε την εντυπωσιακή απόκλιση 7 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Η συμμετοχή του (στα πλαίσια των αναγκών του και του δυναμικού του) στην οργάνωση θεατρικής παράστασης ή στη δημιουργία κατασκευών από διάφορα υλικά τον ευνοησε εξαιρετικά. Στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, σημειώθηκε απόκλιση -7,5 εξαμήνων, καθώς εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιό του, βελτιώθηκε η αδρή και λεπτή κινητικότητά του και η πρόθεσή του για συνεργασία του με τους άλλους γύρω του. Επίσης, καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε στο νου του η γνώση για την αξία της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Τζουλιάνο								Τάξη φοίτησης: Μ1 Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: Αρχική: 30/10/13 Ενδιάμεση: 18/12/13 Τελική: 12/3/14			
	Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
	Διδακτικές Προτεραιότητες: βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες															
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκίνητ	Νοητικά	Συναίσθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότητες	Επαγγ. προσανατολισμός	
Β' εξ. ΣΤ' Δημ																
Α' εξ. ΣΤ' Δημ																
Β' εξ. Ε' Δημ																
Α' εξ. Ε' Δημ																
Β' εξ. Δ' Δημ																
Α' εξ. Δ' Δημ																
Β' εξ. Γ' Δημ																
Α' εξ. Γ' Δημ																
Β' εξ. Β' Δημ																
Α' εξ. Β' Δημ																
Β' εξ. Α' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Α' εξ. Α' Δημ			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Β' εξ. Νηπ																
Α' εξ. Νηπ																

Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση

Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αρχική παρατήρηση

Στις Δεξιότητες της Γλώσσας, ο μαθητής διάβαζε χωρίς βοήθεια απλές συλλαβές και λέξεις. Κάποιες φορές, διάβαζε συλλαβιστά. Όλοκλήρωνε την αντιγραφή του μόνος χωρίς βοήθεια. Τα κενά ανάμεσα στις λέξεις δεν ήταν πάντα ευδιάκριτα. Όσον αφορά την Παραγωγή Λόγου, απαντούσε προφορικά σε πολύ απλές και σύντομες ερωτήσεις. Ο λόγος του ήταν ιδιαίτερα ασαφής και συγκεχυμένος. Επειδή αισθανόταν ότι δεν τα κατάφερνε, αντιδρούσε αρνητικά απέναντι στο δάσκαλο την ώρα της Γλώσσας. Δυσκολευόταν στη διάκριση κάποιων συμφώνων όπως ντ, τζ, τσ, ψ, γκ, ξ. Σημειώθηκε απόκλιση 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμά βάσης. Στους τομείς της Μαθησιακής Ετοιμότητας, βρισκόταν όπως προαναφέρθηκε 9,3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Όσον αφορά τη συναισθηματική οργάνωση του Τζουλιάνο, θεωρούταν απαραίτητη η βελτίωση του βαθμού συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης του μαθητή με τους δασκάλους του αλλά και με τους συμμαθητές του καθώς και η γνώση και αποδοχή από την πλευρά του των δεξιοτήτων αλλά και των αδυναμιών του με στόχο τη βελτίωση αυτών. Στις Δεξιότητες των Μαθηματικών, σημειώθηκε απόκλιση -10 εξαμήνων. Ο μαθητής μετρούσε ως το 15 σωστά και με λίγη βοήθεια ως το 20. Και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, σημειώθηκε παρόμοια απόκλιση. Ο συγκεκριμένος μαθητής αποτελούσε ένα ζωντανό και χαρούμενο παιδί, το οποίο έδειχνε ενδιαφέρον να μάθει και να βιώσει νέα ερεθίσματα. Συχνά, ωστόσο φερόταν επιθετικά στο δάσκαλό του ή σε συμμαθητές του όταν κάτι δεν τον ευχαριστούσε ή όταν επιθυμούσε να έχει πρωταρχική θέση σε μια δραστηριότητα. Δε συνεργάζόταν με τους συμμαθητές του και δε μοιραζόταν αντικείμενα. Συχνά, εξοργιζόταν και κλωτσούσε ή έσπρωχνε συμμαθητή του, κυρίως όταν κάποιος άγγιζε ή μετακινούσε προσωπικό του αντικείμενο ή όταν άγγιζε τον ίδιο.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Στις Δεξιότητες της Γλώσσας, ο μαθητής παρουσίασε σημαντική πρόοδο. Διάβαζε με πιο μικρή βοήθεια λέξεις και προτάσεις. Ωστόσο, δυσκολευόταν στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων και λέξεων που περιλαμβάνουν τα ει, αι, στρ, μπ, τσ, γκ, ντ. Τα γράμματά του ήταν εύκολο να διαβαστούν αλλά χρειάζονταν επιπλέον βελτίωση στην εμφάνισή τους. Η αντιγραφή τον χαλάρωνε, με αποτέλεσμα σταδιακά να σημειώσει βελτίωση στα γράμματά του. Η ανάγνωση μικρών προτάσεων και οι πολύ σύντομες

ερωτήσεις που αφορούσαν ενδιαφέροντά του την καθημερινότητά του, βελτίωσαν το επίπεδο του μαθητή και στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Στις Δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κυμάνθηκε στα εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης σημειώνοντας βελτίωση και πρόοδο σε όλους τους τομείς. Στις Δεξιότητες των Μαθηματικών, κατάφερε να μετράει ως το 30 χωρίς βοήθεια. Στις προσθέσεις αριθμών σχημάτιζε μπαλάκια κάτω από κάθε αριθμό και τα μετρούσε όλα μαζί ανάλογα με τους αριθμούς που του δίνονταν. Στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, σημείωσε σημαντική πρόοδο, διότι τακτοποιούσε το χώρο του, συνεργαζόταν πιο ομαλά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συμμετείχε σε σχολικές δραστηριότητες, επισκεπτόταν με προθυμία μαζί με τους γονείς του χώρους αναψυχής ή καταστήματα ή σπίτια φιλικών προσώπων. Η επιθετική του συμπεριφορά μειώθηκε, καθώς, μέσω του προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής ασκήθηκε στην υπακοή σε κανόνες.

Τελική παρατήρηση

Στις Δεξιότητες Γλώσσας, ο μαθητής κυμάνθηκε στα 9,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Η απόκλιση μειώθηκε, καθώς ο μαθητής ασκήθηκε στην ανάγνωση μικρών κειμένων που αφορούσαν το χαρακτήρα του ή την καθημερινότητά του. Μέσω παρόμοιων δραστηριοτήτων το επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή τονώθηκαν και αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Στη Μαθησιακή ετοιμότητα, σημειώθηκε απόκλιση 8,8 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Παρατηρήθηκε βελτίωση του βαθμού συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης του μαθητή με τους δασκάλους του αλλά και με τους συμμαθητές του καθώς και η γνώση και αποδοχή από την πλευρά του των δεξιοτήτων αλλά και των αδυναμιών του. Οι δραστηριότητες που προσαρμόζονταν στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντά του και στις δεξιότητές του συνέβαλαν στην ενδυνάμωση της συγκέντρωσης της προσοχής του. Μέσω του διαλόγου και των ερωταπαντήσεων με αφορμή κάποιο ενδιαφέρον για εκείνον κείμενο ή με αφορμή κάποιο γεγονός, βελτιώθηκε η σειροθέτηση των σκέψεών του και η λογική και σαφής τοποθέτησή τους σε σειρά κατά την ομιλία του. Στις Δεξιότητες Μαθηματικών, ασκήθηκε στις προσθέσεις αλλά και στις αφαιρέσεις. Κατάφερε να προσθέτει αριθμούς με μεγαλύτερη ευκολία και συντομία. Στις Δεξιότητες της Συμπεριφοράς, σημειώθηκε απόκλιση 9 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Ο μαθητής επεδίωκε την επιβράβευση και τον πραγματικό θαυμασμό. Η επιθετική του συμπεριφορά μειώθηκε και απέκτησε συναίσθηση του

πόνου που προκαλεί το χτύπημα σε κάποιον. Αναπτύχθηκε η αποδοχή της αποτυχίας του με ηρεμία και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή μέσω του προγράμματος παρέμβασης, καθώς ενόησε την ομαλή συμμετόχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες αναλάμβανε καθήκοντα (π.χ. στην κηπουρική στο σχολείο). Το πρόγραμμα παρέμβασης που εφάρμοσε η ερευνήτρια έδωσε έμφαση στην τόνωση, στην επιβράβευση και εξέλιξη της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή παρά στην επίπληξη και απαγόρευση της αρνητικής συμπεριφοράς.

Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

<p>Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή</p> <p>Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.</p> <p>Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.</p>	Όνομα μαθητή: Τζουλιάνο				Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: Αρχική: 30/10/13 Ενδιάμεση: 18/12/13 Τελική: 12/3/14						
	γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών														
	Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Γλώσσας														
	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
ανάγνωση	κατανόηση	γραφφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	αριθμούς	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, συνεργάσιμος ευγενικός	αρνητικές (επιθετικός, μη συνεργάσιμος)	παραβατικές	παραβατικές	
Β' εξ. ΣΤ' Δημ															
Α' εξ. ΣΤ' Δημ															
Β' εξ. Ε' Δημ															
Α' εξ. Ε' Δημ															
Β' εξ. Δ' Δημ															
Α' εξ. Δ' Δημ															
Β' εξ. Γ' Δημ															
Α' εξ. Γ' Δημ															
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ	X														
Β' εξ. Νηπ	X														
Α' εξ. Νηπ	X														

Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αρχική παρατήρηση

Αντιληπτικές Δεξιότητες

Η Οπτική Αντίληψη του μαθητή βρισκόταν 9,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Τοποθετούσε σε σειρά εικόνες που αφορούσαν κυρίως μια δραστηριότητα από την καθημερινή ζωή. Τοποθετούσε επίσης σε λογική σειρά εικόνες (που έδειχναν μέχρι πέντε περίπου ενέργειες από την καθημερινή ζωή) με μικρή βοήθεια. Επίσης, έδειχνε με κάρτες τη σωστή σειρά των ημερών και των μηνών της εβδομάδας αλλά και το διδακτικό του πρόγραμμα ανά ώρα. Αντιλαμβανόταν την κάθε παράσταση που έβλεπε να εξελίσσεται. Για παράδειγμα, διαφοροποιούσε και διέκρινε τις σχολικές εκδηλώσεις που έβλεπε σε φωτογραφίες στον υπολογιστή. Ταύτιζε χωρίς βοήθεια κάρτες με κριτήριο το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα αλλά και εικόνες με πρόσωπα (π.χ. κάρτα με παιδί που κοιμάται με κάρτα με κρεβάτι). Επίσης, ταύτιζε χρώμα με το αντίστοιχο χρωματιστό αντικείμενο. Στην Ακουστική Αντίληψη, σημειώθηκε απόκλιση 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Αντιλαμβανόταν ήχους που άκουγε, όπως την καθάρα που έπαιζε ο δάσκαλος στην τάξη, το τραγούδι του Καραγκιόζη, αλλά και άλλα τραγούδια που του άρεσαν και τα άκουγε συχνά στον υπολογιστή. Επαναλάμβανε στοίχους από το τραγούδι του Καραγκιόζη. Αντιλαμβανόταν ομοιοκαταληξίες όπως "η κοιλιά μου γουργουρίζει και η πείνα με θερίζει" (από το κείμενο του Καραγκιόζη). Αντιλαμβανόταν αμέσως αυτό που ακούει και μάλιστα χαιρόταν και χόρευε στο άκουσμα της κιθάρας ή κάποιου τραγουδιού. Απομνημόνευε λέξεις ή φράσεις από τραγούδια που του αρέσει να ακούει. Συχνά, επαναλάμβανε φράσεις που έχει ακούσει. Και στην Οπτικοακουστική Αντίληψη βρισκόταν 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αντιστοιχούσε εικόνες με μουσικά όργανα με αντίστοιχους ήχους (όπως κιθάρα, πιάνο, ντέφι, φλογέρα). Συνδύαζε οπτικοακουστικές λειτουργίες με τα αντίστοιχα αντικείμενα, τα οποία συναντούσε στην καθημερινή του ζωή (όπως, ήχοι από το αυτοκίνητο, την κιθάρα, διάφορα ζώα, τη βροχή, το κουδούνι του σχολείου). Όσον αφορά τις Πολυαισθητηριακές Αντιληπτικές λειτουργίες, ο μαθητής βρισκόταν περίπου 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Συνδύαζε την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας. Παρατηρούσε, άκουγε, άγγιζε και ψηλαφούσε ποικίλα αντικείμενα, όπως την κιθάρα του δασκάλου, το πληκτρολόγιο και την οθόνη του υπολογιστή, την πόρτα της τάξης, τις καρτέλες με βέλκρο, στις οποίες αναγράφονταν οι ημέρες της εβδομάδας, το αυτοκινητάκι που

κινούσε κάποιος συμμαθητής του. Συνέδεε τις εμπειρίες του με βάση το αίτιο-αποτέλεσμα. Αντιλαμβανόταν για παράδειγμα ότι ο δρόμος είναι πλημμυρισμένος από νερό γιατί έβρεξε, ότι ο δάσκαλός του θύμωσε γιατί ο φέρθηκε επιθετικά σε συμμαθητή του ή ότι τα φυτά αναπτύσσονται με το πότισμα. Ακολουθούσε σύνθετες εντολές αλλά με την προϋπόθεση ότι αυτές είναι σύντομες, ακριβείς.

Μνημονικές Λειτουργίες

Ο μαθητής θυμόταν με αρκετή ευκολία λέξεις ή μια φράση που άκουσε. Απομνημόνευε εύκολα κάποια φράση όταν διατυπωνόταν με παραστατικό ύφος ή φράση κάποιου τραγουδιού ή φράση που άκουσε στο σπίτι. Συγκρατούσε στη μνήμη του εικόνες, λέξεις και γεγονότα που του προκαλούσαν το ενδιαφέρον ή που βίωνε συχνά με την όραση, την αφή ή την ακοή. Στη Λειτουργική μνήμη, σημειώθηκε απόκλιση -9,6 εξαμήνων. Στη Μακροπρόθεση μνήμη, βρισκόταν 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Χρησιμοποιούσε μνημονικούς συνειρμούς χωρίς βοήθεια. Συνδύαζε το γράμμα με την εικόνα του αντίστοιχου αντικειμένου, τους μήνες με τις αντίστοιχες εποχές. Οπτικοποιούσε το γραπτό λόγο, καθώς ασκούσαν να βλέπει εικόνα και πρόταση την οποία καλείτο να αντιγράψει. Έγραφε δίπλα από εικόνα αντικειμένου ή πράξης τη λέξη που έβλεπε. Με αφορμή τα βίντεο και τις φωτογραφίες που κοιτούσε στον υπολογιστή, ανακαλούσε μνημονικές εικόνες με συναισθηματική φόρτιση. Παρατηρούσε με ενδιαφέρον για παράδειγμα, το χορό του σχολείου τις απόκριες, όπου συμμετείχε και ο ίδιος. Το ότι έβλεπε τον εαυτό του να φορά αποκριάτικη στολή και να συμμετέχει στο χορό τον έκανε να αισθάνεται χαρά, ικανοποίηση και τόνωνε την αυτοπεποίθησή του. Στη Βραχυπρόθεση μνήμη, σημειώθηκε απόκλιση -9,6 εξαμήνων. Συγκρατούσε στη μνήμη του στοιχεία όπως οι ημέρες της εβδομάδας ή οι εποχές ή οι μήνες. Ωστόσο, αδυνατούσε να συγκρατήσει δεδομένα τα οποία δε συναντά σε τακτική καθημερινή βάση.

Γραφικός χώρος

Όσον αφορά το Χωροχρονικό Προσανατολισμό, ο μαθητής βρισκόταν 9,8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Προσανατολιζόταν με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα του, καθώς γνώριζε έννοιες όπως "πάνω από το κεφάλι μου", "κάτω από τα πόδια μου", "στην πλάτη μου", αλλά δε διέκρινε το αριστερά από το δεξιά. Αντιλαμβανόταν τη θέση των αντικειμένων αλλά δυσκολευόταν να την εκφράσει και να την προσδιορίσει σωστά. Γνώριζε και έλεγε λέξεις όπως

δίπλα, πίσω, πάνω, κάτω. Στη Γραφοκινητικότητα, μπορούσε χωρίς βοήθεια να σχηματίζει μια ευθεία στο χαρτί. Στο σχεδιασμό κύκλου χρειαζόταν λίγη βοήθεια, όχι γιατί δυσκολεύοταν να σχηματίσει ένα κύκλο, αλλά γιατί δεν είχε αντιληφθεί τη σημασία της κυκλικής διαδρομής. Σχημάτιζε διαδρομές χωρίς βοήθεια ακολουθώντας ίχνη (ποικιλία σχεδίων). Έγραφε ανάμεσα σε δυο γραμμές με κανονική απόσταση χωρίς δυσκολία. Δεν ολοκλήρωνε τις λέξεις μιας φράσης σε μια γραμμή αλλά έγραφε μια λέξη σε κάθε γραμμή κάθετα. Ανάλογα με το χώρο που είχε, προσάρμοζε το μέγεθος των γραμμάτων του. Τα γράμματά του εκτεινόταν στην απόσταση μεταξύ δυο σειρών.

