



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



Università degli Studi di Torino

Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΡΟΥΜΠΙΝΗΣ

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Αθηνών

2007

Τίτλος

**Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (ΕΑΕΟ1) με έμφαση τη διαχείριση των
επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές**

Titolo

**L'Insegnamento delle Competenze Sociali (EAE01) con enfasi sulla Gestione dei
Comportamenti Aggressivi nei bambini con Autismo e disturbi dello sviluppo**

Title

**Teaching social skills(EAE01) in children into Autistic Spectrum Disorder with
emphasis on management of aggressive behaviors**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Συνοδινού Κλαίρη
Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Δροσινού- Κορέα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια
Ξανθάκη- Καραμάνου Γεωργία
Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη σημαντική στήριξη που μου προσφέρουν σε κάθε βήμα της ζωής μου. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επόπτρια καθηγήτριά μου κ. Συνοδινού Κλαίρη και στις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες κ. Δροσινού Μαρία και κ. Ξανθάκη Γεωργία για την πολύτιμη βοήθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το εκπαιδευτικό προσωπικό στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ρόζα Ιμβριώτη για την υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ). Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΣΑΔΕΠΕΑ). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Ένας μαθητής με αυτισμό (αγόρι, 12 ετών)αποτελέσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς) οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 150 ώρες σχολαστικής παρακολούθησης. Επιπλέον τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες οι οποίοι εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ευνοϊκά, καθώς διαμορφώθηκαν θετικές στάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών.

Λέξεις- κλειδιά : κοινωνικές δεξιότητες, επιθετικές συμπεριφορές, διαφοροποιημένο πρόγραμμα, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ).

Abstract

The purpose of the present study is teaching social skills with an emphasis on managing aggressive behaviors in a child suffering from a Pervasive Developmental Disorder(PDD).The study was carried out in the scientific field of special education and training by applying a targeted, individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN).The methodology of this study is mixed and consists of quantitative and qualitative data. A student suffering from autism(a 12 year old boy) was the core of the target group as well as the adults(teachers ,parents) who come into contact with him. The collection of the qualitative data took place through the observation methodology (informal educational assessment, LEVD control lists of basic skills, interviews, and experimental protocols) after 150 hours of meticulous observation. Also, the data was collected through the distribution of a short questionnaire to all the adults who are involved with the student of the study case. The results of the study were favorable, as positive attitudes concerning the effectiveness of the program were formed about the teaching of social skills with an emphasis on managing aggressive behaviors.

Keywords : social skills, aggressive behaviors, differentiated program, Pervasive Developmental Disorder(PDD)

Astratto

Lo scopo di questa ricerca è l' insegnamento delle abilità sociali con enfasi alla gestione del comportamento aggressivo su bambino con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS). La ricerca viene condotta sul settore scientifico dell' speciale educazione e insegnamento con l' applicazione di un Programma di Studi di Educazione Speciale Mirato, Individuale e Strutturato (PSESMIS). La metodologia della ricerca è mista e viene composta da dati di quantità e qualità. Uno student con autism(maschio di 12 anni)ha formato il nucleo del gruppo mirino, ma anche adulti(insegnanti, genitori) I quali vengono a contatto con lui. La collezione di questi dati di qualità è fatta, attraverso la metodologia di osservazione(valutazione informale educativa, LEVD, interviste, protocolli sperimentali) dopo 150 ore di osservazione meticolosa.Inoltre i dati sono stati collettati tramite la disposizione di uno questionario breve a tutti gli adulti i quali vengono implicati con lo studente del caso-studio.i risultati della ricerca sono stati favoriti perchè sono state formate attitudini positive in relazione con l'efficienza del programma per l'insegnamento delle abilità sociali con enfasi alla gestione del comportamento aggressivo.

Termini- chiave: abilità sociali, comportamento aggressivo, programmazione variata, Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS).

Περιεχόμενα

Contents

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract	4
Astratto	5
Περιεχόμενα	6
Κατάλογος Σχημάτων.....	7
Κατάλογος Πινάκων	9
Κατάλογος Εικόνων	10
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	11
1. Εισαγωγή.....	12
1.1 Σκοπιμότητα	14
1.2 Υποθέσεις ερευνητικού προβλήματος.....	15
2. Θεωρητική Θεμελίωση, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	15
2.1 Αυτισμός.....	15
2.2 Αιτιολογία.....	17
2.3 Χαρακτηριστικά	20
2.4 Διαγνωστικά κριτήρια	26
2.5 Εκπαιδευτικές-Θεραπευτικές προσεγγίσεις	27
2.6 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	33
2.7 Επιθετικές συμπεριφορές	38
3. Μεθοδολογία	42
3.2 Εργαλεία Έρευνας.....	45
3.2.1 Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	45
3.2.2 Ποσοτικά Δεδομένα	58
4. Αποτελέσματα	64
5. Συζήτηση- Προτάσεις.....	93
Βιβλιογραφία	96
Παραρτήματα	110

