



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

Αλεξάκη Παρασκευής-Σπυριδούλας

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Πατρών,
2012

**Η Ειδική Διδακτική Υποστήριξη σε Μαθητή με Αυτισμό στην Ανάπτυξη
Δεξιοτήτων Συναισθηματικής Οργάνωσης**

**Il Supporto Educativo Speciale in Alunno con Autismo nello Sviluppo di
Competenze di Organizzazione Emotiva**

**Special Teaching Support of a Student with Autism in Developing Emotional
Management Skills**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Συνοδινού Κλαίρη,
Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Δροσινού-Κορέα Μαρία
Επίκουρος καθηγήτρια

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου, τον πατέρα μου, το Γιώργο και τις φίλες μου για την κατανόηση και την υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ευχαριστώ την κ. Δροσινού για την άριστη συνεργασία μας κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και για την άμεση ανταπόκρισή της στις όποιες απορίες μου, μα πάνω από όλα, για όλες τις εμπειρίες που μοιράστηκε μαζί μας τα τελευταία δύο χρόνια από τους χώρους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες με βοήθησαν στο επαγγελματικό και όχι μόνο κομμάτι της ζωής μου.

Ακόμη, την κ. Συνοδινού η οποία μέσα από το έργο της με έκανε να θέλω να μαθαίνω ολοένα και περισσότερα πράγματα για τον αυτισμό.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου για τη βοήθειά τους και την προθυμία τους να συμμετέχουν στις Συνεντεύξεις, καθώς επίσης και όλους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που εθελοντικά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της παρούσας μελέτης εστιάζεται στο πρόβλημα της διδασκαλίας δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετήσει τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που παρέχονται σε μαθητή ηλικίας 8,5 ετών με αυτισμό, ο οποίος παρακολουθεί τάξη μέσης βαθμίδας σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με το σχεδιασμό και εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι μεικτή και αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Τον πυρήνα της ομάδας στόχου αποτέλεσε ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Ο χρόνος και ο τόπος απασχόλησής τους πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης του γ' εξαμήνου, η οποία αντιστοιχεί σε συνολικά 145 ώρες. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσα από τη μεθοδολογία της παρατήρησης, τη μεθοδολογία της παρέμβασης, την ειδική διδακτική και συνεντεύξεις. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω σύντομων ερωτηματολογίων από εθελοντές εκπαιδευτικούς και από την πειραματική παρέμβαση με διαφοροποιημένα κείμενα με κοινωνικές ιστορίες. Στα αποτελέσματα, η πρώτη υπόθεση, η οποία αφορούσε στο αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας μπόρεσαν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το σύνολο των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης, αποδείχθηκε μερικώς. Η δεύτερη υπόθεση αποδείχθηκε πλήρως, καθώς καταγράφηκε ότι οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες με έμφαση τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή μπορούν να εξυπηρετήσουν τις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους. Τέλος, η τρίτη υπόθεση σχετικά με τη διευκόλυνση των διαφοροποιημένων δεξιοτήτων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην κοινωνική προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο αποδείχθηκε πλήρως.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, υποστήριξη, ειδική διδακτική, δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης.

ABSTRACT

The subject of this study focuses on the problem of teaching emotional management skills to a student with Pervasive Developmental Disorders in the Autism Spectrum (PDD-AS). The purpose of this study is to study the specific teaching variations offered to an 8.5-year old student with autism, who attends the middle grade of a special primary school. The study is conducted in the scientific field of special education via the design and implementation of a Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The methodology used is mixed and consists of qualitative and quantitative data. The core target group was the student with PDD-AS and the adults who come into contact with him. They engaged in this during the internship of the third semester, which corresponds to a total of 145 hours. The qualitative data were collected by the methods of observation and intervention, special teaching and interviews. The quantitative data were collected through short questionnaires given to volunteer teachers and experimental intervention with differentiated texts with social stories. In the results, the first hypothesis, of whether special teaching differentiations with Learning Readiness Activities can effectively support emotional management skills, was partially proved. The second hypothesis was fully proved, as it was recorded that differentiated activities with emphasis on the student's favourite interests can enhance the development of cooperation skills. Finally, the third hypothesis, of whether differentiated activities included in TISIPfPSEN facilitate the social integration of the student at school, was fully proved.

Keywords: autism, support, special teaching, emotional management skills.

ESTRATTO

L'argomento della presente ricerca si focalizza sul problema dell'insegnamento delle competenze di organizzazione emotiva ad un alunno con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo nello Spettro dell'Autismo (DPS-SA). Lo scopo di questa ricerca è di studiare le differenziazioni specifiche della didattica che vengono offerte ad un alunno dell'età di 8,5 anni con autismo, il quale frequenta la classe di grado medio presso la scuola elementare speciale. La ricerca viene svolta nel campo scientifico dell'istruzione e dell'insegnamento speciale con la progettazione e l'implementazione di un Programma Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento di un'Istruzione ed Insegnamento Speciale per bambini con BES (MISIPISICBES), e di Istruzione (MISIPISICBES). La metodologia che venne impiegata è mista ed è composta da dati qualitativi e quantitativi. Il fulcro del gruppo di riferimento fu l'alunno con DPS-SA e gli adulti che si relazionano con lui. Il tempo ed il luogo ove vennero impegnati fu durante il mio praticantato del terzo semestre, il quale corrisponde ad un totale di 145 ore. La raccolta dei dati qualitativi avvenne tramite la metodologia dell'osservazione, la metodologia dell'intervento, la didattica speciale e le interviste. I dati quantitativi vennero raccolti tramite questionari brevi provenienti da insegnanti volontari e dall'intervento sperimentale con testi differenziati di storie sociali. Nei risultati, la prima ipotesi, la quale riguardava il se le differenziazioni didattiche speciali con Attività di Prontezza di Apprendimento ebbero successo nel supporto della totalità delle competenze di organizzazione emotiva, venne confermata in parte. La seconda ipotesi venne confermata al completo, visto che venne registrato che le attività differenziate con enfasi negli interessi più cari dell'alunno possono supportare le competenze di collaborazione con gli altri. Infine, la terza ipotesi in relazione alla facilitazione delle competenze diversificate del MISIPISICBES nell'adeguamento sociale dell'alunno a scuola venne completamente confermata.

Parole chiave: autismo, supporto, didattica speciale, competenze di organizzazione emotiva.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ESTRATTO.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	6
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	9
Κατάλογος Σχημάτων.....	10
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Εικόνων.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Σκοπιμότητα Έρευνας και Περιγραφή του Ερευνητικού Προβλήματος.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητική Θεμελίωση και Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.	16
1.1.Αυτισμός.....	16
Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-V.....	22
1.2.Μοντέλα Υπηρεσιών Παρέμβασης και Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και Παρεμβάσεις στον αυτισμό.....	26
1.3.Ειδική Διδακτική και Αυτισμός.....	32
Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	34
Διαφορές ειδικής διδακτικής από τη θεραπεία.....	38
1.4.Συναισθηματική Οργάνωση-Κοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή.....	39
Συναισθηματική ετοιμότητα, κοινωνικές δεξιότητες και παρεμβάσεις στον Αυτισμό.....	41
Δραστηριότητες Συναισθηματικής Ετοιμότητας και κοινωνικές δεξιότητες Προσαρμογής.....	45
1.5.Αναγκαιότητα της Έρευνας: Υποθέσεις.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.	49
2.1.Ορισμός Ερευνητικού Πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	49

2.2.Μελέτη Περίπτωσης-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	50
Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της πρακτικής άσκησης και στην α' φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	50
2.3.Εργαλεία Έρευνας: Περιγραφή Εργαλείων για τη Συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων.....	56
2.3.1.Μεθοδολογία Παρατήρησης-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	56
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη β' φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	57
2.3.2.Μεθοδολογία Παρέμβασης: Αυτοπαρατήρηση και Ετεροπαρατήρηση- Θεωρητική τεκμηρίωση.....	65
Χωροταξική ενσωμάτωση.....	66
2.3.3.Ειδική Διδακτική-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	71
Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης.....	72
Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ.....	72
Ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις, διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και αμοιβές, κριτήρια επιτυχίας.....	73
Έντυπο καταγραφής της Συνεργασίας με τη Δασκάλα.....	76
2.3.4.Συνεντεύξεις.....	76
2.4. Εργαλεία Έρευνας: Περιγραφή Εργαλείων για τη Συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων.....	78
2.4.1.Μεθοδολογία Σύντομων μη σταθμισμένων Ερωτηματολογίων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	78
Δείγμα και ερευνητική διαδικασία.....	79
Το ερωτηματολόγιο.....	80
2.4.2.Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	80
Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών Ιστοριών.....	82
2.5.Πορεία και Περιορισμοί έρευνας.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης...88	
Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	88

3.1.Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης.....	89
Ποιοτικά δεδομένα.....	89
Ποσοτικά δεδομένα.....	93
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	96
3.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες με έμφαση τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή εξυπηρετούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους.....	97
Ποιοτικά δεδομένα.....	97
Ποσοτικά δεδομένα.....	101
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	105
3.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή με αυτισμό στο σχολείο.....	106
Ποιοτικά δεδομένα.....	106
Ποσοτικά δεδομένα.....	110
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	113
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	123

Κατάλογος Συντομογραφιών

DSM	Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders
ICD	International Classification of Diseases
ΑμΔ	Άτομα με Δυσκολίες
ΑΠΑ	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΜΔ	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.	Γνωστικές Συναισθηματικές Κοινωνικές
ΔΑΔ-ΦΑ	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΜΕ	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΔΑ	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΕΣΔ	Έντυπο Συνεργασίας με Δασκάλα
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΣΦ	Σύμφωνο Φωνήεν
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα Παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ.....	31
Σχήμα 2. Δροσινού, Μ. (2015). Δραστηριότητες Συναισθηματικής Ετοιμότητας και Κοινωνικές Δεξιότητες Προσαρμογής.....	47
Σχήμα 3. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.	94
Σχήμα 4. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	95
Σχήμα 5. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	95
Σχήμα 6. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.	103
Σχήμα 7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	103
Σχήμα 8. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	103
Σχήμα 9. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.	112
Σχήμα 10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	112
Σχήμα 11. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	113

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Πίνακας μεταβολών μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.	91
Πίνακας 2. Συγκεντρωτικές Παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στη συναισθηματική οργάνωση.....	92
Πίνακας 3. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) για την 4η και 7η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.	92
Πίνακας 4. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους. Πίνακας συγκεντρωτικών επιδόσεων.	100
Πίνακας 5. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) για τη 3η και 10η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.	101
Πίνακας 6. Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών.	104
Πίνακας 7. Πίνακας μεταβολών των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).	109
Πίνακας 8. Πίνακας μεταβολών των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού.	110
Πίνακας 9. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) για την 6η, 8η και 9η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.	110

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Σκαρίφημα της ειδικής τάξης.....	67
Εικόνα 2. Σκαρίφημα της αίθουσας της μουσικής.....	68
Εικόνα 3. Σκαρίφημα της κουζίνας – αίθουσας χαλάρωσης.....	68
Εικόνα 4. Σκαρίφημα της αυλής.....	68
Εικόνα 5. Σκαρίφημα της αίθουσας γυμναστικής.....	69
Εικόνα 6. Σκαρίφημα της αίθουσας εκδηλώσεων.....	69
Εικόνα 7. Σκαρίφημα της αίθουσας Πληροφορικής.....	70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«...Εγώ μόνο σιωπώ σιωπώ

Κυμαινόμενος όπως η θάλασσα

Διαρκώς πάω κι έρχομαι

...Γιατί τόσο παράξενος;»

Lao-Tzeu, στο (Synodinou, 2007)

Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή «αινιγματική» (Καλύβα, 2005, σ. 15). Ο «απόμακρος και μυστηριώδης χαρακτήρας» των ατόμων με αυτισμό (Δροσινού & Μπαρμπαγιάννη, 2014) εικάζεται ότι συναντάται σε θρύλους και παραμύθια από το παρελθόν, μέσα στα οποία αποτυπώνεται η προσπάθεια των ανθρώπων στο χρόνο να προσδιορίσουν και να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Γκονέλα, 2008, σ. 21). Οι Δροσινού & Πάστρα (2010) εκφράζουν σκέψεις για τον αυτισμό και τη σχέση του με τη σημασία της ανθρώπινης προσωπικής ύπαρξης και της επιστημονικής πληροφόρησης, ενώ παρομοιάζουν το αυτιστικό άτομο με ένα μοναχικό πλανήτη μέσα σε ένα γαλαξία που συμβολίζει τον ίδιο τον αυτισμό. Η Synodinou (2007, σ. 55) στο βιβλίο της αναφέρει ότι τα αυτιστικά παιδιά μοιάζουν με πρίγκιπες και πριγκίπισσες κοιμώμενα μέσα στο κάστρο τους, για να βγουν από το οποίο χρειάζεται συνεχής και επίμονη προσπάθεια και αγάπη. Πίσω από τη διαταραχή αυτή εγείρονται ερωτήματα για τη βαθύτερη ύπαρξη του ανθρώπου, την ουσία και τη φύση του ως «κοινωνικού ζώου», όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την επικοινωνία με τον άλλον και με «την εσωτερίκευση της ανθρώπινης σχέσης» (Synodinou, 2007, σ. 8).

Τα τελευταία χρόνια ο αυτισμός έχει απασχολήσει ιδιαίτερα ερευνητές και επιστήμονες οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τον ορισμό του, τα αίτια, τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά, τα ποσοστά αύξησης και αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης στα άτομα και τις οικογένειές τους. Παρά τα διάφορα ευρήματα και την πολυφωνία στις θεωρητικές απόψεις και τις προσεγγίσεις, είναι κοινώς αποδεκτό ότι αποτελεί μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας, της σκέψης, της κοινωνικής κατανόησης και των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ελλείμματα αυτά δυσκολεύουν τα

άτομα να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους και να το κατανοήσουν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται προβλήματα στην εκπαίδευση και την κοινωνική τους προσαρμογή (Χρηστάκης, 2011, β, σ. 191).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό αλλά και άλλης φύσεως δυσκολίες μελετά η ειδική διδακτική, η οποία προσπαθεί να βρει τρόπους παρέμβασης που να στηρίζονται στις ανάγκες τους. Πάνω σε αυτόν τον τομέα τις τελευταίες δεκαετίες προκύπτουν ολοένα και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα χρήσιμα για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους. Αρκετά μεγάλο μέρος των ερευνών στον αυτισμό δίνει έμφαση στα κοινωνικά ελλείμματα και τις δυσκολίες σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που αποτελεί κεντρικό σύμπτωμά του. Ενδεικτική είναι η έρευνα των Koegel, Kim, Koegel & Schwartzman (2013) που μελετά τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη χρήση των αγαπημένων ενδιαφερόντων και των Watkins, O' Reilly, Kuhn, Gevarter, Lancioni, Sigafoos & Lang (2014) σχετικά με την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη μεσολάβηση συνομήλικων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Simpson & Keen (2011) σχετικά με την επίδραση της μουσικής στις κοινωνικές, επικοινωνιακές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες στον αυτισμό και των Δροσινού & Πάστρα (2010) σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην ομάδα μέσω της δραματοποίησης. Οι Wang & Spillance (2009) κάνουν μια προσπάθεια να συγκεντρώσουν όλες τις τεκμηριωμένες πρακτικές παρέμβασης στις κοινωνικές δεξιότητες στον αυτισμό και οι Beighley & Matson (2014) παρουσιάζουν μια συγκριτική μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στο διαγνωστικό εργαλείο Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders – 5th edition (DSM-V) και στο DSM-IV-R. Η ανάπτυξη και διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα πρόβλημα που αποτελεί πρόκληση προκειμένου να εντοπιστούν αποτελεσματικότεροι τρόποι στην παρέμβαση. Παρά το πλήθος των μελετών στον τομέα αυτό, οι έρευνες που αναφέρονται συγκεκριμένα στον τομέα των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης είναι περιορισμένες.

Σκοπιμότητα Έρευνας και Περιγραφή του Ερευνητικού Προβλήματος

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, επομένως, είναι η μελέτη συγκεκριμένα του προβλήματος της διδασκαλίας δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Το θέμα της εστιάζεται στις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που παρέχονται σε μαθητή ηλικίας 8,5 ετών με αυτισμό που παρακολουθεί τάξη μέσης βαθμίδας σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Η διδακτική υποστήριξη στο μαθητή παρέχεται μέσα από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Στο πρόγραμμα αξιοποιούνται μια σειρά μεθόδων και τεχνικών όπως οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή και η χρήση της μουσικής, η μεσολάβηση συνομήλικου συμμαθητή στις παρεμβάσεις, η χρήση αμοιβών, διαφοροποιημένων υλικών και κοινωνικών ιστοριών.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και χωρίζεται στο υποκεφάλαιο για τον αυτισμό, τα μοντέλα υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και την ειδική διδακτική με έμφαση τις δεξιότητες Συναισθηματικής Οργάνωσης. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η επαλήθευση ή μη των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική Θεμελίωση και βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1.Αυτισμός

Η ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα του αυτισμού επιχειρεί να αποσαφηνίσει την έννοια και τον όρο του Αφετηρία της αναδρομής αυτής αποτελεί η αρχαία λέξη «ίδιος» που σημαίνει «αυτός που ανήκει εξολοκλήρου σε κάτι». Παράγωγα της λέξης αυτής είναι ο ιδιώτης και το ιδίωμα. Ως ιδίωμα ορίζονταν το 16^ο αιώνα τα μέσα έκφρασης μιας κοινότητας, όπως αντιστοιχούσαν στον τρόπο σκέψης της. Ο ιδιώτης ήταν εκείνος που δεν επικοινωνούσε με τον άλλον και δεν εκφραζόταν μέσα σε αυτήν, με συνέπεια να ζει ως ξένος, κοινωνικά απομονωμένος στον εαυτό του. Από τις λέξεις αυτές προέκυψε η λέξη «ηλίθιος» (idiot) με τη σημασία της στέρησης εξυπνάδας. Αργότερα εξελίχθηκε στη λέξη «ιδιωτεία» που χαρακτήριζε την πνευματική καθυστέρηση και στη λέξη «ηλιθιότητα» που αφορούσε σε όλες τις παθήσεις που παρουσιάζουν έλλειψη επικοινωνίας (Συνοδινού, 2007, σσ. 39-51).

Κρίσιμη στιγμή στην εξέλιξη της έννοιας και του όρου του αυτισμού στάθηκε η ανακάλυψη του παιδιού-αγρίμι του Aveyron στο δάσος, η οποία έθεσε προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνιογένεση της κατάστασής του εξαιτίας της έλλειψης ανθρώπινης επαφής (Συνοδινού, 2007, σ. 45). Σημαντικό σταθμό αποτέλεσε, επίσης, η χρήση του όρου «αυτισμός» στην ψυχιατρική για πρώτη φορά από τον Bleuler το 1911, προκειμένου να περιγράψει το κλείσιμο στον εαυτό ως σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια (Συνοδινού, 2007, σ. 47· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 192). Εικάζεται ότι προήλθε από τη συναίρεση της λέξης «αυτό-ερωτισμός», με την έννοια της επιστροφής της ορμής προς τον εαυτό και την απομάκρυνση από την έξω πραγματικότητα (Συνοδινού, 2007, σ. 48).

Η παρατήρηση και μελέτη των παιδιών που άλλοτε χαρακτηρίζονταν ως ιδιώτες, νοητικά ή πνευματικά καθυστερημένα ή σχιζοφρενή, οδήγησε στη συνειδητοποίηση πως υπάρχει μια ομάδα παιδιών που δεν ανήκει σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, τα παιδιά με αυτισμό. Η συνειδητοποίηση αυτή συμπίπτει χρονολογικά με την εμφάνιση της ψυχανάλυσης (Συνοδινού, 2007, σ. 47· Thompson, 2013). Το 1943, για πρώτη φορά ο Leo Kanner χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» για να

περιγράφει αυτή την ομάδα παιδιών, με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα την αδυναμία σύναψης σχέσεων με τα πρόσωπα, την απομόνωση, την εμμονή με την ομοιομορφία και τις επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, τη φτωχή ανάπτυξη στον τομέα της γλώσσας και την αντίσταση στην αλλαγή της ρουτίνας (Συνοδινού, 2007, σ. 49-51· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 193). Ονόμασε τη διαταραχή «πρώιμο βρεφικό αυτισμό» και η περιγραφή του αποτέλεσε τη βάση της ψυχογενούς θεωρίας για τον αυτισμό (Δροσινού & Πάστρα, 2010· Thompson, 2013). Την ίδια εποχή, το 1944, ένας ακόμη ψυχίατρος, ο Hans Asperger, μελέτησε μια ομάδα παιδιών με κοινωνικά ελλείμματα και στερεότυπα ενδιαφέροντα (Δροσινού & Πάστρα, 2010).

Έκτοτε έως και τη δεκαετία 1960 ο αυτισμός θεωρούνταν μια διαταραχή με ψυχολογικά αίτια, άμεσα συνδεδεμένη με τη σχέση του παιδιού με την ψυχρή στάση της μητέρας, ενώ οι έρευνες ήταν πολύ περιορισμένες (Δροσινού, 2009· Park & Chitiyo, 2011· Thompson, 2013). Από τη δεκαετία του 1960 οι έρευνες άρχισαν σταδιακά να υποστηρίζουν πως τα άτομα με αυτισμό μπορούν να εκπαιδευτούν με τις κατάλληλες μαθησιακές μεθόδους, ωστόσο μέχρι και τη δεκαετία του 1970-1980, τα περισσότερα από αυτά εκπαιδεύονταν σε τάξεις δημοσίων ιδρυμάτων με μαθητές που παρουσίαζαν νοητικές ή συναισθηματικές αναπηρίες (Thompson, 2013). Πάντως, ως και τη δεκαετία του 1980 απορρίφθηκε κατά ένα μεγάλο ποσοστό η άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται στην απορριπτική στάση της μητέρας ή των γονέων (Δροσινού, 2009).

Τον 20^ο αιώνα οι μελέτες για τον αυτισμό άρχισαν να εντατικοποιούνται δίνοντας μια πιο σαφή εικόνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του. Με βάση τις καταγραφές του Thompson (2013), χαρακτηριστικές της περιόδου αυτής ήταν εκείνη των Schopler, Reichler & Renner (1986) σχετικά με την κλίμακα παιδικού αυτισμού (Childhood Autism Rating Scale-CARS), των Baron-Cohen, Allen & Gillberg (1992) για τον εντοπισμό του αυτισμού σε παιδιά 18 μηνών με το εργαλείο CHAT, των Bondy & Frost (1994) οι οποίοι περιέγραψαν για πρώτη φορά το σύστημα επικοινωνίας μέσω εικόνων-PECS και των Rogers, Hall, Osaki, Reaven & Herbison (2000) οι οποίοι ανέλυσαν μια ενταξιακή εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών με αυτισμό και των οικογενειών τους. Το 2004 παρατηρήθηκε ραγδαία αύξηση των ερευνών. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η πρώτη κατανοητή περιγραφή του προγράμματος διδασκαλίας TEACCH για παιδιά με αυτισμό από τους Gary, Mesibov, Shea & Schopler (2004), η μελέτη του Rutter (2005) πάνω στις αλλαγές και τη σημασία τους σχετικά με τη γνώση για τον αυτισμό μέσα στο χρόνο και η μελέτη της πρώιμης παρέμβασης στον

αυτισμό από τα δύο έτη των Wetherby & Woods (2006) και των Remington, Hastings, Kovshoff, Espinosa & Jahr (2007) (Thompson, 2013). Πλέον, τον 21^ο αιώνα με την εξέλιξη της επιστήμης γίνεται λόγος για νευροβιολογικές βάσεις στον αυτισμό και οι μελέτες εστιάζουν στη λειτουργία του εγκεφάλου (Δροσινού, 2009· Peters & Forlin, 2011). Οι έρευνες συνεχίζονται προσθέτοντας νέα δεδομένα για τη διαταραχή, ενώ πολλά ακόμη ερωτήματα είναι υπό διερεύνηση. Με τη θεώρηση του αυτισμού ως μια αντιμετωπίσιμη κατάσταση, την απόδοση της βάσης του στην εγκεφαλική δυσλειτουργία και τα τεχνολογικά πλεονεκτήματα, το μέλλον προβλέπεται πολλά υποσχόμενο (Thompson, 2013).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν μια ευρεία ποικιλία δυσκολιών και συμπτωμάτων, ιδιαίτερα στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης και της επικοινωνίας. Εξαιτίας των διάχυτων δυσκολιών στην ανάπτυξη, είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας μόνο ορισμός. Η δυσκολία αυτή περιγράφεται μέσα από τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) ο οποίος τείνει να χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια έναντι του αυτισμού (Δροσινού, 2001· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 190-191).

Τις τελευταίες δεκαετίες πλήθος επαγγελματιών και επιστημόνων προσπαθούν να προσδιορίσουν τον αυτισμό μέσα από τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, ενώ πολλά άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό έχουν περιγράψει πώς τον βιώνουν. Πολλά από αυτά τα άτομα αναφέρουν πως πρόκειται για έναν διαφορετικό τρόπο ύπαρξης και σκέψης, μια απόσπαση από την εξωτερική πραγματικότητα, μια διαταραχή στην ανάπτυξη με ελαττώματα στην επεξεργασία των αισθητηριακών πληροφοριών (Γκονέλα, 2008, σσ. 25-26). Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή που παρατίθεται στο βιβλίο της Faherty, στη μελέτη των Δροσινού & Πάστρα (2010), η οποία αναφέρει «...Μου είναι ευχάριστο να κάνω την ίδια ερώτηση ξανά, θέλω να ακούω αν η απάντηση είναι η ίδια όπως και πριν. Νιώθω αναστατωμένος, ανήσυχος ή θυμωμένος όταν συμβαίνουν πολλά πράγματα την ίδια στιγμή, λέω λέξεις και ήχους που μου αρέσουν ορισμένες φορές, φοβάμαι όταν δεν ξέρω τι πρόκειται να συμβεί. Μπορεί να κλάψω, μπορεί να φωνάξω. Μπορεί να είμαι πολύ ήσυχος. Θα ήθελα να μπορούσα να είμαι μόνος μου κάπου ήσυχα...».

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2007), ο αυτισμός είναι μια κατάσταση με βιολογικές ή νευρολογικές και ψυχικές προοπτικές, από τις οποίες όποια κι αν τίθεται ως πρωταρχική αιτία, η συνέπεια είναι η αδυναμία ενσωμάτωσης της εισφοράς του

περιβάλλοντος (σσ. 26-27). Περιγράφοντας το παιδί με αυτισμό κάνει λόγο για αυτιστική άμυνα απέναντι σε εξωτερικά ερεθίσματα, για μη ελέγξιμες συναισθηματικές αντιδράσεις, για αδυναμία στην ταυτόχρονη διαχείριση πολλών ερεθισμάτων και αποφυγή των προσώπων και της βλεμματικής επαφής, για στερεοτυπίες ως έναν τρόπο εκφόρτισης της συσσωρευμένης ενέργειας και ιδιαίτερες προτιμήσεις σε αντικείμενα και στοιχεία της φύσης (Συνοδινού, 2007, σσ. 12, 31). Ο Χρηστάκης (2011, β) χαρακτηρίζει τον αυτισμό ως μια αναπτυξιακή διαταραχή που συνοδεύει το άτομο σε όλη τη ζωή του, με κυριότερη μορφή εκδήλωσης την εσωστρέφεια, την αδυναμία επικοινωνίας και κατανόησης του περιβάλλοντος, τη δυσκολία στη σκέψη και τη σύναψη κοινωνικής σχέσης (σ. 191). Στο βιβλίο του αναφέρεται επίσης πως η Διεθνής Οργάνωση Αυτισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001) κάνει λόγο για νευροαναπτυξιακή αναπηρία η οποία έχει επίδραση σε όλες τις αισθήσεις των ατόμων, όπως η όραση, ακοή, όσφρηση και αφή. Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Νόμο 105-17 το 1997, ο αυτισμός είναι «μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού» (Χρηστάκης, 2011, β, σσ. 191-192).

Διάφορες έρευνες, όπως φαίνεται παρακάτω, που γίνονται πάνω στον αυτισμό καταλήγουν κι εκείνες σε ορισμούς οι οποίοι, μπορεί να διαφέρουν ως προς την οπτική με την οποία τον προσδιορίζουν, ωστόσο στην ουσία πρόκειται για την ίδια φύση δυσκολιών. Οι Peters & Forlin (2011), στη μελέτη τους σχετικά με τη νευροεπιστήμη και τη συμβολή της στην εκπαίδευση, καταλήγουν ότι ο αυτισμός είναι μια ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται περίπου στο 1% του πληθυσμού. Σύμφωνα με αυτούς, στα παιδιά με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ η εγκεφαλική λειτουργία εμφανίζεται να έχει μια αποκλίνουσα τροχιά ανάπτυξης η οποία οδηγεί στην αποδιοργάνωση των εγκεφαλικών συνάψεων. Οι Beighley & Matson (2014) υποστηρίζουν πως οι ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με πρωταρχικό σύμπτωμα τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση από την πρώιμη ανάπτυξη έως την ενηλικίωση, τις ανεπάρκειες στην επικοινωνία και την παρουσία περιορισμένων επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Οι Barton, Lawrence & Deurloo (2011), στην έρευνά τους για την εξατομίκευση των παρεμβάσεων, συμφωνούν με τα συμπτώματα αυτά και τονίζουν πως αν δεν αντιμετωπιστούν εξατομικευμένα μπορεί να μειώσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την αυτόνομη

λειτουργικότητα. Ένας, ακόμη ορισμός εργασίας, βασίστηκε στην τριάδα δυσκολιών της L. Wing και συμπεριλαμβάνει (α) τα ελλείμματα στην επικοινωνία, (β) τα ελλείμματα στην κοινωνικότητα και (γ) τα ελλείμματα στην φαντασία (Δροσινού, 2001· Jordan, 2000, σσ. 20-22).

Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού δεν μπορούν να εντοπιστούν με συγκεκριμένες βιολογικές εξετάσεις κι έτσι η διάγνωσή του δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία,. Ακόμη και για τους έμπειρους επαγγελματίες αποτελεί πρόκληση ο διαχωρισμός του από άλλες διαταραχές ή κλινικές καταστάσεις (Γκονέλα, 2008, σ. 45· Συριοπούλου-Δελλή, Κασίμου & Τσίκουλα, 2015· Thompson, 2013), όπως είναι οι αγχώδεις διαταραχές, η υπερκινητικότητα, οι δυσκολίες στο λόγο και τη γλώσσα και η ψυχαναγκαστική διαταραχή (Thompson, 2013).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαγνωστική αξιοπιστία είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τον Thompson (2013), οι αξιολογητές να έχουν την κατάλληλη και επαρκή εκπαίδευση, ενώ ο Χρηστάκης (2011, β, σ. 203) και οι Συριοπούλου-Δελλή et al. (2015) επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας πολυεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης η οποία θα προτείνει στη συνέχεια και ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Για την πληρότητα και την ασφάλεια στη διάγνωση, θα πρέπει αυτή να γίνεται μετά το 4^ο έτος της ηλικίας του παιδιού όταν θα έχουν ολοκληρωθεί τα αναπτυξιακά στάδια, ενώ οι ειδικοί μπορούν να καταλήξουν και σε κάποιες πρώτες ενδείξεις μετά την ηλικία των 2, εφόσον τα αυτιστικά χαρακτηριστικά είναι έντονα και ευδιάκριτα σύμφωνα με την εμπειρία τους (Χρηστάκης, 2011, β, σσ. 202-203). Η αποτελεσματικότητα της διάγνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το κατά πόσο έγκαιρη είναι. Η κατανόησή της είναι κεντρικής σημασίας σε όποιον ασχολείται με την εκπαίδευση ενός παιδιού με αυτισμό διότι με τον τρόπο αυτό κατανοούνται οι δυσκολίες του και σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε αυτές (Jordan, 2000, σ. 29). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τα όποια διαγνωστικά κριτήρια, κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, διαφορετικό από τα υπόλοιπα και οργανώνει με δικό του τρόπο τα δικά του χαρακτηριστικά (Jordan, 2000, σ. 29· Συνοδινού, 2007, σ. 38). Για το λόγο αυτό, συμπληρωματικά με τη διάγνωση απαιτείται προσεκτική παρατήρηση (Jordan, 2000, σ. 29).

Το σημείο αφετηρίας για την κλινική διάγνωση του αυτισμού αποτέλεσε η περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του από το Leo Kanner το 1943, ενώ στη συνέχεια, το 1944, ακολούθησε από το Hans Asperger η περιγραφή παρόμοιων

χαρακτηριστικών σε μια ομάδα παιδιών με περισσότερο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Από τότε έως και τη δεκαετία 1960 λίγοι ψυχολόγοι ήταν εκείνοι οι οποίοι μπορούσαν να διαγνώσουν τον αυτισμό. Το 1963, ο Creak πρότεινε μια σκάλα με 9 σημεία κατηγοριοποίησης των συμπτωμάτων, από τα οποία ένα παιδί θα έπρεπε να εμφανίζει το ελάχιστο 7 για να διαγνωσθεί με αυτισμό (Thompson, 2013). Τις δεκαετίες αυτές επικρατούσε ένα κλίμα ασάφειας, σύγχυσης και επιφυλάξεων για τη φύση των χαρακτηριστικών και τη διάγνωση (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 25). Σημαντικό σταθμό αποτέλεσε ο ορισμός μιας τριάδας συμπτωμάτων από τη L. Wing και τη J. Gould τα οποία αποτέλεσαν διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό και αφορούσαν δυσκολίες (1) στον κοινωνικό τομέα, (2) στη γλώσσα και την επικοινωνία και (3) τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τη φαντασία (Δροσινού, 2009, 2001· Jordan & Powel, 2001, α, σσ. 25-27). Ένα ακόμη κριτήριο αποτέλεσε ο Κατάλογος Εκτίμησης για αυτιστικά άτομα παιδικής ηλικίας (Check List for Autism in Toddlers - CHAT) του Baron Cohen το 1996, με τον οποίο καθορίζονται τρία χαρακτηριστικά-κλειδιά που στερούνται τα παιδιά με αυτισμό ηλικίας 18 μηνών στη συγκέντρωση προσοχής και την αναγνώριση (Χρηστάκης, 2011, β, σ. 203).

Η κλινική διάγνωση καθορίστηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.) (International Classification Diseases - ICD) με πιο πρόσφατο το ICD-10 το 2007 και το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association - DSM) (Thompson, 2013), τα οποία βασίστηκαν στην τριάδα διαταραχών της L. Wing (Jordan & Powel, 2001, α, σσ. 27-28). Τα DSM δίνουν στον αυτισμό την περιγραφή μιας ευρύτερης κατηγορίας γενικευμένων αναπτυξιακών διαταραχών (Δροσινού, 2009) με ευρέως διαδεδομένα στη χρήση τα τελευταία χρόνια το DSM-IV το 1994 και το DSM-V το 2013 (Thompson, 2013). Η έκδοση του DSM-V προκάλεσε προβληματισμούς και αντιδράσεις καθώς εισήγαγε αλλαγές σχετικά με τη διάγνωση του αυτισμού. Οι βασικές αλλαγές είναι: (1) τα 3 κεντρικά χαρακτηριστικά του αυτισμού έγιναν 2 ύστερα από ενσωμάτωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών σε μια ενιαία κατηγορία, (2) στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να πληρούνται 3 συμπτώματα, ενώ στην προηγούμενη έκδοση υπήρχαν περισσότερα τα οποία διέφεραν από άτομο σε άτομο και (3) στη δεύτερη κατηγορία συμπτωμάτων εντάχθηκαν συμπεριφορές που σχετίζονται με το αισθητηριακό σύστημα (Beighley & Matson, 2014).

Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-V

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής ένωσης - 5^η έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders-5th edition, DSM-5) (2013), τα κριτήρια για τον αυτισμό παρουσιάζονται ως εξής:

Διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (Κωδ. 299.00, F84.0)

A. Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ πολλαπλών πλαισίων, όπως εκδηλώνονται από τα ακόλουθα, επί του παρόντος ή από το παρελθόν (τα παραδείγματα είναι επεξηγηματικά, όχι καθοριστικά):

1. Ελλείμματα στην κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και αποτυχία στη φυσιολογική εμπρός και πίσω συνομιλία· σε μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων και επιρροής· σε αποτυχία να κινήσει το άτομο ή να ανταποκριθεί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

2. Ελλείψεις σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για κοινωνική αλληλεπίδραση, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από φτωχή ολοκλήρωση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας· σε ανωμαλίες στη βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος ή ελλείμματα στην κατανόηση και χρήση των χειρονομιών· σε μια παντελή έλλειψη των εκφράσεων του προσώπου και της μη λεκτικής επικοινωνίας.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από δυσκολίες στην προσαρμογή της συμπεριφοράς που ταιριάζουν σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα· σε δυσκολίες όσον αφορά να μοιραστούν στο παιχνίδι φαντασίας ή να κάνουν φίλους· σε απουσία ενδιαφέροντος για συνομηλίκους.

Καθορισμός της τρέχουσας σοβαρότητας:

Η σοβαρότητα βασίζεται σε βλάβες στην κοινωνική επικοινωνία και σε περιορισμένα, επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς.

B. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, όπως φανερώνονται σε τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα, επί του παρόντος ή από το παρελθόν:

1. Στερεοτυπίες ή επανάληψη σε μηχανικές κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή του λόγου (π.χ. απλές μηχανιστικές στερεοτυπίες, ευθυγράμμιση παιχνιδιών ή ρίψη αντικειμένων, ηχολαλία, ιδιοσυγκρασιακές φράσεις).
2. Επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη προσκόλληση σε ρουτίνες, ή τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονη δυσφορία σε μικρές αλλαγές, δυσκολίες με τις μεταβάσεις, άκαμπτος τρόπος σκέψης, τελετουργίες χαιρετισμού, ανάγκη να ακολουθούν τις ίδιες διαδρομές ή να τρώνε το ίδιο φαγητό κάθε μέρα).
3. Εξαιρετικά περιορισμένα, σταθεροποιημένα ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογικά ως προς την ένταση ή την εστίαση (π.χ. ισχυρή προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα, υπερβολικά οριοθετημένα ή επίμονα ενδιαφέροντα).
4. Υπερ- ή υποαντιδραστικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. εμφανής αδιαφορία στον πόνο/θερμοκρασία, άμεση απόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, υπερβολική μυρωδιά ή άγγιγμα αντικειμένων, οπτική γοητεία με τα φώτα ή την κίνηση).

Καθορισμός της τρέχουσας σοβαρότητας:

Η σοβαρότητα βασίζεται σε βλάβες στην κοινωνική επικοινωνία και σε περιορισμένα, επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς.

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να ξεπεράσουν τις περιορισμένες ικανότητες, ή να μπορούν να καλυφθούν με στρατηγικές που το άτομο θα έχει μάθει αργότερα στη ζωή του).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στον κοινωνικό, επαγγελματικό, ή άλλους σημαντικούς τομείς των τρεχουσών λειτουργιών.

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα με διανοητική αναπηρία (νοητική διαταραχή της ανάπτυξης) ή την παγκόσμια αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η νοητική αναπηρία και η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος συχνά συνυπάρχουν· για να γίνουν διαγνώσεις συν-νοσηρότητας της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος και της νοητικής αναπηρίας, η κοινωνική επικοινωνία πρέπει να είναι κάτω από το

προσδοκώμενο για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο. (American Psychiatric Association, 2013)

Από τις αρχές του 1960 έως και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα ο αυτισμός θεωρούνταν πως είχε ψυχολογική αιτιολογία (Δροσινού, 2009· Συνοδινού, 2007, σσ. 9-17) με έμφαση τη σχέση του παιδιού με τη μητέρα (Συνοδινού, 2007, σσ. 11, 19· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 195). Κυρίως από τη δεκαετία του '90 και μετά, άρχισε να διεξάγεται πλήθος ερευνών για την ανεύρεση των αιτιών του με πολλαπλούς ερευνητικούς άξονες, όπως είναι οι γενετικοί παράγοντες, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, ανοσοποιητικές ανωμαλίες, περιβαλλοντικές προσλήψεις του εμβρύου στη μήτρα, νευρολογικά αίτια, ιογενείς μολύνσεις της μητέρας κατά την κύηση, ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες και μέταλλα, έκθεση σε ορισμένες χημικές ουσίες, αντιβιώσεις και εμβόλια και η κληρονομικότητα (Γκονέλα, 2008, σσ. 53-54· Καλύβα, 2005, σσ. 19-25). Παρά τις μελέτες, ωστόσο, δεν μπορεί ακόμη να δοθεί απάντηση σχετικά με την αιτία του αυτισμού. Τα αίτια, όπως φαίνεται, είναι πολυδιάστατα (Καλύβα, 2005, σ. 19) και το πιο πιθανό είναι να οφείλεται σε ένα συνδυασμό πολλών παραγόντων, οι διαστάσεις των οποίων είναι ακόμη υπό διερεύνηση (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 28· Καλύβα, 2005, σσ. 20-21 · Χρηστάκης, 2011, β, σ. 196). Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι όποιες επιδράσεις στο παιδί συμβαίνουν προ-γεννητικά και περι-γεννητικά, δηλαδή πριν και κατά τη διάρκεια της κύησης (Γκονέλα, 2008, σ. 54).