Αναγνωστική Λειτουργία

Στο Φωνολογικό μέρος, σημειώθηκε απόκλιση περίπου 10 εξαμήνων. Πρόφερε σωστά τα φωνήεντα, τα σύμφωνα και τα συμπλέγματα, αλλά με μικρή δυσκολία τα ξ, ψ, τσ, ντ, γκ, ρφ. Αντιλαμβανόταν και διέκρινε τις λέξεις στον προφορικό λόγο, αρκεί αυτές να σχημάτιζαν πρόταση σύντομη, σαφή και να είχαν σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του. Συνέθετε προφορικά τα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα. Δυσκολευόταν να προφέρει και να διακρίνει το ξ, ψ. Στην προανάγνωση, εκφραζόταν με ασάφεια και συχνά δε συγκεντρωνόταν σε αυτό που άκουγε. Παρακολουθούσε με δυσκολία τη διήγηση και εξέλιξη μιας ιστορίας. Δεν αντιλαμβανόταν επαρκώς τις προτάσεις, τις λέξεις, τις συλλαβές και τα γράμματα σε γραπτό κείμενο και χρειαζόταν για αυτό αρκετή βοήθεια, καθώς αντέγραφε μια πρόταση μηχανιστικά. Και στην Ανάγνωση, βρισκόταν περίπου 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Διάβαζε με τη βοήθεια συμβολικής αναπαράστασης μιας πρότασης (χρήση Μάκατον) και με εικόνα-πρόταση. Γνώριζε τη σχέση φωνήματος-γραφήματος. Όταν διάβαζε μια λέξη σε μια καρτέλα, έδειχνε κάθε ένα γράμμα και το πρόφερε παράλληλα. Συνέθετε συλλαβές με σύμφωνο και φωνήεν χωρίς δυσκολία. Αναγνώριζε τα φωνήεντα χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια. Μπέρδευε κατά την ανάγνωση λέξεων το ε με το α ή το ι,η,υ. όσον αφορά τη Γραφή, σημειώθηκε απόκλιση -10 εξαμήνων. Ο μαθητής καθόταν στο θρανίο του σωστά και ακουμπούσε τις παλάμες του στην επιφάνεια του θρανίου. Κρατούσε σωστά το μολύβι και με τα τρία δάχτυλα ακουμπώντας τον αγκώνα του στο θρανίο. Έγραφε σύντομη πρόταση περίπου τριών λέξεων με τη σωστή φορά, από τα αριστερά προς τα δεξιά. Συνήθιζε να συγχέει το ξ, ψ,ζ το ι,η,υ το ω, το αι, ει, ε με α. Αντέγραφε τις λέξεις με προσοχή ακριβώς με τη σειρά των γραμμάτων που έβλεπε στην ήδη διατυπωμένη πρόταση που του υποδεικνυόταν να αντιγράψει. Στο Μορφολογικό, συνέχεε τα μέρη του λόγου αλλά και

τη χρονική σειρά των ενεργειών προφορικά. Ωστόσο, κατανοούσε τη σημασία και τη χρονική διαφορά μιας παροντικής και μιας παρελθοντικής πράξης. Αντιλαμβανόταν τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό σε αντικείμενα. Συμπλήρωνε γράμματα που λείπουν σε μια λέξη ή επέλεγε τη σωστά γραμμένη λέξη συμβουλευόμενος το κείμενο στο βιβλίο του. Στο Σημσιολογικό σημειώθηκε απόκλιση – 10,3 εξαμήνων. Σχημάτιζε πρόταση με τη βοήθεια καρτών αλλά και συμβόλων που επεξηγούν μια εικόνα (π.χ. Ο σκύλος είναι μέσα στο σπίτι). Ασκούταν στον εμπλουτισμό του ενεργητικού λεξιλογίου μέσω της εκμάθησης κυρίως λογοπαίγνιων και τραγουδιών (μελοποιημένων κειμένων). Για παράδειγμα, έβλεπε την εικόνα, διάβαζε το κείμενο και τραγουδούσε με βοήθεια "Αχ, και να' μουν αχινός, βουτηχτής αληθινός!". Δυσκολευόταν να τοποθετήσει γεγονότα και σκέψεις του σε σειρά. Ο λόγος του ήταν ιδιαίτερα ασαφής και συγκεχυμένος.

Μαθηματικά

Στους Αριθμούς και τα Μαθηματικά Σύμβολα, βρισκόταν 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Υπολόγιζε τον αριθμό αντικειμένων σχηματίζοντάς τα και αντιστρόφως (π.χ. σχημάτισε πέντε μήλα κάτω από τον αριθμό 5) και συνέδεε τον αριθμό με τη σειρά των μήλων (π.χ. πρώτο μήλο, δεύτερο κτλ). Έγραφε τους αριθμούς με τη σωστή σειρά των ψηφίων (π.χ. 14, 15, 16 αντί για 4 ή 41). Διέκρινε το σύμβολο της πρόσθεσης και ασκούταν σε πράξεις με πρόσθεση με αριθμούς ως το 15 με μικρή βοήθεια και ως το 20 με αρκετή βοήθεια. Στη Γλώσσα και Μαθηματικά, σημειώθηκε απόκλιση -10,6 εξαμήνων. Χρησιμοποιούσε όρους όπως "και", "όλα μαζί". Αναγνώριζε γεωμετρικά σχήματα όπως κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο. Πρόσθετε δυο αριθμούς (π.χ. 5+7), σχεδιάζοντας έξι μήλα-κύκλους στο ένα καλάθι και επτά στο άλλο και τα πρόσθετε έπειτα όλα ένα ένα.

Δεξιότητες Συμπεριφοράς

Στη Συναισθηματική Υποστήριξη, ο μαθητής βρισκόταν -10 εξάμηνα. Αντιλαμβανόταν ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες, αλλά δεν αποδεχόταν το πρόβλημά του. Θύμωνε και φερόταν επιθετικά στο δάσκαλό του ή σε συμμαθητή του όταν δυσκολευόταν σε μια δραστηριότητα. Έλεγε τη συμπεριφορά του με δυσκολία όταν καλούταν να μοιραστεί κάτι ή να συνεργαστεί με συμμαθητή του ή να υποχωρήσει. Πολλές φορές φώναζε, δεν ήθελε να τον αγγίζουν, κλωτσούσε ή χτυπούσε. Με την ερευνήτρια ή το δάσκαλό του συνεργαζόταν αλλά πολλές φορές κρινόταν

απαραίτητη η οριοθέτηση της συμπεριφοράς του. Αντιδρούσε αρνητικά όταν κάποια τάξη του συστεγαζόμενου γενικού δημοτικού σχολείου, επισκεπτόταν την τάξη στην οποία φοιτούσε για την υλοποίηση κάποιας κοινής γιορτής. "Εξω! Να φύγετε!" είχε πει χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τις Ικανότητες Προγραμματισμού, δεν προσδιόριζε την ώρα στο ρολόι αλλά αντιλαμβανόταν ότι χρειαζόταν μια διδακτική ώρα συνήθως για να ολοκληρώσει την αντιγραφή του. Στην Αναγνωστική Αυτοεικόνα, δεν αποδεχόταν τα λάθη του. Η αντιγραφή ήταν μια ασχολία που τον ευχαριστούσε επειδή δεν έκανε λάθη και δεν χρειαζόταν βοήθεια. Σε άλλες δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση όμως χρειαζόταν αρκετή βοήθεια, γεγονός που του προκαλούσε αίσθημα φόβου και κατωτερότητας.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Στην Οπτική Αντίληψη (-9,2 εξάμηνα), βελτιώθηκε στη διάκριση και διαφοροποίηση οπτικών παραστάσεων. Αντιλαμβανόταν την κάθε παράσταση που έβλεπε να εξελίσσεται. Για παράδειγμα, διαφοροποιούσε και διέκρινε τις σχολικές εκδηλώσεις που έβλεπε σε φωτογραφίες ή σε βίντεο στον υπολογιστή ("Εδώ είναι η γιορτή τις απόκριες!"). Ταύτιζε με ευκολία χρώμα με το αντίστοιχο χρωματιστό αντικείμενο, φρούτο με χρώμα όμοιες εικόνες. Ταύτιζε όμοιες λέξεις και διέκρινε λέξεις όπως θάψιμο-βάψιμο χωρίς βοήθεια. Στην Ακουστική Αντίληψη, σημειώθηκε απόκλιση -9,5 εξαμήνων. Αντιλαμβανόταν τον ακουστικό ρυθμό στις ακολουθίες των λέξεων. Αντιλαμβανόταν ομοιοκαταληξίες όπως "η κοιλιά μου γουργουρίζει και η πείνα με θερίζει" (από το κείμενο του Καραγκιόζη). Στην Οπτικοακουστική Αντίληψη, βρισκόταν 9,3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Όταν έγραφε στο τετράδιο αντιγραφής κάποια φράση ή όταν διάβαζε στη Γλώσσα κάποιο κείμενο, πολλές φορές διέκρινε και επαναλάμβανε λέξεις που του έκαναν εντύπωση. Επαναλάμβανε και απομνημόνευε λέξεις ειδικά όταν αυτές διατυπώνονταν δυνατά και παραστατικά. Στις Πολυαισθητηριακές Αντιληπτικές Λειτουργίες, σημειώθηκε απόκλιση -9 εξαμήνων. Ο μαθητής συνέδεε πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης χωρίς βοήθεια. Για παράδειγμα, παρατηρούσε την κιθάρα, άκουγε τον ήχο της, τη ονόμαζε, την ψηλαφούσε και την έγραφε στο τετράδιο. Συγκέντρωνε την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης. Συγκεντρωνόταν, για παράδειγμα, σε δραστηριότητα (με στόχο να μάθει τη λέξη βασιλιάς), που αφορούσε την ένωση μικρών και λεπτών πλαστικών αντικειμένων και το σχηματισμό στεφανιού με σκοπό να το χρησιμοποιήσει ως στέμμα και να υποδυθεί το βασιλιά που παλεύει με ξίφος.

Στη Μνήμη Ακολουθιών σημειώθηκε απόκλιση -9 εξαμήνων. Ο μαθητής ασκήθηκε στην ταχύτητα της μνήμης των ακολουθιών με τη βοήθεια Η/Υ. Συγκρατούσε στη μνήμη του φωτογραφίες και βίντεο που έβλεπε πολύ συχνά στον υπολογιστή. Απομνημόνευε τη σειρά των φωτογραφιών με βάση το περιεχόμενό τους. Στην Μακροπρόθεσμη Μνήμη, βελτιώθηκε επίσης ιδιαίτερα. Η απόκλιση μειώθηκε στα -9 εξάμηνα. Συνέδεε λέξεις με εμπειρίες με αντίστοιχες δραστηριότητες. Συνέδεε λέξεις, όπως γυμναστική- γυμναστήριο, φρούτα-μανάβης, δόντια-οδοντίατρος, ταινία-σινεμά. Χώριζε τις λέξεις σε συλλαβές με μικρή βοήθεια. Διάβαζε λέξεις πιο εύκολα χωρίζοντας ο ίδιος τη λέξη σε κάθε μια συλλαβή, όταν δυσκολευόταν. Ασκούταν να γράφει δίπλα από εικόνα αντικειμένου ή πράξης τη λέξη που έβλεπε. Συγκρατούσε στη μνήμη του λεπτές διαφορές που υπήρχαν σε γράμματα και αριθμούς. Για παράδειγμα, διέκρινε το 3 από το ε, το ε από το ω, το 14 από το 24.

Στο Χωροχρονικό Προσανατολισμό, συνέδεε χωρο-χρονικά τα αντικείμενα. Συνέδεε χωροχρονικά το χρόνο της πρωινής προσέλευσης στην τάξη με το άνοιγμα των κουρτινών, το τέλος της ανάγνωσης στο τετράδιο με τα νέα του με το φαγητό, την ενασχόληση με τον υπολογιστή την τελευταία ώρα. Παρατηρούσε και αναζητούσε στο χάρτη την τοποθεσία της Ελλάδας και της Αλβανίας (η χώρα καταγωγής του). Μάλιστα, μέσω της παρέμβασης έδειχνε και απομνημόνευε και άλλες χώρες και πόλεις στο χάρτη. Τοποθετούσε χωροχρονικά τα γεγονότα της ημέρας. Για παράδειγμα, ανακοίνωνε το πρόγραμμα όλης της ημέρας του από το πρωί ως το βράδυ. Όσον αφορά τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσε στην αίθουσα, τα επανατοποθετούσε, τα τακτοποιούσε μετά από εντολή. Αντιδρούσε επιθετικά αν κάποιος συμμαθητής του άλλαζε τη θέση των αντικειμένων του. Η απόκλιση περιορίστηκε στα -9,3 εξάμηνα. Στη Γραφοκινητικότητα, σημείωσε μεγάλη πρόοδο, καθώς τα γράμματά του ήταν πιο ευδιάκριτα και τα κενά ανάμεσα στις λέξεις λίγο πιο εμφανή. Ολοκλήρωνε την πρόταση σε μια σειρά και όχι τη λέξη ανά σειρά, όπως συνήθιζε. Αναπτύχθηκε η λεπτή κινητικότητα του χεριού του μέσω της γραφής του στον πίνακα αλλά και στο πληκτρολόγιο με αρκετή βοήθεια.

Στην Αναγνωστική Λειτουργία, στο Φωνολογικό μέρος, η απόκλιση περιορίστηκε στα -9,5 εξάμηνα. Στην Ανάγνωση, παρουσίασε αξιοσημείωτη πρόοδο. Διέκρινε λέξεις με αρχικά γράμματα που μοιάζουν φωνολογικά με μικρή βοήθεια (π.χ. πατάτα-ντομάτα, πάρκο-τσίρκο). Μπορούσε να παράγει λέξεις χωρίς πολλή βοήθεια με συλλαβές του τύπου σφ και φσ αλλά για συλλαβές τύπου σσφ χρειάζεται αρκετή βοήθεια. Κατά τη Γραφή (-9,2 εξάμηνα), παρέλειπε

γράμματα σε λέξεις, κυρίως με τρεις ή και περισσότερες συλλαβές και μπέρδευε κάποια γράμματα με άλλα. Έγραφε με μικρή βοήθεια απλές λέξεις (συνήθως δισύλλαβες ή τρισύλλαβες). Στην ορθογραφία, σημειώθηκε απόκλιση -9,7 εξαμήνων. Ασκούνταν στην εκμάθηση λέξεων μέσω της εικόνας και της αναπαράστασης της εικόνας με σύμβολα. Δηλαδή, στο τετράδιό του έβλεπε την εικόνα μιας πρότασης, από κάτω τα σύμβολα που εξέφραζαν την πρόταση αυτή και ύστερα την πρόταση με λέξεις. Κάτω από κάθε σύμβολο, υπήρχε και η αντίστοιχη λέξη. Ο μαθητής απομνημόνευε την ορθογραφία ομοειδών λέξεων, αφού όμως τις έβλεπε και τις παρατηρούσε σε εικόνα (π.χ. ζάχαρη-αλάτι). Στο Σημαιολογικό, η απόκλιση μειώθηκε στα 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ο μαθητής απαντούσε σε ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου σύντομου κειμένου (ποιος, τι κάνει, πού, πότε, γιατί). Επίσης, βελτιώθηκε και στη Γραπτή Έκφραση καθώς με αρκετή βοήθεια πληκτρολογούσε λέξεις στον υπολογιστή.

Στα Μαθηματικά μπορούσε με ευκολία να κάνει προσθέσεις ως το 40. Ασκήθηκε και στην αφαίρεση. Στη Γλώσσα και Μαθηματικά, σημειώθηκε απόκλιση περίπου 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Αντιλαμβανόταν τη δομή ενός προβλήματος πολύ απλής και σύντομης μορφής (π.χ. Η μαμά έχει πέντε μήλα. Ο μπαμπάς αγόρασε άλλα έξι. Πόσα μήλα έχουν τώρα στο σπίτι;). Σχεδίαζε πέντε μήλα και δίπλα έξι και τα μετρούσε.

Ενδυναμώθηκε επίσης η δεξιότητα Συμπεριφοράς, καθώς ήταν πρόθυμος να συμμετέχει και να παρακολουθεί δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. να σκάβει στην κηπουρική). Ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος ειδικά όταν το πρόγραμμα ήταν οικείο σε αυτόν και προσαρμοσμένο στις γνώσεις του. Δεν ξεσπούσε σε κρίσεις θυμού στη συχνότητα και στο βαθμό που συνήθιζε. Όσον αφορά την Αναγνωστική Συμπεριφορά του, βίωνε ικανοποίηση όταν κατάφερνε να διαβάσει λέξεις ή προτάσεις με μικρή βοήθεια. Αισθανόταν ικανοποίηση κυρίως όταν διάβαζε τα νέα της προηγούμενης ημέρας στο τετράδιό του ή τις ημέρες της εβδομάδας ή τις δραστηριότητες του διδακτικού προγράμματός του. Ωστόσο, αισθανόταν δυσφορία και αντιδρούσε αρνητικά (π.χ. χτυπούσε το χέρι στο θρανίο του) όταν δυσκολευόταν να διαβάσει λέξεις στα πλαίσια της ανάγνωσης. Γενικότερα, σημειώθηκε απόκλιση -9,5 περίπου εξαμήνων.

Τελική παρατήρηση

Στην Οπτική Αντίληψη, ο μαθητής σημείωσε απόκλιση -8,7 εξαμήνων, ενώ στην ακουστική -9,3. Στην Οπτικοακουστική Αντίληψη αλλά και στις Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες επίσης βρέθηκε 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Παρατηρήθηκε επομένως σπουδαία μείωση της απόκλισης στις Αντιληπτικές Δεξιότητες του μαθητή. Δραστηριότητες που βασίζονταν κυρίως στην εικόνα αλλά και στον ήχο (μέσω του υπολογιστή) συνέβαλαν στην ανάπτυξη των αντιληπτικών δεξιοτήτων του μαθητή. Όταν βιώνει μια λέξη με το να τη δει, να την αγγίξει, να την ακούσει ή να την παραστήσει, τότε συγκεντρώνεται σε αυτή, την κατανοεί και τη συγκρατεί στη μνήμη του.

Στη Λειτουργική και Βραχυπρόθεσμη μνήμη σημειώθηκε απόκλιση -8,7. Στη Μακροπρόθεσμη, βρέθηκε 9,2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Συγκρατούσε στη μνήμη του ακόμη και περιοχές του μετρώ, τις οποίες ονόμαζε με τη σειρά. Ανακαλούσε γεγονότα που είχαν συμβεί την προηγούμενη χρονιά ή ανέφερε άλλα που θα συμβούν μελλοντικά. Στο Γραφικό χώρο, παρουσίασε μεγάλη βελτίωση, καθώς τα γράμματά του και τα κενά μεταξύ των λέξεων ήταν ιδιαίτερα εμφανή. Σημειώθηκε απόκλιση περίπου 9 εξαμήνων. Μάλιστα, ασκήθηκε και στην πληκτρολόγηση λέξεων στον υπολογιστή.

Στην Αναγνωστική Λειτουργία, σημειώθηκε απόκλιση -9,4 εξαμήνων. Ο μαθητής βελτιώθηκε αισθητά σε όλους τους τομείς. Έκανε συλλαβική και φθογγική ανάλυση λέξεων με μικρή βοήθεια. Κατάφερε να γράφει και να διαβάζει με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις με διπλό ή τριπλό σύμφωνο. Βελτιώθηκε και στην ορθογραφία καθώς και στη γραφή όχι μόνο λέξεων αλλά και φράσεων στον υπολογιστή. Ως προς το Σημασιολογικό μέρος, ο μαθητής αντιλαμβανόταν το νόημα κειμένων με απλά και σαφή νοήματα. Στα Μαθηματικά, σημειώθηκε απόκλιση -9,7 εξαμήνων. Βελτιώθηκε στην πρόσθεση, αφαίρεση αλλά και επίλυση πολύ απλών προβλημάτων.

Στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, παρατηρήθηκε απόκλιση -9,4 εξαμήνων. Ο μαθητής ενθαρρύνθηκε στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του, ανέπτυξε κοινωνικές συνήθειες, συμμετείχε σε δημιουργικές δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης αναλαμβάνοντας καθήκοντα. Όχι μόνο δεν αντιδρούσε με εκνευρισμό στο άγιγμα ή στο πλησίασμα άλλου παιδιού, αλλά χαιρετούσε συμμαθητές του και από το ειδικό και από το γενικό σχολείο (συνδιδασκαλία στη Δ' Δημοτικού στη Φυσική). Επίσης, ανέφερε το πρόγραμμα του Σαββατοκύριακου με μεγάλη ευκολία και ανέμενε με ανυπομονησία διάφορα κοινωνικά δρώμενα όπως την επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ και φυσικά στον παιδότοπο. Όσον αφορά την

Αναγνωστική Αυτοεικόνα, ο μαθητής παρουσίασε εξαιρετική βελτίωση. Ασκήθηκε στην εφαρμογή τεχνικών και τρόπων με σκοπό τη διευκόλυνση της ανάγνωσής του και της αντιμετώπισης των δυσκολιών του. Οι κρίσεις θυμού μειώθηκαν και σε ένταση και σε συχνότητα. Η συνεχής ενθάρρυνσή του αλλά και το ενδιαφέρον για εκείνον διδακτικό υλικό συνέβαλαν στην τόνωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας του.