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	66
Σχήμα 2: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ.....	69
Σχήμα 3: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	72
Σχήμα 4: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος.....	73
Σχήμα 5: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες θεωρείτε εσείς ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες;»	77
Σχήμα 6: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει επιθετικές συμπεριφορές από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές;».....	78
Σχήμα 7: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;»	78
Σχήμα 8: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α;»	79
Σχήμα 9: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Για ποιον από τους παρακάτω λόγους δεν εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α;»	80
Σχήμα 10: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε πως μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η επικοινωνία του μαθητή;».....	81
Σχήμα 11: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών;»	81
Σχήμα 12: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες;»	84
Σχήμα 13: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πιστεύετε πως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών;».....	91

Σχήμα 14: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Χρησιμοποιείτε τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;»..... **91**

Σχήμα 15: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε πως μέσα από το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εφικτή η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων;».....**92**

Σχήμα 16: Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιον αναπτυξιακό τομέα πιστεύετε ότι συνεισφέρει περισσότερο η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων;».....**93**

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1.....	86
Πίνακας 2: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2.....	87
Πίνακας 3: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3.....	88
Πίνακας 4: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4.....	89
Πίνακας 5: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5.....	89
Πίνακας 6: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5.....	111
Πίνακας 7: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5.....	112
Πίνακας 8: Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5.....	115

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της εβδομάδας:	52
Εικόνα 2: Ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες	53
Εικόνα 3 : Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της Τρίτης και Τετάρτης	54
Εικόνα 4 : Λαβύρινθος	55
Εικόνα 5: Πάζλ	56
Εικόνα 6: Παπουτσόκουτο	57
Εικόνα 7: Ημερήσιο Πρόγραμμα	116

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΑΠΑ (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΔΑΔ (Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή)

ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΠΑΠΕΑΕ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

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

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) αποτελεί έναν εξειδικευμένο τομέα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, που στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών μεθόδων και τεχνικών για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) έχουν την ανάγκη ενός διαφοροποιημένου, εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για να μπορέσουν να ενισχυθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, ώστε να καταφέρουν όσο το δυνατό τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους μέσα στην κοινωνία. Τα παιδιά που υπάγονται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρήζουν Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λόγω σοβαρών ελλειμμάτων που εμφανίζουν σε βασικές αναπτυξιακές περιοχές.

Η Αυτιστική Διαταραχή ή αυτισμός είναι μια σοβαρή νευρο- αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από έκπτωση στην κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά και από ένα περιορισμένο είδος δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Toth et al., 2007). Ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ποικιλομορφία του. Κυμαίνεται από βαριές μορφές, όπως είναι ο κλασικός αυτισμός του Kanner μέχρι πιο ήπιες μορφές, όπου σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει φυσιολογική νοημοσύνη (Connors, 1999). Σύμφωνα με την πέμπτη ανανεωμένη έκδοση του DSM-V (Fifth Edition) (DSM-V, 2013; Matson & Minshawi 2006), το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης των διαταραχών ψυχικής υγείας σε χρήση, τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM V ορίζονται με την Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), η διάγνωση του αυτισμού προϋποθέτει διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορική εξέταση, η οποία είναι και αρμόδια για το σχέδιο υποστηρικτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τη μεγαλύτερη συχνότητα και σοβαρότητα από τις παραπάνω δυσκολίες κατέχει η αδυναμία στην κοινωνική συναλλαγή. Αναλυτικότερα περιλαμβάνει την έλλειψη επικοινωνίας, την αδυναμία προσαρμοστικότητας στην κοινωνία και στους κανόνες και την ανικανότητα αμοιβαιότητας στη συναλλαγή κατά το διάλογο (Charman 2008). Όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη (2006), βασικά στοιχεία των παιδιών με αυτισμό είναι η ελλιπής επικοινωνία, η αδυναμία σκέψης και η ανύπαρκτη σχεδόν κοινωνική σχέση. Συνέπεια

των αδυναμιών αυτών είναι τα σοβαρά προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, στην κοινωνική προσαρμογή και στη συμπεριφορά.