Σήμερα, στο επίκεντρο των ερευνών βρίσκεται η βιολογική βάση του αυτισμού και πιο συγκεκριμένα οι νευροβιολογικές και εγκεφαλικές λειτουργίες και οι γενετικοί παράγοντες (Δροσινού, 2009· Jordan & Powel, 2001, α, σ. 28· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 195). Οι Frith & Happe (1996), αναφέρουν ότι από γενετικές μελέτες πάνω σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα έχει βρεθεί να υπάρχει κληρονομικότητα. Ισχυρίζονται ότι μελέτες που αναφέρουν ως πιθανά αίτια του αυτισμού την ανοξεία κατά τη γέννα, ποικίλες μολύνσεις από ιούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η διατροφή και το ανοσοποιητικό σύστημα και το τριπλό εμβόλιο είναι αβέβαιες και δεν έχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για τον αιτιακό ρόλο αυτών των παραγόντων. Ο Soro (2015) κάνει λόγο για καθρεπτικούς νευρώνες στο κεντρικό σύστημα του ατόμου οι οποίοι εμπλέκονται στους μηχανισμούς επικοινωνίας και κατανόησης του άλλου, υποστηρίζοντας πως η ικανότητα να κατανοεί κάποιος τους άλλους και να επικοινωνεί δεν εξαρτάται μόνο από τις νοητικές και γλωσσικές του

δεξιότητες αλλά και από τη φύση των σχέσεων κατά τη δράση του. Πιθανότατα, οι νευρώνες αυτοί να σχετίζονται με τα κοινωνικά ελλείμματα στον αυτισμό. Στη μελέτη του ο Thompson (2013) σημειώνει ότι προηγούμενες γενετικές μέθοδοι κατάφεραν να ξεκαθαρίσουν το ανθρώπινο γονιδίωμα και να εντοπίσουν διαφορές στο DNA των ατόμων με αυτισμό, ενώ στοιχεία δείχνουν γενετικά λάθη στον εγκέφαλο σε συγκεκριμένες περιοχές, στις οποίες παρατηρείται αποτυχία συναπτογένεσης των νευρώνων. Οι περιοχές που σχετίζονται με τον αυτισμό και στις οποίες παρατηρούνται διαφορές είναι ο προμετωπιαίος λωβός, οι κροταφικές περιοχές, ο ιππόκαμπος και η παρεγκεφαλίδα (Peters & Forlin, 2011· Χρηστάκης, 2011, β). Η μελέτη των Peters & Forlin (2011) συγκλίνει με τις παραπάνω έρευνες ως προς τα ευρήματα της νευροεπιστήμης για τις νευρωνικές συνάψεις του εγκεφάλου και τα γονίδια και επισημαίνει ότι η αλληλεπίδραση της χημείας του εγκεφάλου, η γενετική επιρροή και η δράση του ατόμου στο περιβάλλον του καθορίζουν το πώς οι εγκεφαλικές περιοχές συγκεκριμενοποιούνται και συνδέονται μεταξύ τους.

Αναφορικά με την έκταση του αυτισμού στον πληθυσμό, παρουσιάζονται διακυμάνσεις ανάμεσα στα ποσοστά των επιδημιολογικών μελετών. Τις δεκαετίες '60 έως '80, η έκταση του αυτισμού υπολογίζονταν σε 4 στα 10.000 παιδιά (Γκονέλα, 2008, σ. 52· Καλύβα, 2005, σ. 17· Thompson, 2013· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 194), ενώ σε πολλές έρευνες που ακολούθησαν την επόμενη δεκαετία οι ερευνητές συμπεριλαμβάνοντας όλες τις μορφές και τα σύνδρομα του φάσματος ανέβαζαν τον αριθμό από 10 έως και 90 στα 10.000 παιδιά (Γκονέλα, 2008, σ. 53). Το 2000 έγινε αναθεώρηση των στατιστικών δεδομένων, με άλλα στοιχεία να δείχνουν 1 στα 2000 και άλλα 1 σε κάθε 1000 παιδιά (Γκονέλα, 2008, σ. 53· Δροσινού & Μπαρμπαγιάννη, 2014· Καλύβα, 2005, σ. 17· Συριοπούλου-Δελλή et al., 2015· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 195). Το 2007, το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Επιδημιών στην Αμερική έδωσε την εκτίμηση πως 1 στα 147 παιδιά έχουν αυτισμό (Park, 2011· Thompson, 2013· Wang, 2009). Ο αυτισμός φαίνεται να αυξάνεται διαρκώς (Συριοπούλου-Δελλή et al., 2015· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 194) και σύμφωνα με τους Wang & Spillance (2009) η αύξηση φθάνει στο 10-17% κάθε χρόνο. Στο σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότερες έρευνες είναι η αναλογία του αυτισμού 4:1 ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα (Δροσινού & Μπαρμπαγιάννη, 2014· Καλύβα, 2005, σ. 17· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 194).

Ο Thompson (2013) ισχυρίζεται ότι στην πραγματικότητα αν υπήρξε αύξηση στην έκταση του αυτισμού, αυτή ήταν σχετικά μικρή και έχει άλλη εξήγηση. Μια πιθανή ερμηνεία της αύξησης των ποσοστών θα μπορούσε να είναι η βελτίωση της γνώσης σχετικά με την κλινική εικόνα και η διεύρυνση των διαγνωστικών κριτηρίων (Συριοπούλου-Δελλή et al., 2015· Thompson, 2013). Μια άλλη εξήγηση πιθανόν να είναι η χρήση διαφορετικών μέσων αξιολόγησης των ειδικών πέραν του DSM-V ή η μη επαρκής εκπαίδευση των όσων κάνουν τη διάγνωση (Καλύβα, 2005, σ. 17· Thompson, 2013).

Τα ποσοστά επικράτησης του αυτισμού απαιτούν περαιτέρω έρευνα για να αποσαφηνιστούν και να προσδιοριστούν.

1.2. Μοντέλα Υπηρεσιών Παρέμβασης και Υποστήριξης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και Παρεμβάσεις στον Αυτισμό

Τις δυσκολίες και τις σύνθετες ανάγκες των παιδιών με αυτισμό έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν διάφορες επιστημονικές κατευθύνσεις, με απώτερο σκοπό την ανεύρεση αποτελεσματικότερων τρόπων παρέμβασης που θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων και των οικογενειών τους. Οι προσεγγίσεις αυτές δίνονται μέσα από την ιατρική, την ψυχολογία, τη λογοπεδική θεώρηση, την κοινωνιολογία, την εκπαίδευση και την ψυχανάλυση. Όλες αυτές οι διαφορετικές οπτικές απεικονίζουν την «πολυσημία του προβλήματος» (Δροσινού, 2001).

Ιατρικό μοντέλο: Η ιατρική θεώρηση στον αυτισμό έχει να κάνει με τον τρόπο που η ιατρική παρεμβαίνει στα παιδιά για να διευκολύνει την υποστήριξή τους. Η συμβολή της αφορά στη φαρμακευτική αγωγή που δίνεται αλλά και στην πρόοδο που έχει σημειωθεί στη βιοιατρική σχετικά με τα γονίδια και τις μελέτες στο μεταβολισμό (Δροσινού, 2001· Peters & Forlin, 2011· Thompson, 2013). Η εν λόγω αγωγή δίνεται με βάση την αντίληψη ότι ο αυτισμός είναι μια νευρολογικής φύσης διαταραχή και τη λαμβάνουν συνήθως τα παιδιά με πιο βαριάς μορφής αυτισμό με νοητική υστέρηση. Στόχος της είναι η μείωση συμπτωμάτων που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία (Καλύβα, 2005, σ. 320). Ωστόσο, συχνά τίθενται ζητήματα σχετικά με τη σωστή χρήση και δοσολογία τους (Δροσινού, 2001). Η φαρμακευτική αγωγή θα πρέπει να αποτελεί την τελευταία λύση

και να συνοδεύεται από την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη (Καλύβα, 2005, σ. 323).

Παραϊατρικό μοντέλο: Η ψυχολογική θεώρηση του αυτισμού συμπεριλαμβάνει κοινωνικές θεωρίες της νεοσυμπεριφοριστικής σχολής (Δροσινού, 2001), καθώς επίσης και θεωρήσεις της γνωστικής και συμπεριφοριστικής ψυχολογίας, οι οποίες έχουν καθορίσει την εκπαίδευση. Από τις κοινωνικές θεωρίες, ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι η Θεωρία του Νου (Theory Of Mind, TOM) (Δροσινού, 2001). Σύμφωνα με αυτήν, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τις ψυχικές καταστάσεις και προθέσεις των άλλων, κάτι που τους κάνει μη προβλέψιμους και απωθητικούς (Jordan, 2000, σσ. 32-34). Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες σχετίζονται με την αντίδραση του ατόμου σε ένα ερέθισμα, ενώ οι γνωστικές με τις επιμέρους λειτουργίες του εγκεφάλου που εμπλέκονται με τη μάθηση και τη γνώση (Καλύβα, 2005, σσ. 30-31· Thompson, 2013). Η πιο διαδεδομένη συμπεριφοριστική μέθοδος για τον αυτισμό είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis - ABA), η οποία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό αρχών και διαδικασιών και εστιάζει στη διδασκαλία μικρών και μετρήσιμων μονάδων της συμπεριφοράς (Καλύβα, 2005, σσ. 30-43· Thompson, 2013). Μια γνωστή γνωστική αναπτυξιακή μέθοδος παρέμβασης είναι η μέθοδος TEEACH, η οποία στηρίζεται στην οπτική επεξεργασία των πληροφοριών και στην προώθηση της αυτονομίας μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες (Καλύβα, 2005, σ. 71· Thompson, 2013).

Η λογοπεδική θεώρηση πραγματεύεται τις δυσκολίες και την αποκατάσταση της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό, συμπεριλαμβανομένων και των δυσκολιών στον προφορικό λόγο (Δροσινού, 2001). Οι διαταραχές στην επικοινωνία αποτελούν κεντρικό χαρακτηριστικό του αυτισμού και είναι αλληλένδετες με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ οι διαταραχές στο λόγο συνδέονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Γλώσσα (Βογινδρούκας, 2005). Για την παρέμβαση στις διαταραχές αυτές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας με τη χρήση εικόνων όπως το MAKATON, το TEEACH και το PECS (Βογινδρούκας, 2005· Δροσινού, 2001· Jordan, 2000, σ. 66· Καλύβα, 2005, σσ. 71, 164).

Κοινωνικό μοντέλο: Η κοινωνική θεώρηση του αυτισμού έχει να κάνει με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αλληλεπιδρά το παιδί, με έμφαση στην οικογένεια. Η οικογένεια έχει τις δικές της κοινωνικές αντιλήψεις για τον αυτισμό και χρειάζεται και η ίδια υποστήριξη και την παρέμβαση της κοινωνικής πρόνοιας εξαιτίας των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμβίωση με το παιδί στο σπίτι

(Γκονέλα, 2008, σ. 75· Δροσινού, 2001· Χρηστάκης, 2011, β, σσ. 205-207). Η κοινωνική θεώρηση του αυτισμού θα μπορούσε να περιλαμβάνει επίσης το ζήτημα της ύπαρξης και ενσωμάτωσης του ατόμου μέσα στην κοινωνία, κάτι το οποίο συνιστά το κοινωνικό περιεχόμενο και σκοπό της εκπαίδευσης (Peters & Forlin, 2011).

Εκπαιδευτικό μοντέλο: Η εκπαιδευτική θεώρηση σχετίζεται άμεσα με το σχεδιασμό και υλοποίηση στοχευμένων, ατομικών, δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με ενταξιακό προσανατολισμό (Δροσινού, 2014, α). Η εξατομίκευση και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων και των διδακτικών στόχων στις ανάγκες του μαθητή κάνει αποτελεσματικότερες τις παρεμβάσεις (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α), ενώ τους δίνει πραγματικό νόημα (Δροσινού, 2001). Τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή με αυτισμό και η αξιοποίησή τους στη διδακτική διαδικασία μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κίνητρο για την ενεργητική συμμετοχή του στις δραστηριότητες (Koegel et al., 2013). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον αυτισμό παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ένταξη των μαθητών στην τάξη και το σχολείο και μπορεί να επηρεάσει την πορεία στο σχολείο και την αυτό-εικόνα τους (Park & Chitiyo, 2011). Μεγάλο μέρος των παρεμβάσεων εστιάζουν στις δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν κεντρικό του σύμπτωμα. Στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι να ενισχύσουν, μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές, την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ανθρωποκεντρικό μοντέλο: Τέλος, η ψυχαναλυτική θεώρηση του αυτισμού στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τη μητέρα, οι οποίες ξεκινούν ήδη από την ενδομήτρια ζωή και καθορίζουν τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξη των σχέσεων του ατόμου (Συνοδινού, 2014). Μέσα από την ψυχανάλυση, οι θεραπευτές στοχεύουν να διορθώσουν τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του, ισχυριζόμενοι ότι τα οφέλη της διαδικασίας είναι ποιοτικά και μη μετρήσιμα (Καλύβα, 2005, σ. 310). Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2007, σσ. 28 - 36), ο ψυχοθεραπευτής προσπαθεί να διεισδύσει στον κόσμο του αυτιστικού παιδιού μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, εκμεταλλευόμενος μια βαθύτερη και άδηλη επιθυμία για επικοινωνία, προσπαθώντας να «αφυπνήσει» κομμάτια του που «κοιμούνται».

Συστημικό μοντέλο: Η υποστήριξη θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) αλλά και στις οικογένειές τους, με στόχο μια

καλύτερη ποιοτικά και πιο αυτόνομη ζωή στην κοινωνία. Η υποστήριξη, ανάλογα με τον ειδικό που παρέχει την εκάστοτε υπηρεσία, μπορεί να είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα ή να στηρίζεται στην ψυχολογία, την κοινωνική επιστήμη, την ιατρική και σε άλλους κλάδους που μπορεί να σχετίζονται με τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και οικογενειών με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές (ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ) δυσκολίες. Τέτοιοι κλάδοι μπορεί να είναι και καλλιτεχνικοί, όπως η μουσική με τη μουσικοθεραπεία (Simpson & Keen, 2011) και οι παρεμβάσεις μέσα από τη θεατρική αγωγή και τη δραματοθεραπεία (Δροσινού & Πάστρα, 2010).

Για την εκτίμηση και υποστήριξη των σύνθετων δυσκολιών των παιδιών με ΕΕΑ θα πρέπει μαζί με αυτές να εξετάζονται και οι συνθήκες στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Το εκάστοτε περιβάλλον που μελετάται αποτελεί ένα σύστημα, ενώ τα πιο σημαντικά συστήματα στα οποία μεγαλώνει ένα παιδί είναι αρχικά της οικογένειας και του σχολείου και έπειτα της κοινωνίας. Ανάμεσα στα συστήματα αυτά υφίστανται αλληλεπιδράσεις οι οποίες καθορίζουν ως ένα βαθμό το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του παιδιού και την ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξή του. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο οι αλληλεπιδράσεις να είναι εποικοδομητικές. Συνεπώς, η οικοσυστημική προσέγγιση των δυσκολιών του παιδιού μελετά «τη διαπλοκή των παραγόντων του περιβάλλοντος και των επιρροών που ασκούν στο παιδί κατά την ανάπτυξή του» και θεωρεί πως το πρόβλημά του είναι αποτέλεσμα μιας σύνθεσης αλληλεπιδράσεων περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων (Χρηστάκης, 2011, α, σσ. 53 - 55).

Με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση, και η παρέμβαση θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στο παιδί και τη βελτίωση της συμπεριφοράς του αλλά και στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 53). Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και πιο καθοριστικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται το παιδί από τη γέννησή του. Στο εσωτερικό της αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού αλλά και όλων των μελών έξω από το σύστημα (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 111). Για το λόγο αυτό, κρίνεται επιτακτική η ενεργητική εμπλοκή της στην υποστήριξη του παιδιού, αλλά και η υποστήριξη στην ίδια την οικογένεια. Η συνεργασία της με τους ειδικούς αφορά στη δημιουργία μιας σχέσης αλληλοενημέρωσης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, καθώς οι ειδικοί είναι «ειδικοί» στον τομέα τους, αλλά και οι γονείς είναι «ειδικοί» στο παιδί τους (Γκονέλα, 2008, σσ. 123-124).

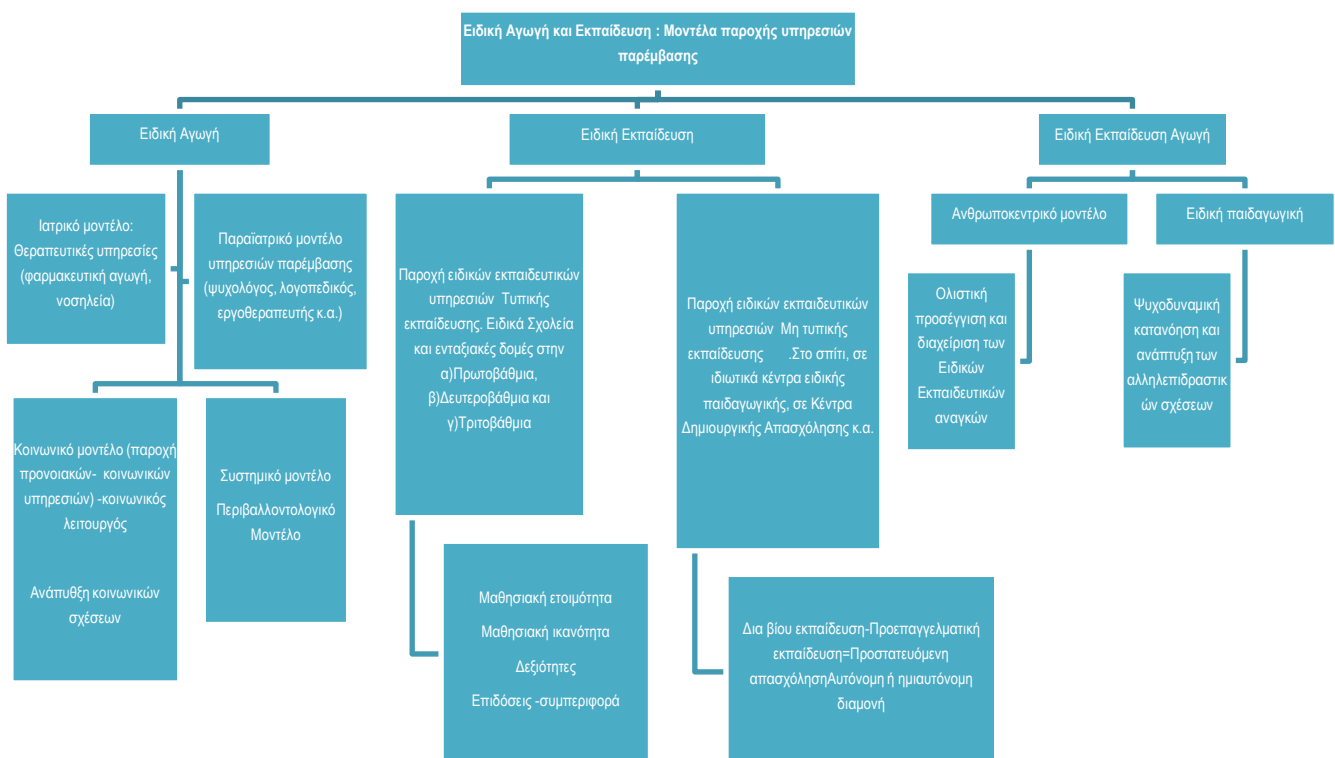
Η συστημική θεωρία για την οικογένεια αποτελεί το πιο διαδεδομένο μοντέλο υποστήριξης της οικογένειας και παρέχει τρόπους προσέγγισης των δυσκολιών της, τρόπους κατανόησης της δυναμικής των σχέσεων ανάμεσα σε αυτή και το σχολείο και τρόπους για την προώθηση θετικών αλλαγών στα παιδιά και τους γονείς (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 110). Η παρέμβαση θα πρέπει να γίνεται από τις κατάλληλες υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης, μέσα από οργανωμένα προγράμματα που θα στοχεύουν στην αποδοχή και την προσαρμογή στο πρόβλημα, την τόνωση του αυτοσυναισθήματος, την απεξάρτησή της από ετικέτες και την κοινωνική επαναπροσαρμογή (Χρηστάκης, 2011, α, σσ. 66-67).

Περιβαλλοντολογικό μοντέλο: Ένα άτομο θεωρείται πως έχει ΕΕΑ «όταν κάποια δυσκολία (φυσική, αισθητηριακή, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική ή συνδυασμός αυτών) εμποδίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι αναγκαία η μερική ή πλήρης διαφοροποίηση ή εξειδίκευση του προγράμματος ή η τροποποίηση των συνθηκών της μάθησης» (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 20). Ο Fish (1988), όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011, α), σημειώνει πως οι δυσκολίες αυτές ορίζονται σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας κάθε μαθητή, όταν αυτό αδυνατεί να κάνει χρήση των υπηρεσιών που παρέχονται γενικά στο σχολείο για τους συνομήλικούς του. Από το 1997, συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ο όρος «Άτομα με Δυσκολίες» (ΑμΔ) εξαιτίας της μικρότερης συναισθηματικής και κοινωνικής φόρτισης που φέρει (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 20).

Με την υποστήριξη των ΕΕΑ των παιδιών ασχολείται κατά κύριο λόγο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μέσα από δομημένα, εξατομικευμένα και ενταξιακά προγράμματα παρέμβασης που παρέχονται στα σχολεία. Για την αποτελεσματική και επαρκή υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ, είναι αναγκαία η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι παρεμβάσεις και αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, η παροχή υλικοτεχνικών υποδομών και η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες στην ειδική αγωγή θα πρέπει να συνίστανται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από όλες τις συνεργαζόμενες ειδικότητες, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοπεδικοί και εργοθεραπευτές (Χρηστάκης, 2011, α, σσ. 23-24).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερη η προώθηση της υποστήριξης μέσα από την εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία, είναι αναγκαία η δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς που παρέχουν υποστήριξη αλλά και τους γονείς (Barisone, 2015· Park & Chitiyo, 2011· Χρηστάκης,

2011, α, σ. 54). Η δημιουργία μιας τέτοιας συνάντησης των ειδικών με τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και των ειδικών των διαφόρων ιδρυμάτων και οργανισμών της κοινότητας, δημιουργεί ένα δίκτυο συνδυαστικής και συνεργασίας ανοίγοντας πόρτες επικοινωνίας ή αλλιώς «θυρίδες ακρόασης». Αυτό διευκολύνει την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και βοηθά στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων των παιδιών και τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν καταλληλότερα προγράμματα για τη διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών. Ακόμη, προωθείται η επαφή με τις Υπηρεσίες Υγείας και παρέχεται υποστήριξη στους γονείς τόσο στις δικές τους δυσκολίες όσο και στην κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών τους (Barisone, 2015). Η Graziano (2015) αναφέρει πως το σχολείο σαν οργάνωση είναι το αποτέλεσμα της δράσης τεσσάρων συστημάτων τα οποία δρουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο: (1) το επαγγελματικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τους ειδικούς με την εμπειρία τους και είναι υπεύθυνο για το περιεχόμενο των υπηρεσιών, (2) το πελατειακό, το οποίο περιλαμβάνει τους μαθητές και τις οικογένειες με τις ανάγκες και απαιτήσεις τους, (3) το οργανωσιακό, το οποίο αφορά το σύνολο των ρόλων, δεξιοτήτων, νομών, κανόνων και διαδικασιών, το οποίο καθορίζει τις συνθήκες παροχής των υπηρεσιών και (4) το σύστημα δικτύου, το οποίο περιλαμβάνει άτομα και υπηρεσίες σχετικές με την παροχή των υπηρεσιών. Συνεπώς, το σχολείο ως φορέας υποστήριξης θα πρέπει να κατανοείται ως μια συνύπαρξη με πολλούς συμμετέχοντες (Graziano, 2015).



Σχήμα 1. Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα Παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ.

1.3. Ειδική Διδακτική και Αυτισμός

Η διδακτική είναι μια επιστήμη που ασχολείται με τις μεθόδους και τα προβλήματα της διδασκαλίας. Ανήκει στον κλάδο της παιδαγωγικής και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ratichius και τον Comenius (Δροσινού, 2014, α). Κάθε διδασκαλία ισοδυναμεί με μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία εκτελείται από τον εκπαιδευτικό και βασίζεται σε ορισμένους κανόνες και αρχές (Χρηστάκης, 2013, σ. 29).

Η ειδική διδακτική εντάσσεται στον κλάδο της γενικής διδακτικής και έχει ως αντικείμενό της τα προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες (Δροσινού, 2014, α). Η ειδική διδασκαλία ως μια διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών πραγματοποιείται στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μέσα από το σχεδιασμό και υλοποίηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων παρέμβασης (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α· Koegel et al., 2013· Χρηστάκης, 2013, σσ. 73-75· Watkins et al., 2014). Η ειδική διδακτική, ουσιαστικά, δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία από τη γενική διδακτική εφόσον και οι δύο κατατάσσονται στην παιδαγωγική επιστήμη. Εκεί που διαφέρουν, ωστόσο, είναι στις εξειδικευμένες πρακτικές οι οποίες εμπίπτουν σε μια διαδικασία εντατικοποίησης (Λαχανά, & Ευσταθίου, 2015). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2011, α) η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως «ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ΕΕΑ του μαθητή. Όλα αυτά μπορεί να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση στα πλαίσια της κοινής τάξης» (σ. 80).

Τα Διδακτικά Προγράμματα Παρέμβασης αποτελούν ένα πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει διδακτικούς στόχους, μέσα, υλικά και ενέργειες διδασκαλίας

(Χρηστάκης, 2013, σ. 29) και επιχειρεί να υποστηρίξει με βιωματικό τρόπο τις δυσκολίες των μαθητών και τα προβλήματα στη διδασκαλία τους (Δροσινού, 2014, α). Η Δροσινού (2014, α) κάνει λόγο για Στοχευμένα, Ατομικά, Δομημένα, Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), τα οποία προσεγγίζουν τη σχολική μάθηση και τη μόρφωση ποροσπαθώντας να αναδείξουν την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μέθοδο, μοντέλα παρεμβάσεων και στρατηγικές διδασκαλίας ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες του μαθητή. Τα προγράμματα παρέμβασης είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και προσβασιμότητα. Ακόμη, θα πρέπει να αξιοποιείται η χρήση Νέων Τεχνολογιών και του διαδικτύου στην επικοινωνία και η σύνδεση με τη ζωή, την οικογένεια και το σχολείο με σκοπό την ένταξη (Δροσινού, 2013, α· Χρηστάκης, 2013, σσ. 95-99).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων είναι η ετοιμότητα του μαθητή. Η έννοια της ετοιμότητας (Readiness) αναφέρεται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και έχει να κάνει με το κατά πόσο δύναται να ανταποκριθεί σε ερεθίσματα και να προσαρμοστεί στο σχολικό πρόγραμμα και περιβάλλον, ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων και λειτουργιών του (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 13).

Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις νευροεπιστήμες και την εκπαίδευση, την πλαστικότητα του εγκεφάλου και το πώς αυτή μεταβάλλεται με τις αλληλεπιδράσεις στο χώρο, στο χρόνο και στο περιβάλλον. Σύμφωνα με το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (2009), χωρίζεται σε τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές: τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Ο προφορικός λόγος αποτελεί βασική προϋπόθεση της επικοινωνίας και καθορίζει την κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου. Σχετίζεται με τις ικανότητες αντίληψης και διάκρισης των ήχων ώστε το παιδί να είναι ικανό να αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που ακούει, να συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του και να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. Η ψυχοκινητικότητα αφορά στη σωματογνωσία και το συντονισμό των κινήσεων. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, του προσανατολισμού, της αίσθησης του ρυθμού και του χρόνου και της πλευρίωσης. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση δεξιοτήτων

ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, καθώς οι πρώτες εσωτερικεύονται σαν γνώση που εκδηλώνεται ύστερα στα μαθήματα αυτά. Η περιοχή των νοητικών ικανοτήτων περιλαμβάνει την οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, την προσοχή, τη λογικομαθηματική σκέψη και τους συλλογισμούς. Οι δεξιότητες στους τομείς αυτούς συνθέτουν το γνωστικό προφίλ του μαθητή και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα και το αποτέλεσμα της μάθησης. Η συναισθηματική οργάνωση σχετίζεται με το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, την άποψη δηλαδή που έχει για τον εαυτό του, με το ενδιαφέρον για μάθηση και με τη συνεργασία με τους άλλους. Η ανάπτυξη της περιοχής αυτής καθορίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού και το βαθμό προσαρμογής στο περιβάλλον, ενώ θα πρέπει να στοχεύει στην αυτονομία του. Η σημαντικότητα της μαθησιακής ετοιμότητας συνεξετάζεται, συνεπώς, σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία όπου κι αν αυτή εξελίσσεται είτε αφορά στο ειδικό σχολείο, είτε στο γενικό σχολείο ή το σπίτι ή αλλού (Δροσινού et al., 2009, σσ. 13-25).

Η σχολική ετοιμότητα (school readiness) αφορά στην ανάπτυξη και προετοιμασία γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου το παιδί να προσαρμοστεί στο σχολείο και να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα (Δροσινού et al., 2009, σ. 13· Χρηστάκης, 2013, σσ. 51, 81), ενώ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία (Barton et al., 2011). Δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας απαραίτητες για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος είναι, για παράδειγμα, το να κάθεται το παιδί στην καρέκλα, να παρακολουθεί το δάσκαλο και να ακολουθεί λεκτικές εντολές (Barton et al., 2011).

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

Το σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας στην ΕΑΕ ορίζεται με βάση το κριτήριο της δομής του, των διδακτικών στόχων, της αξιοποίησης της βιωμένης εμπειρίας του μαθητή και του ενταξιακού προσανατολισμού (Δροσινού, 2014, α). Τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται εν συντομία στη συνέχεια.

Στοχευμένο: Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους στους οποίους αποβλέπει η κάθε διδακτική διαδικασία (Χρηστάκης, 2013, σ. 133). Οι διδακτικοί στόχοι ορίζονται ύστερα από άτυπη ή τυπική εμπειρική παιδαγωγική

αξιολόγηση των προτερημάτων και αδυναμιών του μαθητή συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας του (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α) και περιλαμβάνει τη συμπεριφορά την οποία πρέπει να εκδηλώσει, δηλαδή τι θα πρέπει να κάνει ως αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας (Χρηστάκης, 2013, σσ. 133-134). Προκειμένου ο στόχος να είναι κατανοητός, θα πρέπει να διατυπώνεται με σαφήνεια και ακρίβεια (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 22· Χρηστάκης, 2013, σ. 135), ενώ θα πρέπει να είναι ρεαλιστικός και λειτουργικός, δηλαδή να εξατομικεύεται και να ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμμονές, το ρυθμό και χρόνο επεξεργασίας των νοητικών πληροφοριών του παιδιού (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α). Ακόμη, θα πρέπει να είναι μετρήσιμος ως προς τα κριτήρια επιτυχίας του, γενικεύσιμος ως προς τις δεξιότητες που πρόκειται να διδαχθούν και να βασίζεται σε τυπικά ή άτυπα αποτελέσματα αξιολόγησης (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α· Δροσινού et al., 2009, σ. 32).

Η δυσκολία του ειδικού παιδαγωγού είναι να μπορέσει να κατανοήσει και να μεταφράσει τις ανάγκες και δυσκολίες του μαθητή σε διδακτικούς στόχους (Δροσινού, 2014, α). Προκειμένου να βεβαιωθεί για τη λειτουργικότητά τους, θα πρέπει να διερωτάται σχετικά με το αν οι δεξιότητες στις οποίες απευθύνονται είναι απαραίτητες στο παιδί για να συμμετέχει στην καθημερινή του ρουτίνα, αν τις χρησιμοποιεί σε μια ποικιλία προσώπων και πλαισίων και αν του παρουσιάζονται καθημερινές ευκαιρίες προκειμένου να τις εξασκήσει στην πραγματική ζωή (Barton et al., 2011)

Ατομικό: Το εν λόγω κριτήριο αφορά στην εξατομίκευση του διδακτικού προγράμματος, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία και την ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού (Barton et al., 2011). Με τον όρο εξατομίκευση νοείται η προσαρμογή των στόχων, των μέσων, των υλικών και των στρατηγικών διδασκαλίας στις ιδιαίτερες δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες του παιδιού, στα βιώματά του, τα ενδιαφέροντα και τις εμμονές του, τον προσωπικό του ρυθμό και χρόνο μάθησης και τις νοητικές του λειτουργίες (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α· Koegel et al., 2013). Με τον τρόπο αυτό, το διδακτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις αληθινές του ανάγκες και του προσδίδει ένα «νόημα στο γύρω κόσμο» (Δροσινού, 2001), ενώ η ενσωμάτωση των ιδιαίτερων προτιμήσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή στις δραστηριότητες αυξάνει τα κίνητρα συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Koegel et al., 2013). Ιδιαίτερα σημαντική στο κομμάτι

αυτό είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, από την οποία αντλούνται πληροφορίες σχετικά με τις καθημερινές ρουτίνες, δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού (Barton et al., 2011).

Η φιλοσοφία της εξατομίκευσης αντικατοπτρίζεται μέσα στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια «ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη», σύμφωνα με την οποία ο καθένας θα πρέπει να ακολουθεί τις δικές του διαδρομές, ρυθμούς και τρόπους στη μάθηση. Αντιτίθεται στη έννοια της ομοιογένειας και της ισότητας στην παιδαγωγική προσέγγιση και εστιάζει στο σημείο αφετηρίας του κάθε παιδιού, στην οικοδόμηση της προσωπικής του πορείας στη μάθηση, στην αξιοποίηση των προσωπικών βιωμάτων και των κινήτρων του και την ενίσχυση της αυτονομίας μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά. (Σιμιτζή-Δέλλα, 2014).

Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας διαφοροποιούνται με βάση τις ιδιαιτερότητες και την ετοιμότητα του κάθε παιδιού (Χρηστάκης, 2013, σ. 139) και μετατρέπονται σε «εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά», που υποστηρίζουν τις μαθησιακές του ανάγκες αλλά και τις στοχευμένες διαφοροποιημένες ενέργειες και δραστηριότητες του προγράμματος (Δροσινού, 2014, β).

Δομημένο: Το κριτήριο της δομής έχει να κάνει με την οργάνωση και τα βήματα που ακολουθούνται κατά το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Το διδακτικό πρόγραμμα επιμερίζεται σε διδακτικούς στόχους και διαπνέεται από ένα γενικότερο σκοπό, ενώ οργανώνεται στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης (Χρηστάκης, 2013). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Branwhite (1986), όπως αναφέρεται στη Δροσινού et al. (2009), ένα πρόγραμμα για να ορίζεται δομημένο θα πρέπει να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών του, η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση μιας δεξιότητας και να είναι δομικά συνδεδεμένα μεταξύ τους και η αποκτημένη δεξιότητα θα πρέπει με τη σειρά της να μπαίνει σε μια ιεραρχία δεξιοτήτων. Ακόμη, είναι σημαντικό το πρόγραμμα να είναι βιωματικό και να συνάδει με τη συνολική εμπειρία του παιδιού και η καθοδήγηση του δασκάλου να οδηγεί στην αύξηση της αυτονομίας του μαθητή (Δροσινού, 2014, α· Δροσινού et al., 2009, σ. 28-29).

Ενταξιακό: Ως ένταξη νοείται η κοινή διδασκαλία των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών και των δικαιωμάτων (Σιμιτζή-Δέλλα, 2014· Χρηστάκης, 2011, σ. 121). Απώτερος σκοπός είναι όχι μόνο η ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ στην ομάδα της τάξης, αλλά κατ' επέκτασιν σε ολόκληρο το σχολείο και μετέπειτα στην εργασία και την κοινωνία (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 121). Σήμερα, η σχολική ένταξη τείνει να ταυτίζεται με τις νέες τάσεις και πρακτικές στην ειδική αγωγή, ανάμεσα στις οποίες είναι και η θεσμοθέτηση ενιαίου σχολείου για όλους, η αποκατηγοριοποίηση των ΑμεΑ και το πέρασμα από την παθολογία του παιδιού στην παθολογία της εκπαίδευσης (Watkins et al., 2014· Χρηστάκης, 2013, σ. 26, 2011, α, σσ. 118-121). Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι έναντι της ένταξης, όπως ενσωμάτωση, ομαλοποίηση, συνεκπαίδευση και πρόσφατα η συμπερίληψη. Οι έννοιες αυτές μπορεί να παρουσιάζουν ετυμολογικές διαφορές, ωστόσο πολλές φορές η μια προουποθέτει την άλλη. Κρίνεται, επομένως, σκόπιμο να δοθεί έμφαση όχι στη «φιλολογία των ορισμών», αλλά σε περισσότερο πρακτικά ζητήματα της ένταξης και στην ουσία της (Χρηστάκης, 2011, α, σσ. 126-127).

Ένα διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης με ενταξιακό χαρακτήρα είναι απαραίτητο να προετοιμάζει συστηματικά τον υπό ένταξη μαθητή, τους εκπαιδευτικούς του ενταξιακού σχολείου που πρόκειται να τον υποδεχθούν αλλά και τους γονείς που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους στο γενικό σχολείο (Δροσινού, 2014, α). Οι Barton et al. (2011) στην έρευνά τους για τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις στην προσχολική εκπαίδευση, αναφέρουν ότι τα ενταξιακά πλαίσια δίνουν ευκαιρίες στους δασκάλους να διδάξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να καλλιεργηθούν θετικές αλληλεπιδράσεις και να δοθούν ευκαιρίες γενίκευσης αυτών των δεξιοτήτων. Ακόμη, επισημαίνουν ότι για να πραγματοποιηθεί η ένταξη ενός μαθητή δεν αρκεί η απλή τοποθέτησή του στο χώρο αλλά απαιτούνται στοχευμένες ενταξιακές διδακτικές πρακτικές.

Η φιλοσοφία της σχολικής ένταξης έγκειται στο συγχρωτισμό όλων των παιδιών με ή χωρίς ειδικές δυσκολίες, με σκοπό να τους δοθεί η ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τους εκτιμώντας τις δυσκολίες, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, καλλιεργώντας την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 121). Ακόμη, βασίζεται στην αρχή ότι «το βίωμα στη σχολική κοινότητα μαζί με όλους τους μαθητές, μας εκπαιδεύει σε νέους τρόπους μάθησης και νέα είδη γνώσης» (Δροσινού, 2015).

Το ζήτημα της σχολικής ένταξης άρχισε να έρχεται στο προσκήνιο από τη δεκαετία του 1960, ενώ η εξέλιξή του εντατικοποιήθηκε μετά την έκθεση Warnock (1978, 1982) περί ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Σε όλες τις χώρες η φιλοσοφία της ένταξης είναι ίδια, ενώ εκεί που συναντά κανείς διαφορές είναι στα ενταξιακά μοντέλα (Χρηστάκης, 2011, α, σσ. 124-125). Στην Ελλάδα, ισχύει το μοντέλο ένταξης στο γενικό σχολείο μέσα από το θεσμό της ειδικής τάξης με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι το είδος των προβλημάτων των παιδιών και εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 1970. Το 1976 εκδόθηκε η πρώτη εγκύκλιος για την Ειδική Αγωγή και το 1981 ο πρώτος νόμος, με τον οποίο ιδρύθηκαν το 1984 οι πρώτες ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία. Το 2000 οι τάξεις αυτές μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης (Χρηστάκης, 2014, 2011, α, σσ. 138-139).