Μαθησιακές Δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού

Αρχική παρατήρηση

Στην Επικοινωνία, ο μαθητής παρουσίασε απόκλιση -9,4 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Δεν παρουσίαζε δυσκολία στην άρθρωση και στην ομιλία, αλλά ασάφεια και ανακρίβεια στην ομιλία του. Συχνά, απαντούσε ή υπάκουε μετά από επανάληψη της ερώτησης ή εντολής. Ο λόγος του ήταν ιδιαίτερα συγκεχυμένος, ανακριβής και ασαφής.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, σημειώθηκε απόκλιση 10 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Δε δεχόταν το άγγιγμα από άλλους. Αισθανόταν ενδεχομένως ότι το άγγιγμα σήμαινε επίθεση, καθώς όταν τον άγγιζε ο διπλανός του, του έκανε επίθεση. Δεχόταν την αγκαλιά μόνο από τους γονείς του. Είχε αρκετά καλή βλεμματική επαφή.. Η πολυκοσμία τον ενοχλούσε και του προκαλούσε αναστάτωση και θυμό. Δεν υπάκουε εύκολα σε κανόνες και προτιμούσε τις δραστηριότητες στις οποίες δε συνεργαζόταν με άλλα άτομα.

Ως προς τη Σκέψη-Φαντασία, σημειώθηκε απόκλιση -9,8 εξαμήνων. Είχε εμμονή με το πλαστικό ανθρώπινο σώμα στην τάξη. Συνήθιζε να περιεργάζεται και να δείχνει εσωτερικά ανθρώπινα όργανα. Είχε εμμονή με τα προσωπικά του αντικείμενα. Φερόταν επιθετικά είτε στο δάσκαλό του είτε σε συμμαθητή του όταν άγγιζε ή άλλαζε θέση κανείς στην τσάντα του ή σε προσωπικό του αντικείμενο. Συχνά φανταζόταν πράγματα, επηρεασμένος από την καθημερινή ζωή ή από ιστορίες στη φαντασία του. Γελούσε μόνος ή μονολογούσε πολύ συχνά.

Διαμορφωτική παρατήρηση

Στην Επικοινωνία, ο μαθητής βελτιώθηκε εμφανίζοντας απόκλιση -9 εξαμήνων. Απαντούσε σε σαφείς ερωτήσεις ή σε σχόλια άλλων συνήθως όταν τον αφορούσαν. Συγκεντρωνόταν πιο εύκολα στην υποβολή εντολών και ερωτήσεων. Τοποθετούσε γεγονότα κυρίως από την

καθημερινή του ζωή, σε λογική σειρά. Η ασάφεια και ανακρίβεια στο λόγο του ελαφρώς μειώθηκε.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, σημειώθηκε απόκλιση -9,6 εξαμήνων. Η βλεμματική επαφή του μαθητή βελτιώθηκε, καθώς όταν έγραφε ή διάβαζε, συγκεντρωνόταν πιο εύκολα στο κείμενο. Όταν η ερευνήτρια του έδινε εντολή ή απλώς τον κοιτούσε, την κοιτούσε και εκείνος. Απηύθυνε το λόγο ή πλησίαζε ή κοιτούσε πρόσωπα που γνωρίζει. Στην παρουσία κάποιου νέου ατόμου στην τάξη, ανταποκρινόταν σταδιακά όταν αισθανόταν ότι η νέα παρουσία έχει κάποιο συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην τάξη. Ανταποκρινόταν θετικά όταν αισθανόταν ότι κέρδιζε το θαυμασμό και την εκτίμηση κάποιου. Δε λάμβανε πρωτοβουλία να πλησιάσει μαθητές του συστεγαζόμενου σχολείου. Απευθυνόταν όμως στους συμμαθητές του. Συχνά, έλεγε το όνομα φίλου του, χωρίς να συνεχίζει την πρόταση, γεγονός που έδειχνε την επιθυμία του να αναπτύξει συζήτηση μαζί του. Στο διάλειμμα, έτρεχε μόνος του ή καθόταν σε συγκεκριμένο σημείο μαζί με συγκεκριμένους συμμαθητές του.

Ως προς τη Σκέψη-Φαντασία, παρατηρήθηκε ότι τον ευχαριστούσε να λείπει λάθος την ημερομηνία ενώ γνώριζε τη σωστή. Είχε εμμονή με τον υπολογιστή και το πλαστικό ανθρώπινο σώμα στην τάξη αλλά και με το διδακτικό πρόγραμμα. Το ανέφερε κάθε μέρα όταν ξεκινούσε η ημέρα στο σχολείο. Πολλές φορές χτυπούσε τα χέρια του στο θρανίο με το δικό του ρυθμό όταν άκουγε το δάσκαλό του να παίζει κιθάρα. Έτρεχε ή περπατούσε ελαφρώς στις μύτες κάποιες φορές. Αγκάλιαζε κινώντας τα χέρια του με απότομες, γρήγορες και έντονες κινήσεις. Όταν του άρεσε κάποια μελωδία ή τραγούδι, χοροπηδά. Αγαπούσε να ασχολείται με τον υπολογιστή και να κοιτάζει φωτογραφίες και βίντεο από σχολικές εκδηλώσεις. Σημειώθηκε απόκλιση -9,5 εξαμήνων.

Τελική παρατήρηση

Στην Επικοινωνία σημειώθηκε απόκλιση -8,8 εξαμήνων. Η σαφής έκφραση του μαθητή βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό. Ασκήθηκε στην τοποθέτηση γεγονότων κυρίως από την καθημερινή του ζωή, σε λογική σειρά. Απαντούσε με μικρή βοήθεια σε ερωτήσεις πού, ποιος, πότε. Ανέπτυξε συζήτηση με πολύ οικεία πρόσωπα για εκείνον.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες, παρουσιάστηκε απόκλιση -9,2 εξαμήνων. Ο μαθητής άρχισε να επισκέπτεται φιλικό σπίτι με τους γονείς του χωρίς αντιδράσεις θυμού, πήγαινε με τους γονείς

του σε παιδότοπο ή στο σούπερ μάρκετ αλλά και βόλτες για περπάτημα μόνο με τη μεγαλύτερη αδερφή του. Ήταν περισσότερο υπάκουος ως προς την τήρηση σειράς σε μια δραστηριότητα. Προσαρμοζόταν εν μέρει σε αλλαγές. Επίσης, προσαρμοζόταν στη συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες με τη βασική προϋπόθεση να αισθάνεται χρήσιμος και σημαντικός και να του ανατίθενται εντολές και καθήκοντα που κατανοεί και μπορεί να υλοποιήσει. Δυσανασχετούσε στην αλλαγή του διδακτικού προγράμματός.

Ως προς τη Σκέψη-Φαντασία, παρατηρήθηκε απόκλιση -9,3 εξαμήνων. Εξέφραζε με μικρότερη δυσκολία και σύγχυση τις σκέψεις του. Μέσω της παρέμβασης, απέκτησε νέα ερεθίσματα και ενδιαφέροντα. Έτσι, επλουτίστηκε η φαντασία και τη σκέψη του μαθητή. Η αξία της εικόνας, τα νοήματα των κειμένων των δραστηριοτήτων και των Κοινωνικών Ιστοριών επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη και τη φαντασία του μαθητή. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι διαχειριζόταν σε μεγαλύτερο βαθμό το θυμό του όσον αφορά την εμμονή του με τα προσωπικά του αντικείμενα.

Δ) γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού

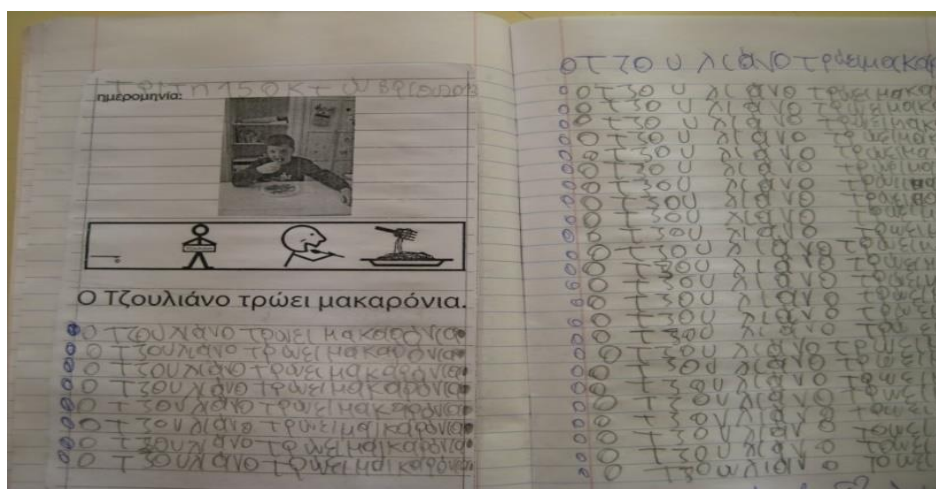
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή	Όνομα μαθητή: Τζουλιάνο Ηλικία 12		Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Δημ. Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: Αρχική: 30/10/13 Ενδιάμεση: 18/12/13 Τελική: 12/3/14										
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Δ) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα: Κοινωνικές δεξιότητες																
Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.	Επικοινωνία (1)				Κοινωνικές δεξιότητες (2)								Σκέψη-φαντασία (3)				
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	χωρίς προφορικό λόγο	λειτουργικός προφορικός λόγος	συμμετοχή διάλογο	Έκφραση σαφής και ακριβής	Εγγύτητα	Βλεμματική επαφή	Παράλληλη Δραστηριότητα	Κοινωνική Ανταπόκριση	Κοινωνική Πρωτοβουλία	Εναλλαγή Σειράς	Κανόνες	Αμοιβαιότητα - Μοίρασμα	Προσαρμογή στις αλλαγές	εμμονές	στερεοτυπικές κινήσεις	ιδεοληπτική σκέψη	ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
Β' εξ. ΣΤ' Δημ																	
Α' εξ. ΣΤ' Δημ																	
Β' εξ. Ε' Δημ																	
Α' εξ. Ε' Δημ																	
Β' εξ. Δ' Δημ																	
Α' εξ. Δ' Δημ																	
Β' εξ. Γ' Δημ																	
Α' εξ. Γ' Δημ																	
Β' εξ. Β' Δημ																	
Α' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ																	
Α' εξ. Νηπ																	

Σχήμα 4: Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.

6.2 Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες – Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

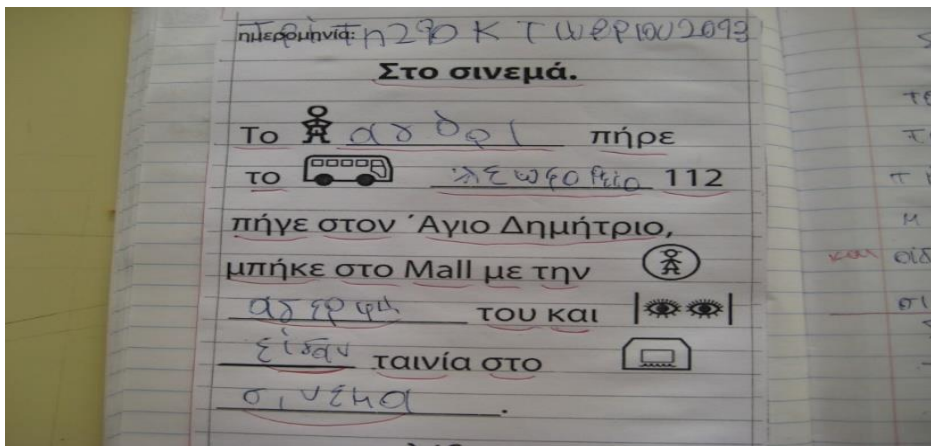
Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες, τις οποίες εφάρμοσε η ερευνήτρια στα πλαίσια του προγράμματος παρέμβασης. Θεωρούνται αντιπροσωπευτικές καθώς συνέβαλαν στην γλωσσική ανάπτυξη και βελτίωση του μαθητή. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποδείχθηκαν ιδιαίτερα επιτυχείς και συνοδεύονται από περιγραφές βασισμένες στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

α) στην αρχή των παρατηρήσεων



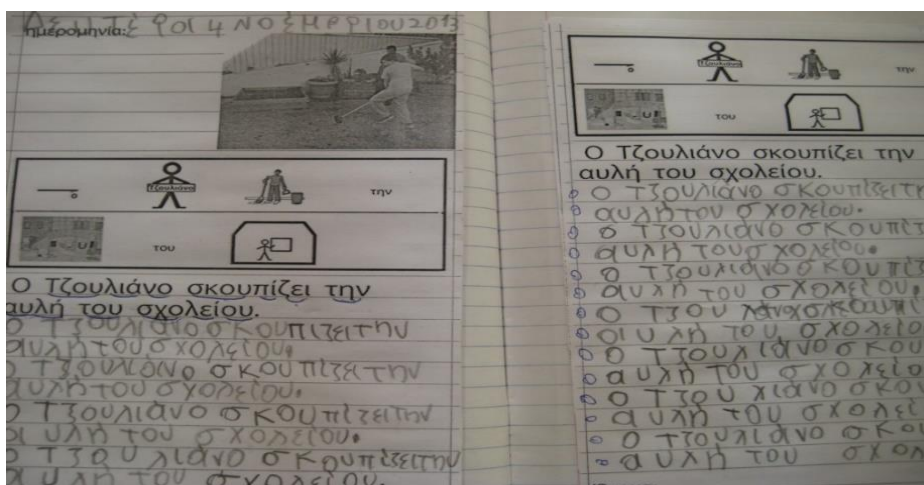
Εικόνα 1. Αντιγραφή πρότασης με υποκείμενο (το μαθητή), ρήμα και αντικείμενο.

Στην αρχή της σελίδας υπάρχει η φωτογραφία του μαθητή, ακολουθεί η συμβολική αναπαράσταση με Μάκατον και η πρόταση με λέξεις. Ο μαθητής συνήθιζε να παρατηρεί αρχικά τη φωτογραφία του στο τετράδιο. Το γεγονός αυτό τον χαροποιούσε και τόνωνε την αυτοπεποίθησή του. Το τετράδιό του έπαιρνε στα μάτια του αξία ως προσωπικό αντικείμενο, ως «το δικό του» αντικείμενο. Συχνά, με κοιτούσε χαμογελαστός λέγοντας «Κοίτα με! Τρώω μακαρόνια!». Μέσω της συμβολικής αναπαράστασης της εικόνας, ο μαθητής αντιλαμβανόταν τη σημασία του υποκειμένου, του ρήματος, της ενέργειας, της σημασίας της. Η αντιγραφή τον ευχαριστούσε και τον ηρεμούσε. Την ολοκλήρωνε με προσοχή και συγκέντρωση.



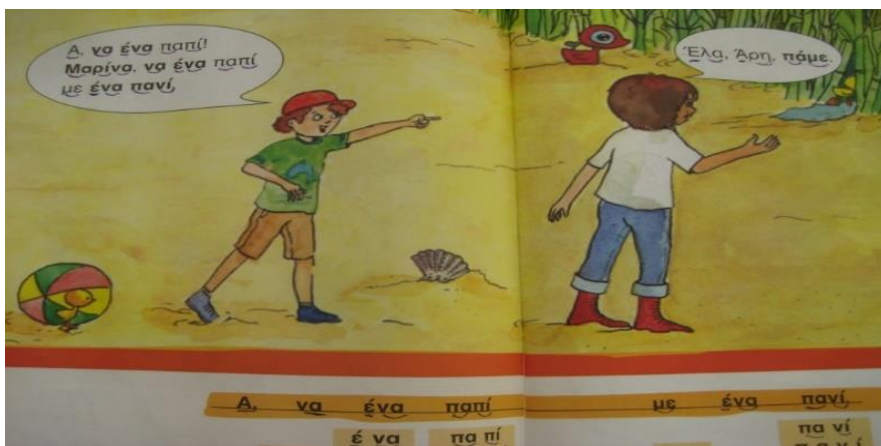
2. Συμπλήρωση κειμένου με σύμβολα και κενά.

Το κείμενο αφορά προσωπική εμπειρία από την καθημερινότητα του μαθητή.



3. Αντιγραφή πρότασης με εικόνα και συμβολική αναπαράσταση.

Η πρόταση αφορά δραστηριότητα του μαθητή στο σχολείο. Ο μαθητής συμμετείχε με πολλή προθυμία σε σχολικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα εκτελούσε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά καθήκοντα που του ανέθεταν ο δάσκαλος ή ο διευθυντής. Στη συγκεκριμένη εικόνα της αντιγραφής, έσκαβε με σκοπό τη δειροφύτευση στα πλαίσια του «Σχολικού Λαχανόκηπου». Δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής λάμβανε μέρος όχι απλά χωρίς δυσφορία ή κρίσεις θυμού αλλά με προθυμία και διάθεση δημιουργίας, αποτέλεσαν για την ερευνήτρια ιδανικό παιδαγωγικό υλικό για την αντιγραφή και την ανάγνωση. Εντάθηκε η προσοχή του μαθητή στη διαδικασία της αντιγραφής, το ενδιαφέρον του για την ανάγνωση και φυσικά τονώθηκε η αυτοεικόνα του.

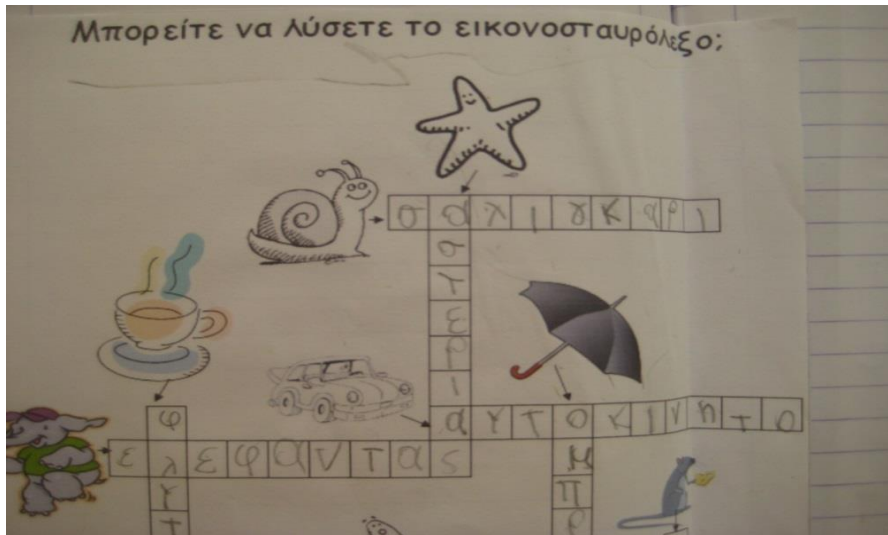


4. Ανάγνωση προτάσεων από το βιβλίο Γλώσσας Α' Δημοτικού.

Ο μαθητής διαβάσει κάθε συλλαβή που υπογραμμίζω. Σημάτισε να κρατά το δάχτυλό μου και να δείχνει κάθε ένα γράμμα. Όταν επικρατούσε θόρυβος ή φωνές στην τάξη, αναστατώνονταν και δυσκολευόμουν να τον παρακινήσω να συγκεντρωθεί. Χτυπούσε το χέρι στο τραπέζι και φώναζε «Ησυχία!».