Η επιθετικότητα, ο αυτοτραυματισμός και τα ξεσπάσματα(tantrums) είναι συχνά στόχοι της φαρμακευτικής αγωγής σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Posey et al., 2008). Το έναυσμα για αυτές τις προκλητικές συμπεριφορές μπορεί να είναι διάφοροι λόγοι. Κάποιοι από αυτούς είναι οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις, οι ασθένειες, οι αισθητηριακές ευαισθησίες, η αλλαγή της ρουτίνας κ.α. Αυτές οι προκλήσεις συχνά είναι αρκετές ώστε να δημιουργήσουν στα άτομα με αυτισμό επιθετικές συμπεριφορές και να θέσουν σε κίνδυνο τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους(Bronsard et al., 2010). Σύμφωνα με τους Stigler και McDougle (2008) οι κατάλληλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να μειώσουν τη συχνότητα εκδήλωσης των επιθετικών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό.

Οι Mazurek et al. (2013) αναφέρουν ότι η επιθετικότητα είναι πολύ συχνή μεταξύ των ατόμων με αυτισμό (ΔΑΦ). Περισσότερα από τα μισά άτομα εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές. Παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς είναι οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η έλλειψη επικοινωνίας, η γνωστική ακαμψία και η κακή συναισθηματική ρύθμιση(Matson & Wilkins 2009).

Από τις παραπάνω έρευνες διαπιστώνεται η μεγάλη σημασία της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση προκλητικών και επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με ΔΑΦ. Σύμφωνα με την έρευνα του Heyvaert (2014) και των συνεργατών του οι συμπεριφοριστικές θεραπείες είχαν θετικά αποτελέσματα για τη μείωση των προβληματικών και επιθετικών συμπεριφορών. Μερικές από αυτές τις παρεμβάσεις είναι η διαφορική ενίσχυση άλλων συμπεριφορών, η διαφορική ενίσχυση εναλλακτικών συμπεριφορών, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς και η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Επιπλέον και άλλες παρεμβάσεις όπως οι κοινωνικές ιστορίες(social stories) και το σύστημα επικοινωνίας ανταλλαγής εικόνων, Picture Exchange Communication System (PECS) θεωρήθηκαν αρκετά αποτελεσματικές για μείωση επιθετικών συμπεριφορών.

Άλλες έρευνες των Kavale & Forness (1996) έχουν δείξει ότι η κατάλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να

οδηγήσει σε βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, μείωση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, όπως την άμεση διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση (Aldridge, 2010). Επιπλέον μελέτη διερεύνησε την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού κοινωνικών ιστοριών και μοντελοποίηση μέσω βίντεο (Video Self-Modeling) για την αντιμετώπιση κοινωνικών ελλειμμάτων στα παιδιά με αυτισμό (Wainer & Ingersoll, 2011, O'Connor, 2009). Σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών σε παιδιά με αυτισμό επέδρασε θετικά στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα μπόρεσαν να γενικεύσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις (Norris & Dattilo, 1999, Scattone et al., 2002).

Τέλος σε αρκετές έρευνες σχετικά με την προσέγγιση TEACCH έχει διαπιστωθεί βελτίωση σε πολλούς τομείς, όπως στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επικοινωνία και στην επιθετική συμπεριφορά (Mukaddes et al. 2004, Siaperas & Beadle-Brown, 2006).

1.1 Σκοπιμότητα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε παιδί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(ΔΑΔ) με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού 2014, Δροσινού et al., 2009). Με αυτό το διαφοροποιημένο πρόγραμμα θα εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνική ανταπόκριση και τη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών(επιθετικότητα) του μαθητή μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονιών για το συγκεκριμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

1.2 Υποθέσεις ερευνητικού προβλήματος

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού 2014) για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε μαθητή με αυτισμό μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου. Η τρίτη ερευνητική υπόθεση μελετά τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.

2. Θεωρητική Θεμελίωση, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Αυτισμός

Σύμφωνα με τη Συνοδινού Κ. (2007) και το βιβλίο της Παιδικός Αυτισμός-Θεραπευτική προσέγγιση, ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και πρώτος την εισήγαγε το 1911 ο ψυχίατρος Bleuler, ο οποίος πίστευε ότι το άτομο με αυτισμό κλείνεται στην ψυχική του ζωή, αλλά ταυτόχρονα ζει και την εσωτερική του ζωή.