Διαφορές Ειδικής Διδακτικής από τη θεραπεία

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τριανταφυλλίδης, 1998), η θεραπεία εξορισμού της αποτελεί ένα σύνολο από μέσα για τη διόρθωση και αποκατάσταση μιας ανωμαλίας, βλάβης ή ασθένειας. Οι περισσότερες θεραπείες για τα άτομα με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ δυσκολίες, όπως για παράδειγμα για τα άτομα με αυτισμό, εξαρτώνται από τις θεωρίες παθογένεσης της αναπηρίας (Γκονέλα, 2008, σ. 158). Συνήθως εντοπίζουν ένα πρόβλημα ή σύμπτωμα και προσπαθούν να το θεραπεύσουν προσπαθώντας να «ξεκλειδώσουν» το άτομο που κρύβεται πίσω από την όποια δυσκολία ή διαταραχή (Καλύβα, 2005, σ. 21). Για παράδειγμα, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεραπεία και τη Συνοδινού (2007, σ. 10) η θεραπεία είναι ένας ειδικός τομέας που χαρακτηρίζεται από ελευθερία και μια «ορισμένη ανεξαρτησία». Στόχος του θεραπευτή είναι να χτίσει ένα είδος επικοινωνίας με το θεραπευόμενο και να «αφυπνίσει» κομμάτια ζωής που κοιμούνται μέσα του. Στα πλαίσια της επικοινωνίας αυτής χρησιμοποιούνται υλικά μεσολάβησης, όπως πλαστελίνη, χαρακτηριστικά και σχήματα, ως χώρος διαχωρισμού και ταυτόχρονα συνάντησης ανάμεσά τους (Συνοδινού, 2007, σσ. 34-36). Οι εκπαιδευτικοί και αρκετοί ψυχολόγοι απορρίπτουν τον όρο «θεραπεία» ισχυριζόμενοι ότι δεν μπορεί να νοηθεί με την κυριολεκτική του σημασία (Thompson, 2013), ενώ είναι γενικά αποδεκτό πως μια συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει μέσα από την

κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά όχι να θεραπευτεί πλήρως (Thompson, 2013· Χρηστάκης, 2011, β, σ. 227). Συνεπώς, και ιδίως στον αυτισμό, «η εκπαίδευση παραμένει η μόνη θεραπευτική προσέγγιση με το καλύτερο ιστορικό αντιμετώπισης των δυσχερειών» (Jordan, 2000, σ. 31).

Με βάση τα μοντέλα υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η θεραπεία εντάσσεται στο ιατρικό και παραϊατρικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται στην ιατρική θεώρηση της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτήν, η αναπηρία προσεγγίζεται ως ένα πρόβλημα του ατόμου που απαιτεί φροντίδα και ατομική θεραπεία. Αυτού του είδους η φροντίδα οδηγεί σε «παθητικές» μορφές κοινωνικής ένταξης και στην απομόνωση των ατόμων από την κοινωνία. Η ειδική διδακτική ανήκει στο εκπαιδευτικό μοντέλο υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες προσεγγίζονται μέσα από την εκπαίδευση των ατόμων στα πλαίσια της ένταξης στην κοινωνία, μέσα από τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, τυπικής και της μη τυπικής Δια Βίου Μάθησης. Το εκπαιδευτικό μοντέλο συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, με βάση το οποίο η κοινωνία οφείλει να προσαρμοστεί στις δυσκολίες των ατόμων αυτών και να προβεί στις κατάλληλες τροποποιήσεις για την υποστήριξή τους. Συνεπώς, η θεραπεία και η ειδική διδακτική διαφέρουν ως προς τη φιλοσοφία και τους σκοπούς τους, καθώς ανήκουν σε διαφορετικά μοντέλα υπηρεσιών υποστήριξης και παρέμβασης αλλά και θεώρησης της αναπηρίας (Δροσινού, 2013, β).

1.4. Συναισθηματική Οργάνωση - Κοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή

Απώτερος σκοπός της γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα της ζωής του ανθρώπου, είναι η κοινωνικοποίησή του, δηλαδή η ένταξή του στην κοινότητα και την αγορά εργασίας (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 88). Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης στο παιδί ξεκινούν ήδη από τη γέννησή του και την ένταξή του στην οικογένεια (Συνοδινού, 2014), συνεχίζονται στο σχολείο και άλλες ομάδες της κοινότητας και πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης (Χρηστάκης, 2011, α, σ. 122). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επιτυχία του παιδιού, την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη,

τη συμμετοχή του στην κοινότητα και την όλη ποιότητα της ζωής του (Wang & Spillance, 2009· Watkins et al., 2014).

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες που τα περιβάλλουν και τα φροντίζουν αλλά και με συνομήλικούς τους, μαθαίνοντας παράλληλα να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις αλλά και να προσδοκούν αντίστοιχες αντιδράσεις ως συνέπεια της δικής τους συμπεριφοράς (Jordan & Powel, 2001, β, σ. 49). Τα παιδιά με δυσκολίες, όμως, αναπτύσσουν με διαφορετικό τρόπο αλληλεπιδράσεις με τους άλλους στο περιβάλλον στο οποίο δρουν (Peters & Forlin, 2011). Η σχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια «κατεξοχήν κοινωνική δραστηριότητα» (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 32), θα πρέπει να προσανατολίζεται στην κοινωνική διάσταση, την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς, τη βελτίωση της επικοινωνίας και την κοινωνική προσαρμογή, με σκοπό το «άνοιγμα» του παιδιού προς τον κόσμο και την προετοιμασία του για την κοινωνία. Σύμφωνα με το βιβλίο για τον δάσκαλο ΕΑΕ που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ομάδα εμπειρογνομώνων, ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Δροσινού et al., 2009) υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στην κοινωνική προσαρμογή και στις δεξιότητες των κοινωνικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων. Ειδικότερα σύμφωνα με τη συναισθηματική ετοιμότητα αυτές ορίζονται νευροαναπτυξιακά σε τρεις μεγάλες υποενότητες: αυτή της οργάνωσης του αυτοσυναισθήματος και της αποτύπωσης της αυτοεικόνας, αυτή του ενδιαφέροντος για τη μάθηση και αυτή της συνεργασίας με τους άλλους. Η κοινωνική προσαρμογή πολλές φορές έρχεται σε προτεραιότητα συγκριτικά με άλλες περιοχές ανάπτυξης διότι επιδρά άμεσα σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και την ίδια την εκπαίδευση (Γκονέλα, 2008, σ. 125). Ο Daniels (2009), όπως αναφέρουν οι Peters & Forlin (2011), τονίζει τη σημασία του ρόλου του δασκάλου στην επέμβαση των κοινωνικής φύσεως δυσκολιών και όχι απλά στην οργανική φύση της δυσκολίας και επισημαίνει πως η αναπτυξιακή γνωστική εξέλιξη των παιδιών με ΕΕΑ διευκολύνεται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες.

Ως κοινωνική συμπεριφορά νοείται «η ικανότητα να μοιραζόμαστε την ευχαρίστησή μας μέσα σε μια παρέα και να ανταποκρινόμαστε σε μια κοινωνική συμπεριφορά ή να την αρχίζουμε εμείς, μέσα σε ένα πλαίσιο που συνεχώς αλλάζει λόγω της ίδιας του της φύσης» (Jordan, 2000, σ. 43). Η κοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στην επιτυχία του παιδιού να προσαρμοστεί σε επαγγελματικό και

κοινωνικό επίπεδο, κάτι που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την προσωπική του επάρκεια και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Χρηστάκης, 2013, σ. 93). Στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ) (2009) η Κοινωνική Προσαρμογή αποτελεί μια ξεχωριστή περιοχή ανάπτυξης, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που προϋποθέτουν την επίτευξή της. Οι δεξιότητες αυτές κατηγοριοποιούνται σε τρεις γενικές ενότητες: (1) τις δεξιότητες αυτονομίας στο περιβάλλον, (2) τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς και (3) τις δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον. Ενδεικτικά, η πρώτη γενική ενότητα αναφέρεται σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως η ατομική φροντίδα και η προφύλαξη από κινδύνους. Στη δεύτερη ενότητα συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας με τους άλλους, κανόνες καλής συμπεριφοράς και σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων. Στην τρίτη ενότητα, περιέχονται δεξιότητες προσαρμογής στο φυσικό περιβάλλον και στο κοινωνικό περιβάλλον, όπως σε διάφορες ομάδες της κοινότητας, στις σχέσεις αγοριού-κοριτσιού και στη γνώση της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου (ΥΠΕΠΘ, 2009, σσ. 260-268· Χρηστάκης, 2013, σ. 93).

Συναισθηματική ετοιμότητα, κοινωνικές δεξιότητες και παρεμβάσεις στον αυτισμό

Το συναίσθημα, σύμφωνα με τη Φραγκούλη (2014, α), συνδέεται «με ψυχικά, νευρολογικά και σωματικά στοιχεία, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται» (σ. 55). Η διαμόρφωσή του καθορίζεται τόσο από εγγενείς ικανότητες του ατόμου όσο και από τα συναισθηματικά και γνωστικά του βιώματα κατά την παιδική ηλικία. Τα συναισθήματα, με βάση την αναπτυξιακή ψυχολογία και την ψυχαναλυτική θεωρία, είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα στάδια γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, την αίσθηση και εξισορρόπηση του εαυτού, το δεσμό του βρέφους με τη μητέρα και την οργάνωση της συμπεριφοράς μέσω της αυτορρύθμισης, προκειμένου το άτομο να αλληλεπιδράσει με τον έξω κόσμο στον κοινωνικό του περίγυρο (Φραγκούλη, 2014, α, σσ. 29-64).

Η συναισθηματική οργάνωση, επομένως, αναφέρεται στη διαδικασία της συναισθηματικής ανάπτυξης, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από τη ρύθμιση των συναισθημάτων που καθορίζονται μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους και με την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών. Ο Schumacher (2007), όπως αναφέρει η Φραγκούλη (2013), τονίζει τη σημασία της πολυαισθητηριακής προσέγγισης για την ενίσχυση της

από κοινού έκφρασης των αισθημάτων, των συναισθημάτων και των συγκινησιακών καταστάσεων, ακούγοντας και μοιράζοντάς τα με τους άλλους και χτίζοντας διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, ακόμη και σε περιπτώσεις βαριάς μορφής αναπηριών. Η συναισθηματική ετοιμότητα, συνεπώς, σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης και ωρίμανσης των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης στο άτομο, όπως γίνονται φανερές μέσα από την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική του σχέση, τη σωματική και βλεμματική επαφή και το συναίσθημα (Φραγκούλη, 2014, β).

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα αποτελούν κεντρικό σύμπτωμα στον αυτισμό. Οι κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών αφορούν σε έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος και αντίληψης και έλλειψη κοινωνικής αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 47). Οι ελλείψεις αυτές εκδηλώνονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών (Jordan, 2000, σ. 44), όπως η έλλειψη πρωτοβουλίας στην αλληλεπίδραση, η παθητικότητα, η αδυναμία ανταπόκρισης στο διάλογο και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Watkins et al., 2014) ή ακόμη και έντονο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή χωρίς τα άτομα να ξέρουν πώς να φερθούν (Jordan, 2000, σ. 44). Οι δυσκολίες επιδρούν στις σχέσεις των ατόμων με αυτισμό με τα συνομήλικα άτομα, καθώς αδυνατούν να γνωρίζουν τι αισθάνεται, τι πιστεύει και τι σκέφτεται ο άλλος (Jordan & Powel, 2001, β, σ. 50· Watkins et al., 2014). Η κατάσταση αυτή συχνά οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση και απόσυρση, στη δυσκολία ένταξης στο σχολείο και την κοινότητα και πολλές φορές σε κατάθλιψη (Jordan & Powel, 2001, β, σ. 50· Καλύβα, 2005, σ. 133· Watkins et al., 2014).

Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στον αυτισμό αποτελεί πρόκληση, καθώς οι δυσκολίες στον τομέα αυτό αποτελούν βασική προτεραιότητα των παρεμβάσεων (Watkins et al., 2014). Σύμφωνα με τους Peters & Forlin (2011), είναι επιτακτική ανάγκη να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να βιώσουν ενταξιακές πρακτικές, οι οποίες θα παρέχουν την κατάλληλη κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση για να διευκολυνθεί η εξέλιξή τους. Εξάλλου, αποτελεί ηθικό δικαίωμα όλων των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ να εκπαιδευτούν μαζί (Peters & Forlin, 2011). Είναι δύσκολο, ωστόσο, να φανταστούμε πώς τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες χωρίς να κατέχουν δεξιότητες κοινωνικής κατανόησης. Είναι, πράγματι, η μεγαλύτερη δυσκολία των ατόμων αυτών να κατανοήσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είδη κοινωνικής συμπεριφοράς, ευγένεια και εκδηλώσεις στοργής, όταν αδυνατούν να κατανοήσουν βασικά είδη κοινωνικών σημάτων, όπως εκφράσεις του

προσώπου (Jordan & Powel, 2001, α, σ. 44). Η ανάπτυξή τους, όμως, στο βαθμό που δύναται το κάθε παιδί, μπορεί να βοηθήσει την κοινωνική τους προσαρμογή και συμπεριφορά και να βελτιώσει, ως ένα βαθμό, την ποιότητα ζωής τους. Τα τελευταία χρόνια πλήθος ερευνών μελετούν την αποτελεσματικότητα με έμφαση τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές.

Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος παρέμβασης, η πιο διαδεδομένη στη χρήση της στην εκπαίδευση, είναι ο σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων ΕΑΕ (Barton et al., 2011· Δροσινού, 2014, α), για τα οποία έγινε λόγος αναλυτικά στην υποενότητα της ειδικής διδακτικής του εν λόγω κεφαλαίου. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται με κριτήριο τη δομή, τους διδακτικούς στόχους, την εξατομίκευση και τον ενταξιακό προσανατολισμό. Στο πλαίσιό τους μπορούν να αξιοποιήσουν ένα πλήθος στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες θα κρίνονται αποτελεσματικές στην περίπτωση του εκάστοτε μαθητή.

Στην έρευνά τους οι Watkins et al. (2014) πραγματεύονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τη μεσολάβηση συνομηλίκων, καταλήγοντας πως πρόκειται για μια ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική. Τα θετικά της στρατηγικής αυτής είναι ότι (1) οι ίδιοι οι μαθητές παίρνουν το ρόλο του παρεμβαίνοντα στη θέση του δασκάλου, (2) δημιουργούνται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, συμμετοχής στην ομάδα και εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε μια ποικιλία προσώπων ευνοώντας τη γενίκευση και (3) η στρατηγική μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή ρουτίνα του παιδιού (Barton et al., 2011· Jordan, 2000, σσ. 49-50· Καλύβα, 2005, σσ. 149-158· Watkins et al., 2014).

Ένα χρήσιμο εργαλείο στον τομέα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων και κανόνων, είναι οι κοινωνικές ιστορίες (Γκορλέμος, 2014). Πρόκειται για μικρά γραπτά κείμενα τα οποία βασίζονται και προσαρμόζονται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με αυτισμό και περιγράφουν τι συμβαίνει, πότε, πώς και γιατί συμβαίνει, ποιοι εμπλέκονται σε αυτό και πώς νιώθουν ή σκέφτονται για αυτό που συμβαίνει (Γκορλέμος, 2014· Okada, Ohtake, Yanagihara, 2010). Στόχος είναι το παιδί να μάθει πώς πρέπει να αντιδρά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που αδυνατεί να κατανοήσει και για την οποία νιώθει ανασφάλεια ή φόβο (Καλύβα, 2005, σσ. 134-147).

Για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού με αυτισμό σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης, οι Koegel et al. (2013) μελέτησαν την αξιοποίηση των

αγαπημένων ενδιαφερόντων ως κίνητρο. Κατέληξαν ότι πρόκειται για μια αποτελεσματική τεχνική, καθώς στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε να αυξήθηκε ο βαθμός κοινωνικότητας των παιδιών με τους συνομήλικούς του και ο βαθμός εμπλοκής τους σε δραστηριότητες της ομάδας με κοινά ενδιαφέροντα. Τα αγαπημένα ενδιαφέροντα ως κίνητρα θα μπορούσαν ακόμη να αξιοποιηθούν ως αμοιβές στα πλαίσια ενός συστήματος τροποποίησης μιας συμπεριφοράς (Jordan & Powel, 2001, β, σσ. 40-41).

Θετική επίδραση στην επικοινωνιακή συμπεριφορά και την κοινωνική συνδυαλλαγή φαίνεται να έχει η μουσική, η οποία χρησιμοποιείται σαν ένα μέσο δέσμευσης του παιδιού με τους άλλους, μέσα από μια μορφή μουσικής συναισθηματικής επικοινωνίας (Simpson & Keen, 2011). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται σε μια ευαισθησία και προτίμηση των παιδιών σε ακουστικά αισθητηριακά ερεθίσματα τα οποία εκφράζονται μέσω της μουσικής (Καλύβα, 2005, σσ. 223-236· Simpson & Keen, 2011). Έχει αποδειχθεί πως η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει στο «διαπροσωπικό συγχρονισμό» και την κοινωνική αμοιβαιότητα στο παιχνίδι, την εναλλαγή σειράς και την ανταπόκριση και αποδοχή των άλλων (Καλύβα, 2005, σσ. 223-235).

Η δραματοθεραπεία, ως μια άλλη μέθοδος παρέμβασης που αξιοποιεί τεχνικές από το θέατρο, μπορεί, σύμφωνα με τις Δροσινού & Πάστρα (2010), να υποστηρίξει δυναμικά την ανάπτυξη μιας ευρηματικής παρέμβασης στον αυτισμό. Σκοπός της μελέτης τους ήταν να διερευνήσουν την επίδραση της δραματοποίησης παραμυθιού στην ανάπτυξη μιας ψυχοπαιδαγωγικής και θεραπευτικής παρέμβασης που θα βελτιώνει τους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών αυτών μέσα από την ένταξή τους στην ομάδα παιχνιδιού. Βασική παραδοχή της προσέγγισης ήταν η ομορφιά και η σημασία της τέχνης, ακόμη και στο «να μην κάνεις τίποτα» (Δροσινού & Πάστρα, 2010).

Οι Wang & Spillance (2009) έκαναν μια προσπάθεια σύνθεσης των παρεμβάσεων των τελευταίων χρόνων που είχαν ως σκοπό να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με αυτισμό και αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητά τους. Στη μελέτη τους συμπεριλήφθησαν παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες, με τη μεσολάβηση συνομήλικων, με μοντελοποίηση με τη χρήση βίντεο, γνωστικές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις και άλλων ειδών παρεμβάσεις. Μεγαλύτερη επιστημονική τεκμηρίωση αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της είχε η μοντελοποίηση με βίντεο στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας και κοινωνικές δεξιότητες προσαρμογής

Η Συναισθηματική Οργάνωση αποτελεί μια από τις τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνει οργανώνονται σε περιοχές που εστιάζουν στο αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για μάθηση και τη συνεργασία (ΥΠΕΠΘ, 2009, σσ. 252-254) και είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, την κοινωνική του προσαρμογή και το βαθμό της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους και η κοινωνική του προσαρμογή στο σχολείο, δημιουργεί κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στην προσέγγιση και διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων (Δροσινού et al., 2009, σσ. 24-25). Συνεπώς, οι δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης συνδέονται άμεσα και ένα μέρος τους εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων, με τον τομέα της Συνεργασίας με τους Άλλους να υπάρχει αυτούσιο τόσο στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης όσο και των Κοινωνικών Δεξιοτήτων (ΥΠΕΠΘ, 2009).

Για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Οργάνωσης είναι απαραίτητη η υποστήριξη του παιδιού μέσα από στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ). Κατά την υποστήριξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατά νου πως προκειμένου να διευκολυνθεί η κοινωνική προσαρμογή του και η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του, θα πρέπει να αποφεύγεται η αυστηρή καθοδήγηση και η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού να συνδέεται με την αυτόνομη δράση του (Δροσινού et al., 2009, σσ. 24-25). Οι περιοχές ανάπτυξης στις οποίες οργανώνονται οι δεξιότητες Συναισθηματικής Οργάνωσης είναι (α) το Αυτοσυναίσθημα, (β) το Ενδιαφέρον για Μάθηση και (γ) η Συνεργασία με τους Άλλους (ΥΠΕΠΘ, 2009, σσ. 252-254).

Το Αυτοσυναίσθημα (α) αφορά στην άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του μέσα από τη συναισθηματική του πλευρά και εκφράζεται θετικά με θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά με αισθήματα κατωτερότητας. Η διδασκαλία του αυτοσυναίσθηματος κρίνεται απαραίτητη σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς ή που έχουν υποστεί κάποιου είδους κακοποίηση. Στόχος της πρέπει να είναι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και η ανατροφοδότηση της μάθησης (Δροσινού et al., σ. 24).

Το Ενδιαφέρον για Μάθηση (β) παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική οργάνωση του παιδιού και σχετίζεται με την κινητοποίηση της προσοχής του. Η

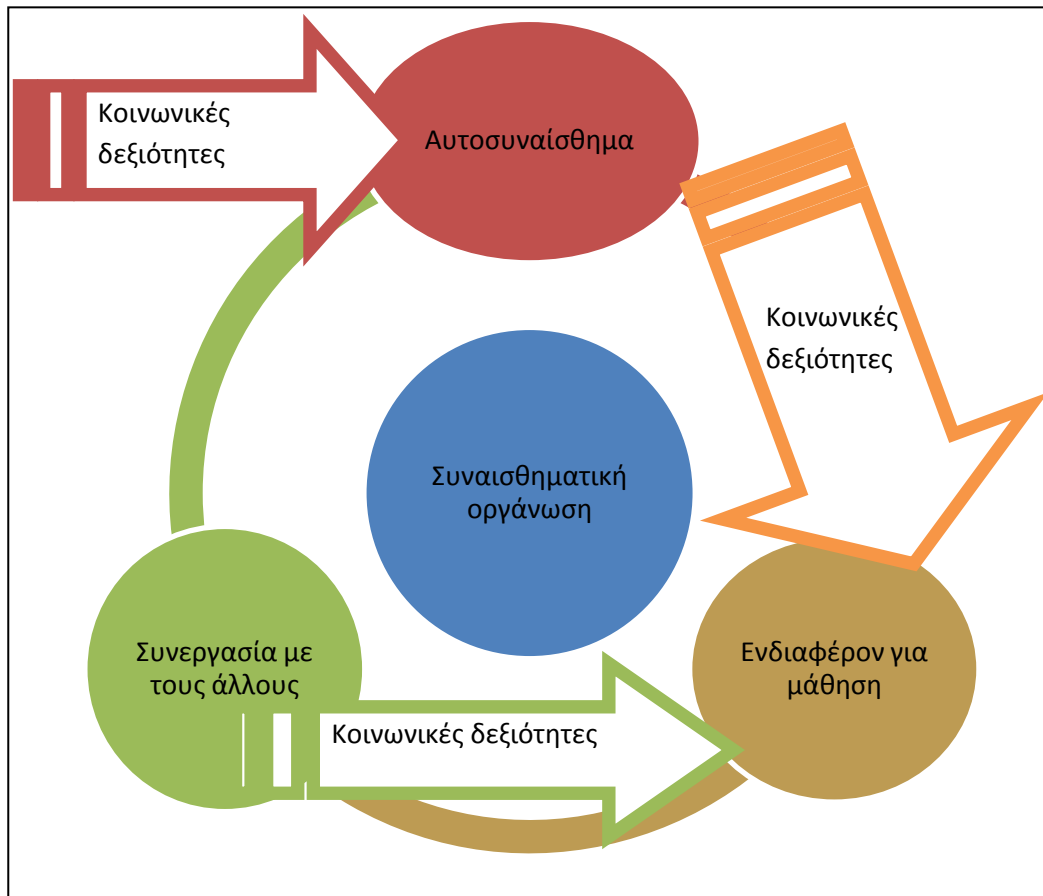
προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής του επηρεάζει αυτόματα το ενδιαφέρον του και γίνεται μέσα από κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης με ΔΜΕ, προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές του ανάγκες (Δροσινού et al., 2009, σσ. 24-25).

Η Συνεργασία με τους Άλλους (γ) είναι μια αναπτυξιακή περιοχή που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013, σσ. 255-257), οι δεξιότητες συνεργασίας αποτελούν μια από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δεξιότητες αυτές είναι τόσο σημαντικές διότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλικών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων, διευκολύνουν την ομαδοσυνεργατικότητα, τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια και την ισορροπία των σχέσεων στη μετέπειτα ζωή των παιδιών. Ακόμη, ευνοούν την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της συγκέντρωσης προσοχής (Χρηστάκης, 2013, σσ. 255-257).

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων συνεργασίας δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης με σκοπό την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η ειδική διδασκαλία γίνεται μέσα από κατάλληλα δομημένα προγράμματα Συναισθηματικής Οργάνωσης, η στόχευση των οποίων βασίζεται στη «μικροομαδική, συνεργατική και διαθεματική μάθηση» (Δροσινού et al., 2009, σ. 25). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να εργάζονται σε μικρές ομάδες, αξιοποιώντας δεξιότητες συνεργασίας μέσα από μια προσέγγιση που μπορεί να εμπλέκει περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Η ανάπτυξη της συνεργασίας στους μαθητές ακολουθεί τρία στάδια-βήματα, κατά τα οποία αναπτύσσονται σταδιακά οι μικροομαδικές σχέσεις: (1) την εργασία κατά ζεύγη, (2) την εργασία σε ομάδα τριών παιδιών και (3) την εργασία σε μεγαλύτερη από τριμελή ομάδα. Για τη μεταπήδηση από το ένα βήμα στο επόμενο, προϋποτίθεται η εμπέδωση του προηγούμενου (Χρηστάκης, 2013, σσ. 255-257).

Τέλος, ένας παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη της συνεργασίας των παιδιών και την κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή τους είναι η οργάνωση της τάξης ως προς το χώρο και την εσωτερική της διαμόρφωση. Χωροταξικά η αίθουσα μπορεί να έχει τις διαστάσεις μιας τυπικής τάξης του σχολείου, ενώ εσωτερικά μπορεί να διαμορφώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί σε διαφορετικές δραστηριότητες του προγράμματος (Χρηστάκης, 2013, σσ. 252-253). Ο τρόπος που οργανώνονται και

τοποθετούνται οι μαθητές στο χώρο της τάξης επηρεάζει λειτουργικά και πρακτικά τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.



Σχήμα 2. Δροσιού, Μ. (2015). Δραστηριότητες Συναισθηματικής Ετοιμότητας και Κοινωνικές Δεξιότητες προσαρμογής.

1.5. Αναγκαιότητα της Έρευνας: Υποθέσεις

Όπως φάνηκε από την ανωτέρω βιβλιογραφική ανασκόπηση, πλήθος ερευνών μελετούν το πρόβλημα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων στον αυτισμό προσπαθώντας να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα στις παρεμβάσεις. Πολλές από αυτές επικεντρώνονται σε μεμονωμένες τεχνικές και μεθόδους εμβαθύνοντας σε τρόπους χρήσης και βελτίωσής τους. Ωστόσο, λίγες αναφέρονται συγκεκριμένα στον τομέα των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης, ενώ δεν είναι πολλές όσες μελετούν τη χρήση περισσότερων από μια τεχνικές στην παρέμβαση.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει συγκεκριμένα στο πρόβλημα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητή με αυτισμό. Ειδικότερα, οι ερευνητικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας εξετάζουν (α) αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης, (β) Αν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες με έμφαση τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή εξυπηρετούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους και (γ) αν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή με αυτισμό στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

2.1. Ορισμός του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μια από τις πιο καθοριστικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι το κίνημα της ένταξης. Σύμφωνα με αυτό τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μέσα στην κοινωνία. Στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας εκφράζονται συνεχώς έντονοι προβληματισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κρίνεται επιτακτική η αξιολόγηση και η διερεύνηση των προγραμμάτων καθώς και όλων των πτυχών της ειδικής αγωγής. Λύση σε αυτούς τους προβληματισμούς προσπαθούν να δώσουν τις τελευταίες δεκαετίες πλήθος ερευνών, οι οποίες όμως είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν εξαιτίας του μεγάλου αριθμού τους, της ποικιλίας της μεθοδολογίας που χρησιμοποιούν και των διαφορετικών φιλοσοφικών θέσεων των συγγραφέων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 15-19, 44-47).

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006) οι ποσοτικές μέθοδοι στην ειδική αγωγή δίνουν έμφαση στα αριθμητικά δεδομένα και εξυπηρετούν την ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων προγραμμάτων και υπηρεσιών. Οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως είναι οι μελέτες περίπτωσης, εστιάζουν περισσότερο στην αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών (σσ. 32-41).

Την ομάδα στόχου της έρευνας αποτέλεσε ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ και ενήλικες που έρχονταν σε επαφή μαζί του. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησής τους ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση του γ' εξαμήνου και την μελέτη περίπτωσης για 145 συνολικά ώρες, με 120 ώρες Πρακτικής Άσκησης και 25 επιπλέον ώρες για το πείραμα της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

2.2. Μελέτη περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική η οποία αφορά στη λεπτομερή και διεξοδική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας και μπορεί να περιλαμβάνει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ο Yin (2003), όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), ορίζει την μελέτη περίπτωσης ως μια εμπειρική έρευνα η οποία «εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές» (σ. 302).

Τα πλεονεκτήματα που παρέχει στους ερευνητές έχουν να κάνουν πρωτίστως με τη δυνατότητα για κατανόηση σύνθετων φαινομένων και χρήση ποικίλων και εναλλακτικών τρόπων διερεύνησης του εκάστοτε προβλήματος. Ένας ακόμη λόγος που συνίσταται η μελέτη περίπτωσης ως στρατηγική στην έρευνα είναι ότι πολλές μορφές αναπηρίας είναι σπάνιες κάτι που καθιστά δύσκολη τη συγκέντρωση ικανοποιητικού αριθμού δείγματος. Ακόμη και μέσα στην ίδια κατηγορία αναπηρίας ή δυσκολιών οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα άτομα είναι πολλές και σημαντικές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 311-313).

Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μαθητή ηλικίας 8,5 ετών με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ. Ο μαθητής επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλους ύστερα από προτροπή της διευθύντριας του σχολείου, εξαιτίας των σημαντικών δυσκολιών που παρουσίαζε στις δεξιότητες της συναισθηματικής του οργάνωσης. Το χρονοδιάγραμμα της μελέτης περίπτωσης ταυτίζεται με το διάστημα της Πρακτικής άσκησης, η οποία ξεκίνησε στις 14 Νοεμβρίου 2014 και διήρκεσε συνολικά 14 εβδομάδες.

Στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης και σύμφωνα με την πρώτη φάση του σχεδιασμού του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συλλέχθηκαν πληροφορίες μέσα από την εμπειρική συστηματική παρατήρηση του μαθητή, τη διάγνωσή του και τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους με το μαθητή εκπαιδευτικούς και έπειτα συντάχθηκε το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό του ιστορικό (Δροσινού, 2014, γ).

Ατομικό ιστορικό: Η μελέτη περίπτωσης εστιάζεται στο Μ., αγόρι 8,5 χρόνων, που φοιτά στο β' εξάμηνο της μέσης βαθμίδας του ειδικού δημοτικού σχολείου. Είναι το πρώτο παιδί τετραμελούς οικογένειας και ζει με τους γονείς και τη μικρή του αδερφή. Πρόκειται για ένα αγόρι με καλή σωματική ανάπτυξη και σύμφωνα με το βιβλιάριο υγείας του, δεν έχει περάσει κάποια μολυσματική ασθένεια και δεν του έχει συμβεί κάποιο ατύχημα.

Ο Μ. σε ηλικία 3 μηνών και πιο συγκεκριμένα μετά το τριπλό εμβόλιο, διέκοψε επικοινωνία με το περιβάλλον του και επανήλθε μετά από 3 μήνες. Σε ηλικία 2 ετών οι γονείς παρατήρησαν αλλαγή στη συμπεριφορά του και ανησύχησαν, όμως δε διαγνώσθηκε τότε κάποιο πρόβλημα. Η διάγνωση του προβλήματος έγινε σε ηλικία 3 ετών και τότε ξεκίνησε εργοθεραπεία και λογοθεραπεία.

Μέχρι σήμερα ο ύπνος του αναφέρεται ότι παρουσιάζει διαταραχή, καθώς πολλές φορές τα βράδια ξυπνά αναστατωμένος και πηγαίνει στους γονείς του. Ως προς την αυτονομία του, ο μαθητής αυτοεξυπηρετείται στο φαγητό και την τουαλέτα. Χρειάζεται πάντα κάποιο ενήλικο πρόσωπο μαζί του κατά τις μετακινήσεις του και τις εξόδους του εκτός σχολείου.

Μέχρι πρόσφατα παρακολουθούσε τα απογεύματα λογοθεραπεία (2 φορές την εβδομάδα) και ειδική διαπαιδαγώγηση (4 φορές την εβδομάδα) σε ιδιωτικό Ψυχοδιαγνωστικό Κέντρο. Προσωρινά, πηγαίνει σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για ΑμεΑ, όμως αναφέρεται πως σύντομα θα συνεχίσει τις συνεδρίες που έκανε ιδιωτικά. Πηγαίνει, επίσης, 1 με 2 φορές την εβδομάδα ενόργανη γυμναστική. Παλαιότερα, τα απογεύματα πήγαινε σε κολυμβητήριο μέχρι που φέτος σταμάτησε να λειτουργεί. Του άρεσε πολύ η συγκεκριμένη εξωσχολική δραστηριότητα γι' αυτό και πολλές φορές τη ζητάει, όμως γνωρίζει και αποδέχεται τι έχει συμβεί.

Ως προς την εμφάνισή του, ο μαθητής είναι πάντα πολύ περιποιημένος και προσεγμένος από το σπίτι. Η συμπεριφορά του έχει θετικά στοιχεία, έχει όμως και αρνητικά, τα οποία, λόγω του αυτισμού, του δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες κυρίως στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Η Ψυχοκοινωνική εκτίμηση που έγινε στο σχολείο αναφέρει χαρακτηριστικά πως είναι περιστασιακά διαταρακτικός με φωνές και κλάμα και παρουσιάζει βραχύβιες εκρήξεις θυμού.

Σύμφωνα με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του μαθητή που πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική), οι δεξιότητές του στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού καταγράφονται ως εξής:

Επικοινωνία: Εντοπίζεται κατά μέσο όρο 4,3 εξάμηνα κάτω από τη χρονολογική ηλικία, με μεγαλύτερες επιδόσεις στον προφορικό λόγο (Β' εξάμηνο Α' Δημοτικού) και χαμηλότερες στη λειτουργικότητα του προφορικού λόγου και τη συμμετοχή στο διάλογο (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Κοινωνικές δεξιότητες: Παρουσιάζονται μεγάλες διακυμάνσεις στις επιμέρους δεξιότητες και η απόκλισή τους από τη γραμμή βάσης υπολογίζεται κατά μέσο όρο στα 4,8 εξάμηνα κάτω. Οι μεγαλύτερες επιδόσεις καταγράφηκαν στους κανόνες (μόλις 1 εξάμηνο κάτω από το εξάμηνο φοίτησης) ενώ οι χαμηλότερες κυρίως στην κοινωνική πρωτοβουλία και την προσαρμογή στις αλλαγές (έως και 6 εξάμηνα προς τα κάτω).

Σκέψη-φαντασία: Αποκλίνει κατά μέσο όρο 4,3 εξάμηνα κάτω από τη βάση. Οι μεγαλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν στις στερεοτυπικές κινήσεις ενώ οι χαμηλότερες στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις με τα αντικείμενα.

Ο Μ. ηχολαλεί φράσεις από διαφημίσεις, κυρίως τράπεζες, και φράσεις που του λένε οι γονείς του στο σπίτι. Κάνει στερεοτυπικές κινήσεις με τα χέρια μπροστά από τα μάτια του. Ξέρει να διαβάζει μικρές λέξεις και φράσεις και να υπολογίζει πράξεις με πρόσθεση και αφαίρεση μέχρι το εννέα. Του αρέσουν τα χάρδια και οι αγκαλιές από άτομα με τα οποία νιώθει οικεία.

Αναφορικά με τη σχέση που έχει με τα αντικείμενα, έχει εκδηλώσει εμμονή με τις θρησκευτικές εικόνες. Έχει εκδηλώσει, επίσης, εμμονική σχέση με μικροαντικείμενα στο χώρο που του κινούν το ενδιαφέρον και μπορεί να τα κρατά. Συχνά φέρνει τέτοια αντικείμενα από το σπίτι και τα έχει συνεχώς μαζί του.

Δυνατά και αδύνατα στοιχεία: Τα δυνατά στοιχεία του Μ. τον βοηθούν να προσαρμόζεται στις καθημερινές απαιτήσεις στο σχολείο και έξω από αυτό, ενώ τα αδύνατα στοιχεία είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που δυσκολεύουν τη λειτουργικότητα και την προσαρμογή του.

+ ΔΥΝΑΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Συνεργάσιμος
- Πρόθυμος
- Υπακούει σε εντολές
- Τυπικός στις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά του στο σχολείο

- ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή και συναλλαγή
- Αντίδραση στην αλλαγή του προγράμματος
- Δεν παίρνει πρωτοβουλίες
- Διάσπαση προσοχής
- Έλλειψη εμφανών αγαπημένων ενδιαφερόντων – δυσκολία στην προσέγγιση
- Επιλεκτικές αλληλεπιδράσεις και απαντήσεις
- Εμμονή με τις θρησκευτικές εικόνες
- Δεν μοιράζεται τα αντικείμενά του
- Αναστάτωση κατά την αλληλεπίδραση με καινούργια πρόσωπα
- Εμμονή με αντικείμενα που φέρνει από το σπίτι.

Οικογενειακό ιστορικό: Οι γονείς του Μ. έχουν τελειώσει λυκειακή εκπαίδευση, η υγεία τους είναι καλή και δεν αντιμετωπίζουν οικονομικό πρόβλημα. Ο πατέρας του, ηλικίας 42 χρόνων, είναι ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα του, 39 χρόνων, ασχολείται με τα οικιακά.

Οι γονείς γνωρίζουν τις δυσκολίες του παιδιού και είναι υποστηρικτικοί και προστατευτικοί. Ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες επιστημονικές εξελίξεις, διαβάζουν για το πρόβλημα και τις ανάγκες του Μ. και δοκιμάζουν νέα πράγματα που θεωρούν ότι θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί. Προσέχουν πολύ την εμφάνισή του και τη διατροφή του.

Σήμερα δηλώνουν ικανοποιημένοι με την πορεία που έχει κάνει το παιδί τους και έχουν ακόμη προσδοκίες για την εξέλιξή του. Οι αυξημένες όμως προσδοκίες τους δυσκολεύει πολλές φορές να αποδεχτούν το πρόβλημα και κατά καιρούς απογοητεύονται γιατί δε βλέπουν τη βελτίωση που θέλουν να δουν, κυρίως ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες. Συνήθως ο πατέρας, θεωρεί αποτυχημένη όποια προσπάθεια δε φέρνει για αυτούς απτά αποτελέσματα. Ο ίδιος έχει δηλώσει πως υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να το διαχειριστεί.

Οι γονείς του, σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας, είναι συνεργάσιμοι σε ό, τι αφορά το σχολείο. Η μεγάλη τους αγωνία είναι να γίνει ο Μ. πιο κοινωνικός. Ενδιαφέρονται να ενημερώνονται για την επίδοσή και την παρουσία του στο σχολείο και είναι τυπικοί στις συναντήσεις γονέων.

Πέρα από το σχολείο, τον έχουν γράψει από μικρό σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Βγαίνουν συχνά μαζί σε κοινωνικές εκδηλώσεις, γιορτές, σε παιδότοπους και παιδικές χαρές. Το παιδί έχει καλή σχέση με τους γονείς του.

Ο Μ. έχει και μια μικρότερη αδερφή, 3 ετών. Με την αδερφή του δεν έχουν διαπροσωπικές σχέσεις, μόνο κάποιες φορές παίζουν κυνηγητό. Εκείνη όσο μεγαλώνει αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα του αδερφού της, όμως δεν μπορεί να την κατανοήσει. Της φαίνεται περίεργο που δεν παίζει μαζί της και γι αυτό συχνά τον κοροϊδεύει. Οι γονείς δεν της έχουν μιλήσει ακόμη λόγω της μικρής της ηλικίας, όμως προσπαθούν να τους φέρουν πιο κοντά μέσα από παιχνίδια.

Ο παππούς του Μ. είναι παπάς και ο μαθητής πηγαίνει πολύ συχνά στην εκκλησία με τους γονείς του. Από εκεί έχει αποκτήσει την εμμονή του με τις θρησκευτικές εικόνες. Η μητέρα, ωστόσο, δε θέλει να ενισχύεται αυτό ούτε στο σπίτι ούτε στο σχολείο.

Σχολικό ιστορικό: Η πρώτη διάγνωση του προβλήματος του Μ. έγινε σε ηλικία 3 ετών. Τότε πήγε για 2 χρόνια σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό και έπειτα φοίτησε στο Νηπιαγωγείο με παράλληλη στήριξη. Πέρσι γράφτηκε για πρώτη φορά στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο που φοιτά μέχρι σήμερα. Έχει δεχθεί εκπαίδευση στο πρόγραμμα TEACCH.

Οι γονείς αναφέρουν ότι πολλές φορές το πρωί ξυπνά με δυσκολία και δείχνει άρνηση να ετοιμαστεί για το σχολείο. Ο μαθητής έρχεται και φεύγει από το σχολείο με ταξί, μαζί με δύο άλλους συμμαθητές του.

Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης οι γνωστικές του λειτουργίες βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, εκεί όμως που υστερεί αρκετά είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Μια άλλη σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Μ. στο σχολείο είναι ότι ταραζεται και αποσυντονίζεται με τις αλλαγές στο πρόγραμμα, ιδίως σε περιόδους που γίνονται προετοιμασίες για γιορτές. Εκείνη κάθε φορά του εξηγεί και τον προετοιμάζει για την αλλαγή που πρόκειται να γίνει. Ένας ακόμη παράγοντας που του προκαλεί αναστάτωση είναι όταν αλλάζει απροειδοποίητα αίθουσα ή βρίσκεται με πολλά άτομα. Τότε δυσκολεύεται να το διαχειριστεί, παρουσιάζει εκρήξεις θυμού

και εντείνονται οι εμμονές του με αντικείμενα. Κάποιες φορές προσπαθεί κι ο ίδιος να αμυνθεί στις καταστάσεις αυτές λέγοντας φράσεις προς τον εαυτό του που τον ηρεμούν σε β' ενικό πρόσωπο.

Κάθε πρωί που μπαίνει στην τάξη έχει σαν ρουτίνα του να φτιάχνει το ωρολόγιο πρόγραμμα της ημέρας στον τοίχο, κάτι που έχει φτιάξει η δασκάλα του ειδικά για εκείνον. Στο μάθημα δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ακόμη και όταν η δασκάλα τον ρωτά, η προσοχή του διασπάται και κάποιες φορές δείχνει να «χάνεται» σε δικές του σκέψεις κοιτάζοντας αλλού και χαμογελώντας. Υπακούει στις εντολές της, όμως ο ίδιος δεν αναλαμβάνει μόνος του πρωτοβουλίες για τις δραστηριότητες ή για να βγάλει τα τετράδιά του, παρά μόνο μετά από παρακίνηση και εντολή της. Όταν εκείνη ανεβάσει τον τόνο της φωνής της ή ο ίδιος νιώθει ότι πιέζεται, κλείνει τα αυτιά του και τα μάτια του και φωνάζει. Κάτω από το θρανίο του συνήθως υπάρχουν αντικείμενα που έχει φέρει από το σπίτι, με τα οποία παίζει στο διάλειμμα.

Ως προς τις διαπροσωπικές του σχέσεις, ο μαθητής δεν αναπτύσσει φιλίες με τους συμμαθητές του και δε συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια. Στα διαλείμματα κάνει μόνος βόλτες και ηχολαλεί φράσεις κρατώντας τα αντικείμενά του. Ο μόνος συμμαθητής με τον οποίο αλληλεπιδρά αρκετά είναι ο διπλανός του, ο οποίος πολύ συχνά τον προσεγγίζει μιμούμενος συμπεριφορές του. Οι δύο συμμαθητές συνήθως ανταλλάζουν αγκαλιές, όπως αρέσει στο Μ. να κάνει με πρόσωπα με τα οποία αισθάνεται οικεία. Ο διπλανός του τον προσέχει και τον βοηθά. Από την άλλη, οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς είναι καλή. Όταν εξοικειωθεί μαζί τους είναι συνεργάσιμος και υπάκουος.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι χρειάζεται πολύ χρόνο για να δεθεί και να εξοικειωθεί με τα πρόσωπα του σχολείου ώστε να μπορέσει να συνεργαστεί. Μαζί τους έχει αποκτήσει καλές σχέσεις, σε αντίθεση με τους συμμαθητές του οι οποίοι του είναι αδιάφοροι.

Η δασκάλα της τάξης αναφέρει πως υπήρξε ένα διάστημα φέτος που ο μαθητής ερχόταν με περισσότερη γκρίνια κάθε πρωί από το σπίτι και οι εμμονές του είχαν ενταθεί και αυξηθεί. Συνολικά, όμως, παρατηρεί ότι έχει παρουσιάσει αργή αλλά αισθητή βελτίωση στην κοινωνική του προσαρμογή συγκριτικά με πέρσι, την πρώτη του χρονιά στο ειδικό σχολείο.

Διάγνωση: Η διάγνωση του Μ. έγινε το καλοκαίρι του 2013, από τα ΚΕΔΔΥ του Νομού Αχαΐας. Αναφέρει πως ο μαθητής παρουσιάζει «Αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης».

Στο λεκτικό τομέα, παρουσιάζεται διαταραχή στην επικοινωνία και δυσκολία στο διάλογο, με σημαντικές δυσκολίες σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Όταν το επιθυμεί ανταποκρίνεται σε οικείες ερωτήσεις και μπορεί να εκφράσει τις επιθυμίες του λεκτικά. Το λεξιλόγιό του είναι φτωχό όμως δεν έχει δυσκολίες στην φωνολογική του επίγνωση.

Στο γνωστικό τομέα, συναντά δυσκολίες στη συγκέντρωση και τη διατήρηση της προσοχής. Παρουσιάζει, επίσης, αργή ανταπόκριση. Έχει αναπτύξει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σε πρωταρχικό στάδιο και έχει κατακτήσει βασικές προμαθηματικές έννοιες.

Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, αναφέρεται πως ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον για επικοινωνία, παθητικότητα στη συνδιαλλαγή, φτωχή συναισθηματική αμοιβαιότητα και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Αίτημα γονέων: Το αίτημα και η μεγάλη αγωνία των γονιών του Μ. είναι να γίνει πιο κοινωνικός.

2.3. Εργαλεία Έρευνας

Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

2.3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης – θεωρητική τεκμηρίωση

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), «η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων – όπως π.χ. της όρασης, της ακοής και της οσμής». Ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την αξιολόγηση συμπεριφορών, καταστάσεων και σωματικών χαρακτηριστικών. Τα θετικά που προσφέρει η χρήση της στην ΕΑΕ, είναι ότι μπορούν να αξιολογηθούν πληθυσμοί οι οποίοι δεν δύνανται

ή δε γνωρίζουν να εκφραστούν λεκτικά και να συλλεχθούν στοιχεία μη-λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ακόμη, μπορεί να προσφέρει πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό ή την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Ο περιορισμός της παρατήρησης ως μεθόδου στην έρευνα είναι ότι δεν μπορεί να καταγράψει πεποιθήσεις και στάσεις, παρά μόνο συμπεριφορές. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 220-223).

Ως προς το είδος της παρατήρησης ανάλογα με το μέρος στο οποίο διεξάγεται, μπορεί να είναι νατουραλιστική όταν γίνεται σε ένα φυσικό πλαίσιο ή εργαστηριακή όταν γίνεται μέσα σε ένα εργαστήριο με ελεγχόμενες συνθήκες. Ανάλογα με τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται κατά τη διεξαγωγή της, μπορεί να είναι ποσοτική ή ποιοτική. Η ποσοτική παρατήρηση, η οποία ονομάζεται και συστηματική, μετρά με αντικειμενικό τρόπο συγκεκριμένες συμπεριφορές που έχουν οριστεί εκ των προτέρων σε καθορισμένο τόπο και χρόνο. Η ποιοτική παρατήρηση, η οποία περιλαμβάνει την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση, συχνά προηγείται της ποσοτικής, είναι στη βάση της περιγραφική, ξεκινά χωρίς προκαθορισμένες ιδέες και δίνει έμφαση στη συμπεριφορά που φαίνεται να είναι σημαντική. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής έχει ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες μέσα στην ομάδα που μελετά και τα συναισθήματα που βιώνει παίζουν σημαντικό ρόλο στην καταγραφή των γεγονότων. Η συμμετοχή του μπορεί να είναι αμεταμφίεστη, όταν τα άτομα που παρατηρούνται γνωρίζουν το σκοπό της παρουσίας του, ή μεταμφιεσμένη, όταν ο ρόλος του ως παρατηρητής δεν τους καθίσταται γνωστός. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 233-257).

Στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση που έγινε στο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ ήταν νατουραλιστική, μέσα στο σχολείο του, και ποιοτική, με έμφαση τη συμμετοχική αμεταμφίεστη παρατήρηση.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), σύμφωνα με τη Δροσινού (2014, γ), αποτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης και καταγραφής «της προόδου των μαθητών, των επιπέδων των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των αποκλίσεων από το επίπεδο της τάξης και του εξαμήνου φοίτησης». Ακόμη, χρησιμεύει στην ανίχνευση και κατανόηση των σύνθετων ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολιών

του ατόμου στο σχολείο και την οικογένειά του (Δροσινού, 2014, γ). Η χρήση της ΑΠΑ κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να σχεδιαστούν εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα. Μέσα από αυτήν ο εκπαιδευτικός καλείται να σκεφτεί τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, τι με μικρή και τι με μεγάλη βοήθεια και τι θα μπορούν ύστερα από συστηματική διδακτική παρέμβαση (Δροσινού et al., 2009, σ. 28).

Η διαδικασία αξιολόγησης μέσα από την ΑΠΑ αποτελεί τη δεύτερη φάση σχεδιασμού του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και περιλαμβάνει την καταγραφή σε Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Οι ΛΕΒΔ περιλαμβάνουν δεξιότητες οργανωμένες και κατηγοριοποιημένες σε περιοχές ανάπτυξης της Μαθησιακής Ετοιμότητας(1), των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών(2) έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών(3) (ΓΜΔ), των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών(4) (ΕΜΔ) και των ΕΜΔ στο φάσμα του αυτισμού(5) (Δροσινού, 2014, γ).

Στην ΑΠΑ της παρούσας μελέτης, καταγράφηκαν οι επιδόσεις του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές με τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ. Η παρατήρηση διήρκεσε συνολικά 14 εβδομάδες, ταυτίζεται με τη συνολική διάρκεια της πρακτικής άσκησης και έγινε μέσα σε τρεις φάσεις. Με βάση την αρχική παρατήρηση ορίστηκαν οι διδακτικές προτεραιότητες του προγράμματος. Με βάση την ενδιάμεση έγινε ένας συνολικός παιδαγωγικός αναστοχασμός του προγράμματος που αφορούσε στο τι πήγαινε καλά και τι όχι μέχρι στιγμής και τι έπρεπε να αλλάξει. Με βάση την τελική παρατήρηση αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις του ως αποτέλεσμα της υλοποίησης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η καταγραφή των επιδόσεων στις ΛΕΒΔ έγινε στο πρόγραμμα Excel, όπου σχηματίστηκε ατομικός φάκελος της ΑΠΑ του μαθητή σε πίνακες και γραμμές αποκλίσεων από το εξάμηνο φοίτησης. Στους πίνακες με τις γραμμές αποκλίσεων περιλαμβάνονταν τα στοιχεία του μαθητή, σε κάθετες στήλες οι περιοχές ανάπτυξης και οι επιμέρους δεξιότητες στις οποίες χωρίζονται και οριζόντια τα εξάμηνα φοίτησης. Σημειώθηκε με κίτρινη γραμμή η τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή (Α' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού), με (χ) μπλε χρώματος το κουτάκι με το επίπεδο επιδόσεων και έπειτα ενώθηκαν τα (χ) με μια γραμμή. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε και στις τρεις παρατηρήσεις. Για τη γραμμή αποκλίσεων χρησιμοποιήθηκε κόκκινο χρώμα για την αρχική ΑΠΑ, κίτρινο για την ενδιάμεση και μπλε για την τελική.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Σύμφωνα με το βιβλίο της Ειδικής Αγωγής (2009) με τίτλο Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), ορίζονται τέσσερις αναπτυξιακές περιοχές στη μαθησιακή ετοιμότητα: ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση.

Ο προφορικός λόγος χωρίζεται στις δεξιότητες ακρόασης, συμμετοχής στο διάλογο και έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, στον τομέα της ακρόασης, ο μαθητής βρίσκεται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στη συμμετοχή σε μουσικά και ηχητικά παιχνίδια και 4 εξάμηνα κάτω στη μίμηση ήχων, την αναγνώριση και παραγωγή ήχων μουσικών οργάνων και την ακρόαση και εκτέλεση εντολών που ακούει ζωντανά. Η ακρόαση, αναγνώριση και διάκριση ήχων αποκλίνει 1 εξάμηνο, ενώ η ακρόαση και επανάληψη λέξεων ή φράσεων με ρυθμό κανένα εξάμηνο. Στον τομέα της συμμετοχής στο διάλογο, το παιδί εμφανίζει μεγάλες διακυμάνσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ανακοίνωση των νέων της ημέρας καταγράφεται έως και 8 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης, ενώ η ετοιμότητα του μαθητή να απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές του καταγράφεται έως 7. Στα 6 εξάμηνα κάτω εντοπίζεται η αναφορά δραστηριοτήτων από το παρελθόν ή το μέλλον, η άμεση ανταπόκριση σε ερωτήσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και η ετοιμότητα του παιδιού να λέει τα ονόματα συμμαθητών του. Η κατονομασία νομισμάτων και μέσων συγκοινωνίας βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, η κατονομασία αντικειμένων απέχει μόλις 1 εξάμηνο κάτω από το εξάμηνο φοίτησης και δεν παρουσιάζεται καμία απόκλιση από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας του μαθητή στην προφορά συλλαβών. Στον τομέα της έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια, η έκφραση μπροστά σε άλλους και η προφορική περιγραφή και διήγηση απέχουν 6 εξάμηνα και η σωστή χρήση των επιθέτων και η ετοιμότητα του Μ. να κάνει ερωτήσεις 5 εξάμηνα κάτω. Η χρήση καταφατικών και αρνητικών προτάσεων και η ετοιμότητά του παιδιού να λέει λέξεις και προτάσεις βρίσκονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και η χρήση των ρημάτων στο σωστό αριθμό και χρόνο 1 εξάμηνο κάτω από το εξάμηνο που φοιτά. Οι συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στον προφορικό λόγο δείχνουν πως η ακρόαση εμφανίζεται να απέχει συνολικά 2,9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, η συμμετοχή στο διάλογο 4,7, ενώ η έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια υπολογίζεται κατά μέσο όρο 4,4 εξάμηνα κάτω.

Η αναπτυξιακή περιοχή της ψυχοκινητικότητας περιλαμβάνει τον τομέα της γενικής και αδρής κινητικότητας, τον προσανατολισμό στο χώρο, το ρυθμό και χρόνο και την πλευρίωση. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, στις δεξιότητες γενικής και λεπτής κινητικότητας η εκτέλεση αδρών κινήσεων, η αυτοεξυπηρέτηση και η ατομική καθαριότητα δεν αποκλίνουν από το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Σχετικά μικρές είναι οι αποκλίσεις προς τα κάτω στους υπόλοιπους τομείς: η εκτέλεση λεπτών κινήσεων βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, η καθαριότητα των αντικειμένων που χρησιμοποιεί στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και ο συντονισμός των κινήσεων στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού. Στον τομέα του προσανατολισμού στο χώρο, εκτός από την εκτέλεση μουσικοχορευτικών κινήσεων προσανατολισμού και ασκήσεων προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού που εντοπίζονται 6 και 4 εξάμηνα προς τα κάτω αντίστοιχα, οι υπόλοιποι τομείς εμφανίζουν ελάχιστες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης. Η τακτοποίηση των αντικειμένων στο χώρο κατατάσσεται στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού, ο συντονισμός χεριού-ματιού και ο προσανατολισμός στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων στο Β' εξάμηνο της Β' Δημοτικού, ενώ καμία απόκλιση δεν εμφανίζεται στην εκτέλεση διαδρομών. Στην υποκατηγορία του ρυθμού και του χρόνου, η περιγραφή διηγήσεων με τον τρόπο «πρωί- μεσημέρι- βράδυ» βρίσκεται 6 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης και η γνώση της ώρας 5. Η ετοιμότητα του παιδιού να λέει τους μήνες και τις εποχές του έτους και η εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων καταγράφονται στο Α' εξάμηνο, ενώ η γνώση των ημερών της εβδομάδας και του χρόνου στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η αντίληψη του ρυθμού αποκλίνει μόλις 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης. Στον τομέα της πλευρίωσης, η εκτέλεση κινήσεων ακρίβειας με οδηγίες αποκλίνει 5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ δεν εμφανίζονται αποκλίσεις στην ετοιμότητα του παιδιού να λέει τα μέρη του σώματος. Η εκτέλεση κυκλικών κινήσεων, η ετοιμότητά του να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη, η ισορροπία στο ένα πόδι και η αναγνώριση των περιγραμμάτων των μερών του σώματος εμφανίζονται στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού. Οι συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα δείχνουν πως στη γενική και λεπτή κινητικότητα, η απόκλιση του μαθητή κάτω από τη γραμμή βάσης υπολογίζεται 1,5 εξάμηνα, στον προσανατολισμό στο χώρο 2, στο ρυθμό και το χρόνο 3,8 και στην πλευρίωση 2,3 εξάμηνα.

Η περιοχή των νοητικών ικανοτήτων χωρίζεται στην οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, τη λογικομαθηματική σκέψη και τους συλλογισμούς. Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, στην υποκατηγορία της οπτικής μνήμης ο μαθητής δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις: η ετοιμότητά του να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων, καθώς και να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε, είναι ανάλογη της χρονολογικής του ηλικίας. Η ετοιμότητα να θυμάται το περιεχόμενο μιας κάρτας που είδε αποκλίνει 1 μόνο εξάμηνο προς τα κάτω, να θυμάται νομίσματα που είδε 3 και να λέει τα χρώματα που απεικονίζονται στις κάρτες με τη σειρά που του τις έδειξαν 4 εξάμηνα κάτω. Στην υποκατηγορία της ακουστικής μνήμης, η επανάληψη χρωμάτων και προτάσεων που άκουσε βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Η ετοιμότητα του Μ. να λέει ομοιότητες και διαφορές σε ό, τι άκουσε σημειώνεται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου και η χρονική σύνδεση γεγονότων που του διηγήθηκαν στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η ετοιμότητα να λέει ονόματα, διευθύνσεις και διαδρομές βρίσκεται στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και η επανάληψη λέξεων και αριθμών στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού. Στον τομέα της λειτουργικής μνήμης εμφανίζονται μεγάλες διαφορές: το παιδί συναντά δυσκολίες στις αντίθετες έννοιες /μεγάλος-μικρός/, /χοντρός-αδύνατος/, /ψηλά-χαμηλά/, /ελαφρύ-βαρύ/ και στο να λέει σκηνές από την τηλεόραση, οι οποίες κατατάσσονται 6 εξάμηνα κάτω. Η κατονομασία προσώπων, αντικειμένων και πόλεων βρίσκονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, η κατονομασία αντικειμένων στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, ενώ πάνω στη γραμμή βάσης είναι η αναγνώριση και προφορά του ονόματός του. Στον τομέα της συγκέντρωσης προσοχής παρουσιάζονται επίσης μεγάλες αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης: στη συγκέντρωση προσοχής σε αυτό που βλέπει και στη διατήρηση της προσοχής του για ορισμένο χρόνο, το παιδί απέχει από τη χρονολογική του ηλικία 7 εξάμηνα κάτω. Η συγκέντρωση της προσοχής του όταν περπατάει βρίσκεται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, όταν παίζει στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και όταν ντύνεται, χτενίζεται και πλένεται στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Στην υποκατηγορία της λογικομαθηματικής σκέψης, η διάταξη νομισμάτων και η κατανόηση της διατήρησης της μάζας και του βάρους αποκλίνει 5 εξάμηνα από τη βάση. Η διάταξη αντικειμένων, γεωμετρικών σχημάτων και οι αντιστοιχίες παρουσιάζονται στα 4 εξάμηνα προς τα κάτω και η ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων 3, ενώ πάνω στη γραμμή βάσης βρίσκεται η ταξινόμηση αντικειμένων και παιχνιδιών. Στον τομέα των συλλογισμών, όλες οι περιοχές αποκλίνουν από τη χρονολογική ηλικία του μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, η ετοιμότητα που έχει να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες εντοπίζεται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, ενώ η τοποθέτηση εικόνων και ήχων με αντίστοιχες δραστηριότητες σε λογική σειρά, η κατανόηση ημιτελών ζωγραφικών σχημάτων και ο σχηματισμός λογικών πινάκων κατατάσσονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Οι συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στις νοητικές ικανότητες δείχνουν πως η συγκέντρωση προσοχής παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης, φθάνοντας κατά μέσο όρο τα 5,2 εξάμηνα. Ακολουθούν οι συλλογισμοί με 4,2, η λειτουργική μνήμη με 3,8, η λογικομαθηματική σκέψη με 3,6, η ακουστική μνήμη με 2,4 και τέλος, η οπτική μνήμη με 1,6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Η αναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης περιλαμβάνει τον τομέα του αυτοσυναισθήματος, του ενδιαφέροντος για μάθηση και της συνεργασίας με τους άλλους. Με βάση την αρχική ΑΠΑ, στον τομέα του αυτοσυναισθήματος η χαρά της επιτυχίας και η αποδοχή των άλλων κατατάσσονται στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, ενώ η γνώση και αποδοχή του προβλήματός του βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η αντιμετώπιση του προβλήματός του και η καλή εικόνα του εαυτού προς τα έξω απέχουν 3 εξάμηνα κάτω, ενώ 2 εξάμηνα η αποδοχή της αποτυχίας του. Στην υποκατηγορία του ενδιαφέροντος για μάθηση υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης: η ετοιμότητα του μαθητή να ρωτά όταν έχει απορίες εντοπίζεται 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ το ενδιαφέρον για μάθηση 6. Η μάθηση καινούργιων πραγμάτων, η γνώση των ζώων και των φυτών βρίσκονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και η φροντίδα του περιβάλλοντος στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού. Στον τομέα της συνεργασίας με τους άλλους παρουσιάζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς είναι ο μόνος τομέας στον οποίο καταγράφονται τόσο πολλές και μεγάλες αποκλίσεις συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας του Μ. Ειδικότερα, η συνεργασία με πρόσωπα εκτός σχολείου, η γυμναστική, οι ασκήσεις χαλάρωσης με άλλα παιδιά και η ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων, όλα κατατάσσονται στο Β' εξάμηνο Προνηπίου. Η συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολείου βρίσκεται στο Α' εξάμηνο, ενώ η συνεργασία με τα πρόσωπα της οικογένειας στο Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου. Οι συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στη συναισθηματική οργάνωση δείχνουν πως το αυτοσυναισθήμα του παιδιού υπολογίζεται να αποκλίνει κατά μέσο όρο 4 εξάμηνα προς τα κάτω, το ενδιαφέρον για μάθηση 4,5, ενώ

αξιοπαρατήρητος είναι ο μέσος όρος της απόκλισης προς τα κάτω για τη συνεργασία με τους άλλους, που αγγίζει τα 6,5 εξάμηνα.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων ΕΕΑ όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Το ΠΑΠΕΑ περιλαμβάνει δεξιότητες οι οποίες οργανώνονται στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας, των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και τον τομέα της προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

Με βάση την αρχική ΑΠΑ, ο τομέας της μαθησιακής ετοιμότητας υπολογίζεται να απέχει συνολικά 3,8 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική οργάνωση κατατάσσεται 5 εξάμηνα κάτω, ο προφορικός λόγος και οι νοητικές ικανότητες 4 και η ψυχοκινητικότητα 2 εξάμηνα κάτω. Στον τομέα των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ο μέσος όρος απόκλισης προς τα κάτω υπολογίζεται στα 4 εξάμηνα, με όλες τις δεξιότητες, δηλ. την ανάγνωση, κατανόηση, γραφή και τα Μαθηματικά να βρίσκονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η υποκατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων απέχει κατά μέσο όρο 5 εξάμηνα από τη χρονολογική ηλικία του μαθητή, με την κοινωνική συμπεριφορά και την προσαρμογή στο περιβάλλον να εντοπίζονται στο Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου και την αυτονομία στο περιβάλλον στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Ο τομέας των δημιουργικών δραστηριοτήτων υπολογίζεται κατά μέσο όρο 1,5 εξάμηνα κάτω. Οι αισθητικές τέχνες καταγράφονται 4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ ο ελεύθερος χρόνος εφάπτεται με αυτήν. Τέλος, στην υποκατηγορία της προεπαγγελματικής ετοιμότητας, ο μαθητής δεν παρατηρήθηκε να έχει κατακτήσει επαγγελματικές δεξιότητες. Οι προεπαγγελματικές του δεξιότητες υπολογίζονται 4 εξάμηνα προς τα κάτω.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ

Οι ΓΜΔ περιλαμβάνουν τον τομέα της γλώσσας, της ετοιμότητας, των μαθηματικών και της συμπεριφοράς σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ.

Σύμφωνα με την αρχική ΑΠΑ, στον τομέα της Γλώσσας οι δεξιότητες φαίνεται να αποκλίνουν συνολικά 4 εξάμηνα προς τα κάτω με την ανάγνωση, τη γραφή και την κατανόηση να βρίσκονται στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η υποκατηγορία της ετοιμότητας του μαθητή στις διάφορες αναπτυξιακές περιοχές υπολογίζεται συνολικά 3,8 εξάμηνα κάτω. Ειδικότερα, η συναισθηματική οργάνωση εμφανίζεται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, η παραγωγή, ο προφορικός λόγος και οι νοητικές ικανότητες στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού και η ψυχοκινητικότητα στο Α' εξάμηνο της Β' Δημοτικού. Στον τομέα των Μαθηματικών, οι δεξιότητες του παιδιού βρίσκονται συνολικά 4 ακαδημαϊκά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, το ίδιο και οι επιμέρους δεξιότητες στις πράξεις, την προπαίδεια και την επίλυση προβλημάτων. Στον τομέα της συμπεριφοράς δεν σημειώθηκαν μεγάλες αποκλίσεις: ο μέσος όρος φτάνει τα 1,7 εξάμηνα κάτω, με τις παραβατικές συμπεριφορές να εφάπτονται με τη χρονολογική ηλικία, τις θετικές συμπεριφορές να απέχουν 1 εξάμηνο προς τα κάτω και μόνο τις αρνητικές να πέφτουν στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων ΕΜΔ στο φάσμα του αυτισμού

Οι ΕΜΔ στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού διακρίνονται στον τομέα της επικοινωνίας, στις κοινωνικές δεξιότητες και στον τομέα της σκέψης-φαντασίας.

Με βάση την αρχική ΑΠΑ, ο τομέας της επικοινωνίας υπολογίζεται κατά μέσο όρο 4,3 εξάμηνα κάτω από τη χρονολογική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή στο διάλογο και η λειτουργικότητα του προφορικού λόγου του παιδιού κατατάσσονται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, η έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, ενώ παρουσιάζει προφορικό λόγο που αντιστοιχεί στο Β' εξάμηνο της Α' Δημοτικού. Η υποκατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω των μεγάλων διακυμάνσεων και η απόκλιση της από τη γραμμή βάσης υπολογίζεται κατά μέσο όρο στα 4,8 εξάμηνα. Η κοινωνική πρωτοβουλία, η κοινωνική ανταπόκριση και η προσαρμογή του μαθητή στις αλλαγές βρίσκονται στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, ενώ η βλεμματική επαφή, η παράλληλη δραστηριότητα, η εγγύτητα και η αμοιβαιότητα-μοίρασμα εντοπίζονται στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου. Επιπλέον, η εναλλαγή σειράς φαίνεται να απέχει 4 εξάμηνα κάτω από τη βάση και οι κανόνες 1. Τέλος, η υποκατηγορία της σκέψης-φαντασίας βρίσκεται κατά μέσο όρο 4,3 εξάμηνα κάτω από τη βάση, με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις με τα αντικείμενα να

αποκλίνουν 6 εξάμηνα, τις εμμονές και την ιδεοληπτική σκέψη να απέχουν 4 και τις στερεοτυπικές κινήσεις 3 εξάμηνα.

2.3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση

Η παρέμβαση στην ΕΑΕ έχει ως σκοπό τη συμμετοχή και προσφορά του ατόμου με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, την κοινωνική και οικονομική του αυτονομία και αυτάρκεια και την ένταξή του στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Υποστηρίζεται μέσα από την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και εστιάζει στις σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες των ατόμων και των οικογενειών τους, σε όλα τα στάδια της ζωής τους, ενώ λαμβάνει χώρα σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών δομών και μονάδων υποστήριξης (Δροσινού, 2014, δ).

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την παρέμβαση στην ΕΑΕ αποτελείται από την τέταρτη και πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει την υλοποίηση της στοχευμένης ενταξιακής διδακτικής εργασίας, μέσα από τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, και τις καταγραφές των παρεμβάσεων στο Έντυπο καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Η πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται στην αξιολόγηση της στοχευμένης ενταξιακής διδακτικής παρέμβασης με βάση τις καταγραφές των παρατηρήσεων κατά την υλοποίηση και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και περιλαμβάνει το Έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με το γονέα (Δροσινού, 2014, δ).

Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)

Στο ΕΔΑ σημειώνεται η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, σχόλια και παρατηρήσεις του από την ετεροπαρατήρηση και αυτοπαρατήρησή του και γενικότερα ό, τι σχετίζεται με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της (Δροσινού et al., 2009, σ. 35). Η ετεροπαρατήρηση αφορά στα λόγια αλλά και τη μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή, τις γκριμάτσες του, τις αντιδράσεις και τις χειρονομίες του. Η αυτοπαρατήρηση έχει να κάνει με τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαπροσωπική του σχέση με το μαθητή, τα συναισθήματά του, τους διδακτικούς στόχους και τα κίνητρα που επέλεξε

με βάση τη μαθησιακή του ετοιμότητα και τη σχολική του επίδοση (Δροσινού, 2014, ε). Ακόμη, στο ΕΔΑ συμπεριλαμβάνεται ο παιδαγωγικός αναστοχασμός κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλογισθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης τι πήγε καλά και τι όχι, τι έπρεπε να είχε προσέξει και τι θα πρέπει να προσέξει στην επόμενη παρέμβαση (Δροσινού et al., 2009, σ. 35). Πιο συγκεκριμένα, στο πάνω μέρος του έντυπου αναγράφεται ο διδακτικός στόχος των παρεμβάσεων και σε στήλες ο αύξων αριθμός των παρεμβάσεων και η ακριβής τους ημερομηνία, τα λόγια του μαθητή και του εκπαιδευτικού με σαφήνεια και ακρίβεια και ο σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού (Δροσινού, 2014, δ).

Στην παρούσα μελέτη συμπληρώθηκαν δύο ΕΔΑ, ένα στα πλαίσια της υλοποίησης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και ένα στα πλαίσια των πειραματικών παρεμβάσεων. Οι συνολικές παρεμβάσεις στο ΕΔΑ με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν 10, ενώ στο έντυπο των πειραματικών παρεμβάσεων 5. Οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας κατά τις οποίες αναπτύχθηκε η διδακτική αλληλεπίδραση εστίαζαν στη Συναισθηματική Οργάνωση και ο διδακτικός στόχος που αναγράφηκε και στα δύο έντυπα ήταν ο μαθητής «να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου».

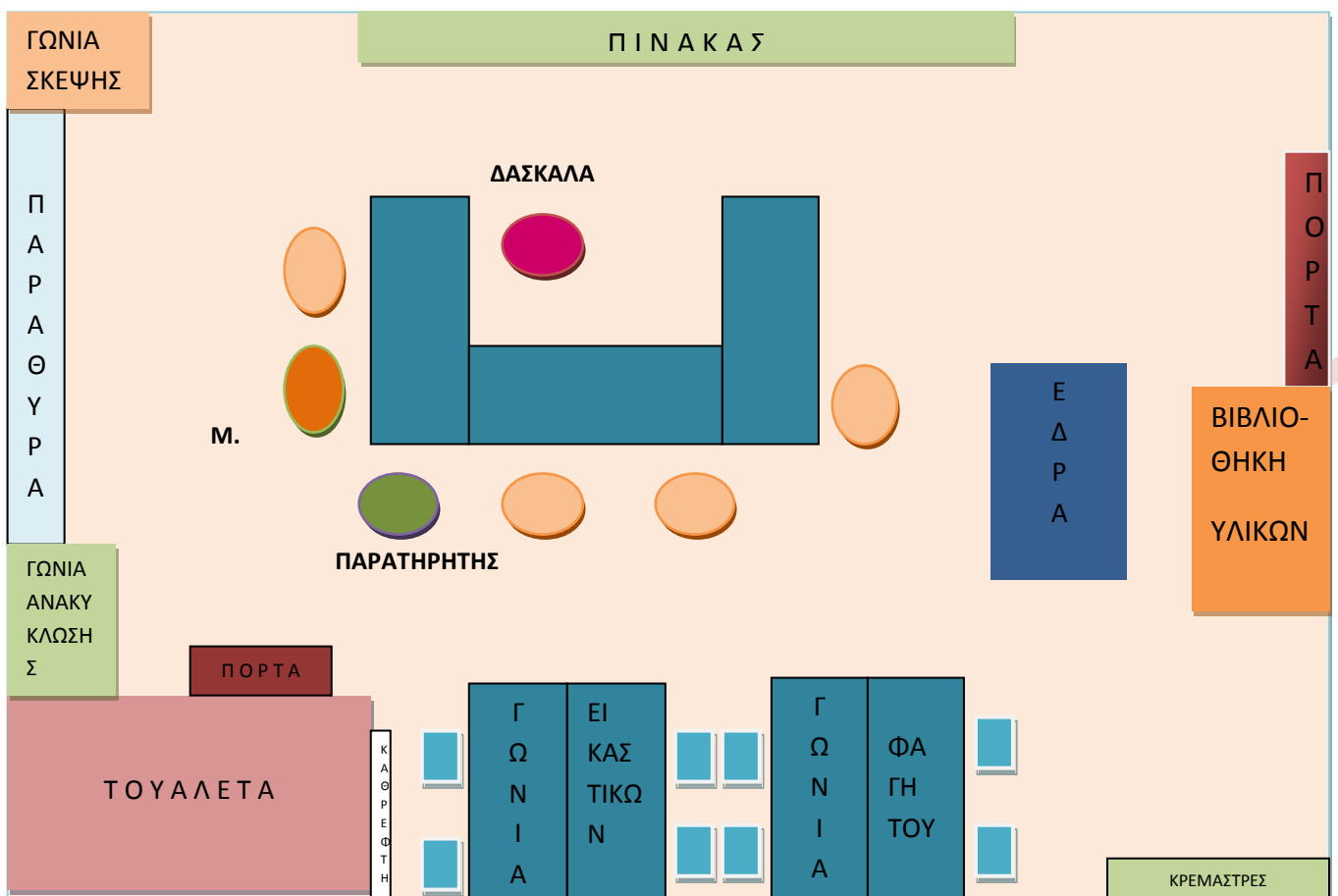
Χωροταξική ενσωμάτωση

Η χωροταξική ενσωμάτωση έχει να κάνει με την οργάνωση και τη διαμόρφωση της τάξης και τη θέση του μαθητή μέσα σε αυτήν. Η τάξη μπορεί να έχει τις διαστάσεις μιας συνηθισμένης τάξης του σχολείου και ως προς την εσωτερική της διαμόρφωση ενδείκνυται να είναι οργανωμένη σε διάφορες περιοχές, η κάθε μια από τις οποίες να εξυπηρετεί σε διαφορετικές δραστηριότητες του προγράμματος (Χρηστάκης, 2013, σσ. 252-253).

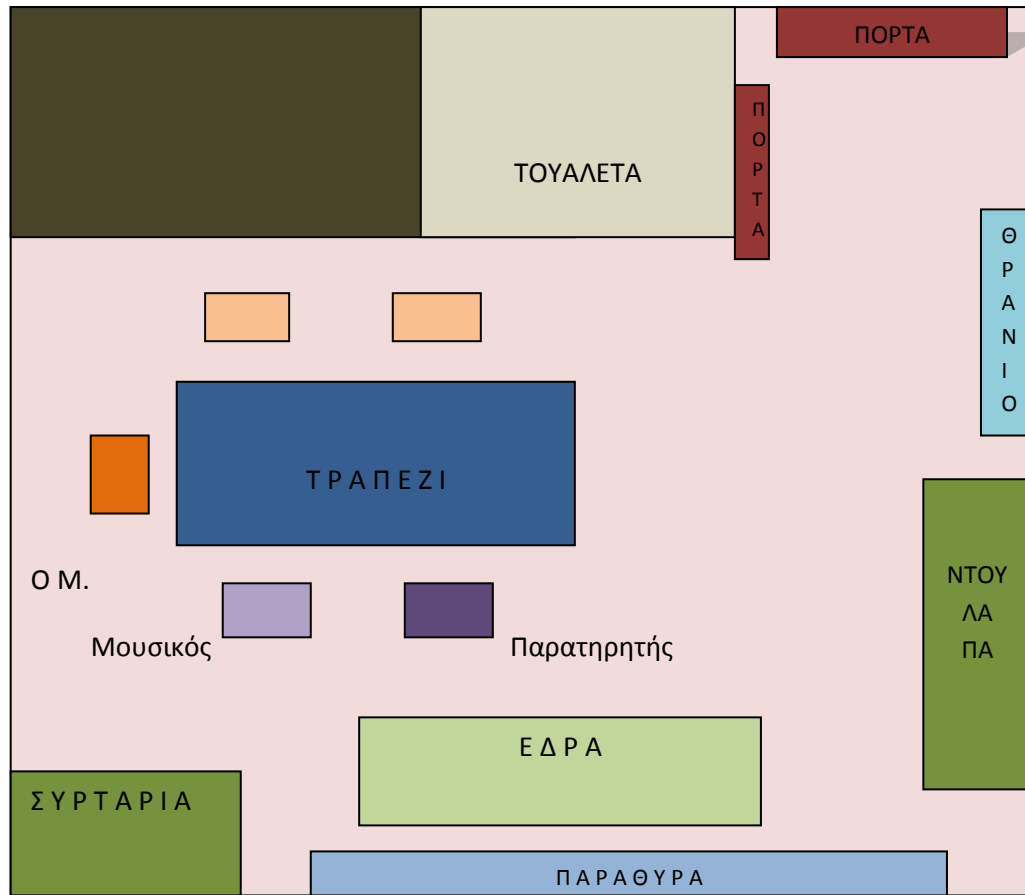
Η χωροταξική ενσωμάτωση συνδέεται άμεσα με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων τους για να μπορέσουν να ενταχθούν όχι μόνο χωροταξικά αλλά και λειτουργικά στην ομάδα της τάξης. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κάθονται και εργάζονται στις διαμορφωμένες περιοχές της αίθουσας ευνοεί την ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων, την ομαδοσυνεργατικότητα, τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, τη διατήρηση της ισορροπίας και ηρεμίας στις σχέσεις των παιδιών (Χρηστάκης, 2013, σσ. 252, 256). Εάν ο χώρος είναι κατάλληλα διαμορφωμένος,

μπορεί να αποτελέσει στήριγμα για αλληλεπιδράσεις, μπορούν να χτιστούν γέφυρες επικοινωνίας, να βοηθηθεί το παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες και η διδακτική να γίνει περισσότερο συμμετοχική (Caramella, 2015).

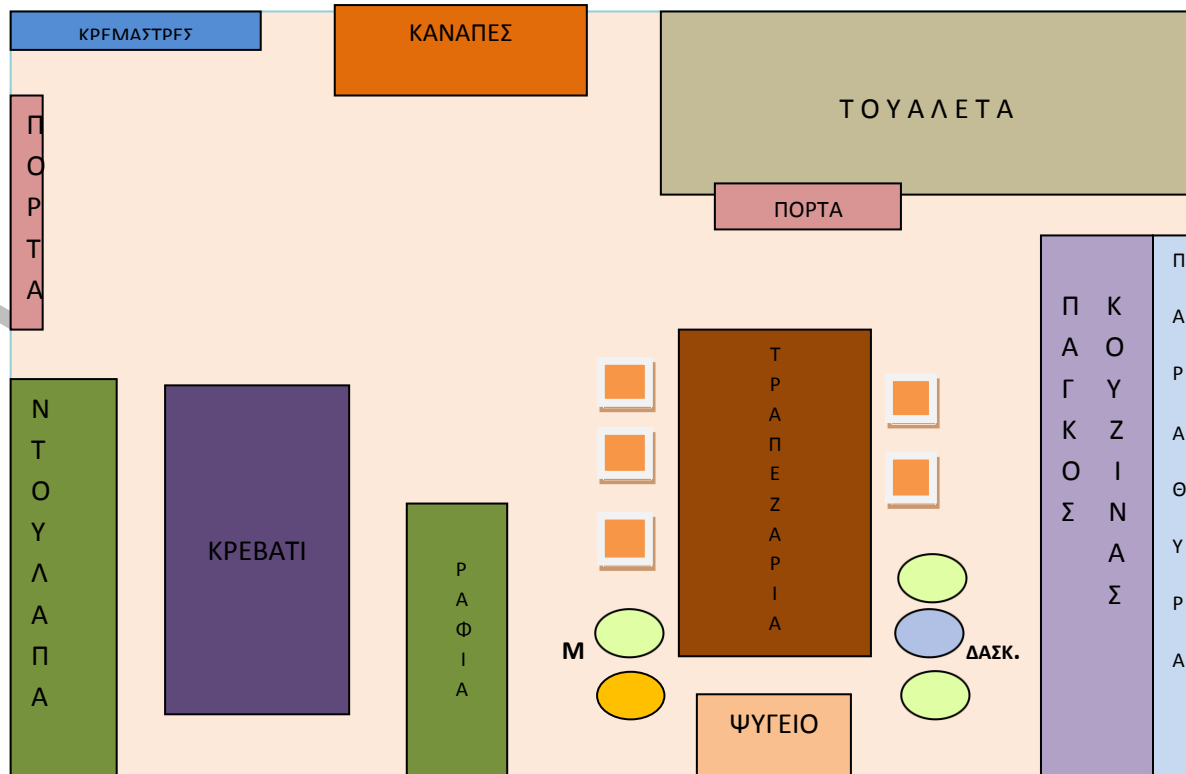
Στα πλαίσια της μεθοδολογίας παρέμβασης στην ΕΑΕ, στην ετεροπαρατήρηση καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με τη χωροταξική οργάνωση των τάξεων στις οποίες παρατηρήθηκε ο μαθητής στο εκάστοτε ημερήσιο ωρολόγιο διδακτικό πρόγραμμα. Τα ποιοτικά δεδομένα απεικονίστηκαν γραφικά σε σκαρίφημα και έπειτα σχολιάστηκε η λειτουργικότητα και η εξυπηρέτηση της οργάνωσης της τάξης στην ανάπτυξη μικροομαδικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Οι αίθουσες που παρατηρήθηκαν ήταν η ειδική τάξη, η αίθουσα της μουσικής, της πληροφορικής, της γυμναστικής και των εκδηλώσεων, η κουζίνα-αίθουσα χαλάρωσης και η αυλή.