«Ανοίγει μόνος το βιβλίο της Γλώσσας και γνωρίζει σε ποιο σημείο έχει σταματήσει την ανάγνωσή του. Τον πλησιάζω και διαβάζω την πρώτη λέξη με σκοπό να τον παρακινήσω να συνεχίσει. Με κοιτάζει με το πανέξυπνο βλέμμα του. «Συλλαβές!». Του απαντώ «Φέρε στυλό για να τις δείχνουμε.». Είχα παραλείψει επίτηδες να φέρω στυλό για να σημειώνω με καμπυλωτή γραμμή κάθε συλλαβή ενώ διαβάζει παράλληλα, με σκοπό να τον προκαλέσω να μου το υπενθυμίσει κι έτσι να τον παρακινήσω να συγκεντρωθεί. Ψάχνει στο ράφι και φέρνει γρήγορα ένα στυλό. Πριν ξεκινήσει την ανάγνωση, με ήρεμο τόνο στη φωνή, του καθορίζω ποιες ενότητες θα διαβάσει με σκοπό να αποφύγω ενδεχόμενες ενδιάμεσες αρνητικές αντιδράσεις του ή έλλειψη συγκέντρωσης. Παράλληλα, του υπόσχομαι ότι στο τέλος της ώρας θα ασχοληθεί με τον υπολογιστή, αν διαβάσει καθαρά και με προσοχή. Με υπακούει. Η προσοχή του κάποιες φορές διασπάται, γελά ή μονολογεί. Συνεχίζει όμως την ανάγνωση του κειμένου.»

β) ενδιάμεσα



5. Συμπλήρωση εικονοσταυρόλεξου και τοποθέτηση καρτών σε παπουτσόκουτο.

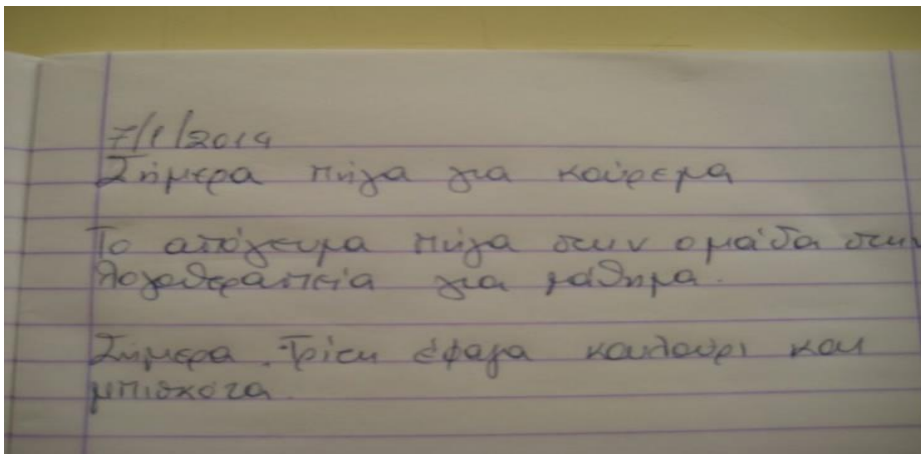
«Κοίταξε το παπουτσόκουτο με περιέργεια και το περιεργάστηκε για λίγη ώρα. Του εξήγησα ότι στο ένα μέρος θα τοποθετήσει τις λέξεις που ξεκινούν από βήτα και στην άλλη τις λέξεις από σίγμα, αφού πρώτα τις διαβάξει προσεκτικά.»

γ) στο τέλος



6. Ανάγνωση κειμένου περίπου τεσσάρων γραμμών.

Η ανάγνωση γίνεται με υπογράμμιση κάθε συλλαβής. Δίνεται έμφαση στη διάκριση και ανάγνωση των φωνηέντων και στα διπλά σύμφωνα και φωνήεντα. «Όταν του υπενθύμισα την ώρα της ανάγνωσης, με κοίταξε, σηκώθηκε και περιεργαζόταν το (πλαστικό) ανθρώπινο σώμα. Κάθισα στη θέση μου (αρκετά κοντά στη δική του) και αδιαφόρησα δείχνοντάς του ότι τον περιμένω. Ήρθε προς το μέρος μου και με αγκάλιασε στην πλάτη. Τον αγκάλιασα και εγώ και τον παρακίνησα να καθίσει και να ανοίξει μόνος του το βιβλίο της Γλώσσας στην ενότητα «Μήλα και καμήλα». Το έκανε αλλά εκφράζοντας παράλληλα αντιρρήσεις και δυσφορία («Δε θέλω! Να φύγεις! Δε θέλω!»). Με ήρεμο τόνο στη φωνή ξεκίνησα σιγά σιγά να διαβάζω τον τίτλο δείχνοντας κάθε μια συλλαβή με το δάχτυλό μου. Ο μαθητής έδειχνε να συγκεντρώνεται και συνέχισε μετά από μένα να διαβάζει το κείμενο.



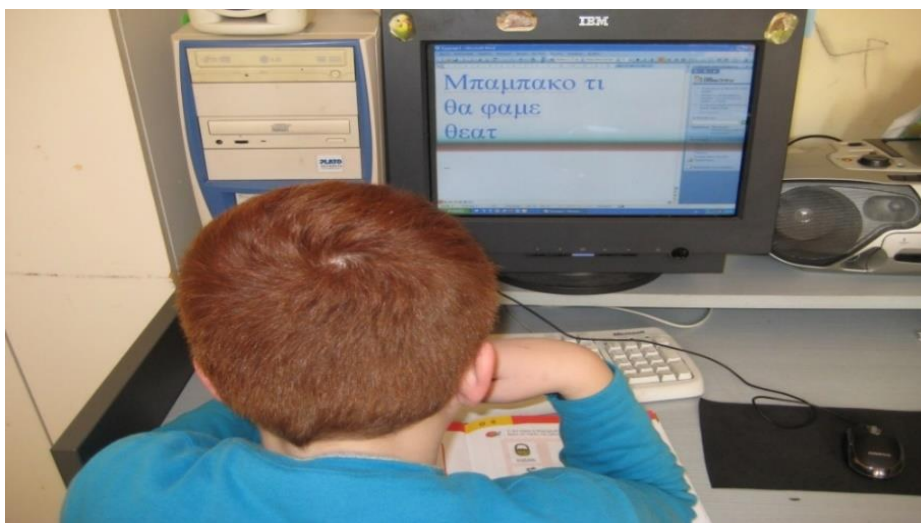
7. Ανάγνωση των νέων του.

Οι γονείς του γράφουν δυο έως τρεις προτάσεις σχετικά με τις δραστηριότητες που εκτέλεσε ο Τζουλιάνο την προηγούμενη ημέρα. «Ο μαθητής χαιρόταν να λέει τα νέα του. Πρόκειται για ένα παιδί με ζωντάνια και θέληση να αντιληφθεί και να βιώσει διάφορα ερεθίσματα. Καθώς διάβαζε τα νέα του, έδειχνε ικανοποιημένος και χαρούμενος για αυτά που βίωσε τις ημέρες που πέρασαν. Ειδικά όταν η ερευνήτρια είπε στους υπόλοιπους μαθητές «Ακούστε πού πήγε ο Τζουλιάνο! Πού πήγε;» κάνοντάς του ερώτηση για να βοηθηθεί να συγκεντρωθεί και να απαντήσει πιο εύκολα, τα μάτια του έλαμψαν και σήκωσε όρθιο το τετράδιο. Όταν δυσκολευόταν, απέφευγε να ζητήσει τη βοήθειά μου και έβαζε τα δυνατά του δείχνοντας με το δάχτυλό του τη λέξη προσπαθώντας να ολοκληρώσει την κάθε μια συλλαβή της. Η διαδικασία της ανάγνωσης στο τετράδιο των νέων φαίνεται ότι παρακινεί το μαθητή να παρουσιάσει με καθαρή και δυνατή φωνή γεγονότα από τη δική του καθημερινή ζωή και αυτό είναι κάτι που τον ενθουσιάζει και λειτουργεί για εκείνον ως κίνητρο».



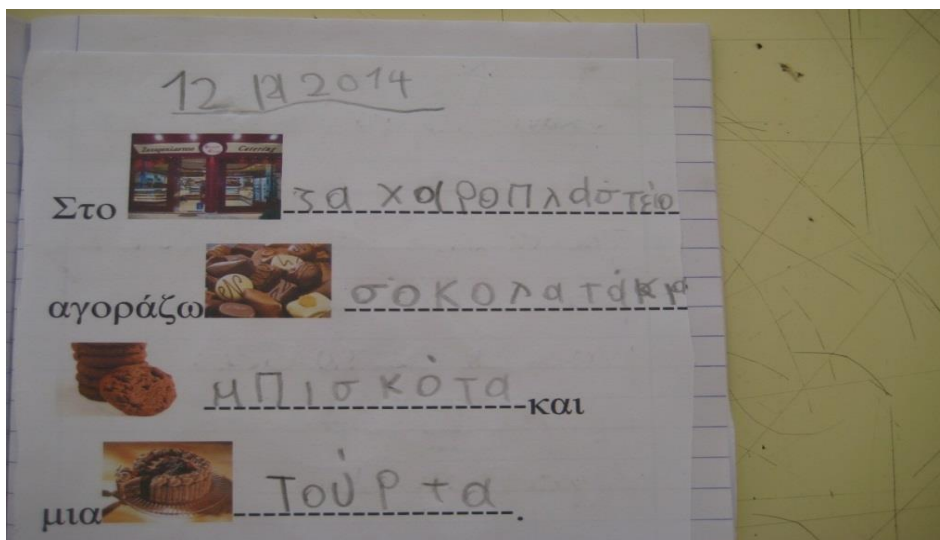
8. Ζωγραφιά από το μαθητή.

«Τον προέτρεψα να φτιάξει μια ωραία ζωγραφιά που να σχετίζεται με το λαχανόκηπο. Του έδωσα το περιθώριο να σχεδιάσει και χρησιμοποιήσει ό,τι θέλει και τον εκφράζει. Στην αρχή του εξαμήνου της σχολικής χρονιάς, αρνούταν να ζωγραφίζει ή να χρησιμοποιήσει μαρκαδόρους και χρώματα. Σταδιακά, όμως χάρη στη συμμετοχή του σε δραστηριότητες εικαστικών και με τους συμμαθητές του αλλά και με μαθητές του γενικού σχολείου, άρχισε να ασχολείται περισσότερο με το χρώμα και το χαρτί. Σήμερα, παρατήρησα ότι αφοσιώθηκε, συγκεντρώθηκε στη ζωγραφιά του. Η δραστηριότητα αυτή τον βοήθησε να ηρεμήσει και να αποφορτιστεί ύστερα από την ενεργή συμμετοχή του στο Λαχανόκηπο. Επρόκειτο για μια ευκαιρία να εκφραστεί μόνος του χωρίς την εμπλοκή άλλων. Αυτή η έκφραση ενεργοποιήθηκε μέσω της ζωγραφικής. Η ζωγραφιά



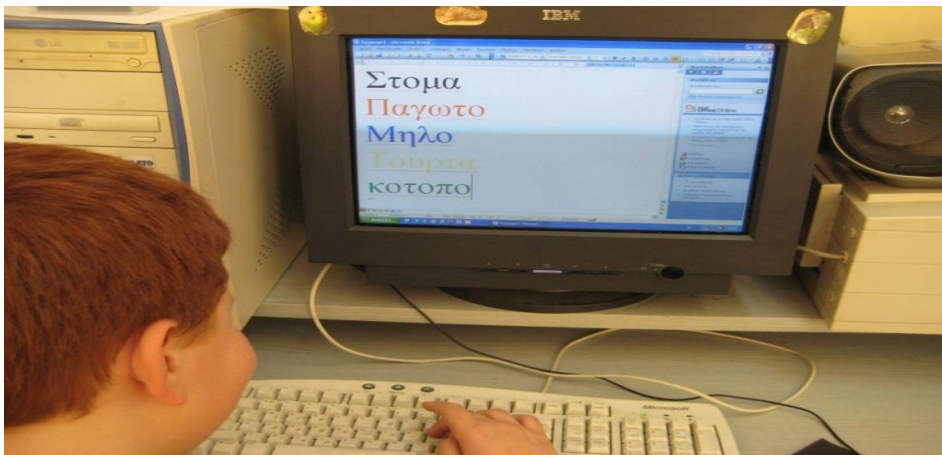
10. Πληκτρολόγηση και αντιγραφή λέξεων και φράσεων στον υπολογιστή (αγαπημένο του αντικείμενο).

«Του υπαγόρευσα λέξεις, τις οποίες πληκτρολόγησε στον υπολογιστή. Έγραψε χωρίς βοήθεια λέξεις όπως βαρέλι, βαλίτσα, Ουρανία. Χρειάστηκε μικρή βοήθεια στη λέξη βασιλικός, καθώς παρέλειπε φωνήεντα. Πληκτρολόγησε και την πρόταση «Η Ουρανία γύρισε στο σπίτι με το σχολικό», στην οποία χρειάστηκε αρκετή βοήθεια. Έχει μάθει να τονίζει τις λέξεις στον υπολογιστή, καθώς συχνά του υπενθυμίζω ότι ο τόνος είναι δίπλα στο λ. Στο τέλος της δραστηριότητας, του επέτρεψα να δει φωτογραφίες και βίντεο στον υπολογιστή».



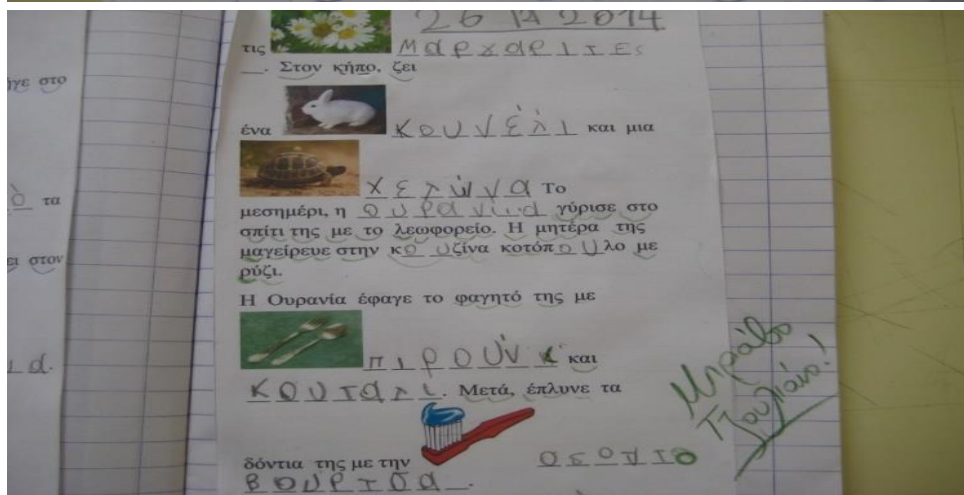
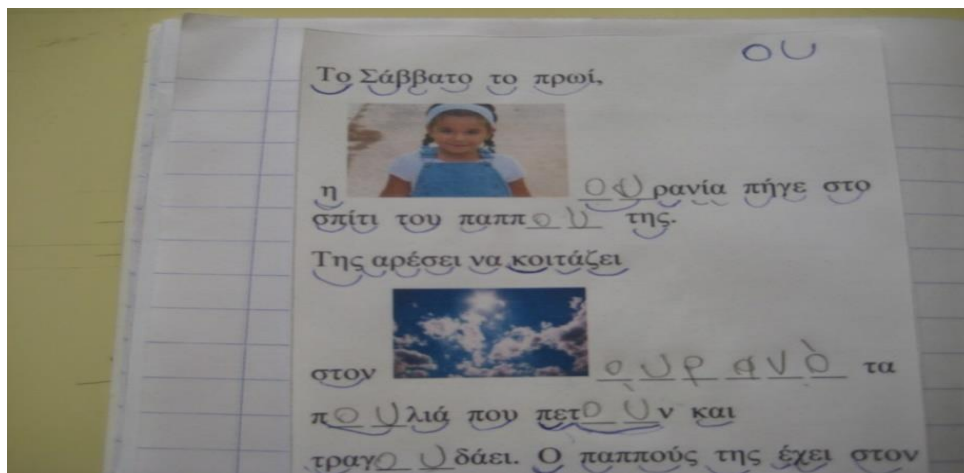
11. Ανάγνωση κειμένου και συμπλήρωση κενών με εικόνες.

Το κείμενο βασίζεται σε αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή (γλυκά). «Αξιοποίησα την ιδιαίτερη σημασία της εικόνας. Του ανέθεσα να κολλήσει προσεκτικά τη σελίδα στο τετράδιό του και να ξεκινήσει την ανάγνωση της πρότασης προσεκτικά. «Τι βλέπεις εδώ;» τον ρωτώ. «Ένα φούρνο.» μου απαντά. «Παρατήρησε καλύτερα». «Ζαχαροπλαστείο!» απαντά. Του ζητώ να προφέρει κάθε γράμμα ξεχωριστά πριν το γράψει. «Ζ-α-χ-α-ρ-ο...». με κοιτάζει περιμένοντας βοήθεια. Σε κάθε γράμμα που προφέρει με κοιτάζει και αναλόγως τον βοηθώ προφέροντας τη συλλαβή ή του γνέφω να προχωρήσει τη λέξη. Η δραστηριότητα αυτή ευχαρίστησε το μαθητή, καθώς προσέλκυσε την προσοχή του η εικόνα. Άλλωστε, είναι ολοφάνερη η λατρεία του με τα γλυκά. Παράλληλα, λειτούργησε ως ένας τρόπος να διαβάσει και να γράψει ταυτόχρονα χωρίς δυσαρέσκεια».



12. Πληκτρολόγηση λέξεων από το μαθητή (χωρίς να τις βλέπει).

Προφέρει κάθε γράμμα και στη συνέχεια το πληκτρολογεί. Τύπος λέξεων: σφ, σσφ.



13. Ανάγνωση και συμπλήρωση κειμένου, με εικόνες και κενά, που αφορά την ιστορία της Ουρανίας.

«Πρόκειται για μια μικρή και σύντομη ιστορία που βασίζεται στη μικρή Ουρανία, η οποία γεμάτη χαρά επισκέπτεται το σπίτι του παππού της. Η συμπλήρωση των λέξεων δίπλα σε εικόνες ενθουσιάζει το μαθητή, ο οποίος δε φέρνει ίχνος δυσφορίας αλλά δείχνει να συγκεντρώνεται και να απολαμβάνει την εργασία του. Πριν γράψει τη λέξη, του αναθέτω να μου πει τι βλέπει στην εικόνα και ύστερα να προφέρει κάθε γράμμα της λέξης. Η δραστηριότητα αυτή τον ευχαριστεί και αποτελεί έναν τρόπο να γράφει λέξεις μόνος του με σκοπό να μην παραλείπει γράμματα αλλά και να ασχοληθεί με την ανάγνωση χωρίς να εμφανίζει αίσθημα θυμού και επιθετικότητας. Παράλληλα, εξοικειώνεται με την τοποθέτηση σκέψεων και γεγονότων σε σειρά (δεν είναι τυχαία η αρχική φράση της πρότασης «Το Σάββατο το πρωί...») αλλά και με την ιδέα ότι αυτό που διαβάζει εκφράζει κάποιο νόημα.