Το 1943 ο ψυχίατρος Leo Kanner, χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» για να περιγράψει τα παιδιά που παρουσίαζαν στοιχεία απομόνωσης, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις, έντονη επιθυμία για ομοιομορφία, δυσκολία στις αλλαγές, στερεοτυπικές κινήσεις και φτωχή γλωσσική ανάπτυξη (Συνοδινού 2007 σελ. 49). Στο βιβλίο της η Firth, U.(1999) αναφέρει ότι ο Kanner παρατήρησε και κατέγραψε κάποια χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής. Αρχικά μίλησε για την «αυτιστική μοναχικότητα». Διαπίστωσε την ανικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδράσουν ομαλά με τους άλλους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από τη στιγμή της γέννησής τους. Επιπλέον ανέφερε την «ψυχαναγκαστική εμμονή για ομοιομορφία». Τα παιδιά με αυτισμό παρουσίαζαν μονοτονία παντού, επαναλαμβανόμενες κινήσεις, στερεοτυπικές διαδικασίες και μόνιμη ενασχόληση με συγκεκριμένα θέματα ενδιαφέροντος. Τέλος μιλάει για τις «νησίδες δεξιοτήτων», όπου παρατηρήθηκε καταπληκτικό λεξιλόγιο των ομιλούντων παιδιών, εξαιρετική μνήμη και ευκολία απομνημόνευσης.

Ένα χρόνο αργότερα το 1944, ο παιδίατρος Hans Asperger χωρίς να γνωρίζει την εργασία του Kanner περιέγραψε μια ομάδα παιδιών, την οποία ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια». Ο Asperger στη διατριβή του ανέφερε μια ομάδα παιδιών τα οποία έχουν κανονική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη, αλλά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία (Wing, 1981). Στην ουσία διεύρυνε την κατηγορία των παιδιών που περιέγραφε ο Kanner και συμπεριέλαβε στις περιγραφές του άτομα με αυτισμό που έχουν τυπική ανάπτυξη στη νοημοσύνη και στο λόγο, αλλά αποκλίνουν ως προς τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους ικανότητες (Frith 1999 σελ. 22).

Η Γκονέλα (2006) στο βιβλίο της Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση αναφέρει ότι το 1979 η L. Wing και η J. Gould στις έρευνές τους συμπέραναν ότι όλα τα παιδιά με κοινωνικές ανεπάρκειες είχαν στερεότυπη συμπεριφορά και δυσκολίες στις γλωσσικές και συμβολικές δραστηριότητες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι βασικές δυσκολίες του αυτισμού μπορούν να περιγραφούν ως «τριάδα των διαταραχών».

Τα τρία διαγνωστικά κριτήρια της Wing είναι :

- α. Διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση
- β. Διαταραχή στην επικοινωνία
- γ. Διαταραχή στην κοινωνική κατανόηση, στη φαντασία, στην ευελιξία της σκέψης και στο συμβολικό παιχνίδι.

Το 1988 η L. Wing εισήγαγε την έννοια ενός φάσματος διαταραχών στον αυτισμό για να περιγράψει τις διακυμάνσεις των χαρακτηριστικών που παρατηρούνται. Ακόμα και στο ίδιο το άτομο με αυτισμό, η εικόνα του αλλάζει ανάλογα με την ηλικία και τη νοητική του ικανότητα. Αυτό ονομάστηκε «φάσμα του αυτισμού» ή «αυτιστικό φάσμα».

Τα σημερινά δεδομένα που αφορούν την επιδημιολογία του αυτισμού αναφέρουν ότι 4 με 10 στα 10.000 παιδιά έχουν αυτισμό και 1 στα 167 ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Taylor 2006).

2.2 Αιτιολογία

Τα αίτια του αυτισμού ακόμα και σήμερα παραμένουν άγνωστα. Οι γνώσεις τις οποίες διαθέτουμε, δεν είναι αρκετές για να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα αίτια, τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση του αυτισμού. Κατά καιρούς βέβαια, διατυπώνονται διάφορες υποθέσεις σχετικά με την αιτιολογία, πολλές από τις οποίες τεκμηριώνονται ερευνητικά.

Περιβαλλοντικά ή ψυχογενή αίτια

Ο Kanner επηρεασμένος σημαντικά από τις ψυχαναλυτικές ερμηνείες απέδωσε την εμφάνιση του αυτισμού σε περιβαλλοντικά αίτια. Στήριξε την εμφάνιση του αυτισμού στην ανατροφή που προερχόταν από τους γονείς με υψηλό νοητικό δυναμικό όπως επιστήμονες, ανώτερα διοικητικά στελέχη κ.α. οι οποίοι παράλληλα παρουσίαζαν μια άκαμπτη, ψυχρή κοινωνική συμπεριφορά (Παπαδάτος, 2004). Στο βιβλίο της Συνοδινού (2007 σελ. 50) αναφέρεται ότι η προέλευση αυτής της κατάστασης μπορεί να είναι μία τραυματική αιτία ή ένα παθολόγο περιβάλλον.