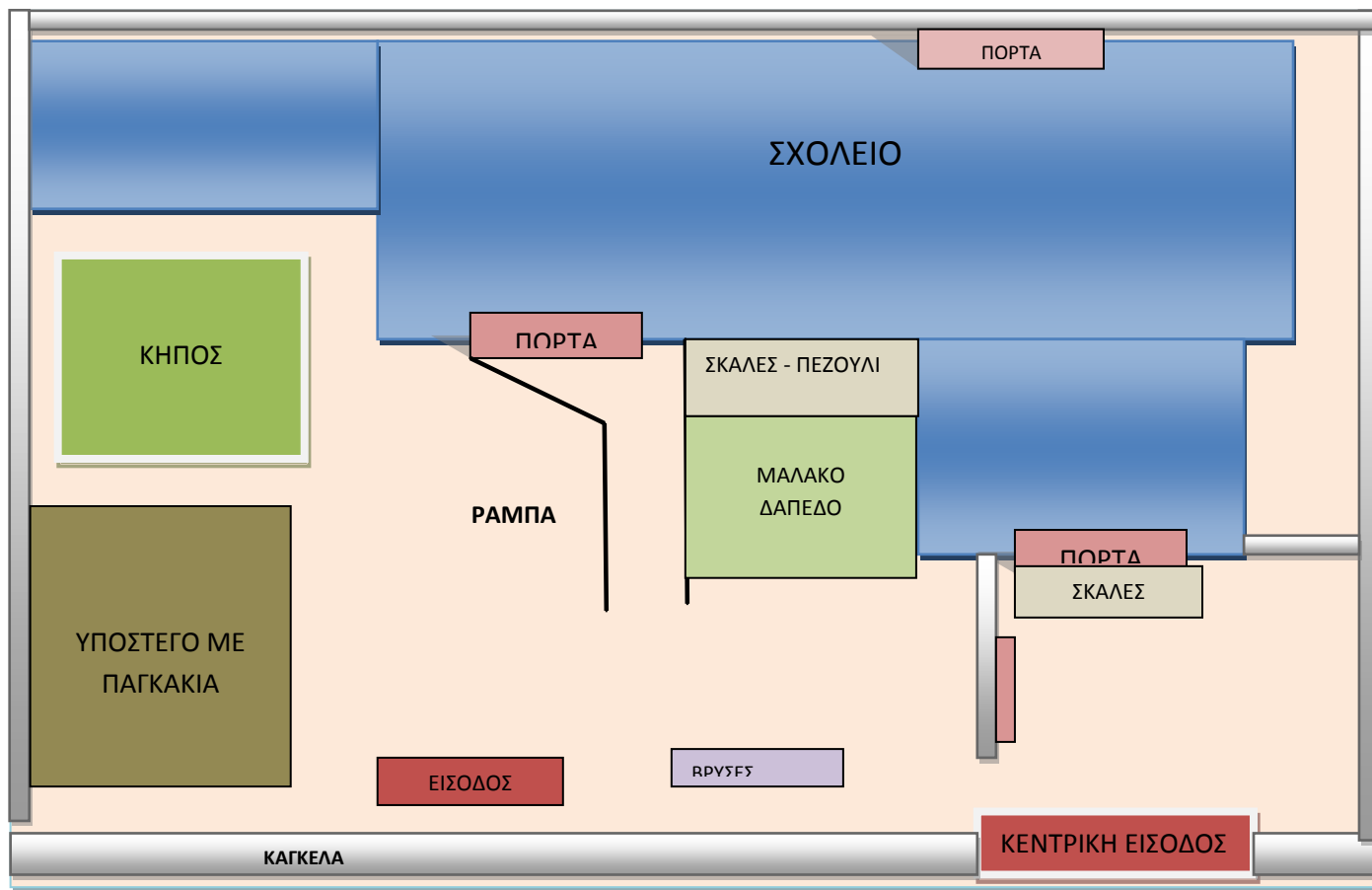
Εικόνα 1. Σκαρίφημα της ειδικής τάξης.



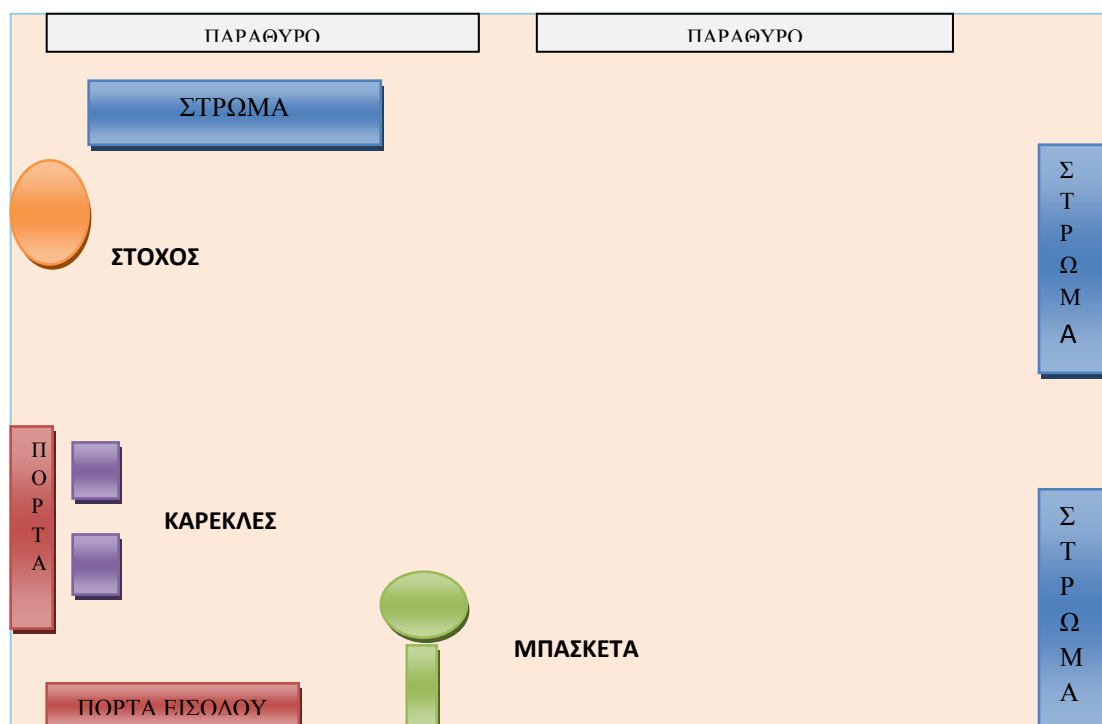
Εικόνα 2. Σκαρίφημα της αίθουσας της μουσικής.



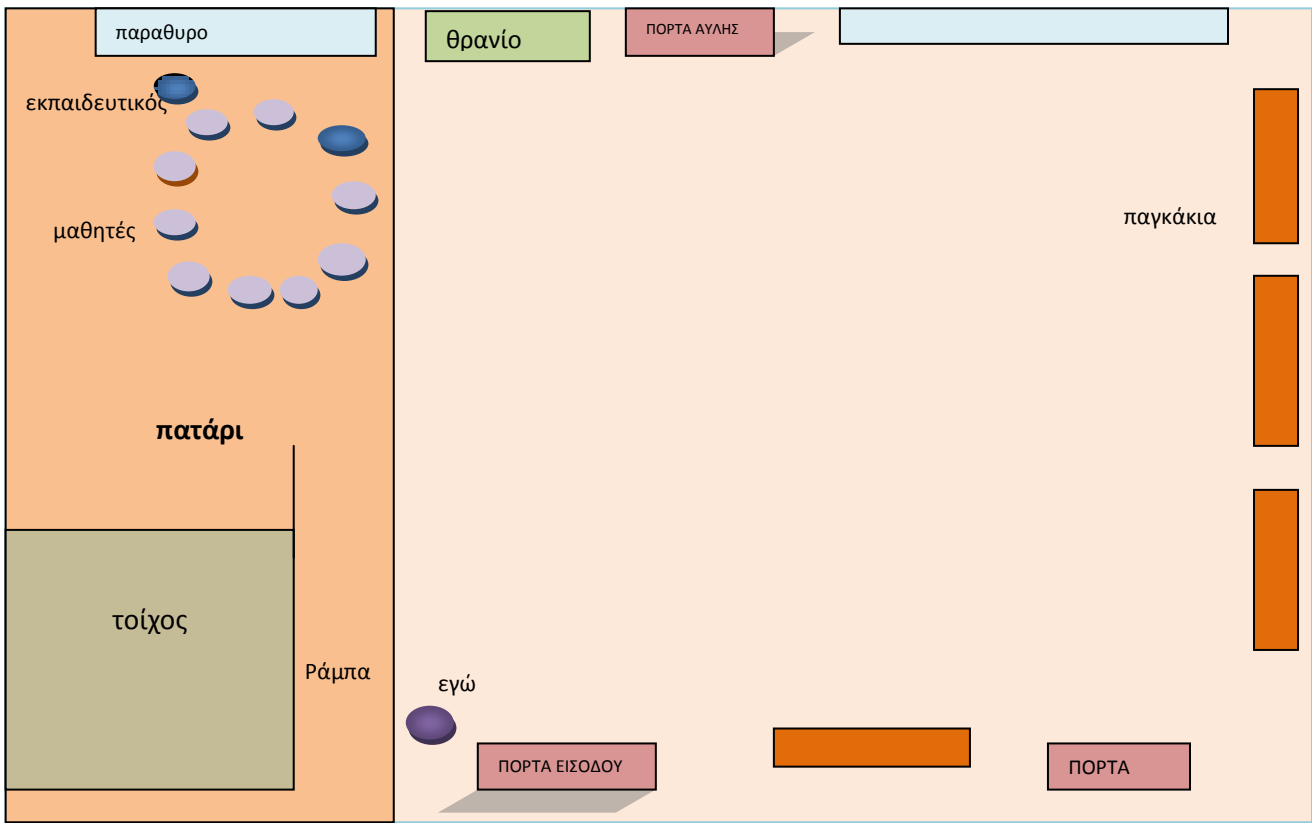
Εικόνα 3. Σκαρίφημα της κουζίνας – αίθουσας χαλάρωσης



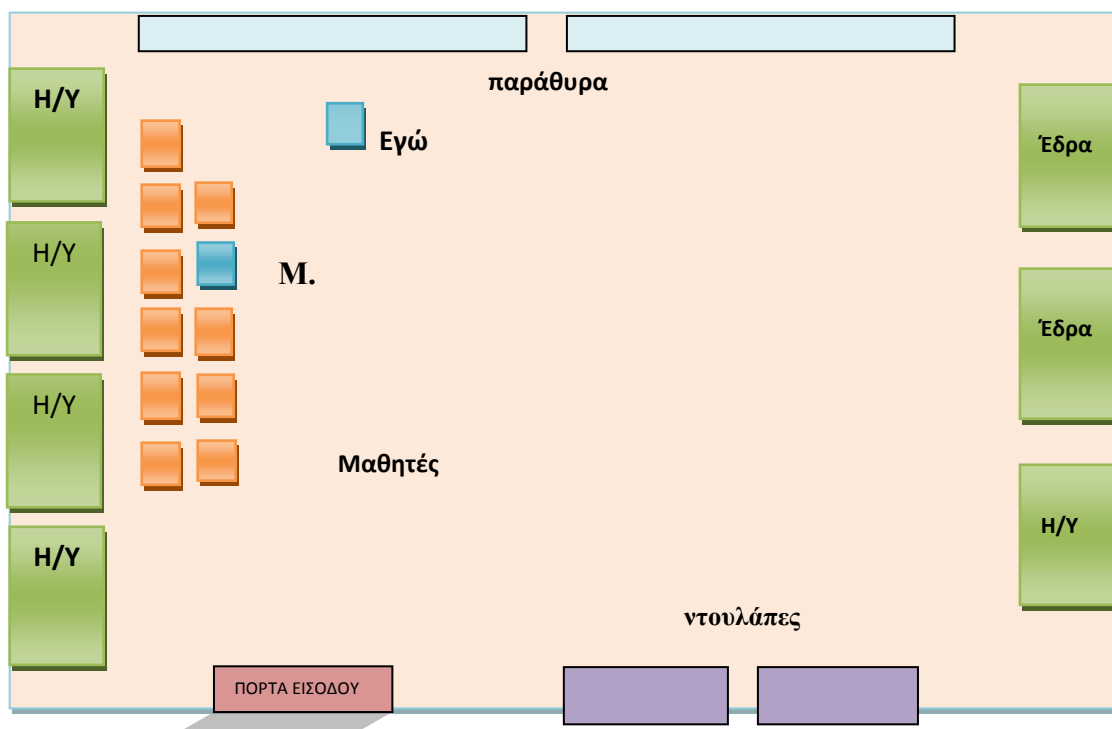
Εικόνα 4. Σκαρίφημα της αυλής.



Εικόνα 5. Σκαρίφημα της αίθουσας γυμναστικής.



Εικόνα 6. Σκαρίφημα της αίθουσας εκδηλώσεων.



Εικόνα 7. Σκαρίφημα της αίθουσας Πληροφορικής.

2.3.3. Ειδική Διδακτική – θεωρητική τεκμηρίωση

Η ειδική διδακτική αναφέρεται στο σχεδιασμό και υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Ο σχεδιασμός αυτός δεν αποτελεί τυχαία διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ θα πρέπει να έχει υπόψη του το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το γνωστικό αντικείμενο που θα χρησιμοποιηθεί, το σκοπό και τις επιδιώξεις. Ακόμη, είναι σημαντικό να έχει υπόψη του το προφίλ του μαθητή, τις επιδόσεις του στις διάφορες περιοχές ανάπτυξης και τους λειτουργικούς στόχους που θα τεθούν με βάση αυτές. Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζει ειδικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, να μπορεί να επιλέγει ανάμεσα σε αυτές τις πιο αποτελεσματικές για την κάθε περίπτωση και να χρησιμοποιεί το κατάλληλο υλικό προκειμένου να υποστηρίξει το πρόγραμμα διδασκαλίας (Δροσινού, 2014, α. Χρηστάκης, 2013, σσ. 142-143).

Αναφορικά με το σχεδιασμό του προγράμματος, σύμφωνα με τον Branwhite, όπως αναφέρουν οι Δροσινού et al., (2009), η διαδοχή των οδηγιών θα πρέπει να είναι κατανοητή και να στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (σσ. 28-29). Οι οδηγίες θα πρέπει να χωρίζονται σε επιμέρους βήματα, σύμφωνα με το μοντέλο της ανάλυσης έργου (Task Analysis), το οποίο υποστηρίζει την ανάλυση ενός στόχου σε μικρότερα βήματα, την κατάτμησή του, δηλαδή, σε υποστόχους (Χρηστάκης, 2013, σ. 157). Ακόμη, η διαδοχή των οδηγιών θα πρέπει να διαφοροποιείται με βάση το πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να είναι εξατομικευμένο ή μικροομαδικό, αλλά και τα επιμέρους τμήματα της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας και να είναι συνδεδεμένα ως προς τη δομή τους. Η κάθε δεξιότητα που κατακτάται θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ιεραρχίας δεξιοτήτων και το πρόγραμμα στο σύνολό του να συμβαδίζει με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού. Κάθε εκπαιδευτικός μέσα από το σχεδιασμό του προγράμματος είναι απαραίτητο να καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο το παιδί ώστε να προάγεται η αυτονομία και η ανεξαρτησία στη μελλοντική του δράση (Δροσινού et al., 2009, σσ. 28-29).

Ο σχεδιασμός του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σημειώνεται στο έντυπο καταγραφής του εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας. Σε αυτό αναγράφονται τα στοιχεία του μαθητή, το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης και η συχνότητά της, ο χώρος παρέμβασης, ο μακροπρόθεσμος, μεσοπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος και οι ενότητες του ΠΑΠΕΑ

τις οποίες εξυπηρετεί. Ακόμη, σημειώνονται τα παιδαγωγικά υλικά και τα μέσα διδασκαλίας, η συμπεριφορά του μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας της στοχευμένης δραστηριότητας και οι αμοιβές (Δροσινού et al., 2009, σσ. 29-36).

Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης

Το εν λόγω ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξατομικεύτηκε με βάση τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα, και τις εμπειρίες του μαθητή, όπως συγκεντρώθηκαν μέσα από τις παρατηρήσεις. Όπως καταγράφηκε στην εμπειρική συστηματική παρατήρηση και την ΑΠΑ, ο μαθητής φάνηκε να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική ανταπόκριση και αλληλεπίδραση, μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Για το λόγο αυτό δόθηκε έμφαση στην αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης και κύρια στόχευση του προγράμματος ήταν η κατανόηση των κανόνων συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση η κοινωνική προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν κατανεμήθηκαν σε διδακτικά βήματα και αποσκοπούσαν στη σταδιακή ανάπτυξη μικροομαδικών σχέσεων, από την ομάδα δύο ατόμων σε αυτή των τριών και την ομάδα της τάξης και έπειτα στις ομάδες του σχολείου μέσα από συνεργατικές διαδικασίες (Δροσινού et al., 2009, σ. 25).

Το πρόγραμμα στηρίχθηκε από το ΠΑΠΕΑ (α) στο Κεφάλαιο Α. Σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα, 3^η Γενική ενότητα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων Συναισθηματικής Οργάνωσης, Υποενότητα 3: Συνεργασία με τους άλλους και (β) στο Κεφάλαιο Γ. Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή, 2^η Γενική ενότητα: Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, Υποενότητα 2.1: Διαπροσωπικές σχέσεις και 2.2: Συνεργασία με τους άλλους (ΥΠΕΠΘ, 2009, σσ. 252-254, 262-263).

Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ

Ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος που τέθηκε ήταν ο μαθητής «να αναπτύξει δεξιότητες Συναισθηματικής Οργάνωσης», ο μεσοπρόθεσμος «να συνεργάζεται με τους άλλους» και ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος «να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου».

Ο βραχυπρόθεσμος αποτέλεσε τον ετήσιο διδακτικό στόχο και χωρίστηκε στους εξής 6 επιμέρους στόχους: ο μαθητής «να προσαρμοστεί στους κανόνες της τάξης και του σχολείου» (28 Σεπτεμβρίου-2 Νοεμβρίου), «να συνεργάζεται με τη δασκάλα του» (28 Νοεμβρίου-20 Ιανουαρίου), «να συνεργάζεται σε ομάδα δύο ατόμων» (28 Ιανουαρίου-3 Μαρτίου), «να συνεργάζεται σε ομάδα τριών ατόμων» (3 Μαρτίου-18 Μαρτίου), «να συνεργάζεται με την ομάδα της τάξης» (18 Μαρτίου-15 Μαΐου) και «να συνεργάζεται με παιδιά άλλων τάξεων» (15 Μαΐου-15 Ιουνίου).

Από τους παραπάνω στόχους του ετήσιου διδακτικού προγράμματος, επιλέχθηκαν προς περαιτέρω σχεδιασμό και υλοποίηση ο τρίτος («να συνεργάζεται σε ομάδα δύο ατόμων») και ο τέταρτος («να συνεργάζεται σε ομάδα τριών ατόμων»). Καθένας από τους στόχους αυτούς κατατιμήθηκε σε 5 επιμέρους βήματα – ημερήσιους στόχους, συνθέτοντας έτσι το μηνιαίο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο μηνιαίος διδακτικός στόχος «να συνεργάζεται σε ομάδα δύο ατόμων» χωρίστηκε στα εξής 5 βήματα: «να προσαρμοστεί στην τάξη μαζί μου χωρίς να παρουσιάζει εντάσεις», «να συμμετέχει σε ηχητικό παιχνίδι αφήνοντάς με να ακολουθήσω το ρυθμό του», «να συνεργαστεί στην κατασκευή μουσικού οργάνου», «να συνεργαστεί στη σύνθεση ενός κολλάζ» και «να παίξει ηχητικό παιχνίδι ακολουθώντας το δικό μου ρυθμό». Ο μηνιαίος διδακτικός στόχος «να συνεργάζεται σε ομάδα τριών ατόμων» χωρίστηκε με τη σειρά του στα εξής 5 βήματα: «να προσαρμοστεί και να συνεργαστεί σε ομάδα τριών ατόμων μέσα από ηχητικό παιχνίδι», «να συνεργαστεί ώστε να παραμείνουν τα μπαλόνια πάνω στο πανί», «να συνεργαστεί στην αντιστοίχιση μουσικών εικόνων και λέξεων», «να συνεργαστεί και να εκφραστεί μέσα από την ομαδική ζωγραφική και τη μουσική» και «να παίξει επιτραπέζιο παιχνίδι».

Ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις, διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και αμοιβές, κριτήρια επιτυχίας

Οι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξυπηρετούσαν τους ημερήσιους διδακτικούς στόχους και ήταν συνολικά 10. Πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα επτά εβδομάδων, με κατά κύριο λόγο 1 παρέμβαση την εβδομάδα, ενώ έτυχε να υπάρξει μια βδομάδα με 2 και μια με 3 παρεμβάσεις. Οι δραστηριότητες και τα παιδαγωγικά υλικά και οι αμοιβές διαφοροποιήθηκαν αξιοποιώντας τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή και συγκεκριμένα την προτίμησή του για τη μουσική, ενώ υπήρξε και μεσολάβηση συμμαθητή του για την υλοποίηση του δεύτερου μηνιαίου

στόχου. Ως κριτήριο επιτυχίας των διδακτικών παρεμβάσεων ορίστηκε ο βαθμός αυτονομίας του μαθητή για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (με ή χωρίς βοήθεια). Οι αμοιβές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν λεκτικές και υλικές σε όλες τις παρεμβάσεις. Οι υλικές αμοιβές ήταν αυτοκόλλητα στο τέλος κάθε παρέμβασης.

Στις 28/1/2015, στα πλαίσια του μηνιαίου στόχου «να συνεργάζεται σε ομάδα δύο ατόμων», υλοποιήθηκε η πρώτη διδακτική παρέμβαση. Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κάρτες με τα επαγγέλματα, μαρκαδόροι και φύλλα A4. Κατά τη δραστηριότητα, δόθηκαν οι κάρτες στο μαθητή και έπρεπε να βρει ανάμεσα σε αυτές το μουσικό και το σαξόφωνο. Στη συνέχεια, σχεδιάσαμε τη φιγούρα του μουσικού κι έπειτα του σαξοφώνου σε δύο χαρτιά κι εκείνος συνέχισε το σχέδιο. Η δραστηριότητα διήρκεσε 20 λεπτά.

Η δεύτερη παρέμβαση υλοποιήθηκε στις 4/2/2015 και διήρκεσε συνολικά 25 λεπτά. Το παιδαγωγικό υλικό ήταν πλαστικοποιημένες κάρτες με μουσικά όργανα, κάρτες με επαγγέλματα και πλαστικά μουσικά όργανα (μαράκες, τύμπανο, μεταλλόφωνο, πλαστική τρομπέτα, φλογέρα, ντέφι, μπαγκέτες). Δόθηκαν στο μαθητή τα πλαστικά μουσικά όργανα και πλαστικοποιημένες κάρτες με αυτά κι εκείνος έπρεπε να περιεργαστεί τον ήχο τους και να αντιστοιχίσει τις κάρτες με τα μουσικά όργανα. Στη συνέχεια, επέλεξε ο καθένας από ένα μουσικό όργανο και ο μαθητής έπρεπε να παίξει ένα δικό του ρυθμό και να με αφήσει να τον ακολουθήσω («ρυθμικός καθρέφτης»).

Η τρίτη διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 25 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στις 11/2/2015. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν πλαστική στρογγυλή συσκευασία, στρογγυλό λευκό χαρτόνι στην περίμετρο της συσκευασίας, χαρτοταινία, κόλλα, ψαλίδι, χρωματιστά χαρτόνια και κορδέλα. Δόθηκε πλαστικοποιημένη κάρτα με την εικόνα του τυμπάνου και τα υλικά που χρειάζονταν για την κατασκευή. Ο μαθητής έπρεπε να κολλάει συνεργατικά τα υλικά που του δίνονταν τηρώντας την εναλλαγή σειράς.

Η τέταρτη παρέμβαση έγινε στις 25/2/2015 και η διάρκειά της ήταν 25 λεπτά. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν γκρι χαρτόνι του μέτρου, κομμάτια από χρυσαφί χαρτόνι, κόλλα και μαρκαδόροι. Δόθηκαν τα χρυσαφί κομμάτια από χαρτόνι και το χαρτόνι του μέτρου με το σχήμα του σαξοφώνου. Ο μαθητής, αφού τοποθετήθηκε κόλλα, έπρεπε να κολλά τα κομμάτια που του δίνονταν συνεργατικά, τηρώντας την εναλλαγή σειράς.

Στις 3/3/2015 υλοποιήθηκε η πέμπτη παρέμβαση και διήρκεσε 20 λεπτά. Το εποπτικό υλικό ήταν πλαστικά μουσικά όργανα (μεταλλόφωνο, τύμπανο, μπαγκέτες). Δόθηκαν στο μαθητή τα δύο μουσικά όργανα και επέλεξε ο καθένας το ένα. Ο μαθητής έπρεπε να παίζει ένα δικό του μοτίβο με το όργανο που επέλεξε και να αφήσει να το ακολουθώ («ρυθμικός καθρέφτης»), όπως στην δεύτερη διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, αλλάζοντας το μοτίβο, έπρεπε να αποδεχτεί την αλλαγή και να την ακολουθήσει κι εκείνος («ρυθμικός καθρέφτης»).

Η έκτη ειδική διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στις 4/3/2015 στα πλαίσια του μηνιαίου στόχου «να συνεργάζεται σε ομάδα τριών ατόμων». Το τρίτο άτομο ήταν ο διπλανός συμμαθητής του. Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν πλαστικά μουσικά όργανα (μεταλλόφωνο, τύμπανο, κύμβαλα, μπαγκέτες). Δόθηκαν στους μαθητές τα όργανα και ο καθένας επέλεξε από ένα. Ύστερα από επεξεργασία του ήχου τους, έπρεπε να πει ο καθένας το όνομά του συλλαβιστά χτυπώντας την κάθε συλλαβή στο όργανο (δραστηριότητα προσαρμογής-γνωριμίας με την ομάδα), έπειτα να παίζει ελεύθερα και με σύνθημα να δώσει το όργανο στο διπλανό του και τέλος να παίζει ελεύθερα και με σύνθημα να δυναμώνει και να χαμηλώνει την ένταση. Το παιχνίδι διήρκεσε 25 λεπτά.

Στις 5/3/2015 έγινε η υλοποίηση της έβδομης διδακτικής παρέμβασης. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν μπαλόνια, μεγάλο πανί και το κινητό τηλέφωνο από όπου έπαιζε μουσική. Για τη δραστηριότητα δόθηκαν τα μπαλόνια και το πανί σε σχήμα τριγωνικό. Αφού έπιασε ο καθένας από μια άκρη, έπρεπε τεντώνοντας το πανί και με το ρυθμό της μουσικής να σπρώξουν όλοι το μπαλόني προς τα πάνω χωρίς να το ακουμπούν και χωρίς να πέφτει κάτω. Έπειτα, το ίδιο και με τα δύο μπαλόνια. Η δραστηριότητα διήρκεσε 20 λεπτά.

Η όγδοη παρέμβαση υλοποιήθηκε στις 12/3/2015. Το παιδαγωγικό υλικό ήταν ένα παπουτσόκουτο, χαρτόνια, λαστιχάκια, κόλλα, ψαλίδι, χαρτοταινία, δακτυλομπογιές, πλαστικοποιημένες κάρτες με μουσικά όργανα και λέξεις και βέλκρο. Το παπουτσόκουτο σε σχήμα κιθάρας εσωτερικά χωρίστηκε με διαχωριστικό χαρτόνι σε δύο μέρη: το ένα περιλάμβανε πλαστικοποιημένες κάρτες με μουσικά όργανα και το άλλο τις λέξεις τους. Η αντιστοίχιση εικόνων και λέξεων έγινε σε χαρτόνι με βέλκρο. Αφού δόθηκαν στους μαθητές τα παραπάνω υλικά, έπρεπε να επιλέγει ο καθένας εναλλάξ μια εικόνα και ο συμμαθητής του να βρίσκει την αντίστοιχη λέξη και έπειτα να κολλάνε την εικόνα με την αντίστοιχη λέξη της στο χαρτόνι. Η δραστηριότητα διήρκεσε 25 λεπτά.

Στην ένατη διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στις 17/3/2015. Το υλικό ήταν χαρτόνι του μέτρου, δακτυλομπογιές και κινητό τηλέφωνο για τη μουσική. Αφού δόθηκαν τα υλικά, έπρεπε ακούγοντας τη μουσική να ζωγραφίσουν όλοι ελεύθερα στο χαρτόνι. Η δραστηριότητα διήρκεσε 15 λεπτά.

Στις 18/3/2015 πραγματοποιήθηκε η τελευταία διδακτική παρέμβαση. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν χαρτόνι του μέτρου, μαρκαδόροι, φάκελοι σε τρία χρώματα, κάρτες από χαρτόνι σε τρία χρώματα, ζάρι, πιόνια, χαρτάκια post-it. Κατασκευάστηκε επιτραπέζιο παιχνίδι σε σχήμα σαξοφώνου και κάρτες με ερωτήσεις για κάθε φάκελο, ένας για τη Γλώσσα, ένας για τα Μαθηματικά και ένας με ερωτήσεις από την Ευέλικτη Ζώνη και την Κοινωνική Προσαρμογή. Αφού δόθηκαν το επιτραπέζιο, τα ζάρια, οι κάρτες και τα πιόνια, έπρεπε το παιχνίδι να ξεκινήσει από την αφετηρία ρίχνοντας ο καθένας με τη σειρά το ζάρι. Σε κάθε θέση που σταματούσε ο καθένας, έπρεπε να επιλέγει μια κάρτα αντίστοιχου χρώματος με τη θέση που σταμάτησε. Αφού απαντούσε στην ερώτηση που του τύχαινε, έδινε το ζάρι στον επόμενο. Νικητής θα ήταν όποιος κατάφερνε να φτάσει πρώτος ξανά στην αφετηρία. Η δραστηριότητα διήρκεσε 25 λεπτά.

Έντυπο καταγραφής Συνεργασίας με τη Δασκάλα (ΕΣΔ)

Στο Έντυπο καταγραφής της Συνεργασίας με το γονέα ή τον εκπαιδευτικό της τάξης αναγράφεται ο αύξων αριθμός και η ημερομηνία συνεργασίας, τα λόγια του χωρίς αλλαγές και ερμηνείες και προτάσεις για αξιοποίηση της συνεργασίας (Δροσινού et al., 2009, σ. 41).

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε η συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Στο έντυπο επιλέχθηκαν 14 ενδεικτικές ημερομηνίες συνεργασίας που συνέβαλαν στην κατανόηση των δυσκολιών του και στο σχεδιασμό και υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στις περισσότερες από τις οποίες η εκπαιδευτικός παρείχε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το μαθητή.

2.3.4. Συνεντεύξεις – θεωρητική τεκμηρίωση

Η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος είναι ένας σκόπιμος διάλογος, κατά τον οποίο ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες από το

συνεντευξιαζόμενο. Ανάμεσα στα θετικά που προσφέρει αυτή η τεχνική στην έρευνα, είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στο συνεντευξιαστή να πληροφορηθεί για συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν, εκδηλώνονται σπάνια ή αποτελούν λεπτά ζητήματα, ενώ επιτρέπει την πρόσβαση σε γνώμες, στάσεις και αντιλήψεις, την προσέγγιση ενός θέματος από άλλη οπτική γωνία, την παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας και τη δυνατότητα συλλογής πληροφοριών από άτομα που δεν δύνανται να συμπληρώσουν κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο. Στα αρνητικά της συγκαταλέγεται η έλλειψη αξιοπιστίας εξαιτίας της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών από τους συμμετέχοντες και του ότι δε δύναται να επαναληφθεί με ακρίβεια, ενώ ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να παραποιήσει εκούσια ή ακούσια τα δεδομένα εξαιτίας διαφόρων γεγονότων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 183-203).

Αναφορικά με τα είδη της, μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Στην ομαδική συνέντευξη συμμετέχουν πολλοί άνθρωποι ταυτόχρονα. Όταν εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα, η συνέντευξη αποτελεί μια ομάδα εστίασης. Η ατομική συνέντευξη αποσκοπεί στην ανάλυση ενός ατόμου, συλλέγοντας πληροφορίες για τις στάσεις, τις εμπειρίες και τις επιλογές του. Ανάλογα με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται, μια συνέντευξη μπορεί να θεωρηθεί δομημένη, ημι-δομημένη και μη-δομημένη. Η δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιεί τυποποιημένες και καθορισμένες ερωτήσεις που ευνοούν τη συλλογή αντικειμενικών δεδομένων. Σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη αξιοποιούνται ερωτήσεις με καθοδηγητικό και όχι υπαγορευτικό χαρακτήρα. Η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι σημαντική, δίνεται έμφαση στη σχέση των συμμετεχόντων, υπάρχει μια σχετική ελευθερία και δίνεται η δυνατότητα να συγκεντρωθούν περισσότερες πληροφορίες για προσωπικές απόψεις του ατόμου. Τέλος, στη μη δομημένη συνέντευξη οι συμμετέχοντες συζητούν ελεύθερα για διάφορα ζητήματα τα οποία ξεκινούν από μια γενική λίστα θεμάτων που ενδιαφέρουν τον συνεντευξιαστή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 183-203).

Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους ενήλικες γύρω από το μαθητή και θεματικοί άξονες

Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας ήταν ημι-δομημένες και είχαν διάρκεια περίπου 10 λεπτών η κάθε μία. Ήταν ατομικές για τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μελέτη περίπτωσης στο σχολείο, οι οποίοι ήταν η διευθύντρια, η ειδική παιδαγωγός της τάξης, η μουσικός, η γυμνάστρια και η λογοθεραπεύτρια του

σχολείου. Πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου κατά την πρακτική άσκηση και κατά τη διάρκεια του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα.

Οι συνεντεύξεις σχετίζονταν με τις δυσκολίες συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή και είχαν ως συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (1) τα ατομικά του χαρακτηριστικά, (2) τις δεξιότητες συνεργασίας και (3) την παρέμβαση στις δυσκολίες συναισθηματικής οργάνωσης. Με βάση τον πρώτο θεματικό άξονα, οι ερωτήσεις που τέθηκαν προς συζήτηση ήταν σχετικά με το ποιες είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες του μαθητή και ποια η συνεργασία του με τα πρόσωπα, ενήλικες και συμμαθητές, στο σχολείο του. Με βάση το δεύτερο θεματικό άξονα, συζητήθηκε το αν έχει παρατηρηθεί βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας του μαθητή από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Με βάση τον τρίτο θεματικό άξονα, οι συνεντευξιζόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με το αν θεωρούν πως ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που να βασίζεται στα αγαπημένα ενδιαφέροντα του παιδιού θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας του με τους άλλους.

2.4. Εργαλεία Έρευνας

Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

2.4.1. Μεθοδολογία σύντομων μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων στην ΕΑΕ – θεωρητική τεκμηρίωση

Η δημοσκόπηση είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας που έχει ως σκοπό της τη συλλογή πολλών δεδομένων, μέσα από τη μέτρηση ορισμένων μεταβλητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε διερευνητικά, στην αρχή ενός προγράμματος, είτε για τον έλεγχο υποθέσεων ύστερα από προσεκτική μελέτη προηγούμενων πορισμάτων. Προκειμένου να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματά της, το δείγμα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό. Ωστόσο, μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις τα δείγματα να είναι καθαρά ευκαιριακά, όταν προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας δεν είναι σημαντική η γενίκευση. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν συνήθως σε δημοσκοπήσεις μικρής κλίμακας. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος διεξαγωγής μιας

δημοσκοπήσης είναι η χρήση γραπτών ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια μπορεί να ακολουθούν ένα τυποποιημένο σχέδιο δομής (σταθμισμένα) είτε το σχέδιο να δημιουργείται από τον ίδιο τον ερευνητή με βάση την έρευνά του (μη σταθμισμένα). Κάποια από τα αρνητικά των δημοσκοπήσεων στις έρευνες είναι η απλοποίηση σύνθετων φαινομένων, ο κίνδυνος να δίνονται από τους συμμετέχοντες «κοινωνικά επιθυμητές» απαντήσεις και η επισκίαση των ακραίων απόψεων από την άθροιση των απαντήσεων. Για την άρση των περιορισμών αυτών, ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται στην έρευνα σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους έρευνας, συνήθως ποιοτικές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 131-150).

Δείγμα και ερευνητική διαδικασία

Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 40 εθελοντές, εκ των οποίων 20 ήταν γονείς παιδιών με ΕΕΑ και 20 εκπαιδευτικοί Ειδικής και Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τους γονείς, οι 14 (70%) ήταν γυναίκες και οι 6 (30%) άνδρες. Ως προς την ηλικία τους, οι 16 (80%) ήταν από 31 έως 40 και 41 έως 50 ετών, ενώ μόνο 3 (51%) από 51 και άνω και 1 (5%) από 22 έως 30 ετών. Ως προς την εκπαίδευσή τους, οι 8 (40%) είχαν τελειώσει το Λύκειο, οι 6 (30%) επαγγελματική εκπαίδευση, οι 4 (20%) Πανεπιστημιακή και 2 (10%) από αυτούς υποχρεωτική εκπαίδευση.

Από τους 20 εκπαιδευτικούς, οι 12 (60%) ήταν γυναίκες και οι 8 (40%) άνδρες. Οι 15 (75%) από αυτούς ήταν ηλικίας 31 έως 40 και 41 έως 50 ετών 4 (20%) 22 έως 30 και 1 (5%) 51 και άνω ετών. Ως προς την εκπαίδευση, 16 (80%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ και 2 (10%) κάτοχοι μεταπτυχιακού, 1 (5%) απόφοιτος ΑΤΕΙ και 1 (5%) Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι 12 (60%) ανήκαν στην Πρωτοβάθμια και οι 8 (40%) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως προς την τάξη διδασκαλίας, οι 9 (45%) βρίσκονταν σε γενική σχολική τάξη, 3 (15%) σε ειδική τάξη, 2 (10%) σε παράλληλη στήριξη και 2 (10%) σε τμήμα ένταξης και οι υπόλοιποι 4 (20%) βρίσκονταν σε άλλη δομή με άτομα με ΕΕΑ. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, 13 (65%) εκπαιδευτικοί είχαν από 0 έως 10 χρόνια, 6 (30%) από 11 έως 20 και 1 από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας.

Τα ερωτηματολόγια ήταν μη σταθμισμένα και δόθηκαν σε έντυπη μορφή. Η διανομή και συλλογή τους έγινε πρόσωπο με πρόσωπο με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015, ύστερα από προσωπική

επικοινωνία μαζί τους μέσα από Ειδικό Σχολείο και Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ) του Ν. Αχαΐας. Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν συνολικά 44 και αποκλείστηκαν από αυτά 4 των οποίων οι απαντήσεις ήταν ελλιπείς.

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη, τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία σχετικά με τον αυτισμό, και ήταν το ίδιο και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 15 ερωτήσεις, βασισμένες στις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν με την κλίμακα LIKERT 5 σημείων (Πολύ λίγο, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) και έπειτα αναλύθηκαν σε πίνακες στο πρόγραμμα Excel.