6.3 Το Πείραμα

Σκοπός του πειράματος ήταν να γίνει επαλήθευση του διδακτικού στόχου που είχε θέσει η ερευνήτρια στο μαθητή στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑ (να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του και να διαχειρίζεται το θυμό του. Την Κοινωνική Ιστορία συνόδευαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αλλά και συναφείς με το θέμα δραστηριότητες.

Σκοπός του πειράματος ήταν να γίνει επαλήθευση του διδακτικού στόχου που είχε θέσει η ερευνήτρια στο μαθητή στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑ (να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του και να διαχειρίζεται το θυμό του. Την Κοινωνική Ιστορία συνόδευαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αλλά και συναφείς με το θέμα δραστηριότητες.

1η Κοινωνική Ιστορία

Πόσο ωραία είναι να χαίρεσαι!

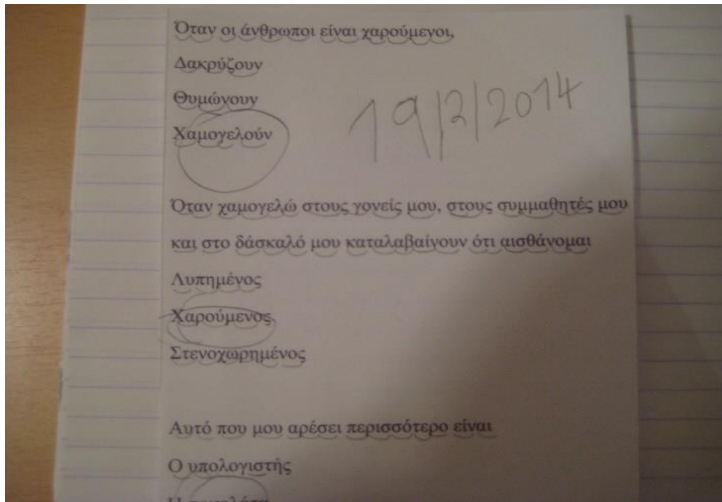


Μερικές φορές οι άνθρωποι όταν είναι χαρούμενοι, χαμογελούν.

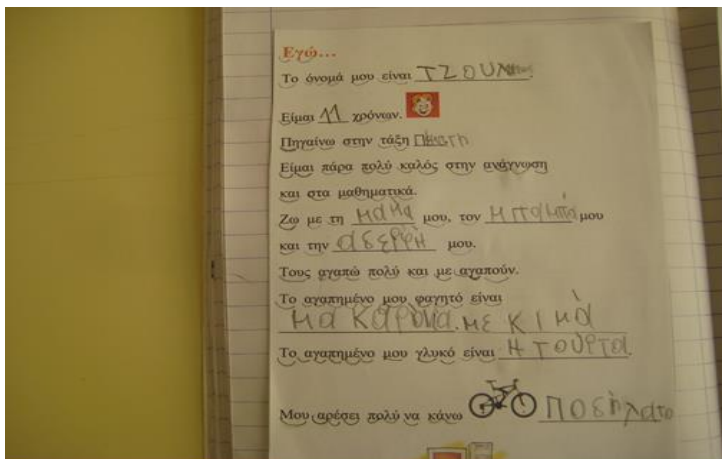
Το χαμόγελο κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν όμορφα.

Όταν χαμογελώ, οι άνθρωποι ξέρουν πως είμαι χαρούμενος.

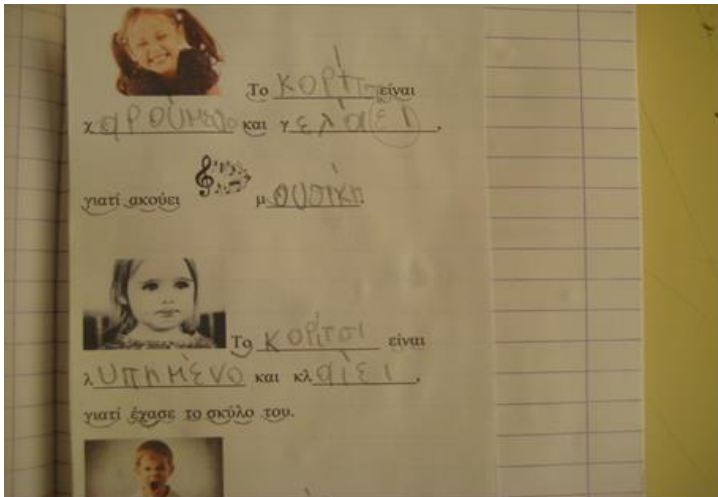
Συνήθως, όταν ασχολούμαι με πράγματα που μου αρέσουν, νιώθω χαρούμενος. (1η Κοινωνική Ιστορία με τίτλο «Πόσο ωραία είναι να χαιρέσαι!»)



14. Ανάγνωση των προτάσεων με τις πολλαπλές απαντήσεις και επιλογή αυτής που θεωρεί εκείνος σωστή.



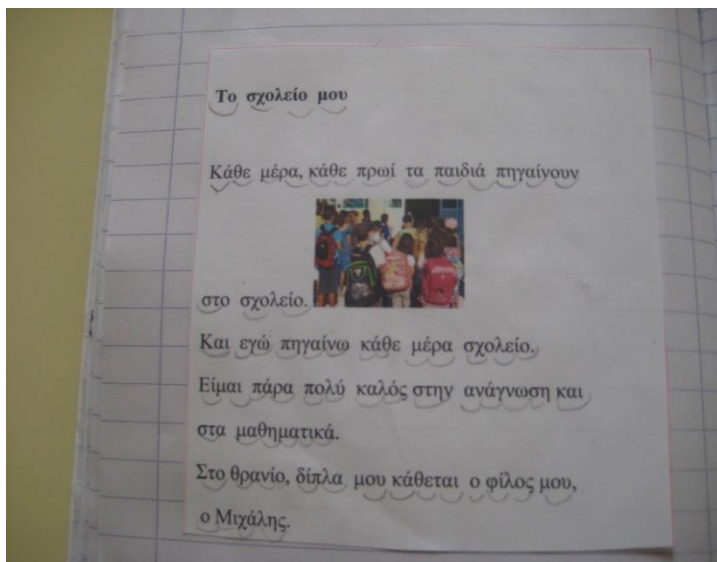
15. Δραστηριότητα ανάγνωσης και συμπλήρωσης κειμένου (με βάση τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή) με εικόνες και κενές λέξεις. Το κείμενο αναφέρεται σε εκείνον και έχει τίτλο «Εγώ...».

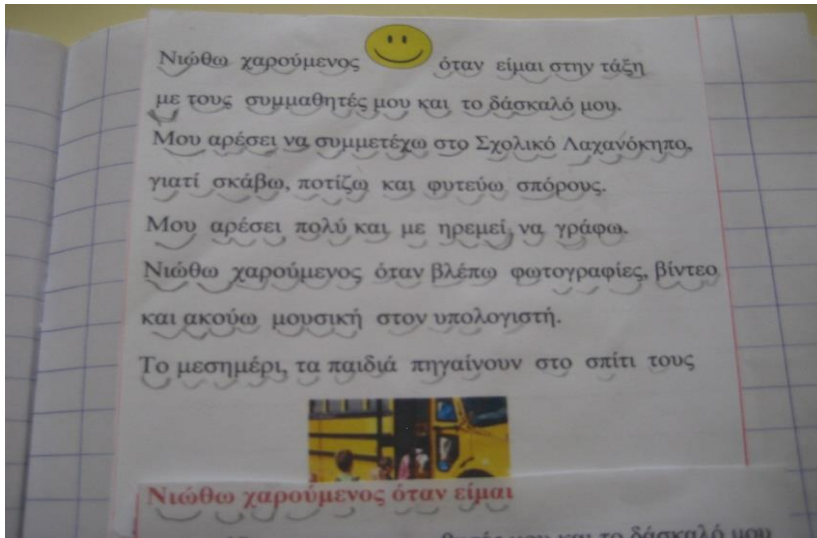


16. Συμπλήρωση προτάσεων με εικόνες, σχετικές με συναισθήματα.

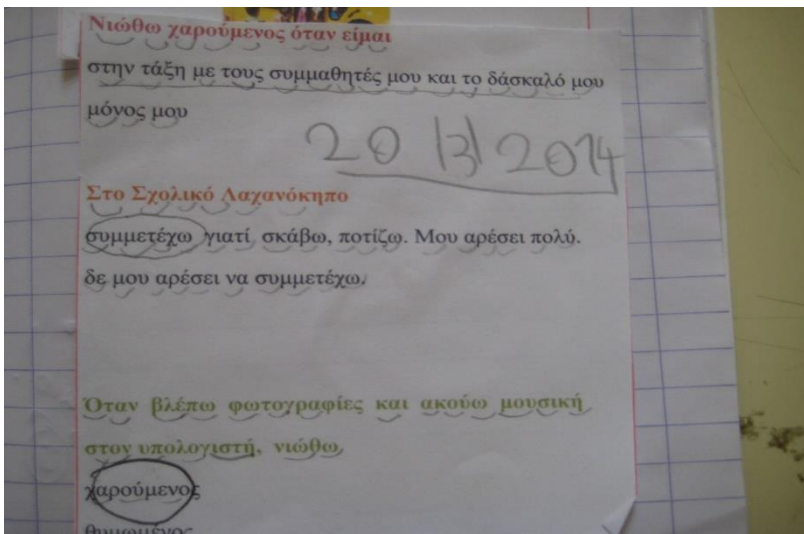
Έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον στο κείμενο, που αναφέρεται στον εαυτό του αλλά και στην κοινωνική ιστορία. Αντέδρασε θετικά (γέλιο, χαρά, διάθεση να με αγκαλιάσει) και όχι με δυσφορία ή επιθετικότητα. Απάντησε σωστά στις ερωτήσεις ανταποκρινόμενος θετικά και δείχνοντας μικρή αμηχανία (κυρίως όταν η πρόταση αφορούσε το πώς αισθάνεται ο ίδιος). Παρατηρούσε τις εικόνες με τα πρόσωπα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

2η Κοινωνική Ιστορία

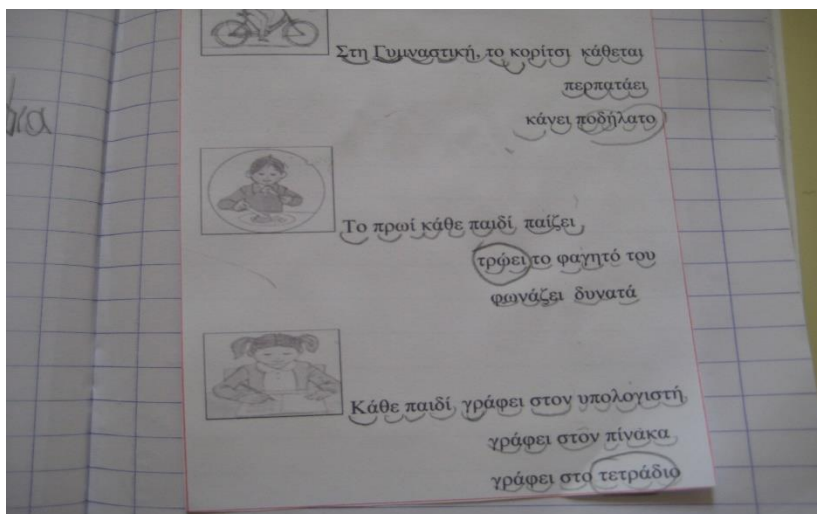




17. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Το σχολείο μου» με σκοπό αυτής να αντιληφθεί ο μαθητής ότι το σχολείο είναι ένα σημαντικό μέρος της ζωής του, της καθημερινότητάς του.



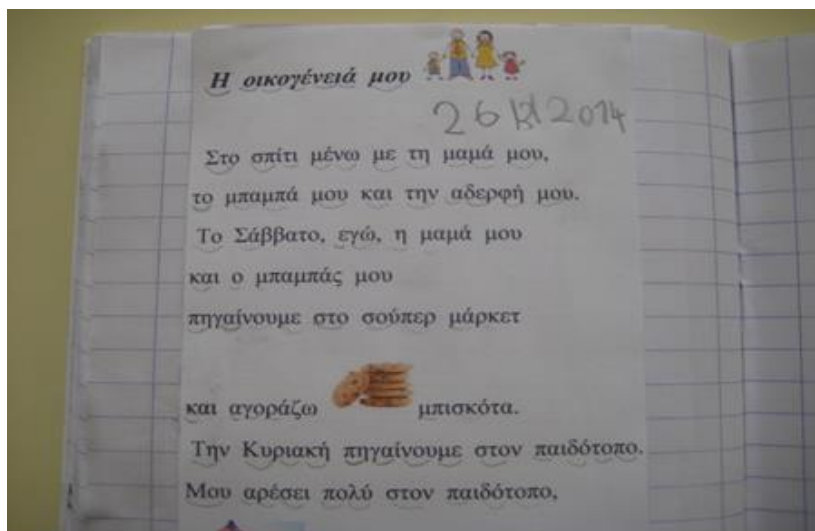
18. Ανάγνωση πολλαπλών απαντήσεων και επιλογή της σωστής απάντησης κατά το μαθητή.

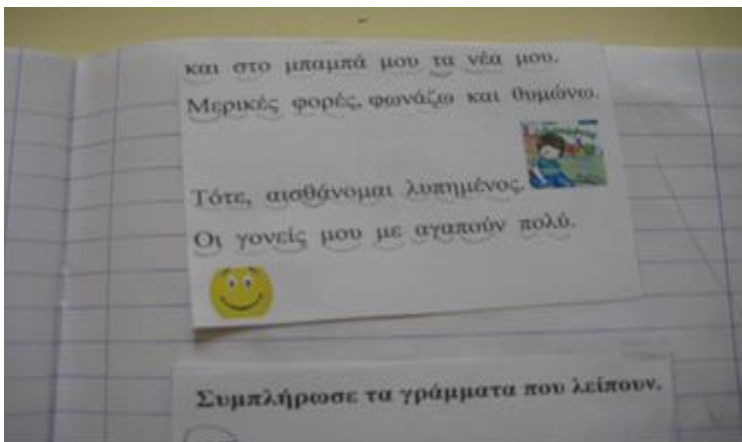
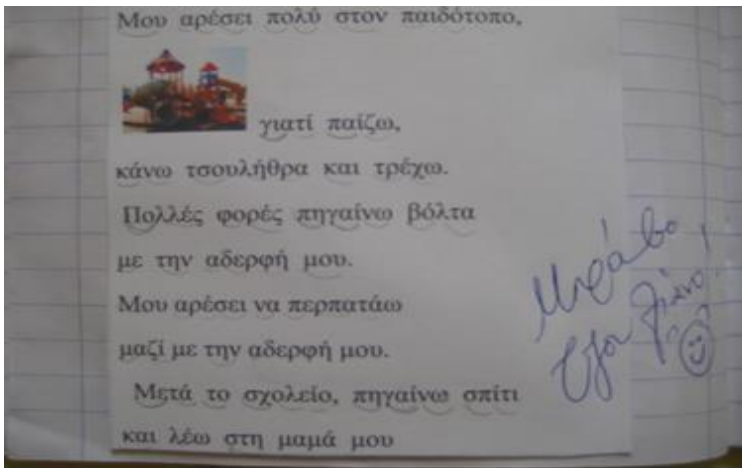


19. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή της σωστής απάντησης σύμφωνα με την εικόνα.

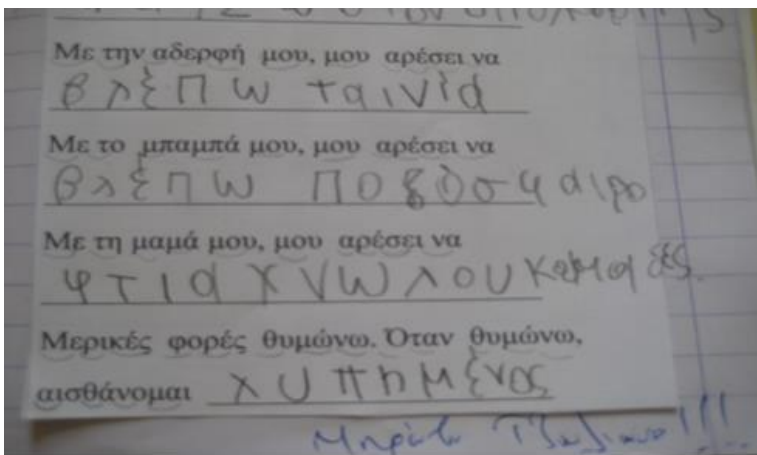
Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, απάντησε με χαρά ότι του αρέσει να συμμετέχει σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές του και το δάσκαλό του και ότι τον ευχαριστεί να ασχολείται με τον υπολογιστή. Ο μαθητής συνήθιζε είτε να αποφεύγει να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες είτε να επιτίθεται σε κάποιο συμμαθητή του κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Εντούτοις, η συμπεριφορά του εμφάνισε σημαντική βελτίωση, καθώς δέχεται την υποβολή κανόνων και η επιθετικότητά του προς συμμαθητές του έχει μειωθεί.

3η Κοινωνική Ιστορία



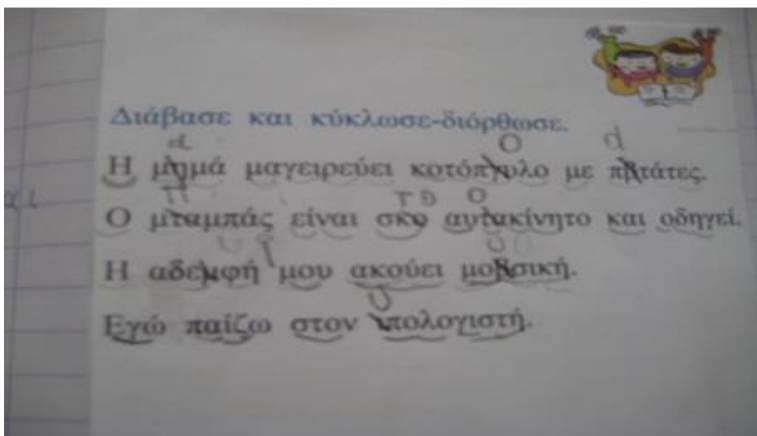


20. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Η οικογένειά μου».



21. Συμπλήρωση προτάσεων που αφορούν δραστηριότητες που του αρέσει να εκτελεί στο σπίτι με τα μέλη της οικογένειάς του.

(Η δραστηριότητα αυτή λειτούργησε ως εναλλακτικός τρόπος για την υποβολή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με σκοπό να διερευνηθεί η σκέψη του μαθητή και να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με αυτά που τον ευχαριστούν να κάνει με τους γονείς του και την αδερφή του.)



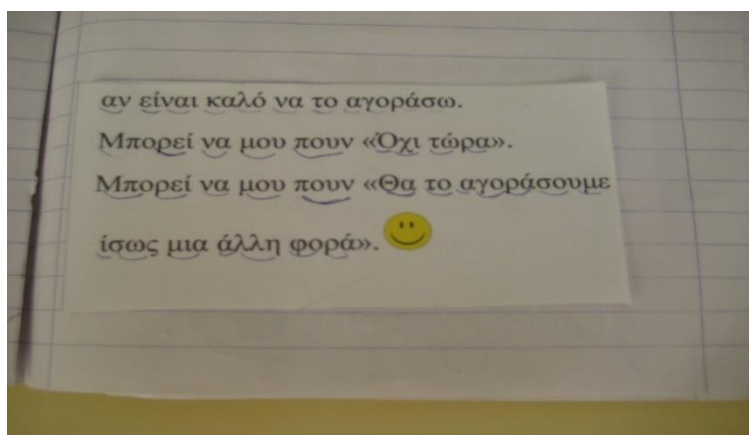
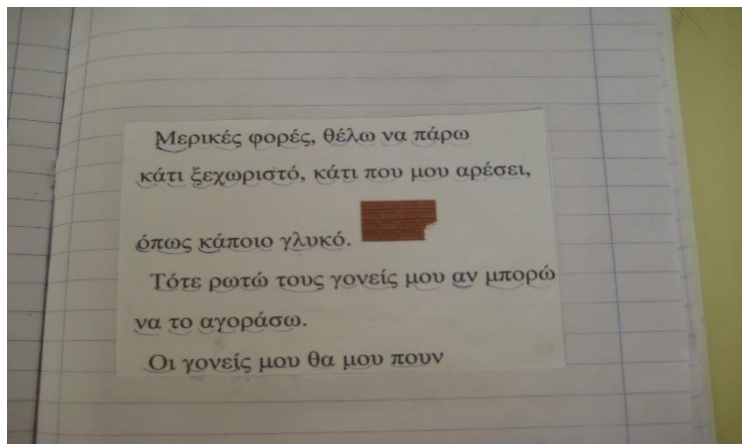
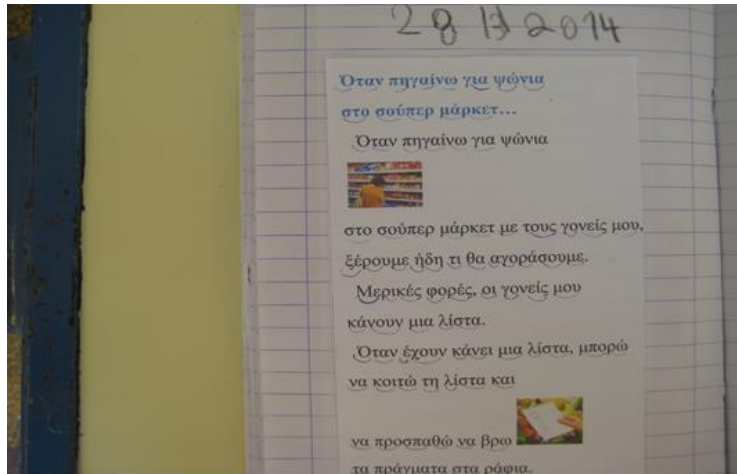
22. Ανάγνωση προτάσεων με σκοπό τον εντοπισμό και τη διόρθωση των λέξεων.

Οι προτάσεις αφορούν δραστηριότητες της οικογένειάς του, γεγονός που προσέλκυσε ιδιαίτερα την προσοχή του.

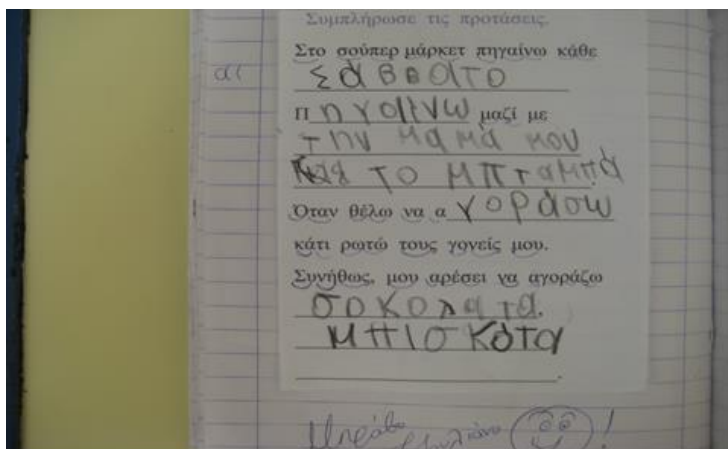
Ο μαθητής ανταποκρίθηκε εξαιρετικά στην κοινωνική ιστορία και στις συναφείς δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία προσέλκυσε αναμφισβήτητα την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή μου, καθώς φρόντισα να αναφερθώ σε συγκεκριμένες

καταστάσεις, που αφορούν εκείνον και την οικογένειά του. Διάβαζε με προσοχή τις προτάσεις, καθώς αισθάνθηκε ότι τον αφορούν, ότι αναφέρονται σε εκείνον.

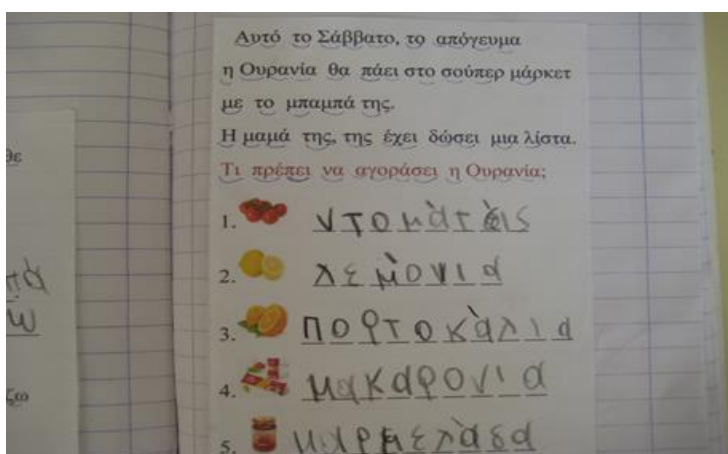
4^η Κοινωνική Ιστορία



23. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Όταν πηγαίνω για ψώνια στο σούπερ μάρκετ...».



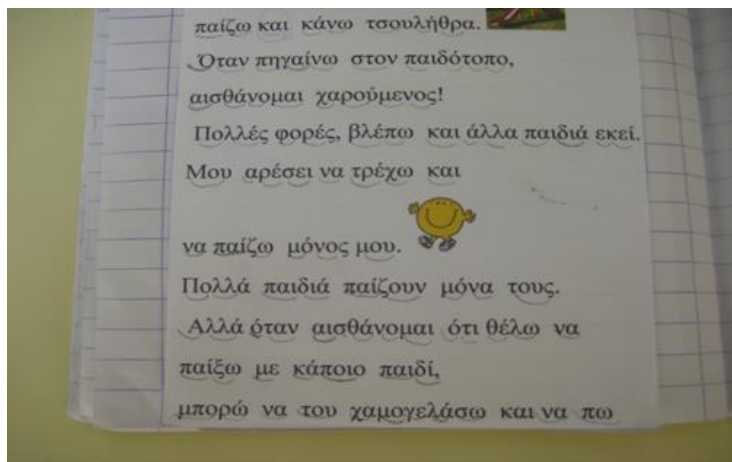
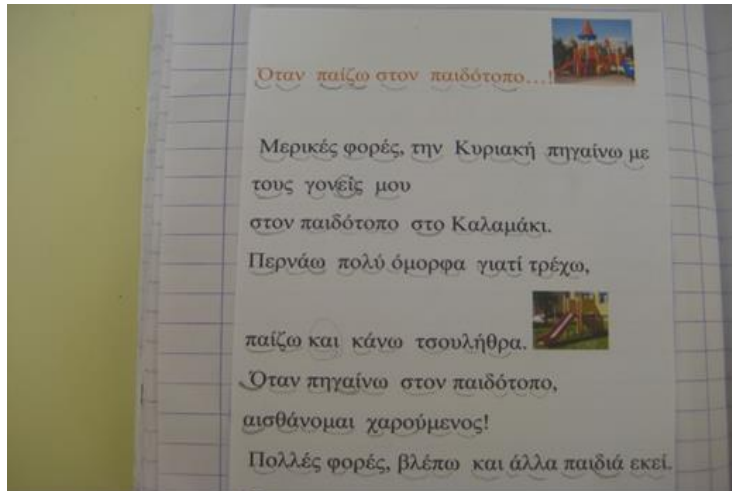
24. Συμπλήρωση προτάσεων με βάση την προσωπική εμπειρία του μαθητή.



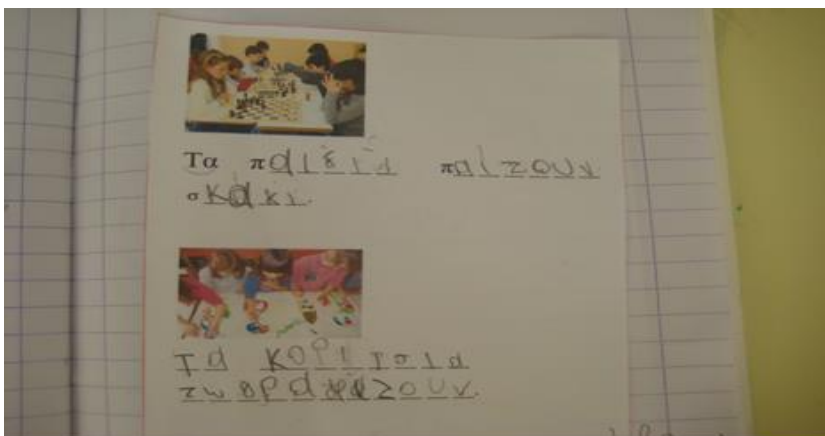
25. Ανάγνωση σύντομου κειμένου και συμπλήρωση της λίστας της Ουρανίας.

Σύμφωνα και με τους γονείς του μαθητή, εμφανίζει επίμονη και ακόμα και επιθετική συμπεριφορά κάποιες φορές, όταν επιθυμεί κάτι. Αποτέλεσμα της Κοινωνική Ιστορίας ήταν να προβληματιστεί σχετικά με μια διαφορετική οπτική και συμπεριφορά, την οποία θα μπορούσε να ακολουθεί με σκοπό να αισθανθεί εκείνος αρχικά καλά με τον εαυτό του και ύστερα με τους γονείς του και με το κοινωνικό περιβάλλον γύρω του και όχι ότι καταδικάζεται η συγκεκριμένη αρνητική συμπεριφορά του.

5^η Κοινωνική Ιστορία



26. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας με θέμα «Όταν παίζω στον παιδότοπο...!»



27. Συμπλήρωση προτάσεων με βάση εικόνες, που αφορούν δραστηριότητες παιδιών.

Σχολιασμός Πειραματικής Διαδικασίας (3^η ερευνητική υπόθεση: αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει τους γονείς στην διαμόρφωση θετικού οικογενειακού κλίματος)

Στην πρώτη πειραματική διαδικασία, το κείμενο-κοινωνική ιστορία διαμορφώθηκε έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωση αλλά και η κατανόηση από την πλευρά του μαθητή. Όσον αφορά το περιεχόμενο, οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν το συναίσθημα της χαράς. Εφόσον ο μαθητής εμφάνιζε δυσκολία στη διαχείριση του θυμού του, ένα κείμενο που θα τον συμβούλευε να μη θυμώνει δε θα ήταν βοηθητικό. Βοηθητικό για την ψυχολογία του θα ήταν ένα κείμενο που θα του προκαλούσε θετικό συναίσθημα. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο κείμενο περιλαμβάνει λέξεις σχετικές με τη χαρά και το χαμόγελο. Παράλληλα, ανταποκρίθηκε και στην επιλογή των απαντήσεων στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στην πρώτη αυτή πειραματική διαδικασία, σκοπός ήταν να διατυπωθεί το κείμενο με διακριτικό τρόπο χωρίς υπερβολική παρουσία εικόνων ή λέξεων.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία περιλαμβάνει 58 λέξεις, 13 σειρές και 3 εικόνες. Οι λέξεις είναι περισσότερες σε σχέση με την προηγούμενη κοινωνική ιστορία. Οι προτάσεις όμως είναι πολύ σύντομες και πολλές λέξεις επαναλαμβάνονται (π.χ. σχολείο, μου αρέσει). Στην κατανόηση της κοινωνικής ιστορίας συνέβαλε καθοριστικά το γεγονός ότι όλες οι προτάσεις είναι σύντομες και αναφέρονται σε πραγματικές εμπειρίες του μαθητή, σε γεγονότα που βιώνει (π.χ. «Στο θρανίο δίπλα μου κάθεται ο Μιχάλης.», «Μου αρέσει να συμμετέχω στο Σχολικό Λαχανόκηπο, γιατί σκάβω, ποτίζω και φυτεύω σπόρους. Μου αρέσει πολύ και με ηρεμεί να γράφω.»). Ο αριθμός των εικόνων που συμπεριλήφθηκαν προσελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή και συντελεί στην εύκολη και ευχάριστη κατανόηση της κοινωνικής ιστορίας, αλλά και στο να μη διασπάται

η προσοχή του μαθητή μου. Γι' αυτό, έχει χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένος αριθμός εικόνων με συγκεκριμένο μέγεθος (μεσαίο, όχι πολύ μικρό ούτε πολύ μεγάλο).

Η επόμενη κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Η οικογένειά μου. Το κείμενο αυτό είναι ιδιαίτερα οικείο ως προς το νόημα για το μαθητή, καθώς αφορά στοιχεία της καθημερινότητας του μαθητή με την οικογένειά του. Η βόλτα στον παιδότοπο, η επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ, ο περίπατος με την αδερφή του είναι πληροφορίες που ο ίδιος ο μαθητής που έχει αναφέρει σε συζητήσεις μας. Άρα, το κείμενο ήταν ιδιαίτερα κατανοητό αλλά και «έκπληξη» για εκείνον, καθώς διάβαζε κάτι το οποίο ήταν σαν να είναι γραμμένο από τον ίδιο. Ειδικότερα, οι τρεις τελευταίες φράσεις εμπεριέχουν με πολύ συνοπτικό και σύντομο τρόπο το σκοπό της κοινωνικής ιστορίας («Μερικές φορές, φωνάζω και θυμώνω. Τότε, αισθάνομαι λυπημένος. Οι γονείς μου με αγαπούν πολύ.»). Η εικόνα με την οικογένεια στην αρχή της ιστορίας προετοιμάζει το μαθητή για την έννοια της οικογένειας. Οι εικόνες με τα μπισκότα και τον παιδότοπο αφορούν δυο πολύ αγαπημένες συνήθειες του μαθητή μου. Στο τέλος του κειμένου, η εικόνα με το θλιμμένο αγόρι και η εικόνα με το χαρούμενο πρόσωπο υποβοηθούν την κατανόηση των φράσεων, που συνοδεύουν από το μαθητή. Δηλαδή, διευκολύνουν συναισθηματικά και νοητικά το μαθητή να αντιληφθεί ότι όταν κάποιος φορές συμβαίνει να θυμώνει, τότε αισθάνεται λυπημένος. Άλλωστε, οι γονείς του τον αγαπούν. Οι δυο εικόνες βρίσκονται εκεί ακριβώς για να φέρουν μια ισορροπία στη σκέψη και στην ψυχολογία του μαθητή. Σκοπός ήταν να αντιληφθεί τη συμπεριφορά που κρατά κάποιος φορές και να αναλογιστεί ο ίδιος εάν τον ευχαριστεί ή όχι («Τότε αισθάνομαι λυπημένος»). Για αυτό και η φράση που ακολουθεί «Οι γονείς μου με αγαπούν πολύ» έχει καθησυχαστικό ρόλο. Η φράση αυτή υποδηλώνει ότι «οι γονείς μου με αγαπούν και θα δείξουν κατανόηση σε κάποιες αρνητικές μου αντιδράσεις, με σκοπό να με βοηθήσουν να τις ξεπεράσω».

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Όταν πηγαίνω για ψώνια στο σούπερ μάρκετ». Στο κείμενο υπάρχουν πολλές δισύλλαβες και αρκετές τρισύλλαβες λέξεις. Ο Τζουλιάνο συχνά παίρνει κρυφά τρόφιμο συμμαθητή του, γεγονός που προϋδεάζει για τη συμπεριφορά του στο σούπερ μάρκετ. Επίσης, οι γονείς του έχουν δηλώσει ότι συχνά είναι ιδιαίτερα απείθαρχος όταν ζητά κάτι. Το κείμενο προτρέπει το μαθητή αντιληφθεί τη χρησιμότητα της λίστας στο σούπερ μάρκετ, το ότι πρέπει να ζητά την άδεια για να αγοράσει κάτι αλλά και να μην αντιδρά αρνητικά όταν δεν του επιτρέπουν να αγοράσει κάτι. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η

συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι διατυπωμένη έτσι ώστε να οριοθετεί τη συμπεριφορά του μαθητή χωρίς να του υποδεικνύει ή να του απαγορεύει ή να τον κατακρίνει. Επίσης, αξίζει να πω ότι επηρεάζει τη σκέψη και την ψυχολογία του μαθητή με θετικό τρόπο, καθώς τον παρακινεί να ακολουθεί μια συμπεριφορά ήρεμη κυρίως για τον εαυτό του αλλά και απέναντι στους γονείς του (Μπορεί να μου πουν «Όχι τώρα». Μπορεί να μου πουν «Θα το αγοράσουμε ίσως μια άλλη φορά»). Αυτός είναι και ο σκοπός αυτού του κειμένου. Αποτέλεσμα ήταν ο μαθητής να αντιληφθεί με σοβαρότητα την κεντρική ιδέα του κειμένου ως προς τη συμπεριφορά του. Η ύπαρξη πολύ συγκεκριμένων εικόνων συμβάλλει στην κατανόηση και αποτρέπει τον αποπροσανατολισμό και τη μείωση της συγκέντρωσης του μαθητή.

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Όταν παίζω στον παιδότοπο...» Το κείμενο λοιπόν ήταν διατυπωμένο σύμφωνα με αυτή την ενασχόλησή του. Οι διατυπωμένες προτάσεις αναφέρονται σε λόγια του ίδιου του μαθητή σε συζητήσεις μας (π.χ. την ώρα του διαλείμματος). Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Περνάω πολύ όμορφα γιατί τρέχω, παίζω και κάνω τσουλήθρα.». Το κείμενο προσελκύει την προσοχή του καθώς αναφέρεται ξεκάθαρα και χωρίς δισταγμό στη συνήθειά του να παίζει μόνος του («Μου αρέσει να τρέχω και να παίζω μόνος μου. Πολλά παιδιά παίζουν μόνα τους.»). Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία είναι διατυπωμένη έτσι ώστε να γίνεται κατανοητή από το μαθητή η συμπεριφορά του, δηλαδή να αντιλαμβάνεται ο μαθητής την τάση του για απομόνωση αλλά και τη σημασία της επικοινωνίας του με άλλα παιδιά («Αλλά όταν αισθάνομαι ότι θέλω να παίζω με κάποιο παιδί, μπορώ να του χαμογελάσω και να πω «Γεια! Με λένε Τζουλιάνο! Εσένα;»). Και σε αυτό το κείμενο, δε χρησιμοποιούνται υποδείξεις ή κανόνες ή απαγορεύσεις. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν να αντιληφθεί ο μαθητής ότι η ίδια αποδέχεται και κατανοεί τη συμπεριφορά του αλλά δίνοντάς του παράλληλα μια προτροπή επικοινωνίας. Το κείμενο αυτό αποσκοπεί στο να προβληματίζεται ο μαθητής και να συνειδητοποιεί τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους και κυρίως τα συναισθήματά του. Σημαντικές λέξεις στη συγκεκριμένη ιστορία είναι «οι γονείς» και «αισθάνομαι». Αποτελούν νέες λέξεις για το μαθητή και τις έχω συμπεριλάβει σε αρκετά σημεία στο κείμενο. Θεωρώ σημαντικό ο μαθητής να χρησιμοποιεί σταδιακά τη λέξη «οι γονείς μου» αντί για τη φράση «η μαμά και ο μπαμπάς μου». Εξαιρετικά σημαντικό είναι ο μαθητής να συνηθίσει να χρησιμοποιεί λέξη «αισθάνομαι».