Σε κάθε ερευνητική υπόθεση αντιστοιχήθηκαν πέντε ερωτήσεις: (α) Για την πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι ερωτήσεις ήταν αν η διδασκαλία σε παιδιά με αυτισμό θα πρέπει να είναι διαφορετική από των άλλων παιδιών, αν ένας τρόπος διδασκαλίας σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες μπορεί να το βοηθήσει να μάθει και αν οι δραστηριότητες με βάση την ετοιμότητά του να μάθει μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, το ενδιαφέρον του για μάθηση και τη συνεργασία του με τους άλλους. (β) Για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι ερωτήσεις αφορούσαν στο αν τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν έτσι ώστε να συνεργάζεται καλύτερα με πρόσωπα εντός κι εκτός σχολείου, αν μπορούν να τον βοηθήσουν να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες κι αν μπορούν να κάνουν το πρόγραμμα παρέμβασης πιο αποτελεσματικό. (γ) Για την τρίτη ερευνητική υπόθεση, οι ερωτήσεις είχαν να κάνουν με το αν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού μπορεί να το βοηθήσει να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στο σχολείο του, να γνωρίσει το χώρο του, να προσαρμοστεί στους κανόνες και να συμμετέχει στις ομάδες του και αν ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι εφικτό να υλοποιηθεί στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης.

2.4.2. Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες – θεωρητική τεκμηρίωση

Το πείραμα ως μέθοδος έρευνας αποσκοπεί στον έλεγχο και την απόδειξη υποθέσεων που περιλαμβάνουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Η λογική του στηρίζεται στην εξέταση της επίδρασης της μιας μεταβλητής επάνω στην άλλη μέσα από τον έλεγχο όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων και την ελάττωση όλων των εναλλακτικών εξηγήσεων του φαινομένου που μελετάται. Από τις μεταβλητές, «ανεξάρτητη» ονομάζεται εκείνη που επιδρά πάνω στην άλλη, ενώ «εξαρτημένη» είναι εκείνη η οποία μετράται ποσοτικά προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της πρώτης πάνω σε αυτήν. Σχετικά με τη διαδικασία του πειράματος, μπορεί να χωριστεί σε τρία είδη ερευνητικών σχεδίων: το πείραμα με μία ομάδα, το αυθεντικό πείραμα και το ημι-πειραματικό σχέδιο. Στα αυθεντικά πειραματικά σχέδια, η ανάθεση των συμμετεχόντων σε ομάδα πειράματος και ομάδα ελέγχου γίνεται τυχαία, ενώ στα ημι-πειραματικά, οι ομάδες προϋπήρχαν της έρευνας και οι συμμετέχοντες δεν ανατέθηκαν τυχαία σε αυτές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 153-174).

Η εσωτερική εγκυρότητα του πειράματος αναφέρεται στην αποκλειστική επίδραση της μιας μεταβλητής πάνω στην άλλη με αποκλεισμό αστάθμητων παραγόντων. Παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν είναι γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του πειράματος, βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές των συμμετεχόντων, βελτίωση της απόδοσής τους ύστερα από εξοικείωση με το πείραμα, άνοδος της επίδοσης του μέσου όρου με το πέρασμα του χρόνου. Η εξωτερική εγκυρότητα αφορά στη δυνατότητα εφαρμογής των αποτελεσμάτων της πειραματικής μελέτης σε άλλες συνθήκες. Παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν είναι η έλλειψη ξεκάθαρης περιγραφής της παρέμβασης, η παρεμβολή επιπρόσθετων παρεμβάσεων, η επίδραση που μπορεί να έχει μια παρέμβαση λόγω της καινοτομίας της, η επίδραση του προσώπου που διεξάγει την έρευνα και η χρονική στιγμή της μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 158-167).

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μια στρατηγική που εισήγαγε η Carol Gray (1994) για την κοινωνική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Σύμφωνα με την Καλύβα (2005), πρόκειται για «ένα κοινωνικό σενάριο που μελετάει το παιδί με απώτερο σκοπό να μάθει πώς πρέπει να αντιδράει σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα» (σ. 134). Κάθε κοινωνική ιστορία θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή και συνήθως περιλαμβάνει 2-5 προτάσεις. Τα είδη των προτάσεων που χρησιμοποιούνται

είναι (α) περιγραφικές, οι οποίες περιλαμβάνουν πληροφορίες για το πλαίσιο και τα πρόσωπα του κοινωνικού συμβάντος, (β) κατευθυντήριες, όταν παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την κατάλληλη αντίδραση του ατόμου στη συγκεκριμένη κατάσταση, (γ) προοπτικής, οι οποίες περιγράφουν εσωτερικές καταστάσεις, όπως τα συναισθήματα των ανθρώπων που συμμετέχουν στην κοινωνική κατάσταση και (δ) προτάσεις ελέγχου, οι οποίες περιγράφουν παρόμοιες πράξεις που βοηθούν το μαθητή να αποκτήσει σημαντικές πληροφορίες για την κατάσταση (Καλύβα, 2005, σσ. 133-135). Ακόμη, μπορεί να συμπεριλαμβάνονται καταφατικές προτάσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση σε μια αξία που χαρακτηρίζει ένα γεγονός, και προτάσεις συνεργασίας, οι οποίες περιγράφουν ποιος μπορεί να βοηθήσει το άτομο και πώς μπορεί να επιτύχει στην κατάσταση αυτή (Okada et al., 2010).

Ως προς το σχεδιασμό μιας κοινωνικής ιστορίας, θα πρέπει να αποτελείται από 2-5 περιγραφικές προτάσεις, προοπτικής ή ελέγχου για κάθε μια κατευθυντήρια. Ακόμη, θα πρέπει να συμβαδίζει με το επίπεδο κατανόησης του παιδιού και το λεξιλόγιό του, να γράφεται σε πρώτο πρόσωπο και τα ρήματα να είναι είτε σε παροντικό είτε σε παρελθοντικό χρόνο. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει η χρήση εικόνων ως οπτικοί νοητικοί διευκολυντές για την κατανόηση της ιστορίας. Βασική προϋπόθεση είναι πρώτα να έχει εντοπιστεί η προβληματική συμπεριφορά ή κατάσταση του μαθητή και να έχουν προσδιοριστεί οι συνθήκες και τα δεδομένα στα οποία εκδηλώνεται. Ως προς τον τρόπο χορήγησής της, μπορεί να δοθεί είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή και στο τέλος παρατηρούνται και καταγράφονται οι αντιδράσεις του μαθητή (Καλύβα, 2005, σσ. 136-139).

Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών

Το πείραμα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ύστερα από την τελική ΑΠΑ και την ομάδα-στόχο αποτέλεσε ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης. Το ερευνητικό σχέδιο ήταν ημι-πειραματικό, καθώς ο μαθητής – στόχος προϋπήρχε του πειράματος και δεν επιλέχθηκε τυχαία. Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η διδακτική τεχνική παρέμβασης με κοινωνικές ιστορίες και η εξαρτημένη μεταβλητή που μετρήθηκε ποσοτικά ήταν ο βαθμός κατανόησης του μαθητή των δεξιοτήτων συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου. Οι παρεμβάσεις ήταν συνολικά 5 και υλοποιήθηκαν μέσα σε διάστημα δύο βδομάδων σε αίθουσα του σχολείου.

Η πειραματική παρέμβαση με κοινωνικές ιστορίες είχε ορισμένους διδακτικούς στόχους που αφορούσαν τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης και ορισμένα χαρακτηριστικά, με σκοπό τον έλεγχο των επιδόσεων και των συμπεριφορών του μαθητή. Ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος που ορίστηκε ήταν ο μαθητής «να αναπτύξει δεξιότητες Συναισθηματικής Οργάνωσης», ο μεσοπρόθεσμος «να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους» και ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος προς επαλήθευση ήταν ο μαθητής «να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου». Ο βραχυπρόθεσμος στόχος κατατμήθηκε σε 5 διδακτικά βήματα με βάση το μοντέλο Task Analysis. Το πρώτο διδακτικό βήμα ήταν ο μαθητής «να συνεργάζεται με τη δασκάλα του», το δεύτερο «να συνεργάζεται με το διπλανό του», το τρίτο «να συνεργάζεται με τους συμμαθητές της τάξης του στη ζωγραφική», το τέταρτο «να συνεργάζεται με τους συμμαθητές στην αυλή στο μάθημα της γυμναστικής» και το πέμπτο διδακτικό βήμα «να συνεργάζεται με τους συμμαθητές συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες».

Κάθε κοινωνική ιστορία εξυπηρετούσε σε ένα διδακτικό βήμα του βραχυπρόθεσμου στόχου, δόθηκε σε έντυπη μορφή και διαβάστηκε στο μαθητή 2 φορές. Με βάση το επίπεδο κατανόησης και τις επιδόσεις του μαθητή, όπως προέκυψαν από τις ΑΠΑ, για τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών ορίστηκαν και μετρήθηκαν ποσοτικά ορισμένα δεδομένα - προδιαγραφές, με βάση τα οποία θα έπρεπε να έχουν διαστάσεις περίπου 10-12 γραμμών, αριθμό λέξεων 50-60 και αριθμό νοητικών οπτικών διευκολυντών έως 6. Ο τύπος των λέξεων μετρήθηκε μέσα από την ακολουθία των Συμφώνων και Φωνηέντων (ΣΦ) τους και καθορίστηκε με βάση το λεξιλόγιο του μαθητή, ενώ προτιμήθηκαν λέξεις υψηλής συχνότητας στην καθημερινότητά του. Για το τέλος κάθε κοινωνικής ιστορίας σχεδιάστηκαν 3 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός κατανόησης της ιστορίας από το μαθητή, οι οποίες διαβάζονταν στο μαθητή από 2 φορές. Από την τρίτη έως και την πέμπτη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν οπτικοί διευκολυντές και στις ερωτήσεις αυτές. Μαζί με τις κοινωνικές ιστορίες δόθηκαν και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά για την ενίσχυση της εμπέδωσης και τον έλεγχο της κατανόησης.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία για το πρώτο διδακτικό βήμα είχε τίτλο «Το μάθημα με τη δασκάλα μου». Χορηγήθηκε στις 5/5/2015 ύστερα από 24 συνολικά συναντήσεις με το μαθητή. Περιλάμβανε 50 λέξεις σε 9 γραμμές κειμένου, 5 οπτικούς διευκολυντές και τύπο λέξεων ΣΦΣΦ (π.χ. κάνω), ΣΣΦΣΦ (π.χ. θρανίο, πρωί),

ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω, πράγματα), ΣΦΣΣΦ (π.χ. δασκάλα). Κατά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε ντοσιέ διαφανειών Α4 για την ιστορία και πλαστικοποιημένες σταθερές κάρτες με εικόνες – σημεία αναφοράς. Οι κάρτες δόθηκαν στο μαθητή παράλληλα και μετά την ανάγνωση της ιστορίας και έπειτα απάντησε στις τρεις ερωτήσεις κατανόησης.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Στο θρανίο με το διπλανό μου». Χορηγήθηκε στις 8/5/2015 ύστερα από 25 συνολικά συναντήσεις με το μαθητή. Περιλάμβανε 57 λέξεις σε 10 γραμμές κειμένου, 6 οπτικούς διευκολυντές και τύπο λέξεων ΣΦΣΦ (π.χ. τάξη), ΣΣΦΣΦ (π.χ. θρανίο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΦΣΣΦ (Αλέξανδρος). Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ντοσιέ διαφανειών Α4 για την ιστορία και φωτογραφικό άλμπουμ με φωτογραφίες που δήλωναν συνεργασία με το διπλανό. Οι εικόνες δείχνονταν στο μαθητή κατά την ανάγνωση της ιστορίας και έπειτα απάντησε στις ερωτήσεις κατανόησης.

Η τρίτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Η ζωγραφική με τους συμμαθητές μου». Χορηγήθηκε στις 11/5/2015 ύστερα από 26 συνολικά συναντήσεις με το μαθητή. Περιλάμβανε 50 λέξεις σε 10 σειρές κειμένου, 6 οπτικούς διευκολυντές και τύπο λέξεων ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί, τάξη), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. χαρτί, ζωγραφική). Χρησιμοποιήθηκαν ως υλικά ντοσιέ διαφανειών Α4 για την κοινωνική ιστορία, πλαστικοποιημένες καρτέλες Α4, πλαστικοποιημένες φωτογραφίες και φάτσες και βέλκρο. Ύστερα από την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας, ο μαθητής έπρεπε να κολλήσει τις χαρούμενες φάτσες δίπλα από τις φωτογραφίες που τα παιδιά ζωγραφίζουν «μαζί» και ύστερα απάντησε στις ερωτήσεις κατανόησης.

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Η γυμναστική στην αυλή». Χορηγήθηκε στις 12/5/2015 ύστερα από 27 συνολικά συναντήσεις με το μαθητή. Περιλάμβανε 60 λέξεις σε 12 γραμμές κειμένου, 6 οπτικούς διευκολυντές και τύπο λέξεων ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο, χρόνο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. παιχνίδια, δασκάλα), ΣΦΣΣΦΣΣΦ (π.χ. γυμναστική). Τα παιδαγωγικά υλικά για την παρέμβαση ήταν ντοσιέ διαφανειών Α4 για την ιστορία και πλαστικοποιημένη καρτέλα με προτάσεις με κενές γραμμές από την ιστορία και εικόνες-έννοιες με βέλκρο για συμπλήρωση. Αφού διαβάστηκε η κοινωνική ιστορία, ο μαθητής έπρεπε να κολλήσει τις εικόνες-έννοιες στα κενά των προτάσεων της κοινωνικής ιστορίας και στη συνέχεια απάντησε στις ερωτήσεις κατανόησης.

Η πέμπτη κοινωνική ιστορία είχε τίτλο «Στην ομάδα με τους συμμαθητές μου». Χορηγήθηκε στις 13/5/2015 ύστερα από 28 συνολικά συναντήσεις με το μαθητή. Περιλάμβανε 57 λέξεις σε 11 γραμμές κειμένου, 6 οπτικούς διευκολυντές και τύπο λέξεων ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. δασκάλα, ζωγραφική), ΣΦΣΣΦΣΣΦ (π.χ. γυμναστική). Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ντοσιέ διαφανειών Α4, παπουτσόκουτο, πλαστικοποιημένες φωτογραφίες, χρωματιστά χαρτόνια, χαρτόνια γκοφρέ, ξύλινο καλαμάκι, κόλλα και πλαστικό δοχείο. Μετά την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας, ο μαθητής έπρεπε να τοποθετήσει τις πλαστικοποιημένες φωτογραφίες στο παπουτσόκουτο, στην ένδειξη «Είμαι μόνος» ή «Είμαι στην ομάδα» αντίστοιχα και τέλος, να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης.

2.5. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε στις 26/11/2014 και για τη διεκπεραίωσή της χρειάστηκαν συνολικά 16 εβδομάδες, οι οποίες ισοδυναμούν με 145 ώρες. Από αυτές, οι 120 ταυτίζονται με τις ώρες Πρακτικής Άσκησης και οι 25 ώρες επιπλέον αφορούν στην υλοποίηση του ερευνητικού πειράματος.

Κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας, γενικός περιοριστικός παράγοντας ήταν το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς και ότι ο χρόνος για παρεμβάσεις ήταν περιορισμένος σε 1 με 2 ώρες τη βδομάδα λόγω του ότι ο μαθητής έπρεπε να παρακολουθεί το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Ακόμη, ο μαθητής δεχόταν ταυτόχρονα μια σειρά παρεμβάσεων ενδοσχολικά και εξωσχολικά, παράμετροι που δεν ήταν δυνατό να αποκλειστούν για τη διασφάλιση του βαθμού συμβολής του εν λόγω προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή.

Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Η αρχική παρατήρηση στα πλαίσια της ΑΠΑ ξεκίνησε στις 26/11/2014 και ολοκληρώθηκε την 3^η βδομάδα, συγκεκριμένα την Τετάρτη 10/12/2014. Κατά το διάστημα αυτό συλλέχθηκαν δεδομένα και πληροφορίες για το μαθητή μέσα από την

εμπειρική συστηματική παρατήρηση και μια πρώτη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, για τη δημιουργία του ιστορικού του. Άρχισε να γίνεται καταγραφή στο ΕΣΔ και παρατηρήθηκαν, επίσης, οι χώροι και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, η χωροταξική οργάνωση της τάξης, οι σχέσεις του μαθητή με τα πρόσωπα του σχολείου και οι επιδόσεις του στα μαθήματα. Τις βδομάδες αυτές δεν σχεδιάστηκε κάποια παρέμβαση για το μαθητή. Σκοπός ήταν το χτίσιμο μιας σχέσης μαζί του, ώστε ύστερα από την αρχική ΑΠΑ να σχεδιαστεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ένας περιορισμός ήταν ότι η αξιολόγηση δεν ξεκίνησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, γι' αυτό και χρειάστηκε ένας χρόνος προσαρμογής τόσο δικής μου στο σχολικό πρόγραμμα όσο και από το μαθητή στην παρουσία μου.

Ενδιάμεση Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Η ενδιάμεση αξιολόγηση ξεκίνησε αμέσως μετά την καταγραφή της αρχικής ΑΠΑ και ολοκληρώθηκε την 8^η βδομάδα, ημέρα Πέμπτη 5/2/2015. Το διάστημα αυτό σχεδιάστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με βάση τις διδακτικές προτεραιότητες που ορίστηκαν στην αρχική ΑΠΑ, υλοποιήθηκε η πρώτη διδακτική παρέμβαση και συμπληρώθηκε στο ΕΔΑ. Ταυτόχρονα, συμπληρώνονταν νέα στοιχεία σχετικά με το μαθητή και το ιστορικό του, γίνονταν καταγραφές στο ΕΣΔ, παρατηρούνταν οι επιδόσεις του μαθητή σε διάφορες δεξιότητες κατά το ωρολόγιο διδακτικό πρόγραμμα και απεικονίζονταν σε σκαριφήματα οι αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες παρατηρούνταν κάθε φορά ο μαθητής. Ένας περιορισμός ήταν ότι μεσολάβησαν γιορτές Χριστουγέννων και το σχολείο έκλεισε για 2 βδομάδες. Αυτό έβγαλε το μαθητή από τη ρουτίνα και το πρόγραμμά του και χρειάστηκε στη συνέχεια μια περίοδος επαναπροσαρμογής προκειμένου να εξοικειωθεί και να συνεργαστεί κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Τελική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Η τελική παρατήρηση έγινε τη 14^η βδομάδα, και πιο συγκεκριμένα την Τετάρτη 18/3/2015. Η ολοκλήρωσή της αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό του πειραματικού σχεδίου που ακολούθησε. Κατά το διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν οι υπόλοιπες 9 διδακτικές παρεμβάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συμπληρώθηκαν στο ΕΔΑ, συνεχίζονταν οι καταγραφές στο ΕΣΔ, παρατηρήθηκαν οι επιδόσεις του μαθητή στις διάφορες δεξιότητες και συμπληρώθηκαν επιπλέον στοιχεία για το ιστορικό και τις

αίθουσες διδασκαλίας. Οι περιορισμοί ήταν ότι μεσολάβησαν οι γιορτές του Πάσχα, κατά τις οποίες έκλεισε το σχολείο για 2 βδομάδες και χρειάστηκε ένα διάστημα επαναπροσαρμογής για να μπει ο μαθητής στη ρουτίνα του και να προσαρμοστεί στο σχολικό πρόγραμμα. Η ολοκλήρωση του διαστήματος αυτού σηματοδότησε τη λήξη της πρακτικής άσκησης και της ερευνητικής διαδικασίας, κάτι που εμπόδιζε τον έλεγχο της γενίκευσης και διατήρησης των αποκτηθέντων δεξιοτήτων του μαθητή.

Μετά την τελική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Το πείραμα διεκπεραιώθηκε σε διάστημα 2 εβδομάδων, με έναρξη την Τρίτη 5/5/2015 και ολοκλήρωση την Τετάρτη 13/5/2015. Κατά το διάστημα αυτό, υλοποιήθηκαν οι 5 πειραματικές παρεμβάσεις με κοινωνικές ιστορίες, καταγράφηκαν σε ΕΔΑ και μετρήθηκαν ποσοτικά τα αποτελέσματά τους. Ακόμη, συμπληρώθηκαν στοιχεία στο ΕΣΔ και λήφθηκαν οι συνεντεύξεις από τους πέντε εμπλεκόμενους ενήλικες με τη μελέτη περίπτωσης στο σχολείο. Ένας περιορισμός για τη διεξαγωγή του πειράματος ήταν ότι πριν από αυτή είχε μεσολαβήσει ενάμισι περίπου μήνας από την τελική αξιολόγηση του μαθητή και δεν πραγματοποιήθηκε κάποια επίσκεψη στο σχολείο. Μετά το πέρας των 2 βδομάδων του πειράματος και πριν τη λήξη του σχολικού έτους, μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Από τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, εκείνα που συλλέχθηκαν μέσα από τη μεθοδολογία της παρέμβασης και την ειδική διδακτική παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν σε πίνακες με βάση τις καταγραφές πληροφοριών που αφορούσαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων. Τα δεδομένα της μεθοδολογίας παρατήρησης καταγράφηκαν και αναλύθηκαν σε πίνακες ποιοτικών δεδομένων στο πρόγραμμα Excel, όπου σημειώθηκαν οι επιδόσεις του μαθητή στις διάφορες περιοχές ανάπτυξης σε εξάμηνα φοίτησης και για τρεις ΑΠΑ. Από αυτές στη συνέχεια εξήχθη ο μέσος όρος (mean) των επιδόσεων για τον κάθε τομέα ανάπτυξης και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση (standard deviation) για κάθε τομέα και αναπτυξιακή περιοχή συνολικά για τις τρεις ΑΠΑ. Τα δεδομένα αυτά, παρουσιάστηκαν επίσης γραφικά σε πίνακες του Excel όπου απεικονίστηκαν οι γραμμές επίδοσης του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν γραπτά με βάση τις καταγραφές της απομαγνητοφώνησης.

Από τα ποσοτικά δεδομένα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν σε πίνακες Excel, στους οποίους καταγράφηκε για κάθε ερώτηση ο αριθμός των απαντήσεων για το κάθε δείγμα χωριστά. Στη συνέχεια εξήχθησαν τα ποσοστά των απαντήσεων για την κάθε ερώτηση για το συνολικό δείγμα. Τα δεδομένα των κοινωνικών ιστοριών παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν σε μορφή πίνακα ποσοτικών δεδομένων, όπου καταγράφηκε ο αριθμός των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης.

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, καταλήξαμε ότι: α. το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται μερικώς, β. το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως και γ. το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως. Ειδικότερα, παρατίθενται τα αποτελέσματα παρακάτω.

3.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται μερικώς διότι η ειδική διδακτική, οι κοινωνικές ιστορίες και οι συνεντεύξεις έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της υποκατηγορίας των δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους, κάτι που καθιστά επιφυλακτική τη διεξαγωγή ξεκάθαρων συμπερασμάτων για το σύνολο του τομέα.

Ποιοτικά δεδομένα

Μεθοδολογία παρατήρησης: Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης και ειδικότερα στις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους, βρέθηκαν μεταβολές προς τα πάνω κατά 1 εξάμηνο: οι δεξιότητες αυτές από το Β' εξάμηνο Προνηπίου εντοπίστηκαν στο Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου κατά την ενδιάμεση ΑΠΑ και η επίδοση αυτή διατηρήθηκε και στην τελική. Οι δεξιότητες στο αυτοσυναίσθημα φάνηκαν να παρέμειναν σταθερές στο Α' εξάμηνο της Α' δημοτικού, ομοίως και το ενδιαφέρον για μάθηση στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου και στις τρεις παρατηρήσεις (Πίνακας 1).

Με βάση τη λεπτομερή καταγραφή της επίδοσης των δεξιοτήτων στους Πίνακες εξαμήνων για την κάθε περιοχή, φάνηκε ότι ο τομέας του αυτοσυναίσθηματος κυμάνθηκε κατά μέσο όρο και στις τρεις ΑΠΑ 3,8 (mean=-3,8) εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, με ελάχιστη μεταβολή της επίδοσης προς τα πάνω που δεν άγγιζε το 1 εξάμηνο ($s=0,167$). Ο τομέας του ενδιαφέροντος για μάθηση κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 4,5 εξάμηνα προς τα κάτω (mean=-4,5) ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή ($s=0$) ανάμεσα στις τρεις ΑΠΑ. Ο τομέας της συνεργασίας με τους άλλους κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 6,3 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης του παιδιού και στις τρεις ΑΠΑ (mean=-6,3) με μεταβολή προς τα πάνω κατά 1 περίπου εξάμηνο ($s=0,25$) (Πίνακας 2).

Μεθοδολογία παρέμβασης: Από τις καταγραφές στο ΕΔΑ, φάνηκε πως η αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση τροποποιήθηκαν από τα μέσα των διδακτικών παρεμβάσεων: παρατηρήθηκε να μειώνεται σταδιακά η συχνότητα στις εκρήξεις θυμού του παιδιού και ο βαθμός των εμμονών του, ενώ άρχισε να γίνεται πιο πρόθυμος στις δραστηριότητες δείχνοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Προς το τέλος

φάνηκε να αποδέχεται την προσέγγιση των άλλων, κάποιες φορές με ευχαρίστηση. Ενδεικτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, κατά την 4^η ειδική διδακτική παρέμβαση την Τετάρτη 25/2/2015, ο μαθητής πήρε την πρωτοβουλία να σχεδιάσει κουμπιά στο κολλάζ με το σαξόφωνο, σε αντίθεση με άλλες φορές που απλά εκτελούσε παθητικά εντολές, κάτι που εμπίπτει στις δεξιότητες ενδιαφέροντος για μάθηση. Στην 7^η διδακτική παρέμβαση την Πέμπτη 5/3/2015, είναι φανερό η προσπάθεια που κάνει να καθησυχάσει και να ελέγξει τον εαυτό του μιλώντας στον ίδιο σε β' ενικό πρόσωπο επειδή δεν του δόθηκε ένα μπαλόνι, συμπεριφορά που εμπίπτει στις δεξιότητες του αυτοσυναισθήματος (Πίνακας 3).

Ειδική διδακτική: Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ εστιάστηκε στην ετοιμότητα του μαθητή να ενταχθεί σε ομάδες της τάξης και του σχολείου. Για το λόγο αυτό, είχε ως σκοπό τη σταδιακή ανάπτυξη μικροομαδικών σχέσεων από την ομάδα των δύο στην ομάδα των τριών ατόμων. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ο μαθητής ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Ωστόσο, οι διδακτικοί στόχοι και η μέτρησή τους με βάση το βαθμό αυτονομίας του μαθητή έδιναν έμφαση σε ένα μόνο σκέλος της συναισθηματικής οργάνωσης, τη συνεργασία με τους άλλους.

Από το Έντυπο καταγραφής της Συνεργασίας με τη Δασκάλα (ΕΣΔ) και συγκεκριμένα κατά την 1^η καταγραφή της συνεργασίας την Τετάρτη 26/11/2014, η δασκάλα τόνισε ότι το γνωστικό επίπεδο του μαθητή είναι ικανοποιητικό, εκεί όμως που υστερεί αρκετά ως προς την ανάπτυξή του είναι οι κοινωνικές του δεξιότητες και η προσαρμογή στην αλλαγή του προγράμματος. Κατά την 5^η καταγραφή την Τετάρτη 17/12/2014, επεσήμανε μια χαρακτηριστική συμπεριφορά του παιδιού όταν θέλει να ελέγξει και να καθησυχάσει τον εαυτό του, το να μιλά σε β' ενικό πρόσωπο.

Συνεντεύξεις: Με τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι πράγματι η συναισθηματική οργάνωση είναι ένας τομέας στις δεξιότητες του οποίου ο Μ. υστερούσε αρκετά, με 3 από τους 5 ενήλικες να κάνουν λόγο έμμεσα για τη σημασία της ετοιμότητας προκειμένου ένα πρόγραμμα να είναι αποτελεσματικό για εκείνον. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα της τάξης του τόνισε τη σημασία ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το μαθητή λόγω της δυσκολίας του να συμβαδίσει με την ομάδα της τάξης, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Ο Μ. άς πούμε μέσα στην τάξη χάνεται, μέσα στο μάθημα. Το ιδανικό είναι αυτό, ο Μ. θέλει ένας-προς-έναν διδασκαλία, κατά μέτωπο, έτσι δουλεύει πάρα πολύ καλά». Σύμφωνα με τα λόγια της μουσικού «Θα χρειαζόταν μια ομάδα η οποία θα έκοβε και θα έραβε το πρόγραμμα στα μέτρα του

Μ. Στο σχολείο, πρέπει να είναι σε ομάδες και βλέπεις ότι είναι σε δύο και τριών ταχυτήτων οι τάξεις. Δυστυχώς» Ακόμη, πρόσθεσε ότι ο μαθητής θα ήταν ιδανικό να ακολουθήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μουσικοθεραπευτικού τύπου, προσπαθώντας πρώτα να χτιστεί μια μουσική σχέση και έπειτα να ξεκινήσουν κάποιες παρεμβάσεις σε συνεργασία με άλλους γονείς, τον ψυχολόγο και τον εκπαιδευτικό. Η γυμνάστρια στα λόγια της ανέφερε ότι ο μαθητής μπορεί να εμπλακεί στις δραστηριότητες όταν τον καλεί εκείνη, όμως δεν είναι έτοιμος να συμμετέχει στην ομάδα της γυμναστικής και κάτι τέτοιο θα απαιτούσε πολύ χρόνο για να γίνει. Ανάμεσα στα άλλα, ανέφερε ότι «Σε μια σκυταλοδρομία που θα του δώσω την μπάλα να την πάει μέχρι τον τοίχο και να γυρίσει θα το κάνει, αλλά μετά θα τριγυρνάει, δε θα κάτσει στη σειρά με τα άλλα παιδιά». Ωστόσο και οι τρεις ενήλικες επεσήμαναν τη δυσκολία που συναντούν να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα αποκλειστικά με βάση τις ανάγκες και την ετοιμότητα του μαθητή, καθώς το μάθημα είναι ομαδικό.

2^η φάση : Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του υπό ένταξη μαθητή															
A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.	Όνομα μαθητή: Μ.				Τάξη: Μέση βαθμίδα Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: 10/12/2014, 5/2/2015, 18/3/2015						
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.														
Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.	Διδακτική προτεραιότητα: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ														
Το κόκκινο χρώμα αντιστοιχεί στην αρχική παρατήρηση, το κίτρινο στην ενδιάμεση και το μπλε στην τελική.	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση			
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή -λεπτή κινητικότητα	Προσοσατολι σμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
A' εξ. Ε' Δημ															
B' εξ. Δ' Δημ															
A' εξ. Δ' Δημ															
B' εξ. Γ' Δημ															
A' εξ. Γ' Δημ															
B' εξ. Β' Δημ															
A' εξ. Β' Δημ															
B' εξ. Α' Δημ															
A' εξ. Α' Δημ															
B' εξ. Νηπ															
A' εξ. Νηπ															
B' εξ. Προνηπ.															

Πίνακας 1. Πίνακας μεταβολών μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ					
α/α	μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. αποκλίσι	Διδ. Προτεραιότητα	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣ	παρατηρήσεις
4.1.	Αυτοσυναίσθημα	-3,8	Να αποδέχεται τους άλλους, να χαίρεται την επιτυχία του.	0,166667	Μικρή βελτίωση στην αποδοχή των άλλων συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση.
4.2.	Ενδιαφέρον για μάθηση	-4,5	Να ρωτά όταν έχει απορίες, να δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση.	0	Δεν εκδηλώνει με τρόπο φανερό το ενδιαφέρον του.
4.3.	Συνεργασία με άλλους	-6,3	Συνεργασία με το διπλανό του και έπειτα με πρόσωπα του σχολείου, να αναπτύσσει	0,254588	Βρίσκεται σε εγωκεντρικό αναπτυξιακό επίπεδο ως προς την κοινωνική συνδιαλλαγή και επικοινωνία.

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικές Παρατηρήσεις για τα επίπεδα ετοιμότητας στη συναισθηματική οργάνωση.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Συναισθηματική Οργάνωση	Στοχευμένες δραστηριότητες δεξιοτήτων συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου:		
4. Τετάρτη 25/2/2015	<p>Όταν ο μαθητής είδε το χαρτόνι με το σαξόφωνο, γούρλωσε τα μάτια και είπε «Θα το πάρεις στο σπίτι σου».</p> <p>Ο Μ. πήρε την πρωτοβουλία και άρχισε να σχεδιάζει κουμπιά στο σαξόφωνο.</p>	<p>«Όταν το τελειώσουμε, θα το πάρεις στο σπίτι σου και θα το δείξεις στη μαμά και τον μπαμπά».</p> <p>«Τι ωραία κουμπιά! Νομίζω ότι είναι εντάξει τώρα, έχει πολλά κουμπιά!».</p> <p>«Είσαι ζωγράφος, Μ.»»</p>	<p>«Θα τελειώσεις τη δουλίτσα σου και θα το πάρεις στο σπίτι σου».</p> <p>«Να τα τελειώσεις ο ζωγράφος τα κουμπιά».</p> <p>«Ναι».</p>	<p>-Ο Μ., ενώ ξέρει να χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσωπα των ρημάτων, όταν πρόκειται για τον ίδιο μιλά σε β' ενικό, σαν να λέει τις φράσεις που θα ήθελε να ακούσει από τον άλλον.</p> <p>-Σε μια στιγμή διέκοψε τη διαδικασία και σχεδίασε με μαρκαδόρο τα κουμπιά του σαξοφώνου. Αυτή η πρωτοβουλία είναι ένα βήμα για εκείνον, διότι συνήθως εκτελεί παθητικά εντολές.</p>
7. Πέμπτη 5/3/2015	<p>Ο μαθητής βλέποντας το μπαλόνι, το άρπαξε λέγοντας «Θα το πάρεις στο σπίτι σου!»</p>	<p>«Μ., μου, το μπαλόνι αυτό το θέλουμε για να παίξουμε μαζί! Θα βρούμε άλλο μπαλόνι για να παίξουμε στο σπίτι μας».</p>	<p>«Μετά θα το πάρεις στο σπίτι σου!»</p>	<p>Είναι φανερό η κτητικότητα του Μ. σε αντικείμενα τα οποία τον κεντρίζουν. Δυσκολεύεται να τα μοιραστεί και θέλει να τα κρατά εκείνος. Είναι φανερό επίσης η προσπάθεια που κάνει να καθησυχάσει τον εαυτό του κάθε φορά, μιλώντας σε β' ενικό.</p>

Πίνακας 3. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) για την 4η και 7η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ποσοτικά δεδομένα

Ερωτηματολόγια: Στα ερωτηματολόγια βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων θεωρεί ότι οι ΔΜΕ μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης, με τις περισσότερες απαντήσεις να κυμαίνονται στο «Αρκετά», το «Πολύ» και το «Πάρα πολύ».

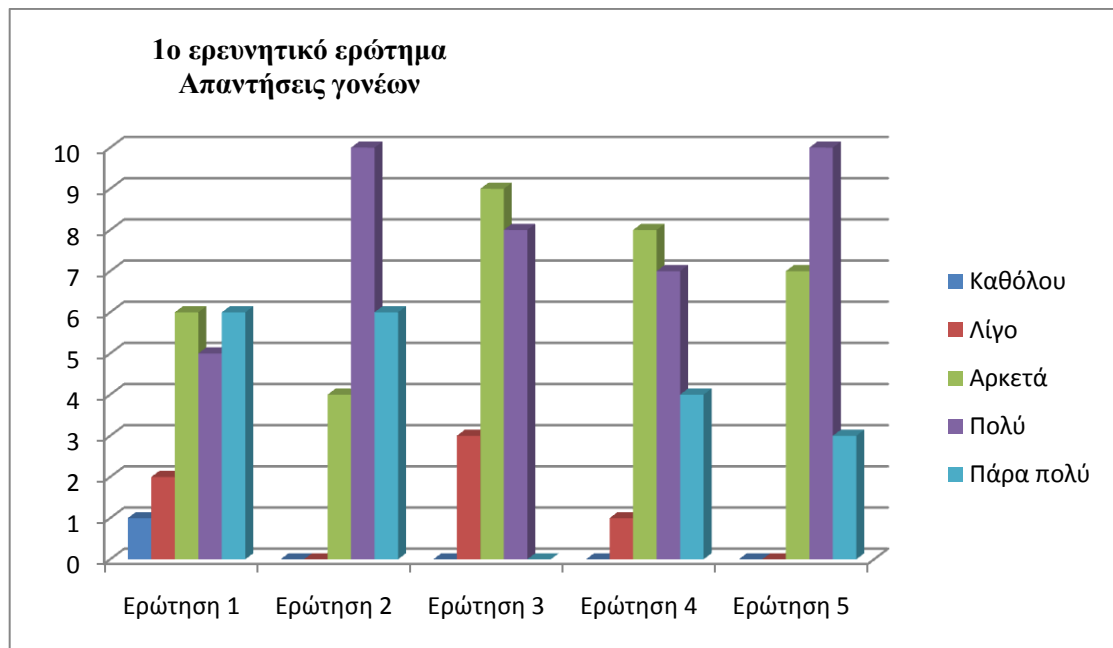
Πιο συγκεκριμένα, στο δείγμα των γονέων, στην πρώτη ερώτηση 1 από τους 20 γονείς απάντησε «Καθόλου», 2 «Λίγο», 6 «Αρκετά», 5 απάντησαν «Πολύ» και 6 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση κανένας γονιός δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο», οι 4 απάντησαν «Αρκετά», οι 10, δηλαδή οι μισοί, «Πολύ» και οι 6 «Πάρα πολύ». Σχετικά με την τρίτη ερώτηση κανένας γονιός δεν απάντησε «Καθόλου», 3 μόνο απάντησαν «Λίγο», οι 9 απάντησαν «Αρκετά» και οι υπόλοιποι 8 «Πολύ», με κανένα γονιό να μη δίνει απάντηση «Πάρα πολύ». Στην τέταρτη ερώτηση κανένας δεν απάντησε «Καθόλου», ενώ 1 μόνο απάντησε «Λίγο». Από τους υπόλοιπους, οι 8 απάντησαν «Αρκετά», οι 7 «Πολύ» και οι 4 «Πάρα πολύ». Τέλος, σχετικά με την πέμπτη ερώτηση, κανείς δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 7 «Αρκετά», 10 «Πολύ» και 3 «Πάρα πολύ» (Σχήμα 3).

Με βάση το δείγμα των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από το Σχήμα 4, στην πρώτη ερώτηση για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα κανένας από τους 20 δεν απάντησε «Καθόλου», 2 απάντησαν «Λίγο», 4 «Αρκετά», 7 «Πολύ» και οι υπόλοιποι 7 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση κανείς δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο», ενώ 4 απάντησαν «Αρκετά», 9 «Πολύ» και 7 «Πάρα πολύ». Στην τρίτη ερώτηση οι απαντήσεις για την επιλογή «Καθόλου» ήταν 0, για το «Λίγο» 2, για το «Αρκετά» και «Πολύ» 7 και για το «Πάρα πολύ» 4. Για την τέταρτη ερώτηση, κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 9 απάντησαν «Αρκετά», 7 «Πολύ» και 4 «Πάρα πολύ». Στην πέμπτη ερώτηση, κανένας δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου», 1 απάντησε «Λίγο», 9 «Αρκετά», 8 «Πολύ» και 2 «Πάρα πολύ» (Σχήμα 4).

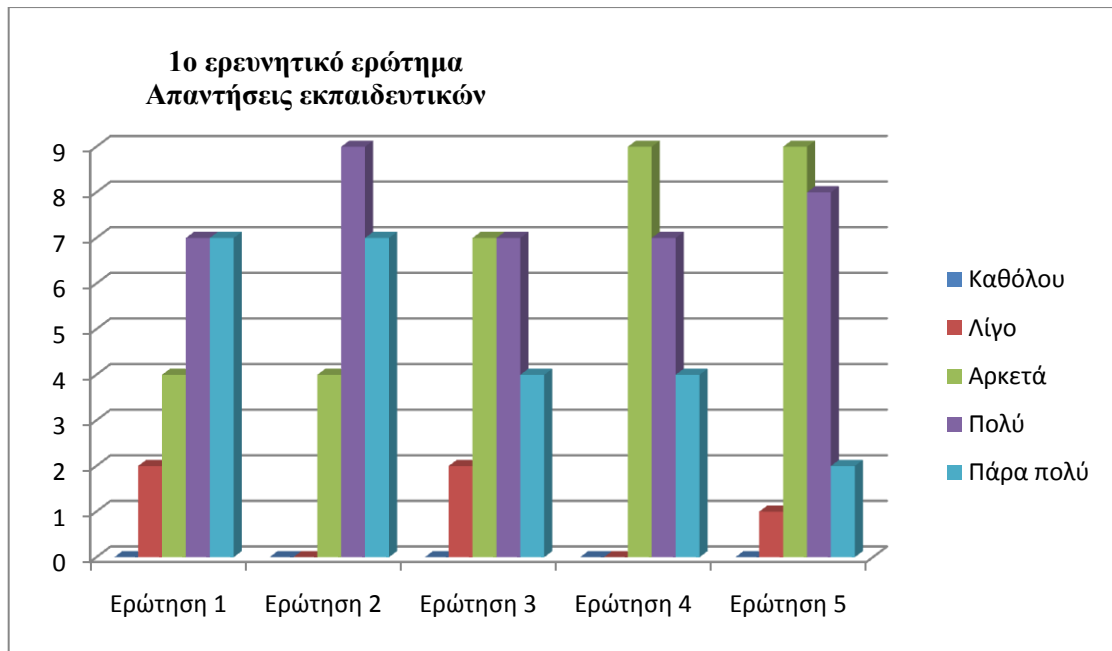
Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνολικού δείγματος των γονέων και εκπαιδευτικών, στο Σχήμα 5, για την πρώτη ερώτηση το 33% των απαντήσεων ήταν «Πάρα πολύ», το 30% ήταν «Πολύ», το 25% «Αρκετά», το 10% «Λίγο» και το 3% «Καθόλου». Για τη δεύτερη ερώτηση, το 48% των συμμετεχόντων απάντησε «Πολύ», το 33% «Πάρα πολύ» και το 20% «Αρκετά», ενώ κανείς δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου και «Λίγο». Στην τρίτη ερώτηση, το 40% των απαντήσεων ήταν

στο «Αρκετά», το 38% στο «Πολύ», το 13% στο «Λίγο» και το 10% στο «Πάρα πολύ», ενώ καμία απάντηση δε δόθηκε στο «Καθόλου». Για την τέταρτη ερώτηση, το 43% του δείγματος απάντησε «Αρκετά», το 35% «Πολύ», το 20% «Πάρα πολύ», το 3% «Λίγο» και κανένας «Καθόλου». Στην πέμπτη ερώτηση, το 45% των γονέων και εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ», το 40% «Αρκετά», το 13% «Πάρα πολύ», το 3% «Λίγο» και κανένας «Καθόλου» (Σχήμα 5).