Είναι βασικό να αναφερθεί το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις προτάσεις που συμπεριλαμβάνονται στις κοινωνικές ιστορίες αποτελούν φράσεις του μαθητή σε συζητήσεις που έχουμε κάνει κυρίως στα πλαίσια διαλείμματος. Η ερευνήτρια απέφυγε υποδείξεις ή απαγορεύσεις, καθώς στόχος ήταν αρχικά να προβληματιστεί μαθητής και κατ' επέκταση να παρακινηθεί να συνειδητοποιήσει όχι τη συμπεριφορά που είναι «η σωστή», δηλαδή «αυτή που πρέπει» αλλά τη συμπεριφορά που τον κάνει να αισθάνεται καλύτερα με τον εαυτό του και τους γύρω του. Για το λόγο αυτό, όλες οι κοινωνικές ιστορίες υπενθυμίζουν στο μαθητή το συναίσθημα της λύπης που βιώνει όταν αδυνατεί να διαχειριστεί το θυμό του αλλά και τρόπους να το ξεπερνά και να το αντικαθιστά με τη χαρά και την ηρεμία.

6.4 Σχολιασμός ερωτηματολογίων

Σκοπός των ερωτηματολογίων ήταν να διερευνηθεί αν η κατανόηση του προβλήματος από τους γονείς επηρεάζει τις οικογενειακές σχέσεις και αν η αποδοχή των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του μαθητή. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από πέντε γονείς.

Το πρώτο ζευγάρι αποτελεί τους γονείς του μαθητή, με τον οποίο η ερευνήτρια υλοποίησε πρόγραμμα παρέμβασης στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Διαθέτουν παρόμοια ηλικία και μορφωτικό επίπεδο. Ο πατέρας είναι οικοδόμος και η μητέρα υπάλληλος σε κατάσταση. Έχουν και μια κόρη μεγαλύτερης ηλικίας, δεκατεσσάρων ετών. Ο γιος τους παρακολούθησε και τη Γ' Δημοτικού σε Γενικό Δημοτικό σχολείο και ύστερα φοίτησε σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο. Και οι δυο γονείς απάντησαν ότι χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες στη συμπεριφορά του γιου τους και με τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Παράλληλα, χρειάζονται ενημέρωση ως προς τις υπηρεσίες που θα χρειαστεί μελλοντικά το παιδί αλλά και ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την εφηβική του ηλικία. Ο μαθητής άλλωστε είναι ήδη δώδεκα ετών. Επιπλέον, οι απαντήσεις των γονέων δείχνουν την επιθυμία τους για περισσότερες φιλικές επαφές καθώς και γνωριμίες με γονείς παιδιού με παρόμοια διαταραχή. Κοινή ανάγκη αποτελεί η συμβολή ενός ειδικού ή προσώπου που θα μπορούσε να τους δίνει βοηθητικές συμβουλές και καθοδήγηση ως προς την επίλυση των διάφορων προβλημάτων. Επίσης, βοήθεια χρειάζονται στο να εξηγήσουν την κατάσταση και τα ιδιόμορφα (για τους άλλους) χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού σε πρόσωπα του συγγενικού, φιλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν αισθάνονται την ανάγκη να

εξηγήσουν το θέμα αυτό μεταξύ τους ή στην κόρη τους, γεγονός που δείχνει την κατανόηση και αποδοχή της συμπεριφοράς του γιου τους. Όπως έχει αναφέρει ο πατέρας, το παιδί προτιμά να κάνει περιπάτους μόνο με την αδερφή του. Εξήγηση χρειάζεται να δώσουν ακόμα και στον οδοντίατρο (όπως χαρακτηριστικά έχει δηλώσει ο πατέρας), καθώς η ιδιαίτερη συμπεριφορά του παιδιού λόγω της φοβίας του απαιτεί έναν οδοντίατρο όχι μόνο καλό ως γιατρό αλλά γνώστη της κατάστασης και της διαταραχής αυτής. Παράλληλα, η μέτρια οικονομική τους κατάσταση δυσχεραίνει την πρόσβαση και την κάλυψη των εξόδων σε ειδικές υπηρεσίες για το παιδί. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι ο ένας γονέας αναφέρει τον άλλο (και αντιστρόφως) ως πηγή υποστήριξης επιλέγοντας μάλιστα το «Πάρα πολύ». Αρκετή υποστήριξη λαμβάνουν από το συγγενικό και το φιλικό περιβάλλον. Πολύ βοηθητική, σύμφωνα με την άποψη των γονέων έχει αποβεί η παρακολούθηση προγράμματος λογοθεραπείας από το παιδί.

Με βάση τις απαντήσεις των γονέων στα πλαίσια του ερωτηματολογίου αλλά και συζήτησης με την ερευνήτρια, συμπεραίνουμε ότι χρειάζονται κυρίως συμβουλευτική υποστήριξη με σκοπό να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά και τις ανάγκες του παιδιού τους. Αν και αποτελούν ανθρώπους μέτριου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παρατηρείται η έμφαση και η αξία που δίνουν στις ειδικές υπηρεσίες. Παρά τις οικονομικές δυσκολίες, προτρέπουν τον παιδί τους να παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας, καθώς το θεωρούν ιδιαίτερα βοηθητικό για τη Μαθησιακή του ετοιμότητα. Μάλιστα, και οι δυο θεωρούν ότι το παιδί τους χρειάζεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε πιο εξειδικευμένα πλαίσια συγκριτικά με το σχολείο. Παράλληλα, δεν παραλείπουν να βρίσκουν χρόνο να επισκέπτονται μαζί με το παιδί τους χώρους ψυχαγωγίας (όπως τον παιδότοπο). Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι επέλεξαν και οι δυο αρνητική απάντηση στο αν χρειάζονται βοήθεια για να επιλύουν προβλήματα που αφορούν τους ίδιους και τα καθήκοντά τους. Συμπεραίνεται ότι πρόκειται για γονείς, που αρχικά έχουν χτίσει μια σχέση αγάπης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους. Πάνω σε μια τέτοια σχέση μπορεί να αισθανθεί ασφάλεια ένα παιδί και ειδικότερα ένα παιδί με Δ.Α.Δ. αλλά και να αναπτυχθεί μια όσο το δυνατόν πιο ήρεμη και ομαλή σχέση κατανόησης ανάμεσα στα αδέρφια. Κατανοούν και αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τις ιδιαιτερότητες του παιδιού τους αλλά εκφράζουν ανησυχία ως προς την οικονομική υποστήριξη των αναγκών του παιδιού αλλά και ως προς την υποστήριξη του απέναντι στις αντιλήψεις της κοινωνίας.

Επόμενος συμμετέχων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι μητέρα παιδιού με Δ.Α.Δ.. Είναι ιδιωτική υπάλληλος, διαζευγμένη και έχει αναλάβει την ανατροφή του γιου της και της κόρης της. Ο γιος της έχει παρόμοια προσωπικά στοιχεία με το προαναφερθέν παιδί. Είναι δώδεκα ετών, έχει διαγνωστεί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και μέτρια νοητική υστέρηση και φοιτά σε Ειδικό σχολείο. Είναι προφανής η ανάγκη της για ενημέρωση σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες στη συμπεριφορά του παιδιού αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Παράλληλα, θα επιθυμούσε περισσότερες επαφές με φιλικά πρόσωπα με τα οποία να μπορεί να συζητά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αλλά και τη συμβολή ειδικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού. Αισθάνεται ότι αδυνατεί να εξηγήσει την κατάσταση του παιδιού στο συγγενικό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως στο σύζυγό της. Υψηστηρίζει ότι η μεγάλη της κόρη (15 ετών) βοηθά πολύ στην ανατροφή και εκπαίδευση του αδελφού της. Ωστόσο, ενίοτε δυσκολεύεται η ίδια να εξηγήσει σε φίλους και συμμαθητές το θέμα αυτό. Η μητέρα του παιδιού αντιμετωπίζει οικονομική δυσχέρεια στην πληρωμή εξόδων του σπιτιού αλλά και εξόδων για τις ανάγκες του σπιτιού. Πηγή υποστήριξης στην ανατροφή των παιδιών της αποτελούν κυρίως οι γονείς της και δευτερευόντως κάποια φιλικά πρόσωπα. Βασική της ανάγκη αποτελεί η επικοινωνία με ειδικούς που θα τη βοηθήσουν να διαχειριστεί και τη συμπεριφορά του παιδιού της αλλά και τα διάφορα ενδοοικογενειακά προβλήματα.

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συνέβαλαν και οι γονείς παιδιού χωρίς Δ.Α.Δ.. Οι συγκεκριμένοι γονείς έχουν δυο παιδιά ηλικίας δώδεκα και δέκα ετών και είναι εκπαιδευτικοί. Με βάση τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι αγωνιούν για την εκπαίδευση του παιδιού τους και την παροχή των ανάλογων υπηρεσιών. Επίσης, θα επιθυμούσαν πληροφόρηση σχετικά με την περίοδο της εφηβείας, που πρόκειται να διανύσει ο γιος τους. Η μητέρα δήλωσε ότι θα επιθυμούσε περισσότερο χρόνο για συναντήσεις με φιλικά πρόσωπα με σκοπό να συζητάει θέματα που αφορούν την οικογένειά της. Απάντησαν αρνητικά όσον αφορά την ανάγκη περισσότερης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό ή κάποιο ειδικό σε αντίθεση με τους γονείς που προαναφέρθηκαν. Παράλληλα, δεν έχουν αισθανθεί την ανάγκη και αγωνία να πρέπει να εξηγήσουν στο συγγενικό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον τη συμπεριφορά του παιδιού τους, σε αντίθεση με τους προαναφερόμενους. Από τις απαντήσεις τους, συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ παράλληλα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Επίσης, θεωρούν πως είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα ενδοοικογενειακά τους θέματα χωρίς κάποια βοήθεια. Και οι δυο γονείς αποτελούν πηγή

υποστήριξης ο ένας για τον άλλον. Βοήθεια ως προς την ανατροφή του παιδιού τους λαμβάνουν μερικές φορές από το συγγενικό περιβάλλον. Γενικότερα, οι συγκεκριμένοι γονείς δε βιώνουν τις ανησυχίες, που βιώνουν οι προηγούμενοι καθώς το παιδί δεν πάσχει από κάποια διαταραχή και έχει τη δυνατότητα να αυτοεξυπηρετείται έστω και όταν είναι μόνος στο σπίτι. Επίσης, δε βιώνουν το άγχος σχετικά με το πώς φαίνεται η συμπεριφορά του παιδιού τους στον περίγυρο. Διαθέτουν καλή οικονομική κατάσταση, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη διεύθυνση των εξόδων και στην κάλυψη εξόδων για ασχολίες και εξωσχολικές δραστηριότητες του γιου τους.

Πίνακας 1. Ποσοστά με βάση τα στοιχεία των παιδιών

Ια. Στοιχεία παιδιού

Πίνακας

1.Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αγόρι	2	40,0	40,0	40,0
Κορίτσι	3	60,0	60,0	100,0
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας

2.Ηλικία σε έτη:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
8	1	20,0	20,0	20,0
9	1	20,0	20,0	40,0
10	1	20,0	20,0	60,0
12	1	20,0	20,0	80,0
13	1	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Αυτισμός

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	5	100,0	100,0	100,0
Όχι				
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Σύνδρομο (π.χ. Down, Asperger)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	3	60,0	100,0	100,0
Όχι				
Δεν απάντησαν	2	40,0		
Σύνολο	5	100,0		

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Προβλήματα Λόγου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	1	20,0	100,0	100,0
Όχι				
Δεν απάντησαν	4	80,0		
Σύνολο	5	100,0		

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Κινητικά Προβλήματα (π.χ. εγκεφαλική παράλυση)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	4	80,0	100,0	100,0
Όχι				
Δεν απάντησαν	1	20,0		
Σύνολο	5	100,0		

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Προβλήματα Όρασης

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	1	20,0	100,0	100,0
Όχι				
Δεν απάντησαν	4	80,0		
Σύνολο	5	100,0		

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Μαθησιακές Δυσκολίες

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό

Ναι	4	80,0	100,0	100,0
Όχι				
Δεν απάντησαν	1	20,0		
Σύνολο	5	100,0		

Πίνακας

3. Κατάσταση:

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής

Αυτισμός

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	5	100,0	100,0	100,0
Όχι				
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας

4.Πού μένει:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Στο σπίτι	5	100,0	100,0	100,0
Άλλου				
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας

5. Πού φοιτά:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ειδικό Δημοτικό	1	20,0	20,0	20,0
Τμήμα Ένταξης	2	40,0	40,0	60,0
Κατ' οίκον	2	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	5	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις στην Κλίμακα των Οικογενειακών Αναγκών

II. ΚΛΙΜΑΚΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Διαβάστε τις ανάγκες που ακολουθούν και σημειώστε την απάντηση που σας ταιριάζει.

A. Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες σχετικά:

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Με την αναπηρία, τις δυσκολίες ή και τα προβλήματα που μπορεί να έχει το παιδί μου	1,33	,08
2. Με τους τρόπους που μπορώ να χειριστώ και να αντιμετωπίσω τη συμπεριφορά του παιδιού μου	1,11	,09
3. Με τους τρόπους που μπορώ να μάθω κάτι στο παιδί μου	1,22	,00
4. Με τους τρόπους που μπορώ να μιλήσω ή να παίξω με το παιδί μου	1,32	,08
5. Με τις υπηρεσίες που χρειάζεται τώρα το παιδί μου και είναι διαθέσιμες	1,24	,01
6. Με τις υπηρεσίες που θα χρειαστεί μελλοντικά το παιδί μου	1,99	,03
7. Με τον τρόπο που αναπτύσσονται τα παιδιά ή οι έφηβοι	1,12	,05
<i>B. Χρειάζομαι:</i>		
8. Κάποιο πρόσωπο στην οικογένεια μου με το οποίο να μπορώ να συζητώ για τα προβλήματα	1,06	,01
9. Περισσότερους φίλους για να συζητώ μαζί τους	1,22	,09
10. Περισσότερες ευκαιρίες να συναντώ και να συζητώ με γονείς που έχουν παιδί σαν το δικό μου	1,25	,06
11. Περισσότερο χρόνο για να συζητώ με το δάσκαλο ή το θεραπευτή του παιδιού μου	1,33	,00
12. Να συναντιέμαι πιο συχνά με ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό ή ψυχίατρο και να συζητώ μαζί του	1,22	,01
13. Να μιλώ περισσότερο με κάποιον ιερέα που θα με βοηθήσει με τα διάφορα προβλήματα	1,32	,04
14. Να διαβάσω αναφορές για άλλες οικογένειες που έχουν παιδί σαν το δικό μου	1,24	,09
15. Περισσότερο χρόνο για τον εαυτό μου	1,99	,06
<i>Γ. Χρειάζομαι βοήθεια για να εξηγήσω την κατάσταση του παιδιού μου και τις ανάγκες του:</i>		
16. Στα αδέρφια του	1,05	,05
17. Στο/ στη σύζυγό μου	1,06	,07
18. Στους γονείς μου ή στους γονείς του/ της συζύγου μου ή σε άλλους συγγενείς	1,22	,01

19. Στους φίλους, γείτονες , συναδέλφους ή αγνώστους που κάνουν ερωτήσεις	1,24	,09
20. Σε άλλα παιδιά	1,99	,05
<i>Δ. Χρειάζομαι βοήθεια για να βρω:</i>		
21. Ένα γιατρό ή και οδοντίατρο που θα κατανοεί τις δικές μου ανάγκες και του παιδιού μου	1,05	,01
22. Μπαιμπι σιτερ ή κάποιον που να μπορεί να φροντίζει το παιδί μου	1,99	,09
23. Το κατάλληλο σχολείο για το παιδί μου	1,12	,05
24. Εγώ ή και ο/ η σύζυγός μου δουλειά	1,05	,07
<i>Ε. Χρειάζομαι οικονομική βοήθεια:</i>		
25. Για να πληρώνω τα έξοδα σπιτιού, διατροφής, ιατρικής περίθαλψης, ρουχισμού & μεταφοράς	1,22	,09
26. Για να αγοράσω τον απαραίτητο ειδικό εξοπλισμό για το παιδί μου	1,24	,06
27. Για να καλύψω τα έξοδα για τις υπηρεσίες που χρειάζεται το παιδί μου (λογοθεραπεία κ.ά.)	1,25	,06
28. Για να πληρώνω μπειμπι σιτερ ή κάποιον που να μπορεί να φροντίζει το παιδί μου	1,33	,00
29. Για να αγοράσω τα παιχνίδια που χρειάζεται το παιδί μου	1,22	,01
Στ. Η οικογένειά μου χρειάζεται βοήθεια για:	1,32	,04
30. Να μπορέσουμε να συζητήσουμε τα προβλήματα και να βρούμε λύσεις	1,24	,09
31. Να μπορέσουμε να συμπαρασταθούμε ο ένας στον άλλο στις δύσκολες στιγμές	1,99	,06
32. Να αποφασίσουμε ποιος θα αναλάβει τις οικιακές δουλειές, τη φροντίδα του παιδιού κ.τ.λ.	1,34	,00
33. Να βρούμε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και ψυχαγωγίας	1,55	,01

Πίνακας 3. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις στις Πηγές Υποστήριξης

Δ. ΠΗΓΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Ποιες από τις παρακάτω πηγές βοήθειας θεωρείτε ότι σας παρέχει υποστήριξη για την ανατροφή του παιδιού σας αυτήν την περίοδο και σε ποιο βαθμό;

Σημειώστε ένα χ δίπλα από κάθε επιλογή. Αν κάποια από τα παρακάτω δεν σας παρέχεται μη σημειώνετε τίποτα.

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση

Μου παρέχει υποστήριξη για την ανατροφή του παιδιού μου:		
1. Ο/η σύζυγος μου	4,11	1,01
2. Οι γονείς μου ή οι γονείς του/ της συζύγου	3,22	1,04
3. Άλλοι συγγενείς	2,56	1,09
4. Οι φίλοι μου, οι συνάδελφοί μου	3,48	1,06
5. Άλλοι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες	4,25	1,20
6. Διάφοροι επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.α)	3,34	1,34
7. Σωματεία ή σύλλογοι ΑμΕΕΑ	2,17	1,56
8. Δημόσιες υπηρεσίες ή φορείς (Νοσοκομεία, Πρόνοια, ΚΔΑΥ, Κοινωνική Μέριμνα κτ.λ.)	2,14	1,67

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baron – Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, v. 21, p. 37-46.