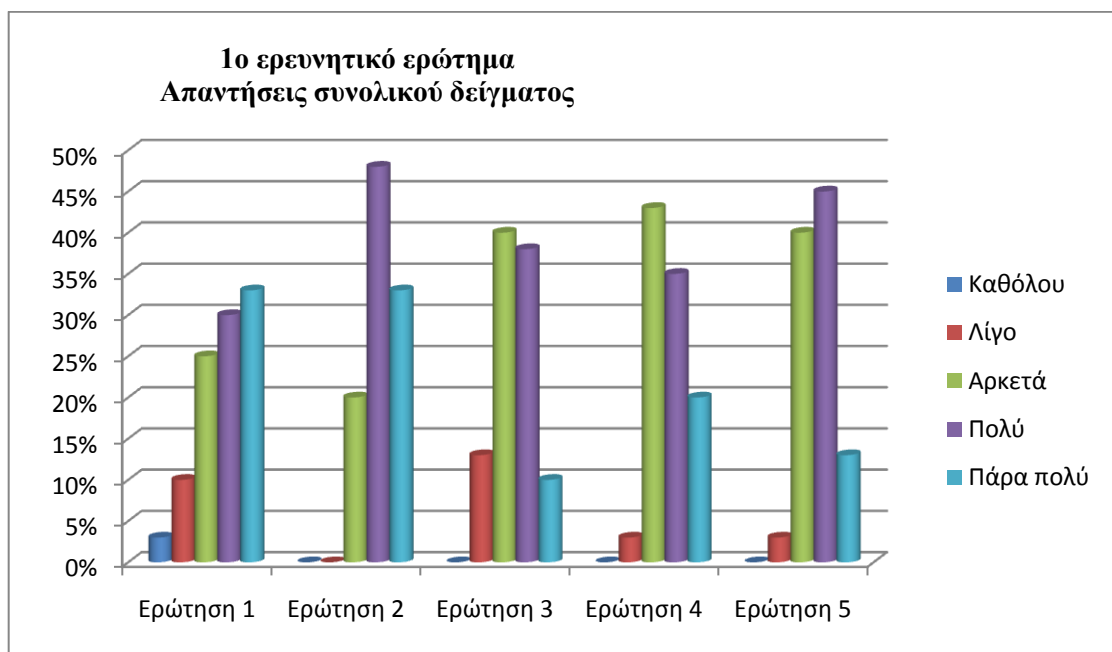
Κοινωνικές ιστορίες: Με βάση τις παρεμβάσεις με τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών, ο μαθητής έδειξε να κατανοεί την έννοια της συνεργασίας με τους άλλους στην ομάδα καθώς οι σωστές απαντήσεις του στις ερωτήσεις κατανόησης για την κάθε κοινωνική ιστορία ήταν 2/3. Με το πείραμα, ωστόσο, δεν έγινε έλεγχος των υπόλοιπων τομέων ανάπτυξης της συναισθηματικής οργάνωσης.



Σχήμα 3. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 4. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 5. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Με τα αποτελέσματα του ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι Barton et al. (2011), οι Δροσινού et al. (2009) και ο Χρηστάκης (2013), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας ως απαραίτητης προϋπόθεσης στις δραστηριότητες προκειμένου να είναι ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό.

Οι Δροσινού et al. (2009) στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής αναφέρουν ότι η μαθησιακή ετοιμότητα αφορά σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού, τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική. Με βάση την ωρίμανση των λειτουργιών σε αυτές τις περιοχές ανάπτυξης, το παιδί μπορεί ή δυσκολεύεται να επεξεργαστεί ερεθίσματα στο περιβάλλον του και να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις. Η σχολική ετοιμότητα, αφορά στην προετοιμασία του παιδιού προκειμένου να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και πρόγραμμα, μέσα από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Στα πλαίσια αυτής της προετοιμασίας, οι στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) προσαρμόζονται στο βαθμό ωρίμανσης στις περιοχές ανάπτυξης του κάθε παιδιού βοηθώντας το να αναπτύξει δεξιότητες, όπως οι ΔΜΕ για τη συναισθηματική οργάνωση (Δροσινού et al., 2009, σσ. 13, 24).

Ο Χρηστάκης (2013), συγκλίνει με την παραπάνω θέση σχετικά με την εξυπηρέτηση των περιοχών ανάπτυξης, όπως της συναισθηματικής οργάνωσης, μέσα από τις ΔΜΕ, σημειώνοντας ότι η μαθησιακή και σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνουν δεξιότητες που είναι προαπαιτούμενες για να ωριμάσει το κάθε παιδί συναισθηματικά και να ανταποκριθεί στο σχολικό πρόγραμμα και τα μαθήματα (σσ. 92-93).

Οι Barton et al. (2011) συμφωνούν με τη σπουδαιότητα της ετοιμότητας στη διδασκαλία, αναφέροντας ότι η σχολική ετοιμότητα είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο. Ακόμη, συμπληρώνουν πως όταν πρόκειται για παιδιά με αυτισμό, οι στόχοι θα πρέπει να προσδιορίζονται με βάση την ικανότητα και την ετοιμότητά τους να συμμετέχουν στο περιβάλλον, να μιμούνται και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με ενήλικες και συνομήλικους, να κατανοούν τη γλώσσα και την επικοινωνία και να συμμετέχουν στο λειτουργικό ή συμβολικό παιχνίδι (Barton et al., 2011).

Η Φραγκούλη (2014, α) αναφέρει ότι η συναισθηματική οργάνωση αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη όπως αυτή εκδηλώνεται με τη ρύθμιση του συναισθήματος, σε συνάρτηση με τις σχέσεις και τους δεσμούς που συνάπτει το

άτομο με τους άλλους (σσ. 54-55). Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να στηρίζονται στη συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού, δηλαδή στο βαθμό ανάπτυξης και ωρίμανσης των συναισθηματικών του δεξιοτήτων, μέσα από στοχευμένες ΔΜΕ.

3.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες με έμφαση τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή εξυπηρετούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως με βάση τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα.

Ποιοτικά δεδομένα

Μεθοδολογία παρατήρησης: Στον τομέα της συνεργασίας με τους άλλους, όπως φάνηκε και από τον Πίνακα 1, βρέθηκαν μεταβολές προς τα πάνω κατά 1 εξάμηνο, οι οποίες σημειώθηκαν κατά την ενδιάμεση ΑΠΑ και διατηρήθηκαν και στην τελική. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, η συνεργασία με τα πρόσωπα της οικογένειας σημειώθηκε στα 5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην αρχική ΑΠΑ και διατηρήθηκε στα ίδια επίπεδα και για τις τρεις παρατηρήσεις χωρίς να παρουσιάσει βελτίωση ($mean=-5$, $s=0$). Η συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολείου εντοπίστηκε στα 6 εξάμηνα κάτω κατά την αρχική και την ενδιάμεση ΑΠΑ, ενώ σημειώθηκε βελτίωση 1 εξαμήνου κατά την τελική ($mean=-6$ και $s=1$). Η συνεργασία με τα πρόσωπα εκτός σχολείου σημειώθηκε στα 7 εξάμηνα κάτω στην αρχική ΑΠΑ, ενώ κατά την ενδιάμεση σημειώθηκε βελτίωση 1 εξαμήνου η οποία διατηρήθηκε και στην τελική ($mean=-6$, $s=1$). Στη γυμναστική με τα άλλα παιδιά δε σημειώθηκε βελτίωση, καθώς ο μαθητής δε συμμετείχε στην ομάδα. Οι καταγραφές παρέμειναν σταθερές στα 7 εξάμηνα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης και για τις τρεις ΑΠΑ ($mean=-7$, $s=0$). Οι ασκήσεις χαλάρωσης με τα άλλα παιδιά σημειώθηκαν στα 7 εξάμηνα κάτω κατά την αρχική και ενδιάμεση ΑΠΑ, ενώ σημειώθηκε βελτίωση ενός εξαμήνου στην τελική ($mean=-7$, $s=1$). Στην ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων οι επιδόσεις ήταν σταθερές και για τις τρεις ΑΠΑ στα 7 εξάμηνα κάτω, καθώς ο μαθητής διατηρούσε φιλικές σχέσεις μόνο με το διπλανό του. Από το συνολικό μέσο όρο στις δεξιότητες συνεργασίας για την κάθε ΑΠΑ, φάνηκε ότι στην

αρχική οι επιδόσεις ήταν περίπου 6,5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (mean=-6,5), στην ενδιάμεση 6,3 εξάμηνα κάτω (mean=-6,3) και στην τελική ΑΠΑ 6 εξάμηνα προς τα κάτω (mean=-6). Ο συνολικός μέσος όρος απόκλισης από τη γραμμή βάσης στις δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τις τρεις ΑΠΑ ήταν 6,3 εξάμηνα προς τα κάτω (mean=-6,3, s=0,3) (Πίνακας 7).

Μεθοδολογία παρέμβασης: Όπως φάνηκε μέσα από τις καταγραφές στο ΕΔΑ, τροποποιήθηκε η αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση καθώς η αξιοποίηση της προτίμησης του μαθητή στη μουσική και η χρήση αγαπημένων αντικειμένων και υλικών έδειξαν να λειτουργούν ως κίνητρο για τη συνεργατική εμπλοκή του μαθητή στις δραστηριότητες. Ενδεικτικά, όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 8, στην 3^η διδακτική παρέμβαση την Τετάρτη 11/2/2015, ο μαθητής αν και έδειχνε να εκτελεί παθητικά εντολές, ενεπλάκη σε μια διαδικασία συνεργασίας και εναλλαγής σειράς κατά τη δραστηριότητα, ενώ στη 10^η διδακτική παρέμβαση την Τετάρτη 18/3/2015, συνεργάστηκε περιμένοντας τη σειρά του.

Με βάση τη χωροταξική ενσωμάτωση των αιθουσών διδασκαλίας όπως αυτή απεικονίστηκε μέσα από τα σκαριφήματα, η ειδική τάξη στην οποία περνούσε ο μαθητής το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου σχολικού προγράμματος ευνοούσε την ανάπτυξη μικροομαδικών σχέσεων και σχέσεων συνεργασίας, μέσα από τη διάταξη των θρανίων και τις γωνιές με θεματολογίες όπως του φαγητού και του παιχνιδιού. Η αίθουσα της Μουσικής ήταν επίσης μια αίθουσα που ευνοούσε τις ομαδοσυνεργατικές σχέσεις, καθώς λόγω του μικρού της μεγέθους και της ύπαρξης ενός μόνο τραπέζιου, όλοι οι μαθητές και η εκπαιδευτικός κάθονταν γύρω από αυτό σαν ομάδα.

Ειδική διδακτική: Ο σχεδιασμός των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ έγινε με βάση το αγαπημένο ενδιαφέρον του μαθητή για τη μουσική, και συγκεκριμένα για το σαξόφωνο και την κιθάρα, με στόχο αυτό να αποτελέσει κίνητρο για να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας. Όπως φάνηκε από τη μεθοδολογία της παρέμβασης, ο μαθητής κατάφερε να συνεργαστεί επιτυχώς, άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις περιλάμβαναν στο επίπεδο της ομάδας δύο ατόμων δραστηριότητες με κάρτες με τα επαγγέλματα με έμφαση σε εκείνο του μουσικού, ηχητικό παιχνίδι ακολουθίας του ρυθμού του άλλου (ρυθμικός καθρέφτης), κατασκευή τυμπάνου με συνεργασία και κολλάζ σαξόφωνο. Στο επίπεδο της ομάδας τριών ατόμων υπήρξε η μεσολάβηση του διπλανού του συμμαθητή και οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις περιλάμβαναν

ηχητικό παιχνίδι προσαρμογής στην ομάδα και ρυθμικό καθρέφτη, παιχνίδι συνεργασίας με μπαλόνια, πανί και μουσική, ομαδική ζωγραφική σε χαρτόνι, αντιστοίχιση μουσικών εικόνων και λέξεων μέσα από παπουτσόκουτο – κατασκευή σε μορφή κιθάρας και επιτραπέζιο παιχνίδι σε σχήμα σαξοφώνου.

Με βάση το ΕΣΔ, η δασκάλα της τάξης στην 8^η καταγραφή της συνεργασίας την Τετάρτη 4/3/2015 πρότεινε κι εκείνη στο σχεδιασμό του ΣΑΔΕΠΕΑΕ να ενταχθεί ο διπλανός συμμαθητής του στις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις, μιας και μαζί του νιώθει οικεία. Ακόμη, στην 7^η καταγραφή της συνεργασίας την Τετάρτη 28/1/2015 ανέφερε πως ο μαθητής ζωγράφισε μόνος του μια γυναικεία φιγούρα με μια γραμμή στο πρόσωπό της, λέγοντας πως είναι η κυρία που παίζει κλαρίνο.

Συνεντεύξεις: Σύμφωνα με τις καταγραφές της απομαγνητοφώνησης, επιβεβαιώθηκε ομόφωνα από όλους τους ενήλικες πως τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του μαθητή αποτελούν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στην παρέμβαση με στόχο τη συνεργασία με τους άλλους. Τρεις ενήλικες παρατήρησαν μικρή βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ωστόσο όλοι επεσήμαναν πως οι δυσκολίες του δεν εντοπίζονται στη συνεργασία του με τους ενήλικες αλλά με τα παιδιά του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λόγια της δασκάλας της τάξης, ο μαθητής έδειχνε αδιάφορος απέναντι στους άλλους χωρίς να επιδιώκει την κοινωνική αλληλεπίδραση και στα διαλείμματα ήταν πάντα μόνος του και αυτό του αρέσει. Ωστόσο, με τους εκπαιδευτικούς και τις ειδικότητες ανέφερε πως είναι συνεργάσιμος και υπάκουος. Η ίδια παρατήρησε μια μικρή βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας του συγκριτικά με την προηγούμενη χρονιά, λέγοντας χαρακτηριστικά «Συμμετέχει πλέον και μερικές φορές μπορεί να συμμετέχει και με χαρά, δηλαδή το βλέπω ότι μπορεί να του αρέσει αυτό που κάνει, ενώ πέρσι όχι, πέρσι υπήρχε έκρηξη θυμού και αναστάτωση στο πεντάλεπτο και τον απομακρύναμε». Ως προς τα αγαπημένα ενδιαφέροντα, συμφώνησε ότι πρέπει να αξιοποιούνται στη διδασκαλία, αρκεί το πρόγραμμα και τα ενδιαφέροντα αυτά να έχουν νόημα. Την ίδια άποψη είχε και η μουσικός του σχολείου, η οποία ανέφερε ότι ο μαθητής ήθελε χρόνο για να αποδεχτεί τον άλλον και να συνεργαστεί μαζί του και τόνισε τη δυσκολία να εφαρμοστεί ένα οργανωμένο πρόγραμμα με βάση τα αγαπημένα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού στο επίπεδο της τάξης. Η λογοθεραπεύτρια μίλησε κι εκείνη για το διάστημα προσαρμογής με ένα πρόσωπο που μπορεί να είναι ακόμη και 3 μήνες και ανέφερε ότι παρατήρησε βελτίωση στην επικοινωνία του παιδιού σε σχέση με τις αρχές της χρονιάς. Σχετικά με την

αξιοποίηση των αγαπημένων ενδιαφερόντων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας είπε χαρακτηριστικά «Οπωσδήποτε! Το κίνητρο σε όλα τα παιδιά αυτό είναι, το να τους αρέσει να κάνουν κάτι. Και στην Ειδική Αγωγή και στη Γενική αυτό είναι το θέμα, το κίνητρο. Αν δεν υπάρχει κίνητρο, κανείς δε θέλει να μάθει, δεν έχει ενδιαφέρον κανένας». Η γυμνάστρια και η διευθύντρια του σχολείου συμφώνησαν επίσης με την αξιοποίηση των αγαπημένων ενδιαφερόντων του παιδιού με στόχο τη συνεργασία, ωστόσο δυσκολεύτηκαν να παρατηρήσουν στο μαθητή κάποια βελτίωση στις δεξιότητες αυτές.

4.3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ

4.3.1.	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας.	-5	-5	-5	-5	0	Με τη μητέρα και τον πατέρα του.
4.3.2.	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου.	-6	-6	-5	-6	1	Με τη δασκάλα της τάξης. Κάποιες φορές με το διπλανό του. Σημάδια μικρής βελτίωσης μετά την ενδιάμεση παρατήρηση.
4.3.3.	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα εκτός σχολείου.	-7	-6	-6	-6	1	Με όσα νιώθει οικεία και με δυσκολία.
4.3.4.	Γυμνάζεται με άλλα παιδιά.	-7	-7	-7	-7	0	Δε συμμετέχει στην ομάδα.
4.3.5.	Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με τα άλλα παιδιά.	-7	-7	-6	-7	1	Μόνος του και επιλεκτικά με το διπλανό του.
4.3.6.	Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις.	-7	-7	-7	-7	0	Μόνο με το διπλανό του.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Αποκλίνει περίπου 6 εβδομάδες από την ηλικία του.	-6,5	-6,3	-6,0	-6,3	0,3	Επικοινωνία και σχέσεις σε εγωκεντρικό επίπεδο.

Πίνακας 4. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους.
Πίνακας συγκεντρωτικών επιδόσεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Συναισθηματική Οργάνωση	Στοχευμένες δραστηριότητες δεξιοτήτων συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου:
3. Τετάρτη 11/2/2015	<p>Ο μαθητής αφού σχεδίασε γραμμές σε ένα χαρτί περίμενε να ακούσει τι θα κάνουμε.</p> <p>«Μ., σήμερα θα γίνουμε μάστορες και θα φτιάξουμε ένα τύμπανο. Θα με βοηθήσεις;».</p> <p>«Δεν μπορώ να το φτιάξω μόνη μου, είναι λίγο δύσκολο. Θα το φτιάξουμε μαζί; Εγώ θα κόβω την ταινία κι εσύ θα κολλάς».</p>	<p>«Ναι. Να το πάμε στο μάστορα».</p> <p>«Θα το φτιάξουμε το τύμπανο».</p> <p>-Κατά τη διάρκεια της κατασκευής, του άρεσε να νιώθει την κόλλα της χαρτοταινίας στα χέρια του και το μάγουλό του. -Ο μαθητής έμοιαζε να εκτελεί παθητικά εντολές. Ωστόσο, ήταν πρόθυμος και ενεπλάκη σε μια διαδικασία συνεργασίας και εναλλαγής σειράς.</p>

10.Τετάρτη 18/3/2015	Οι δύο μαθητές κάθισαν πρόθυμα στο τραπέζι και αντάλλαξαν μια αγκαλιά.	«Παιδιά, σήμερα θα παίξουμε ένα επιτραπέζιο!»	«Κυρία, θα το πάρεις στην τσάντα σου το σαξόφωνο!»	Ο Μ. συνεργάστηκε στο επιτραπέζιο περιμένοντας τη σειρά του. Χρειάστηκε παρότρυνση σε αυτόν, ωστόσο δε συνάντησε ιδιαίτερες δυσκολίες διότι έχει αναπτύξει οικειότητα και εγγύτητα τόσο με εμένα όσο και με το διπλανό του.

Πίνακας 5. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης για τη 3η και 10η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ποσοτικά δεδομένα

Από τα ερωτηματολόγια αποδεικνύεται με βάση την πλειοψηφία των απαντήσεων του δείγματος πως τα αγαπημένα ενδιαφέροντα ενός παιδιού με αυτισμό μπορούν να βοηθήσουν στις δεξιότητες συνεργασίας του.

Πιο συγκεκριμένα, στο δείγμα των γονέων, όπως φαίνεται στο Σχήμα 6, στην πρώτη ερώτηση για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 5 έδωσαν την απάντηση «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 9 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση, κανένας γονιός δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 5 απάντησαν «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 9 «Πάρα πολύ». Στην τρίτη ερώτηση, κανένας δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου», 1 μόνο απάντησε «Λίγο», 7 απάντησαν «Αρκετά» και 7 «Πολύ» και οι υπόλοιποι 5 «Πάρα πολύ». Στην τέταρτη ερώτηση, κανένας από το δείγμα δεν απάντησε «Καθόλου», 1 απάντησε «Λίγο», 8 «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 5 «Πάρα πολύ». Στην πέμπτη ερώτηση, κανένας γονιός δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 5 απάντησαν «Αρκετά», 10 «Πολύ» και 5 «Πάρα πολύ» (Σχήμα 6).

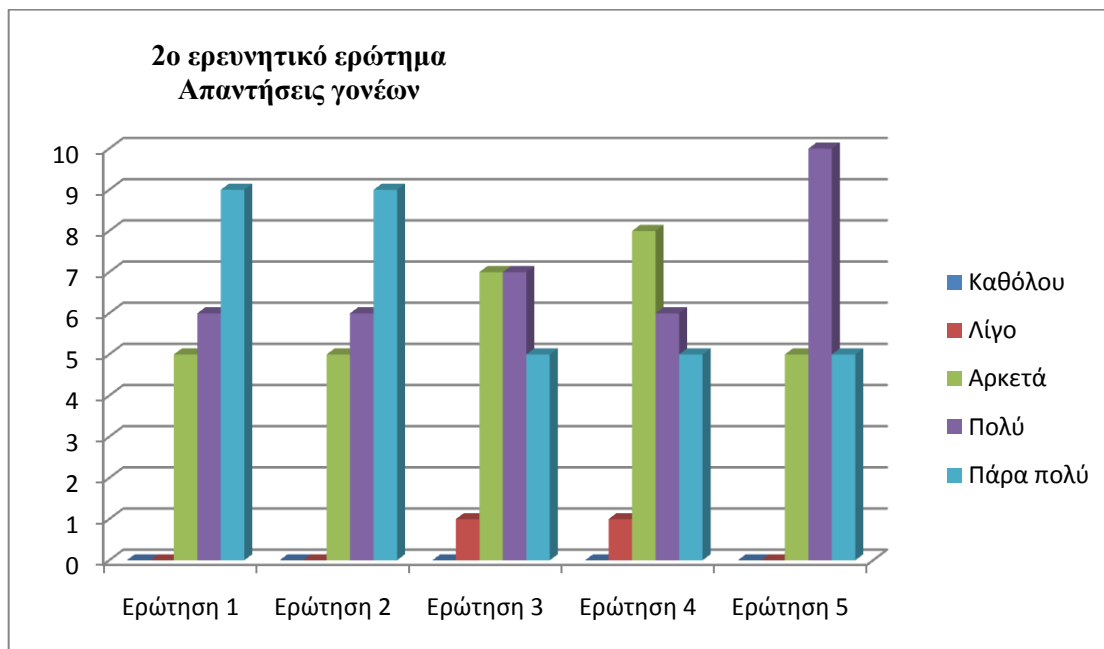
Με βάση το δείγμα των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από το Σχήμα 7, στην πρώτη ερώτηση κανένας από τους 20 δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 4 απάντησαν «Αρκετά», 5 «Πολύ» και 11 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση, κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο», 4

απάντησαν «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 10 «Πάρα πολύ». Στην τρίτη ερώτηση, κανείς δεν απάντησε καθόλου, ενώ από 5 απαντήσεις δόθηκαν στο «Λίγο», το «Αρκετά», το «Πολύ» και στο «Πάρα πολύ». Στην τέταρτη ερώτηση οι 8 απάντησαν «Αρκετά», οι 9 «Πολύ» και 3 «Πάρα πολύ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο». Στην πέμπτη ερώτηση 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Πάρα πολύ», 7 «Πολύ», 3 «Αρκετά» και κανένας «Λίγο» και «Καθόλου» (Σχήμα 7).

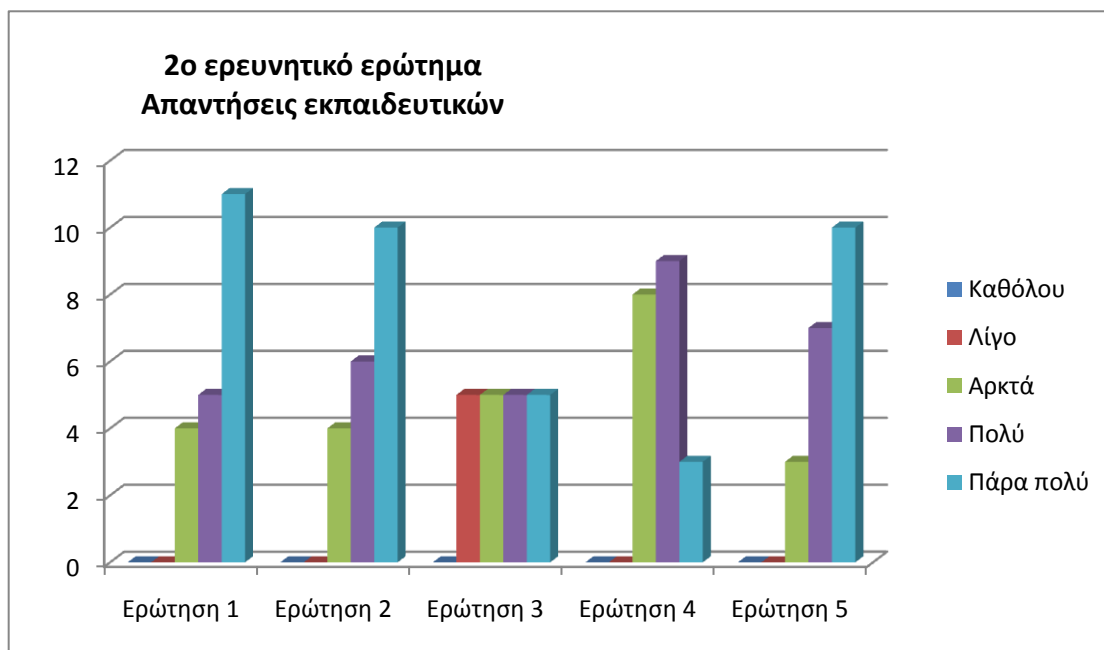
Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνολικού δείγματος των γονέων και εκπαιδευτικών, στο Σχήμα 8, για την πρώτη ερώτηση το 50% των απαντήσεων ήταν «Πάρα πολύ», το 28% «Πολύ» και το 23% «Αρκετά», ενώ κανείς δεν απάντησε «Λίγο» και «Καθόλου». Για τη δεύτερη ερώτηση, το 48% του δείγματος απάντησε «Πάρα πολύ», το 30% «Πολύ», το 23% «Αρκετά» και κανένας «Λίγο» και «Καθόλου». Στην τρίτη ερώτηση, 30% των απαντήσεων δόθηκαν στο «Αρκετά» και 30% στο «Πολύ», 25% στο «Πάρα πολύ», 15% στο «Λίγο» και καμία απάντηση στο «Καθόλου». Για την τέταρτη ερώτηση, το 40% απάντησε «Αρκετά», το 38% «Πολύ», το 20% «Πάρα πολύ», το 3% «Λίγο» και καμία απάντηση δε δόθηκε για το «Καθόλου». Στην πέμπτη ερώτηση, το 43% των απαντήσεων ήταν «Πολύ», το 38% «Πάρα πολύ», το 20% «Αρκετά» και καμία δεν ήταν «Λίγο» και «Καθόλου» (Σχήμα 8).

Κοινωνικές ιστορίες: Με βάση τις παρεμβάσεις με τα διαφοροποιημένα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών, επαληθεύτηκε ο διδακτικός στόχος σχετικά με τη συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολείου, κάτι που συνηγορεί άμεσα περί της αποδείξεως του ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα, όπως φαίνεται από τον πίνακα ποσοτικών δεδομένων των κοινωνικών ιστοριών (Πίνακας 12), σε όλες τις πειραματικές διδακτικές παρεμβάσεις ο μαθητής απάντησε σωστά σε 2 από τις 3 ερωτήσεις κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη κοινωνική ιστορία ο μαθητής έδωσε τη σωστή επιλογή στην ερώτηση σε τι μπορεί να τον βοηθήσει η δασκάλα του και αν είναι καλό να την ακούει, ενώ έδωσε λάθος επιλογή στην ερώτηση τι πρέπει να κάνει μέσα στο μάθημα. Για τη δεύτερη κοινωνική ιστορία απάντησε σωστά στις ερωτήσεις τι αρέσει στο διπλανό του να κάνει και αν είναι καλό να βοηθάνε ο ένας τον άλλον, ενώ έδωσε λάθος απάντηση στην ερώτηση τι πρέπει να κάνει όταν ο διπλανός του τον βοηθάει. Στην τρίτη πειραματική παρέμβαση, απάντησε σωστά στο τι πρέπει να κάνει στην ώρα της ζωγραφικής και γιατί είναι καλό να ζωγραφίζει με τους συμμαθητές του και λάθος στην ερώτηση τι αρέσει στα παιδιά την ώρα της ζωγραφικής. Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία επέλεξε τη σωστή

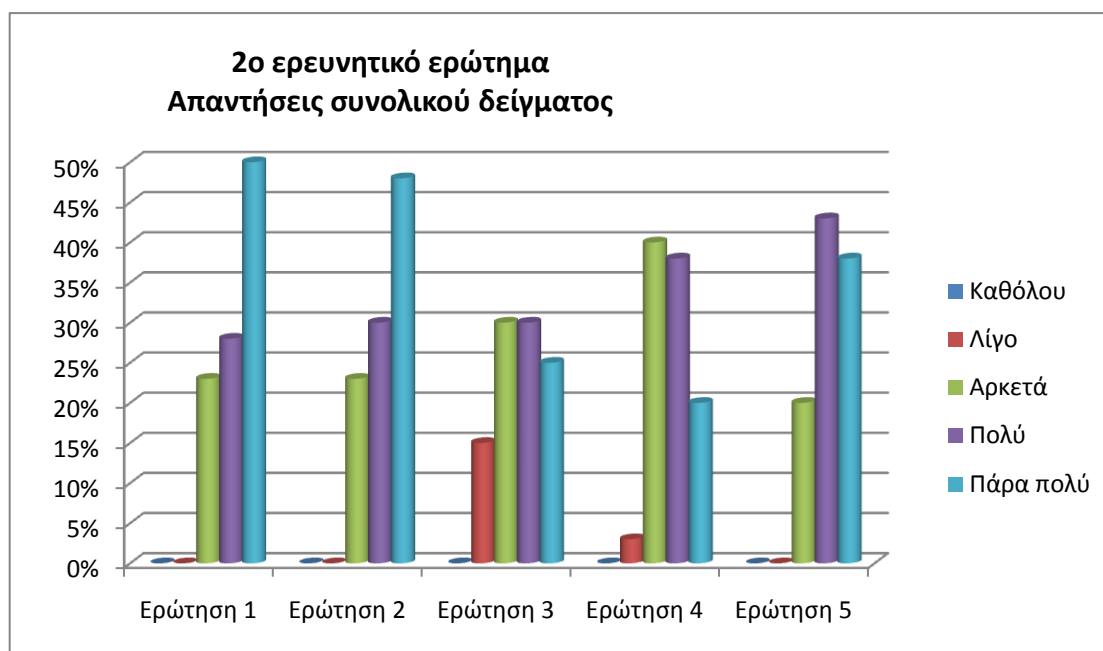
απάντηση στην ερώτηση τι αρέσει στους συμμαθητές του να κάνουν την ώρα της γυμναστικής και αν μπορούν εκείνοι και η δασκάλα του να τον βοηθήσουν και λάθος απάντηση στο τι πρέπει να κάνει στη γυμναστική. Στην τελευταία πειραματική παρέμβαση απάντησε σωστά στο ερώτημα τι κάνουν τα παιδιά στις ομάδες αν είναι καλό να είναι όλοι σε αυτές και λάθος στο ποιος μπορεί να τον βοηθήσει όταν δυσκολεύεται.



Σχήμα 6. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 8. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

α/α	Τίτλος	ημερομηνία	αριθμός λέξεων	τύπος λέξεων	αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	σωστές απαντήσεις
1.	Το μάθημα με τη δασκάλα μου.	5/5/2015	50	ΣΦΣΦ(π.χ. κάνω), ΣΣΦΣΦ(π.χ. θρανίο, πρωί), ΣΦΣΣΦ(π.χ. προσπαθήσω, πράγματα), ΣΣΦΣΣΦ(π.χ. δασκάλα)	5	2/3
2.	Στο θρανίο με το διπλανό μου.	8/5/2015	57	ΣΦΣΦ (π.χ. τάξη), ΣΣΦΣΦ (π.χ. θρανίο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΦΣΣΦ (Αλέξανδρος)	6	2/3
3.	Η ζωγραφική με τους συμμαθητές μου.	11/5/2015	50	ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί, τάξη), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. χαρτί, ζωγραφική)	6	2/3
4.	Η γυμναστική στην αυλή.	12/5/2015	60	ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο, χρόνο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. παιχνίδια, δασκάλα), ΣΦΣΣΦΣΣΦ (π.χ. γυμναστική)	6	2/3
5.	Στην ομάδα με τους συμμαθητές μου	13/5/2015	57	ΣΦΣΦ (π.χ. μαζί), ΣΣΦΣΦ (π.χ. σχολείο), ΣΣΦΣΣΦ (π.χ. προσπαθήσω), ΣΦΣΣΦ (π.χ. δασκάλα, ζωγραφική), ΣΦΣΣΦΣΣΦ (π.χ. γυμναστική)	6	2/3

Πίνακας 6. Πίνακας ποσοτικών δεδομένων κοινωνικών ιστοριών.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Με τα αποτελέσματα συμφωνούν οι Koegel et al. (2013) σχετικά με τη χρήση αγαπημένων ενδιαφερόντων και οι Simpson & Keen (2011) για την αποτελεσματικότητα της μουσικής στις παρεμβάσεις, οι Watkins et al. (2014) σχετικά με τη μεσολάβηση συνομήλικων για την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και οι Okada et al. (2010) με τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών για την κατανόηση κοινωνικών συμβάντων.

Σύμφωνα με τους Koegel et al. (2013), η ενσωμάτωση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων ενός μαθητή με αυτισμό μέσα σε δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει την κοινωνικοποίησή του με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας του, μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών και ομαδοσυνεργατικών σχέσεων. Χωρίς συστηματικές κοινωνικές παρεμβάσεις, ο μαθητής με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στη διατήρηση των σχέσεων μαζί τους, να έχει μια γενική έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και αδυναμία να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση, άγχος και κατάθλιψη. Τα αγαπημένα ενδιαφέροντα μέσα σε δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε αυτές και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Koegel et al., 2013).

Για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες κάνουν λόγο και οι Watkins et al. (2014), οι οποίοι αναφέρονται στα οφέλη της μεσολάβησης συνομήλικων παιδιών στα πλαίσια παρεμβάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα σε ενταξιακά πλαίσια. Με μια τέτοιου τύπου παρέμβαση οι συνομήλικοι που μεσολαβούν μπορεί να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στο παιδί με αυτισμό σε σχέση με έναν ενήλικα, δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες και επίσης, είναι εύκολο να ενσωματωθεί στην καθημερινή ρουτίνα του ενταξιακού πλαισίου.

Οι Simpson & Keen (2011) υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της μουσικής αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη μιας μουσικής – συναισθηματικής επικοινωνίας. Στην έρευνά τους καταλήγουν ότι η μουσική στην παρέμβαση μπορεί να διευκολύνει τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες συμπεριφοράς και τις επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό, δεδομένης της ιδιαίτερης προτίμησης που έχουν πολλά από αυτά στα ακουστικά και μουσικά ερεθίσματα.

Τέλος, οι Okada et al. (2010) αναφέρονται στη δυναμική που έχει η χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης στην οποία αδυνατεί να προσαρμοστεί ένα παιδί με αυτισμό. Τέτοιες καταστάσεις θα μπορούσαν να αφορούν σε συνθήκες στις οποίες απαιτούνται δεξιότητες συνεργασίας, ενώ κατά την παρέμβαση με κοινωνικές ιστορίες δύνανται να αξιοποιηθούν αγαπημένα ενδιαφέροντα του παιδιού.

3.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή με αυτισμό στο σχολείο.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδεικνύεται πλήρως με βάση τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα.

Ποιοτικά δεδομένα

Μεθοδολογία παρατήρησης: Από τις καταγραφές στον Πίνακα μεταβολών των ΕΕΑ με βάση το ΠΑΠΕΑ (Πίνακας 13) φαίνεται ότι ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στον τομέα των Κοινωνικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής στο περιβάλλον. Ειδικότερα, η αυτονομία του μαθητή στο περιβάλλον εντοπίστηκε στην αρχική ΑΠΑ στο Β' εξάμηνο της Α' δημοτικού και παρέμεινε σταθερή και στην ενδιάμεση και τελική. Η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή σημειώθηκε στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου κατά την αρχική ΑΠΑ, ενώ στην ενδιάμεση υπήρξε μεταβολή 1 εξαμήνου προς τα πάνω η οποία διατηρήθηκε και στην τελική. Η προσαρμογή στο περιβάλλον στην αρχική και ενδιάμεση ΑΠΑ κατατάχθηκε στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου και σημειώθηκε βελτίωση κατά 1 εξάμηνο πάνω στην τελική (Πίνακας 13).

Με βάση τις καταγραφές στον Πίνακα μεταβολών των ΕΜΔ στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού και συγκεκριμένα στον τομέα των Κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται να υπάρχει βελτίωση στις επιδόσεις του μαθητή στις δεξιότητες κοινωνικής ανταπόκρισης και προσαρμογής στις αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, η εγγύτητα του παιδιού, η βλεμματική επαφή και η παράλληλη δραστηριότητα εντοπίστηκαν στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου κατά την αρχική αξιολόγηση και οι επιδόσεις αυτές

παρέμειναν σταθερές και για τις τρεις ΑΠΑ. Η κοινωνική ανταπόκριση εντοπίστηκε στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου στην αρχική αξιολόγηση, ενώ στην ενδιάμεση σημειώθηκε βελτίωση 1 εξαμήνου προς τα πάνω η οποία διατηρήθηκε και στην τελική. Η κοινωνική πρωτοβουλία καταγράφηκε στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, η εναλλαγή σειράς στο Α' εξάμηνο της Α' δημοτικού, οι κανόνες στο Β' εξάμηνο της Β' δημοτικού και η αμοιβαιότητα – μοίρασμα στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου και στις τρεις ΑΠΑ. Τέλος, η προσαρμογή του μαθητή στις αλλαγές σημειώθηκε κατά την αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση στο Α' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου, ενώ σημειώθηκε βελτίωση 1 εξαμήνου προς τα πάνω κατά την τελική (Πίνακας 14).

Μεθοδολογία παρέμβασης: Με βάση τις καταγραφές στο ΕΔΑ, η αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση τροποποιήθηκαν στο τέλος των παρεμβάσεων, όταν μειώθηκαν οι κρίσεις θυμού του μαθητή λόγω των αλλαγών στο πρόγραμμα και στους χώρους διδασκαλίας και της απρόσμενης συνύπαρξής του με παιδιά άλλων τάξεων. Ενδεικτικά, όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 15, στην 6^η διδακτική παρέμβαση την Τετάρτη 4/3/2015, ο μαθητής δυσκολεύτηκε αρχικά να ακολουθήσει στη δραστηριότητα και ενεργοποίησε κρίση θυμού επειδή ήθελε να παίξει με τις κάρτες με τα επαγγέλματα. Στη συνέχεια και με παρότρυνση του διπλανού του προσαρμόστηκε και συνεργάστηκε στη δραστηριότητα. Στην 8^η διδακτική παρέμβαση την Πέμπτη 12/3/2015, ο μαθητής δεν παρουσίασε δυσκολία να εμπλακεί στη δραστηριότητα και ήταν συνεργάσιμος. Κατά την 9^η παρέμβαση την Τρίτη 17/3/2015 ο μαθητής προσαρμόστηκε στη δραστηριότητα, έδειξε να διασκεδάζει την αίσθηση της τέμπερας στα δάχτυλά του και σεβάστηκε το χώρο των άλλων στο χαρτόνι για τη ζωγραφική (Πίνακας 15). Η τροποποίηση της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης επιβεβαιώνονται και από τον Πίνακα μεταβολών των ΕΜΔ στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού, σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης (Πίνακας 14).

Ειδική διδακτική: Από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τα κριτήρια επιτυχίας των δραστηριοτήτων με βάση το βαθμό αυτονομίας του μαθητή, φάνηκε πως οι διδακτικές διαφοροποιήσεις δούλεψαν σε όλα τους τα βήματα σε ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της ομάδας των δύο ατόμων, η 1^η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε από το μαθητή χωρίς βοήθεια, η 2^η με βοήθεια στο πρώτο σκέλος της και χωρίς βοήθεια στο δεύτερο, η 3^η με βοήθεια, η 4^η με μικρή βοήθεια και η 5^η ολοκληρώθηκε χωρίς βοήθεια. Στο επίπεδο της ομάδας τριών ατόμων, η 6^η συνολικά διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με βοήθεια, η 7^η με μικρή βοήθεια, η

8^η με βοήθεια, η 9^η χωρίς βοήθεια και η 10^η παρέμβαση με βοήθεια. Οι δυσκολίες του στην αρχή να προσαρμοστεί στη διδακτική διαδικασία, όπως η άρνηση να εμπλακεί στις δραστηριότητες, η αναζήτηση με εμμονικό τρόπο αγαπημένων του αντικειμένων όπως εικόνες και αυτοκόλλητα και η αντίδραση όταν δεν είχε πρόσβαση σε αυτά, σταδιακά με το πέρας των δραστηριοτήτων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ άρχισαν να ελαττώνονται. Η βελτίωση αυτών των συμπεριφορών επιβεβαιώνεται τόσο μέσα από το ΕΔΑ (Πίνακας 15) με βάση τη μεθοδολογία παρέμβασης όσο και μέσα από τον πίνακα μεταβολών των ΕΕΑ με βάση το ΠΑΠΕΑ σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης (Πίνακας 13).

Στο ΕΣΔ και πιο συγκεκριμένα στην 1^η ημέρα καταγραφής της συνεργασίας την Τετάρτη 26/11/2014, η δασκάλα έδωσε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο οι οποίες επιβεβαιώθηκαν στη συνέχεια και με τα δεδομένα της παρατήρησης. Χαρακτηριστικά επεσήμανε «Εκεί που υστερεί πάρα πολύ είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, θα το δεις κι εσύ. Κάτι άλλο που τον αναστατώνει είναι όταν αλλάζει το πρόγραμμα απροειδοποίητα. Ο Μ. είναι πολύ του προγράμματος. Αν είδες του έχω φτιάξει το πρόγραμμά του στον τοίχο και κάθε πρωί πάει και το φτιάχνει. Εγώ προσπαθώ κάθε φορά να τον προετοιμάζω πριν την αλλαγή».

Συνεντεύξεις: Με βάση τις καταγραφές της απομαγνητοφώνησης, εξήχθηκε ως συμπέρασμα πως όλοι οι ενήλικες θεωρούν την εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ άκρως αναγκαία. Ως προς την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, 3 από αυτούς παρατήρησαν ελάχιστη βελτίωση, τονίζοντας πως μπορεί να προσαρμόζεται στους σχολικούς κανόνες και να υπακούει σε εντολές, εκεί όμως που δυσκολεύεται σημαντικά είναι στην κοινωνική προσαρμογή του σε ομάδες. Ειδικότερα, η δασκάλα της τάξης ανέφερε ότι ο μαθητής παρουσίαζε βελτίωση στην κοινωνική του προσαρμογή στο σχολείο συγκριτικά με τον προηγούμενο χρόνο. Μάλιστα, επεσήμανε ότι έδειχνε να έχει συνηθίσει πλέον τα πρόσωπα του σχολείου, ενώ την προηγούμενη χρονιά συναντούσε τέτοιες δυσκολίες που μπορεί να συμμετείχε μόνο για δύο λεπτά μέσα σε μια ολόκληρη ώρα και στη συνέχεια να τον απομάκρυναν λόγω κρίσεων. Η μουσικός ανέφερε ότι ο μαθητής χρειαζόταν χρόνο προσαρμογής για να αποδεχτεί τα πρόσωπα και να δεθεί μαζί τους, διάστημα το οποίο η λογοθεραπεύτρια προσδιόρισε έως και πάνω από τρεις μήνες. Η γυμνάστρια σημείωσε ότι ο μαθητής ήταν υπάκουος σε εντολές και προσαρμοζόταν στους κανόνες του μαθήματος, ωστόσο αδυνατούσε να ενταχθεί στην ομάδα. Η διευθύντρια

Πίνακας 8. Πίνακας μεταβολών των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Συναισθηματική Οργάνωση		Στοχευμένες δραστηριότητες δεξιοτήτων συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου:	
6. Τετάρτη 4/3/2015	Σήμερα ήταν και ο διπλανός του Μ. μαζί μας. Καθίσαμε όλοι κυκλικά στο πάτωμα.	«Μ., σήμερα θα είναι και ο Α. στην παρέα μας. Θα γίνει μουσικός όπως εμείς! Να του πούμε τι κάνουμε στο μάθημα;»	«Ο μουσικός, το σαξόφωνο, οι κάρτες! Μετά θα τις δεις τις κάρτες!»	Η εμμονή του μαθητή με τις κάρτες έγινε φανερή και σήμερα, καθώς αναστατώθηκε στην αρχή μήπως δεν τις δει όπως συνηθίζει να κάνει πριν τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια εγκλιματίστηκε με παρότρυνση του διπλανού του και συνεργάστηκε. Με το διπλανό του νιώθει οικεία.
8. Πέμπτη 12/3/2015	Ο μαθητής με προθυμία κάθισε στην καρέκλα και δίπλα του ο συμμαθητής του.	«Μ., κοίτα τι έφερα σήμερα για να παίξουμε! Μια κιθάρα! Θα σας πω τι θα κάνουμε!»	«Το λάστιχο!» και άρχισε να περιεργάζεται την κατασκευή.	Ο Μ. σήμερα δεν παρουσίασε αναστάτωση και εμμονή με κάποιο αντικείμενο. Ήταν συνεργάσιμος. Στο παπουτσόκουτο αμέσως του κέντρισαν το ενδιαφέρον τα λάστιχα που είχα βάλει για χορδές.
9. Τρίτη 17/3/2015	Ο μαθητής, κάθισε δίπλα μου στον καναπέ κι εγώ άρχισα να του τραγουδώ. Εκείνος έκανε βλεμματική επαφή και είπε: «Το παιδάκι παίζει πιάνο». Κατά τη δραστηριότητα, ζωγραφίζαμε με τις δαχτυλομπογιές.	«Και ο Μ. τι παίζει;» «Και μεταλλόφωνο;» «Τι ωραία που ζωγραφίζουμε όλοι μαζί!»	«Πιάνο!» «Ναι.» «Να ζωγραφίσουμε με τις τέμπερες.»	Ο Μ. δεν παρουσίασε δυσκολία στο να προσαρμοστεί και να συμμετέχει στη δραστηριότητα. Σεβάστηκε το χώρο το δικό μου και του συμμαθητή του στο χαρτόνι και έτσι μπορέσαμε να εκφραστούμε όλοι μαζί. Του αρέσει ό, τι έχει να κάνει με τις αισθήσεις των δαχτύλων του.

Πίνακας 9. Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) για την 6η, 8η και 9η ειδική διδακτική παρέμβαση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ποσοτικά δεδομένα

Ερωτηματολόγια: Οι απαντήσεις των ομάδων του δείγματος έδειξαν πιο μετριοπαθή στάση συγκριτικά με τα προηγούμενα ερωτήματα. Στις περισσότερες ερωτήσεις, σχεδόν οι μισοί απαντούσαν «Αρκετά» και οι υπόλοιποι κυμαίνονταν κυρίως στο «Πολύ» και τις άλλες απαντήσεις.

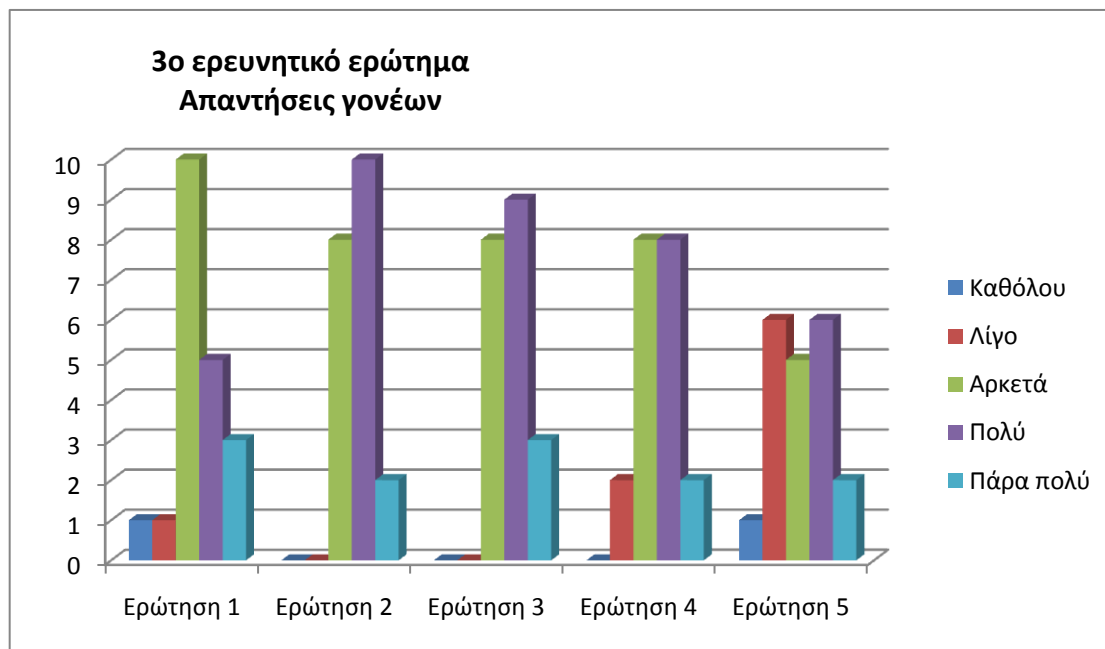
Πιο συγκεκριμένα, από το δείγμα των γονέων, όπως φαίνεται στο Σχήμα 9, στην πρώτη ερώτηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, 1 απάντησε «Καθόλου» και 1 «Λίγο», 10 «Αρκετά», 5 «Πολύ» και 3 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση κανείς δεν απάντησε «Καθόλου» και «Λίγο», 8 απάντησαν «Αρκετά», 10 «Πολύ» και 2 «Πάρα πολύ». Στην τρίτη ερώτηση, κανείς δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο», 8 απάντησαν «Αρκετά», 9 «Πολύ» και 3 «Πάρα πολύ». Στην τέταρτη ερώτηση, κανείς δεν απάντησε «Καθόλου», 2 απάντησαν «Λίγο», 8 «Αρκετά», 8 «Πολύ» και οι υπόλοιποι 2 «Πάρα πολύ». Στην πέμπτη ερώτηση, 1 από τους γονείς απάντησε «Καθόλου», 6 «Λίγο», 5 «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 2 «Πάρα πολύ» (Σχήμα 9).

Από το δείγμα των εκπαιδευτικών (Σχήμα 10), στην πρώτη ερώτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα 1 απάντησε «Καθόλου», οι 6 «Λίγο», οι 10 «Αρκετά», οι 6 «Πολύ» και οι 3 «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση, κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε «Καθόλου», 1 «Λίγο», 10 «Αρκετά», 6 «Πολύ» και 3 «Πάρα πολύ». Στην τρίτη ερώτηση, καμία απάντηση δε δόθηκε στο «Καθόλου», 1 στο «Λίγο», 9 στο «Αρκετά», 9 στο «Πολύ» και 1 στο «Πάρα πολύ». Για την τέταρτη ερώτηση δε σημειώθηκε απάντηση στο «Καθόλου», ενώ 4 δόθηκαν στο «Λίγο», 5 στο «Αρκετά», 9 στο «Πολύ» και 2 στο «Πάρα πολύ». Στην πέμπτη ερώτηση, 3 απάντησαν «Καθόλου», 5 «Λίγο», 10 «Αρκετά», 2 «Πολύ» και κανείς «Πάρα πολύ» (Σχήμα 10).

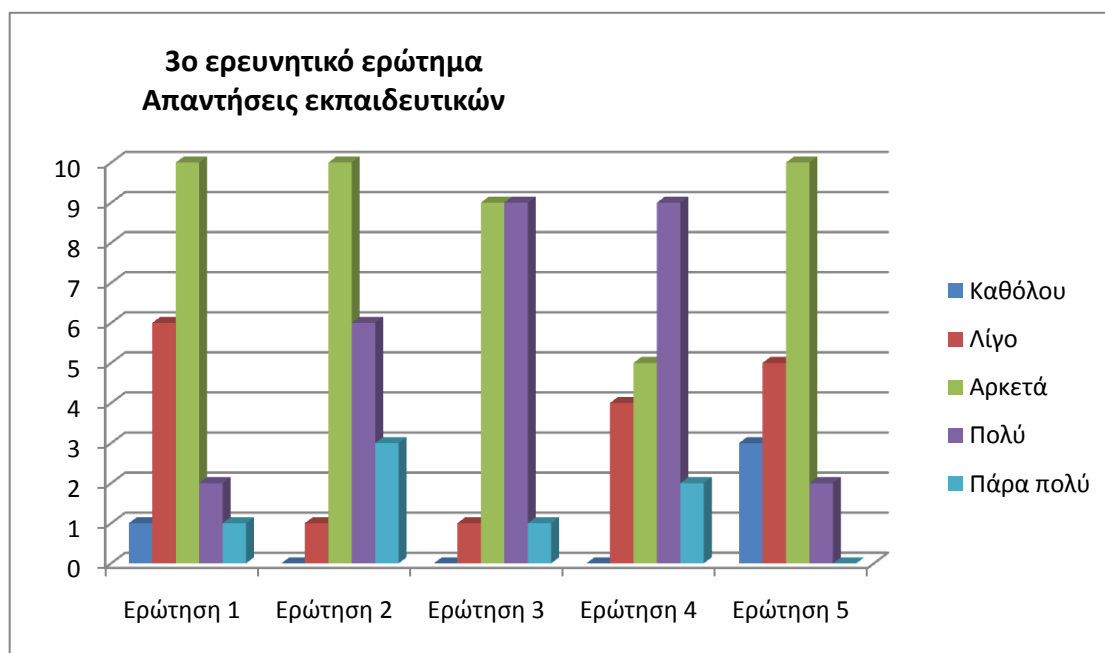
Με βάση τις απαντήσεις του συνολικού δείγματος των γονέων και των εκπαιδευτικών για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπως φαίνονται από το Σχήμα 11, για την πρώτη ερώτηση το 50% των απαντήσεων ήταν «Αρκετά», το 18% «Πολύ» και 18% «Λίγο», 10% ήταν «Πάρα πολύ» και το 5% «Καθόλου». Στη δεύτερη ερώτηση, το 45% του δείγματος απάντησε «Αρκετά», το 40% «Πολύ», 13% «Πάρα πολύ», 3% «Λίγο» και κανένας «Καθόλου». Στην τρίτη ερώτηση το 45% απάντησαν «Πολύ», το 43% «Αρκετά», 10% «Πάρα πολύ», 3% «Λίγο» και κανένας «Καθόλου». Στην τέταρτη ερώτηση, το 43% των απαντήσεων ήταν «Πολύ», το 33% «Αρκετά», το 15% «Λίγο», ένα 10% «Πάρα πολύ» και καμία «Καθόλου». Στην τελευταία ερώτηση, το 38% του δείγματος απάντησε «Αρκετά», το 28% «Λίγο», το 20% «Πολύ», το 10% «Καθόλου» και το 5% «Πάρα πολύ» (Σχήμα 11).

Κοινωνικές ιστορίες: Η επαλήθευση του διδακτικού στόχου σχετικά με τη συνεργασία με τα πρόσωπα του σχολείου, συνηγορεί περί της αποδείξεως του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Όπως φάνηκε από τις σωστές απαντήσεις του μαθητή στις

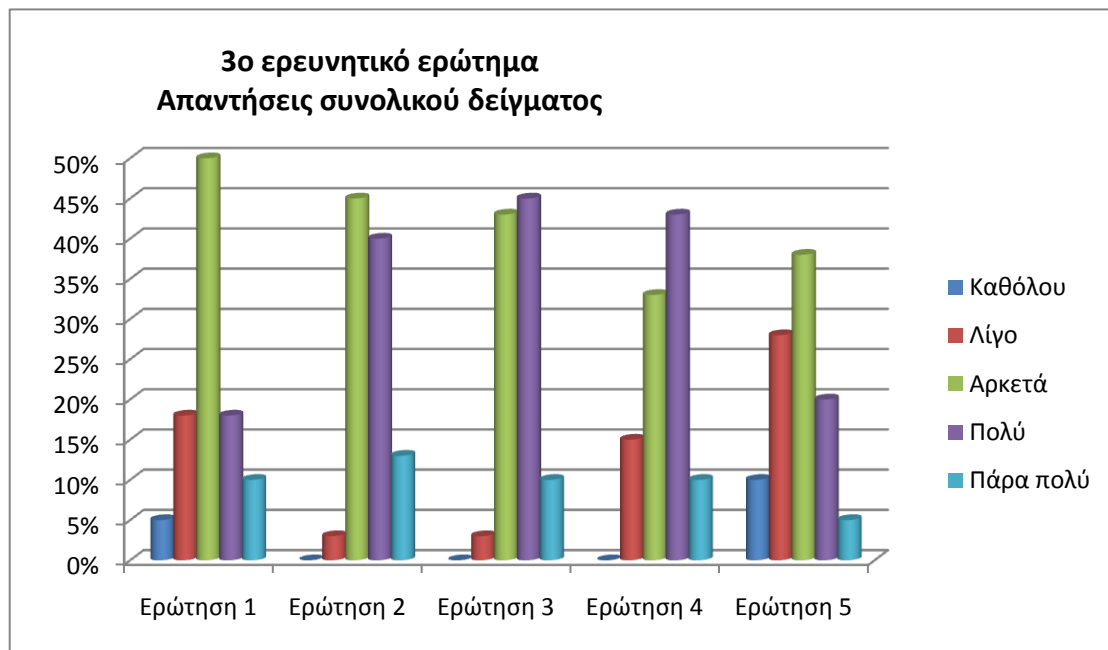
ερωτήσεις κατανόησης των κοινωνικών ιστοριών (Πίνακας 12), έδειξε να κατανόησε σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες συνεργασίας στις ομάδες του σχολείου, συνεργασία που για να γίνει προϋποθέτει την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή μέσα σε αυτές.



Σχήμα 9. Απαντήσεις γονέων στις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.



Σχήμα 11. Απαντήσεις συνολικού δείγματος για τις ερωτήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Με τα αποτελέσματα του ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι Barton et al. (2011), η Δροσινού (2014, α), οι Koegel et al. (2013) και ο Χρηστάκης (2013) σχετικά με τη σπουδαιότητα ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, στη σημασία της κοινωνικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασης στο σχολείο μέσα από κατάλληλες υποστηρικτικές και ενταξιακές παρεμβάσεις συμφωνούν οι Peters & Forlin (2011), οι Wang & Spillane (2009) και οι Watkins et al. (2014).

Οι Barton et al. (2011) στη μελέτη τους για την εξατομίκευση των παρεμβάσεων στα παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας αναφέρονται στις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά αυτά στις κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμογή τους μέσα σε ενταξιακά πλαίσια. Τα ενταξιακά πλαίσια, παρέχουν ευκαιρίες για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη γενίκευση και διατήρηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Προκειμένου όμως να μπορέσουν να προσαρμοστούν, οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης εξατομικευμένων προσαρμογών μέσα στα προγράμματα παρέμβασης. Τα

προγράμματα αυτά, προκειμένου να διευκολύνουν την ένταξη και την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή, θα πρέπει να αξιοποιούν και να συμπεριλαμβάνουν τις μοναδικές δυνατότητές και τις ανάγκες που έχει.

Με βάση τη Δροσινού (2014, α), το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξορισμού του είναι ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ένταξη (Ενταξιακό). Προκειμένου να καταστεί δυνατή, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα στις καθημερινές ανάγκες του παιδιού και να προϋποθέτει την προετοιμασία τόσο του υπό ένταξη μαθητή όσο και των γονέων και των εκπαιδευτικών (Δροσινού, 2014, α). Επομένως, η ένταξη και η κοινωνική προσαρμογή αποτελούν κύριο σκοπό ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ και θα πρέπει να εξυπηρετούνται μέσα από τις διαφοροποιημένες του δραστηριότητες.

Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2013) και όπως γίνεται φανερό και από το ΠΑΠΕΑ (ΥΠΕΠΘ, 2009, σσ. 260-268), η κοινωνική προσαρμογή αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο θα πρέπει να στηρίζεται κάθε εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα. Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να εξυπηρετούν με τις διαφοροποιημένες τους δραστηριότητες την περιοχή αυτή, προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να προσαρμοστεί επαγγελματικά και κοινωνικά, αποκτώντας δεξιότητες αυτονομίας, συνεργασίας με τους άλλους, σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, προφύλαξης από κινδύνους και σεβασμού των άλλων και του περιβάλλοντος (Χρηστάκης, 2013, σ. 93).

Οι Koegel et al. (2013) υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση ευρύτερα ενός παιδιού με αυτισμό μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσα από διαφοροποιημένα προγράμματα που να αξιοποιούν τα αγαπημένα ενδιαφέροντά του. Τέτοιου είδους προσαρμογές στο διδακτικό πρόγραμμα ισχυρίζονται ότι μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό κίνητρο για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις κοινωνικές ομάδες και την προσαρμογή τους σε αυτές.

Οι Peters & Forlin (2011) στη μελέτη τους για τη συμβολή της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση επισημαίνουν τη σημασία του κοινωνικού περιεχομένου της εκπαίδευσης σε παιδιά με αυτισμό. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκμεταλλεύεται τις κοινωνικές ευκαιρίες που δίνονται προκειμένου να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, η οποία καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τους άλλους. Για το λόγο αυτό, στα διδακτικά προγράμματα πρέπει να υιοθετούνται μοντέλα ενταξιακής πρακτικής, όπως η προσβασιμότητα, στρατηγικές και η χρήση τεκμηριωμένων πρακτικών (Peters & Forlin, 2011).

Στην κοινωνική προσαρμογή, η οποία θα πρέπει να υποστηρίζεται μέσα από εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα, αναφέρθηκαν επίσης οι Wang & Spillane (2009) και οι Watkins et al. (2014). Σύμφωνα με τους πρώτους, τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα είναι κεντρικό σύμπτωμα στον αυτισμό. Όσο καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες έχει ένα παιδί, τόσο καλύτερα μπορεί να προσαρμοστεί και να γίνει αποδεκτό από τα ενταξιακά πλαίσια και να ζήσει πιο αυτόνομα. Για το σκοπό αυτό, διάφορα διδακτικά προγράμματα έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί με την αξιοποίηση μεθόδων και στρατηγικών όπως οι κοινωνικές ιστορίες, η χρήση βίντεο, η μεσολάβηση συνομήλικων και γνωστικές συμπεριφοριστικές στρατηγικές (Wang & Spillane, 2009). Οι Watkins et al. (2014) τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους συνομήλικους στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών με αυτισμό. Μέσα από την έρευνά τους κατέληξαν ότι αν τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις αξιοποιηθούν μέσα από τα διδακτικά προγράμματα στην καθημερινή ρουτίνα των παιδιών, μπορεί να υποστηριχθεί η κοινωνική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών με αυτισμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αναπτυξιακή διαταραχή του αυτισμού εγείρει πολλά ερωτήματα εδώ και αρκετές δεκαετίες σχετικά με την αιτιολογία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά του, τα ποσοστά αύξησης και αποτελεσματικούς τρόπους στην παρέμβαση. Τα κυριότερα ελλείμματα παρουσιάζονται στον τομέα της επικοινωνίας και της γλώσσας, της κοινωνικής κατανόησης, των διαπροσωπικών σχέσεων και της σκέψης και φαντασίας.

Η συναισθηματική οργάνωση είναι μια από τις τέσσερις περιοχές ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας και σχετίζεται με τη συναισθηματική ωρίμανση και ανάπτυξη του ατόμου, με το πώς βλέπει τον εαυτό του και κατ' επέκταση τους άλλους και με το κατά πόσο μπορεί να συνάψει μαζί τους διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις. Για την υποστήριξη των δυσκολιών στον τομέα αυτό στον αυτισμό, όπως και σε κάθε άλλο τομέα δυσκολιών, με βάση το εκπαιδευτικό μοντέλο υποστήριξης, εφαρμόζεται ο σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων με απώτερο σκοπό την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη στην κοινωνία.

Προγενέστερες έρευνες στον αυτισμό εξετάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την εφαρμογή μιας ορισμένης μεθόδου ή πρακτικής διδασκαλίας. Ενδεικτικές είναι η έρευνα των Koegel et al. (2013) σχετικά με τη χρήση των αγαπημένων ενδιαφερόντων, των Okada et al. (2010) για τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών, των Simpson & Keen (2011) σχετικά με τις μουσικές παρεμβάσεις στον αυτισμό και των Watkins et al. (2014) οι οποίοι μελέτησαν την τεχνική της μεσολάβησης συνομήλικων παιδιών στην παρέμβαση. Η παρούσα έρευνα εστίασε στις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης και πρότεινε την εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού που να περιλαμβάνει τα αγαπημένα ενδιαφέροντα, τη μεσολάβηση συνομήλικου συμμαθητή κατά την παρέμβαση, τη χρήση μουσικοθεραπευτικών τεχνικών και συμπεριφοριστικών στρατηγικών όπως το σύστημα λεκτικών και υλικών αμοιβών. Μέσα από τη μελέτη του προβλήματος αυτού, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το κατά πόσο οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης, το αν οι δραστηριότητες με την αξιοποίηση των αγαπημένων ενδιαφερόντων εξυπηρετούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με

τους άλλους και αν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δε συνηγορούν πλήρως για την απόδειξη του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Από τη μεθοδολογία της παρέμβασης και τα ερωτηματολόγια, τα στοιχεία υποστήριξαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης μέσα από τις ΔΜΕ. Με τη μεθοδολογία παρατήρησης δεν καταγράφηκε βελτίωση και στους τρεις τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης, παρά μόνο στη συνεργασία με τους άλλους. Η ειδική διδακτική και οι πειραματικές παρεμβάσεις εστίασαν στη συνεργασία με τους άλλους και ενώ οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με το αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον για μάθηση, δεν μπορούν να εξαχθούν βέβαια συμπεράσματα για τους δύο αυτούς τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης. Για το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όλα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με τα ερευνητικά εργαλεία συνηγορούσαν περί της αποδείξεώς τους, με αποτέλεσμα να μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα τόσο ότι οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες με τα αγαπημένα ενδιαφέροντα εξυπηρετούσαν τις δεξιότητες συνεργασίας όσο και ότι οι δραστηριότητες του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διευκόλυναν την κοινωνική προσαρμογή.

Το πρόγραμμα αυτό στο σύνολό του κρίθηκε αποτελεσματικό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους και κοινωνικής προσαρμογής. Θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει συμπληρωματικά στη γνώση σχετικά με τις παρεμβάσεις στον αυτισμό. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως κάθε παιδί είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση και πως οι τρόποι παρέμβασης, όσο αποτελεσματικοί κι αν έχουν αποδειχθεί, θα πρέπει να αποτελούν ένα απλό σημείο εκκίνησης και κάθε φορά να προσαρμόζονται (Barton et al., 2011).

Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρουσα η επανάληψη της ίδιας διαδικασίας έρευνας και σε άλλες μελέτες περίπτωσης μαθητών με αυτισμό προκειμένου να γίνει σύγκριση της ομοιότητας των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο EAE09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficoltà. I gruppi come risorsa" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>*

Barton, E., Lawrence, K. & Deurloo, F. (2011). Individualizing Interventions for Young Children with Autism in Preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 42 (6), σσ. 1205-1217.

Beighley, J.S. & Matson, J.L. (2014). Comparing Social Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder According to the DSM-IV-TR and the DSM-5. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* , 26 (6), σσ. 689-701.

Caramella, G. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο EAE09 στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>*

Graziano, L. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο EAE10 με θέμα "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>*

Happé, F. & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain* , σ. 119.

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

Jordan, R. & Powel, S. (2001, α). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. (Ε. Καλύβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Jordan, R. & Powel, S. (2001, β). *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. (Ο. Παϊζη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Koegel, R., Kim, S., Koegel, L. & Schwartzman, B. (2013). Improving Socialization for High School Students with ASD by Using Their Preferred Interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 43 (9), σσ. 2121-2134.

Okada, S., Ohtake, Y. & Yanagihara, M. (2010). Improving the Manners of a Student with Autism: The effects of manipulating perspective holders in Social Stories™ – A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education* , 57 (2), σσ. 207-219.

Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 11 (1), σσ. 70-78.

Peters, B. & Forlin, C. (2011). Informing educational decisions in the early years: can evidence for improving pedagogy for children with autistic spectrum disorder be found from neuroscience? *British Journal of Special Education* , 38 (3), σσ. 135-142.

Simpson, K. & Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 41 (11), σσ. 1507-1514.

Soro, G. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕΙΟ με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>*

Thompson, T. (2013). Autism Research and Services for Young Children: History, Progress and Challenges. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* , 26 (2), σσ. 81-107.

Wang, P. & Spillane, A. (2009). Evidence-Based Social Skills Interventions for Children with Autism: A Meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities* , 44 (3).

Watkins, L. O' Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G.E., Sigafos, J. & Lang, R. (2014). A Review of Peer-Mediated Social Interaction Interventions for Students with Autism in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* .

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>

Γκονέλα, Ε. (2008). *Αυτισμός. Αίνιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Γκορλέμος, Κ. (2014). Αυτισμός και Κοινωνικές Ιστορίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (65), σσ. 100-106.

Δράκος, Γ.Δ. & Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.

Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (68), σσ. 3-19.

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

Δροσινού, Μ. (2014, β). *Δημιουργία Τρισδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2014, γ). *Μεθοδολογία Παρατήρησης (ΕΑΕ03)*. Δημιουργία φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>

Δροσινού, Μ. (2014, δ). *Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή (ΕΑΕ04)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2014, ε). *Πρακτική Άσκηση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση δημόσια και ιδιωτική, σε σχολικές (ΣΜΕΑΕ), ΚΕΔΔΥ, και σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες άλλων συναρμόδιων υπουργείων (ΕΑΕ11)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD197/>

Δροσινού, Μ. (2013, α). *Θεωρητικό Υπόβαθρο της Διδακτικής των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΕΑΕ01*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>

Δροσινού, Μ. (2013, β). Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. *Πρακτικά ημερίδας «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική κοινότητα»*. Καλαμάτα: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μεσσηνίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (11), σσ. 121-134.

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

Δροσινού, Μ. & Μπαρμπαγιάννη, Μ. (2014). Η Ενταξιακή Πρακτική της "Παράλληλης" Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η Υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (64), σσ. 85-98.

Δροσινού, Μ., & Πάστρα, Α. (2010). *Η Δραματοποίηση του Παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα, του Oscar Wild, σε Παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα "Μαθαίνω Πώς Να Μαθαίνω" που διοργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στην Αθήνα. ISSN 1790-8574.*

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης(ΕΑΕ).* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

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

Λαχανά, Α. & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education); Ένα διαφορετικό Φιλοσοφικό Υπόβαθρο - Ένας διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (69), σσ. 3-28.

Σιμιτσή-Δέλλα, Ε. (2014). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα Τμήματα Ένταξης των Νηπιαγωγείων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (66), σσ. 69-74.

Συνοδινού, Κ. (2014). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων. Σημειώσεις. (ΕΑΕ06)* . Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>

Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Κασίμου, Δ. & Τσίκουλα, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά και Κριτήρια Αξιολόγησης Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (69), σσ. 29-36.

ΥΠΕΠΘ. (2009). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. ΠΑΠΕΑ.* Προεδρικό Διάταγμα 301/1996. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φραγκούλη, Α. (2014, α). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της μουσικής. Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο και αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης.* Αθήνα: Διάδραση.

Φραγκούλη, Α. (2014, β). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας - μέρος β'.* Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>

Φραγκούλη, Α. (2013). Η Σημασία του Orff-Schulwerk στη Μουσική Κοινωνικο-Ενταξιακή Παιδαγωγική και στη Μουσικοθεραπεία. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, 2 (5), σσ. 106-112.

Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (65), σσ. 59-68.

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

Χρηστάκης, Κ. (2011, α). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2011, β). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. Β'). Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Μεθοδολογία Παρατήρησης, Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)

Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών													
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη	Όνομα μαθητή: Μ. Ημ. Ηέννησης: 2006 ηλικία: 8,5				Τάξη φοίτησης: Μέση βαθμίδα Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: 10/12/2014, 5/2/2015, 18/3/2015				
	γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών												
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το	Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες ετοιμότητας (Συναισθηματική Οργάνωση)												
	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ(2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
Βήμα 3. Ενώνω τα Χ σε μία γραμμή, κόκκινη για την	ανόργανωση	κατανόηση	γραφική	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικά όντα	ισοτικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προσαρμογές	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές
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													

Πίνακας 1. Πίνακας μεταβολών Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Δ) γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																	
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή	Όνομα μαθητή: Μ. Ημ. Ηέννησης: 2006 Ηλικία: 8,5				Τάξη φοίτησης: Μέση βαθμίδα Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 10/12/2014, 5/2/2015, 18/3/2015								
	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Αντιληπτικές δεξιότητες (1)		Μνημονικές δεξιότητες (2)				Δεξιότητες - γραφικό χώρο(3)			Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)			Μαθηματικές δεξιότητες(5)		Δεξιότητες συμπεριφοράς(6)		
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες	Λειτουργική ή μνήμη-Μνήμη ακολουθιών	Μακροπρόθεσμη μνήμη-Μνημοτεχνική	Βραχυπρόθεσμη-λειτουργική μνήμη	Χωρο-χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητική και κατάρκτηση του γραφικού χώρου	Φωνολογική Αντίληψη	Μορφολογική - Ορθογραφία	Σημασιολογική Έκφραση	Γραμμικά σύμβολα	Αριθμοί και Μαθηματικά	Γλώσσα και Μαθηματικά	Συναισθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προγραμματισμού
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																	

Πίνακας 2. Πίνακας μεταβολών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)

2. Ειδική Διδακτική. Ενδεικτικό Φωτογραφικό Υλικό ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων του ΣΑΔΕΠΕΑΕ



Εικόνα 1. Ρυθμικός καθρέφτης. 2^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 2. Κατασκευή-τύμπανο. 3^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 3. Κολλάζ σαξόφωνο. 4^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 4. Ρυθμικός καθρέφτης. 5^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 5. Παπουτσόκουτο σε σχήμα κιθάρας. 8^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 6. Εσωτερική όψη παπουτσόκουτου με εικόνες και λέξεις μουσικών οργάνων. 8^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 7. Πλαστικοποιημένες εικόνες και λέξεις προς αντιστοίχιση. 8^η διδακτική παρέμβαση


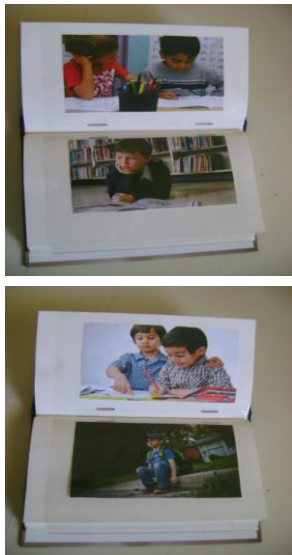




Εικόνα 8. Ομαδική ζωγραφική στο χαρτόνι. 9^η διδακτική παρέμβαση



Εικόνα 9. Επιτραπέζιο παζλ με ερωτήσεις σε σχήμα σαξόφονου. 10^η διδακτική παρέμβαση.

3. Πειραματικές ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις με διαφοροποιημένα κείμενα κοινωνικών ιστοριών

A/A	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΒΗΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ
1	5/5/2015	Να συνεργάζεται με τη δασκάλα του.	15 λεπτά	Κοινωνική ιστορία με τίτλο « <i>Το μάθημα με τη δασκάλα μου</i> »: -Να διαβάσουμε την κοινωνική ιστορία με τη βοήθεια των πλαστικοποιημένων καρτών. -Να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλής επιλογής.	ντοσιέ διαφανειών Α4, πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες	2/3	 Πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες – σημεία αναφοράς της κοινωνικής ιστορίας.
2	8/5/2015	Να συνεργάζεται με το διπλανό του.	35 λεπτά	Κοινωνική ιστορία με τίτλο « <i>Στο θρανίο με το διπλανό μου</i> »: -Να διαβάσουμε την κοινωνική ιστορία με τη βοήθεια των φωτογραφιών. -Να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλής επιλογής.	ντοσιέ διαφανειών Α4, φωτογραφικό άλμπουμ, φωτογραφίες	2/3	 Άλμπουμ με φωτογραφίες

3	11/ 5/ 2015	Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές της τάξης του στη ζωγραφική.	15 λεπτά	<p>Κοινωνική ιστορία με τίτλο «<i>Η ζωγραφική με τους συμμαθητές μου</i>»:</p> <p>-Να διαβάσουμε την κοινωνική ιστορία.</p> <p>-Να κολλήσει τις χαρούμενες φάτσες δίπλα από τις φωτογραφίες που τα παιδιά ζωγραφίζουν «μαζί».</p> <p>-Να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλής επιλογής.</p>	ντοσιέ διαφανειών Α4, πλαστικοποιημένες καρτέλες Α4, πλαστικοποιημένες φωτογραφίες και φάτσες, βέλκρο	2/3	 <p>Πλαστικοποιημένες καρτέλες με πλαστικοποιημένες φωτογραφίες, για εμπέδωση των εννοιών «μαζί» και «μόνος μου». Έμφαση στο συναίσθημα της χαράς όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν μαζί.</p>
4	12/ 5/ 2015	Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές στην αυλή στο μάθημα της γυμναστικής.	15 λεπτά	<p>Κοινωνική ιστορία με τίτλο «<i>Η γυμναστική στην αυλή</i>»:</p> <p>-Να διαβάσουμε την κοινωνική ιστορία.</p> <p>-Να κολλήσει τις εικόνες-έννοιες στα κενά των προτάσεων της κοινωνικής ιστορίας.</p> <p>-Να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλής επιλογής.</p>	ντοσιέ διαφανειών Α4, πλαστικοποιημένη καρτέλα Α4, πλαστικοποιημένες εικόνες-έννοιες, βέλκρο	2/3	 <p>Πλαστικοποιημένη καρτέλα με προτάσεις με κενές γραμμές από την ιστορία και εικόνες-έννοιες με βέλκρο για συμπλήρωση. Εμπέδωση και έλεγχος κατανόησης των σημείων αναφοράς της κοινωνικής ιστορίας.</p>

5	13/ 5/ 2015	Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες.	15 λεπτά	<p>Κοινωνική ιστορία με τίτλο «Στην ομάδα με τους συμμαθητές μου»:</p> <p>-Να διαβάσουμε την κοινωνική ιστορία.</p> <p>-Να τοποθετεί τις πλαστικοποιημένες φωτογραφίες στο παπουτσόκουτο, στην ένδειξη «Είμαι μόνος» ή «Είμαι στην ομάδα» αντίστοιχα.</p> <p>-Να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης, πολλαπλής επιλογής.</p>	<p>ντοσιέ διαφανειών Α4, παπουτσόκουτο, πλαστικοποιημένες φωτογραφίες, χρωματιστό χαρτόνι, κόλλα.</p>	2/3	 <p>Παιδαγωγικό υλικό: Παπουτσόκουτο με πλαστικοποιημένες φωτογραφίες. Εμπέδωση και έλεγχος κατανόησης των εννοιών της κοινωνικής ιστορίας «μόνος μου» και «στην ομάδα».</p>  <p>Εσωτερική όψη παπουτσόκουτου.</p>  <p>Εξωτερική όψη παπουτσόκουτου.</p>
---	-------------------	--	----------	---	---	-----	--

Πίνακας 3. Πίνακας πειραματικών ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων με διαφοροποιημένα κείμενα κοινωνικών ιστοριών