Bauman, M. & Kemper, T. (1985). Histo-anatomic observations of the brain in early infantile autism. *Neurology*, 35, 383-396.

Brown, W. T., Jenkins, E. C., Friedman, E., Brooks, J., Wisniewski, K., Raguthu, S. & French, J.H. (1982). Autism is associated with the fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 303-307.

Campbell, M. (1996). The treatment of autistic disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 134-143.

Chien-Yu Pan (2011). The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, p. 657–665.

Corbett, B. A. & Abdullah, M. (2005). Video Modeling: Why does it work for children with autism? *The Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, v. 2 (1), p. 2-8.

Cunningham, C. C. & Davis, H. (1985). Early parent counselling. In M. Craft, J. Bichnell, S. & Hollins (Eds.). *Mental handicap: A multidisciplinary approach*. London: Bailliere Tindall.

Collia-Faherty, C. (1999). Κατανόηση του αυτισμού. Στο C. Collia-

Faherty, Β. Παπαγεωργίου & Ν. Παπαδοπούλου, *Αυτισμός. Ένας ύμνος στην επικοινωνία* (σελ. 15-65). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

DeLong, G. R. (1992). Autism, Amnesia, Hippocampus and Learning. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 16, 63-70.

DeMyer, M. (1979). *Parents and children with autism*. New York: John Wiley & Sons.

Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR (2004). Μετάφραση-Επιμέλεια: Γκοτζαμάνης Κ.. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

- Duarte, C. S., Bordin, I. A., Yazigi, L. & Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism the International Journal of Research and Practice*, v. 9 (4), p. 416-427.
- Eyberg, S.M., Edwards, D., Boggs, S., & Foote, R. (1998). Maintaining the treatment effects of parent training: The role of booster sessions and other maintenance strategies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, v. 5, p. 544-554.
- Fisch, G.S., Cohen, I. L., Wolf, E. G., Brown, W. T., Jenkins, E. C. & Gross, A. (1986). Autism and the fragile X syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 143, 71-73.
- Frith, U. (1999). Αυτισμός. Εξηγώντας Το Αίνιγμα (3η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ganz, J. & Simpson, R. (2004). Effects on Communicative Requesting and Speech Development of the Picture Exchange Communication System in Children with Characteristics of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34 (4), p. 395-409.
- Gau, S. S., Chou, M., Chiang, H., Lee, J., Wong, C., Chou, W. & Wu, Y. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 263-270.
- Gillberg, C., (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge University Press (4th printing 2006).
- Gillberg, C. & Coleman, M. (1992) *The Biology of the Autistic Syndromes* (2nd edition). Mac Keith Press.
- Grandin, T. (1995). The learning style of people with autism. In K. A. Quill (Ed.) *Teaching children with autism: strategies to enhance communication*. New York: Delmal, p. 61-86.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Harris, S. L. (1984). The Family of the Autistic Child: A Behavioral-Systems View. *Clinical Psychology Review*, 4(3), 227-239.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school - age children with autism. *Autism*, v. 9 (4), p. 416-427.
- Heimann, M., Nelson, K. E., Tjus, T. & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through interactive multimedia computer program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 25 (5), p. 459-480.
- Hesse, T., Danko, C., Budd, K. (2013). Siblings of children with autism: Predictors of adjustment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 7, p. 1323-1331.

Huws, J. C., Jones, R. S. P. & Ingledeu, D. K. (2001). Parents of children with autism using an email group: A grounded theory study. *Journal of Health Psychology*, v. 6 (5), p. 569-584.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. ProQuest Education Journals, v. 18 (3), p. 150-165.

Jacklin, A. & Farr, W. (2005). The computer in the classroom: a medium for enhancing social interaction with young people with autistic spectrum disorders? *British Journal of Special Education*, v. 32 (4), p. 202-210.

Johnson, B. & Verner, R. (1983). *Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R. (1995). Communicating with a computer: the use and abuse of computers in developing communication skills in individuals with autism. *Autisme and Computer Applications: proceedings of the Autisme. Third International Conference*. Nice: Autisme-France.

Κόπλαντ, Τζ. (1981). *Για την αγάπη της Άννας, η ιστορία ενός αυτιστικού παιδιού*. Ακουάριους.

Leboyer, M., Philippe, A., Bouvard, M., Guilloud-Bataille, M., Bondoux, D., Tabuteau, F., Feingold, J., Mouren-Simeoni, M. C. & Launay, J. M. (1992). Whole Blood Serotonin and Plasma Beta-Endorphin in Autistic Probands and Their First-Degree Relatives. *Biological Psychiatry*, 45, 158-163.

Lowe, T. L., Tanaka, K., Seashore, M. R., Young, J. G. & Cohen, D. J. (1980). Detection of Phenylketonuria in Autistic and Psychotic Children. *JAMA*, 243, 126-128.

MacDuff, G.S., Krantz, P.J. & McClannachan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 26, p. 89-97.

Marcus, L., Kunce, L.J., & Schopler, E. (1997). Working with families. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental*

Disorders (2nd ed., p. 631-649). New York: Wiley.

Mazefsky, A. C., Goin-Kochel, P. R., Riley, P. B, Maes, H. (2008). Genetic and environmental influences on symptom domains in twins and siblings with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 2, p. 320–331.

Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Mesibov, G.B., Browder,D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioural support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 73-79.

Meyer, A. K., Ingersoll, B., Hambrick, Z. D. (2011). Factors influencing adjustment in siblings of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, p. 1413–1420.

Olson, D. H. (2000). Circumplex model of family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167.

Olson, D. H. (1986). Circumplex model VII: Validation studies and FACES III. *Family Process*, 26, 337-351.

Olsson, M. B. & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 46, p. 548-559.

Petalas, M., Hastings, R., Nash, S., Hall, L., Joannidi, H., Dowey, A. (2012). Psychological adjustment and sibling relationships in siblings of children with Autism Spectrum Disorders: Environmental stressors and the Broad Autism Phenotype. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 6, p. 546–555.

Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instructions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 21, p. 697-714.

Randall, P. & Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*. Chicester, England: Wiley.

Robertson, K., Chamberlain, B., Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33 (2), p. 123-130.

Rupiper, M. & Marvin, C. (2004). Preparing teachers for family centered services: A survey of preservice curriculum content. *Teacher Education and Special Education*, v. 27, p. 384-395.

Rutter, M. (1990). Νηπιακός αυτισμός. Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Schall, C. (2000). Family perspectives on raising a child with autism. *Journal of child and family studies*, v. 9, p. 409-423.

Schopler, E. (2000). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων: Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Schopler, E. (1995). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων. Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Δάρρας.

Schopler, E., Mesibov, G., & Hearshey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.) *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-292). New York: Plenum Press.

Schuler, A.L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 11-32). New York: Delmar.

Schumann, C. M., Hamstra, J. & Goolin-Jones, B. L. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism: the hippocampus is enlarged at all ages. *J. Neurosci*, 24 (6) 392-401.

Scuse, D. H. (2000). Imprinting the X-chromosome and the male brain: explaining sex differences in the liability to autism. *Pediatric Research*, 47(1), 9-16.

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. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, v. 10 (4), p. 330–343.

Siaperas, P., Higgins, S. & Proios, P. (2007). Challenging behaviours on people with autism: A case study on the effect of a residential training programme based on structured teaching and TEACCH method. *PSYCHIATRIKI*, v. 18, (4), p. 343-350.

Taylor, B. (2006). Vaccines and the changing epidemiology of autism. *Child: care, health and development*, 32 (5), 511-519.

Tobing, L. E. & Glenwick, D.S. (2002). Relation of the Childhood Autism Rating Scale-Parent version to diagnosis, stress and age. *Research in Developmental and Physical Disabilities*, v. 11, p. 253-265.

Wing, L. (2000). Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Whitaker, P. (2002). Supporting families of preschool children with autism. *AUTISM*, v. 6 (4), p. 411-426.

White, B. B. & White, M. S. (1987). Autism from the inside. *Medical Hypotheses*, 24, 223-229.

Yirmiya, N., Kasari, C., Sigman, M. & Mundy. P. (1989). Facial expressions of effect in autistic, mentally retarded and normal children, *Journal of child Psychology and Psychiatry*, v. 30, p. 725-735

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Βάρβογλη, Λ. (2007). Η διάγνωση του αυτισμού. Πρακτικός οδηγός. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βερνάδος, Μ. & Τερεζάκη, Μ. (2004). Προσεγγίσεις σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2008). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση). Αθήνα: 1η έκδοση.

Γενά, Α., Καλογεροπούλου, Ε., Μαυροπούλου, Σ., Νικολάου, Α., Νότας, Σ., Παπαγεωργίου, Β. (2006). Το φάσμα του αυτισμού. Συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας & επαγγελματιών. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2ο επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, «Πρόγραμμα ενδυνάμωσης και υποστήριξης ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό». Σ. Νότας (Επιμ. Εκδ.), Τρίκαλα: εκδόσεις «έλλα».

Γκονέλα, Ε. (2008). Αυτισμός. Αίνιγμα και πραγματικότητα. Αθήνα: Οδυσσέας.

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 4, σ. 83-105.

Δροσινού, Μ. (2014δ). Ειδικές διδακτικές εφαρμογές σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2014γ). ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2014β). Ετοιμότητα και ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2014 α). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., Μελάς, Δ. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη 2000. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 4, σ. 83-105.

Ζώης, Γ., Δημητρακόπουλος, Σ. (2003). Εγχειρίδιο συμβουλευτικής στήριξης γονέων με αυτιστικά παιδιά. Επιμέλεια: Παλαιοθεοδώρου Π. Αναστασία, Πάτρα: Εκδόσεις Ζώης Γ.-Δαγκλή.

Θεοδωρόπουλος, Ε. (1977). Διδακτική παιδαγωγία ειδικών σχολείων. Αθήνα: Φελέκης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1999). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή, Κ. Γ. (1973). Διδακτική των ειδικών σχολείων. Αθήνα.
- Καραβία, Ε. (2008). Το σχολείο απέναντι στο παιδί με χρόνια νόσημα. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου. 70:34-48.
- Καραντάνος, Γ. (1984). Νηπιακός Αυτισμός: Δεδομένα, Σύγχρονες ταξινομήσεις και Μελέτη νευροχημικών παραμέτρων. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο- Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση». Γ΄ Έκδοση, Αθήνα: Έκδοση ιδίου.
- Κυπριωτάκης, Α. (2003). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.
- Κωνστανταρέα, Μ., (1988). Παιδικός αυτισμός. Τσιάντης, Γ. & Σ. Μαυρόπουλος, Γ. (Επιμ. Έκδ.), Σύγχρονα θέματα Ψυχιατρικής. Τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 153-193.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1997). Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νότας, Σ. (2005). Το Φάσμα του Αυτισμού. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια. Λάρισα: εκδόσεις «έλλα».
- Νότας, Σ. (2006). Οι γονείς & τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2ο επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, «Πρόγραμμα ενδυνάμωσης και υποστήριξης ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό». Τρίκαλα: εκδόσεις «έλλα».
- Παπαδάτος, Ι. (2004). Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Ν. & Ζάχος, Δ. (1985). Ψυχολογία. Αθήνα, σ. 80-84.
- Παπαναστασίου, Ε. (2008). Αυτισμός: Αξιολόγηση, κατάρτιση προγράμματος, εκπαιδευτική πορεία, μελέτη περίπτωσης. Θέματα ειδικής αγωγής, 43, 65-72.
- Ράπτη, Ν. (1974). Η ανάπτυξις της διανοήσεως. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, τρίτη έκδοση, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σιαπέρας, Π. & Σούλης, Σ. (2011). Η σεξουαλική εκπαίδευση και τα ψυχοσεξουαλικά προβλήματα ατόμων με νοητική στέρηση. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, τ. 18 (1), σ. 73-84.
- Συνοδινού Κ. (1999). Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση, Δεύτερη έκδοση επαυξημένη, Καστανιώτης, Αθήνα.

Σταμάτης, Σ. (1987). Οχυρωμένη σιωπή. Γέφυρες επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί. Εικόνα-αντιμετώπιση-αποκατάσταση. Αθήνα: Γλάρος.

Σταύρου, Λ. Σ. (1985). Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.

Χασάπη, Ι. (1976). Ψυχοπαθολογία νηπίων. Αθήνα: Εκδόσεις Στ. Βασιλόπουλος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Κύριε/α

Η συγκεκριμένη έρευνα, σκοπό έχει τη μελέτη της συμβολής του οικογενειακού κλίματος στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα Αυτισμού.

Ειδικότερα εξετάζουμε τα συναισθήματα που προκαλούνται στους γονείς κατά την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν και πόσο η επικοινωνία και η συμπεριφορά ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να βελτιωθεί με την χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας.

Αντιλαμβανόμαστε ότι θα σας επιβαρύνουμε με τον χρόνο που πρέπει να διαθέσετε προκειμένου να διεξαχθεί η συνέντευξη, αλλά θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη την συμβολή σας.

Οφείλουμε να σας ενημερώσουμε ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη.

Τα στοιχεία, τα οποία θα μας δοθούν είναι άκρως εμπιστευτικά και απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εκπαιδευτικό σκοπό.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία

Ια. Στοιχεία παιδιού

1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2.Ηλικίασε έτη:.....

3. Κατάσταση:

Αυτισμός Σύνδρομο (π.χ. Down, Asperger) Προβλήματα Λόγου

Κινητικά Προβλήματα (π.χ. εγκεφαλική παράλυση) Προβλήματα Όρασης

Προβλήματα Ακοής Μαθησιακές Δυσκολίες Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής

4.Πού μένει: Στο σπίτι Σε ίδρυμα Άλλο

5. Πού φοιτά:

Ειδικό Δημοτικό Τμήμα Ένταξης Δημοτικ. Κατ' οίκον Παράλληλη Στήριξη

Ιβ. Στοιχεία ερωτώμενου

1.Ποια είναι η ηλικία του ερωτώμενου;.....

2.Ποιο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο;

3.Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση του ερωτώμενου (έγγαμος, άγαμος κτλ);

4.Τι επαγγέλλεται ο ερωτώμενος;

5.Πόσα παιδιά έχει;

6.Πόσον ετών είναι το αυτιστικό παιδί τους;

6.Ποια είναι η ακριβής διάγνωση και σε ποια ηλικία πραγματοποιήθηκε;
.....

II. ΚΛΙΜΑΚΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Διαβάστε τις ανάγκες που ακολουθούν και σημειώστε την απάντηση που σας ταιριάζει.

<i>A. Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες σχετικά:</i>	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Με την αναπηρία, τις δυσκολίες ή και τα προβλήματα που μπορεί να έχει το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Με τους τρόπους που μπορώ να χειριστώ και να αντιμετωπίσω τη συμπεριφορά του παιδιού μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Με τους τρόπους που μπορώ να μάθω κάτι στο παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Με τους τρόπους που μπορώ να μιλήσω ή να παίξω με το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Με τις υπηρεσίες που χρειάζεται τώρα το παιδί μου και είναι διαθέσιμες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Με τις υπηρεσίες που θα χρειαστεί μελλοντικά το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Με τον τρόπο που αναπτύσσονται τα παιδιά ή οι έφηβοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>B. Χρειάζομαι:</i>		
8. Κάποιο πρόσωπο στην οικογένεια μου με το οποίο να μπορώ να συζητώ για τα προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Περισσότερους φίλους για να συζητώ μαζί τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Περισσότερες ευκαιρίες να συναντώ και να συζητώ με γονείς που έχουν παιδί σαν το δικό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Περισσότερο χρόνο για να συζητώ με το δάσκαλο ή το θεραπευτή του παιδιού μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Να συναντιέμαι πιο συχνά με ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό ή ψυχίατρο και να συζητώ μαζί του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Να μιλώ περισσότερο με κάποιον ιερέα που θα με βοηθήσει με τα διάφορα προβλήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Να διαβάσω αναφορές για άλλες οικογένειες που έχουν παιδί σαν το δικό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Περισσότερο χρόνο για τον εαυτό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Γ. Χρειάζομαι βοήθεια για να εξηγήσω την κατάσταση του παιδιού μου και τις ανάγκες του:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Στα αδέρφια του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Στο/ στη σύζυγό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Στους γονείς μου ή στους γονείς του/ της συζύγου μου ή σε άλλους συγγενείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Στους φίλους, γείτονες, συναδέλφους ή αγνώστους που κάνουν ερωτήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Σε άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Δ. Χρειάζομαι βοήθεια για να βρω:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ένα γιατρό ή και οδοντίατρο που θα κατανοεί τις δικές μου ανάγκες και του παιδιού μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Μπειμπι σιτερ ή κάποιον που να μπορεί να φροντίζει το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Το κατάλληλο σχολείο για το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Εγώ ή και ο/ η σύζυγός μου δουλειά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ε. Χρειάζομαι οικονομική βοήθεια:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Για να πληρώνω τα έξοδα σπιτιού, διατροφής, ιατρικής περίθαλψης, ρουχισμού & μεταφοράς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Για να αγοράσω τον απαραίτητο ειδικό εξοπλισμό για το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Για να καλύψω τα έξοδα για τις υπηρεσίες που χρειάζεται το παιδί μου (λογοθεραπεία κ.ά.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Για να πληρώνω μπειμπι σιτερ ή κάποιον που να μπορεί να φροντίζει το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Για να αγοράσω τα παιχνίδια που χρειάζεται το παιδί μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Στ. Η οικογένειά μου χρειάζεται βοήθεια για:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Να μπορέσουμε να συζητήσουμε τα προβλήματα και να βρούμε λύσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Να μπορέσουμε να συμπαρασταθούμε ο ένας στον άλλο στις δύσκολες στιγμές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Να αποφασίσουμε ποιος θα αναλάβει τις οικιακές δουλειές, τη φροντίδα του παιδιού κ.τ.λ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Να βρούμε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και ψυχαγωγίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δ. ΠΗΓΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Ποιες από τις παρακάτω πηγές βοήθειας θεωρείτε ότι σας παρέχει υποστήριξη για την ανατροφή του παιδιού σας αυτήν την περίοδο και σε ποιο βαθμό;

Σημειώστε ένα χ δίπλα από κάθε επιλογή. Αν κάποια από τα παρακάτω δεν σας παρέχεται μη σημειώνετε τίποτα.

	Καθόλου	Μερικές φορές	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου παρέχει υποστήριξη για την ανατροφή του παιδιού μου:				
1. Ο/ η σύζυγος μου				
2. Οι γονείς μου ή οι γονείς του/ της συζύγου				
3. Άλλοι συγγενείς				
4. Οι φίλοι μου, οι συνάδελφοί μου				
5. Άλλοι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες				
6. Διάφοροι επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.α)				
7. Σωματεία ή σύλλογοι ΑμεΕΑ				
8. Δημόσιες υπηρεσίες ή φορείς (Νοσοκομεία, Πρόνοια, ΚΔΑΥ, Κοινωνική Μέριμνα κτ.λ.)				

Ευχαριστούμε για το χρόνο σας