Στο βιβλίο του ο Χρηστάκης (2006) με τίτλο: Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1960-1970 ο Bettelheim στήριξε τη ψυχογενή αιτιολογία του αυτισμού, αναλύοντας ότι η αιτία του αυτισμού οφείλεται στην ανικανότητα των γονέων να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Συγκεκριμένα τα προβλήματα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της επικοινωνίας του αυτιστικού παιδιού οφείλονται στον αδύναμο δεσμό μητέρας-παιδιού. Η ελάχιστη μητρική παρουσία κατά τη βρεφική ηλικία σε συνδυασμό με την αδυναμία ανάπτυξης δεσμού μητέρας-παιδιού ήταν τα αίτια πρόκλησης της αυτιστικής διαταραχής. Έτσι τα συμπτώματα του αυτισμού ερμηνεύτηκαν ως την ανάγκη του παιδιού να προσαρμοστεί στο ψυχρό και σκληρό οικογενειακό περιβάλλον. Η Συνοδινού (2007 σελ. 94) στο βιβλίο της αναφέρει τη μεγάλη σημασία της αναγνώρισης της επιθυμίας από τη μητέρα για το παιδί της και τη δυνατότητα που έχει το παιδί να αναγνωρίσει τον εαυτό του για να υπάρξει.

Η ψυχογενή αιτιολογία του αυτισμού έχει δεχθεί σοβαρότατη κριτική λόγω της έλλειψης ερευνών που να αποδεικνύουν ότι οι πρώιμες τραυματικές εμπειρίες, μπορούν να αποτελέσουν αιτίες αυτισμού.

Οργανικά αίτια

Έχει αναφερθεί από πολλούς ερευνητές Nelson (1991), Folstein & Rosen-Sheidley (2001) ότι τα συμπτώματα του αυτισμού συνδέονται με επιπλοκές κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού και στις οποίες οφείλονται πολλές διαταραχές στη λειτουργία του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ο Κυπριωτάκης (1997) στο βιβλίο του Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους αναφέρει ότι πολλές έρευνες κατέδειξαν το συμπέρασμα ότι κάποιες επιπλοκές κατά την προγεννητική περίοδο, όπως ασθένειες, ή τη στιγμή της γέννησης όπως ασφυξία, κακώσεις στον εγκέφαλο κτλ αποτελούν βασικές αιτίες του αυτισμού. Επίσης στη φάση της μεταγεννητικής περιόδου, κάποιες βλάβες στον εγκέφαλο μπορούν να ευθύνονται για την παρουσία του αυτισμού. Βέβαια μέχρι σήμερα κανένα από τα αίτια κινδύνου που έχουν εντοπισθεί κατά την προγεννητική περίοδο δεν μπορούν να θεωρηθούν με βεβαιότητα ότι βλάπτουν οπωσδήποτε το νευρικό σύστημα του παιδιού.

Βιοχημικές έρευνες εντόπισαν στο αίμα αυξημένα ποσοστά σεροτονίνης στο ένα τρίτο των παιδιών με αυτισμό (Cook & Leventhal, 1996). Η σεροτονίνη βοηθάει στη μετάδοση νευρικών ερεθισμάτων. Τα επίπεδα σεροτονίνης σε φυσιολογικά παιδιά έχουν βρεθεί να μειώνονται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και να σταθεροποιούνται στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο σε μελέτες, περίπου το 30%-40% των ατόμων με αυτισμό είχαν υψηλά επίπεδα σεροτονίνης στο αίμα, τα οποία δημιουργούν δυσλειτουργίες στο νευρολογικό σύστημα (Charlop, Schreibman & Kurtz, 1991).

Μία σπάνια μεταβολική διαταραχή που έχει συνδεθεί με τον αυτισμό είναι η φαινυλκετονουρία, στην οποία οφείλεται η ανικανότητα του ήπατος να παράγει ένα ένζυμο. Η έλλειψη του συγκεκριμένου ενζύμου έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή συγκέντρωση της φαινυλαλανίνης στο αίμα και στον εγκέφαλο. Όταν τα επίπεδα φαινυλαλανίνης αυξηθούν πάνω από τα φυσιολογικά, τότε προκαλεί τοξική δράση στον εγκέφαλο. Ένα από τα συμπτώματα είναι η μη φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα τη διανοητική καθυστέρηση (Lowe et al., 1980). Ωστόσο δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της φαινυλκετονουρίας με τα συμπτώματα του αυτισμού (Rodier & Hyman 1998).

Βιολογικά αίτια

Η σύγχρονη έρευνα έχει παρουσιάσει αρκετές ενδείξεις ότι η παθολογία του εγκεφάλου του ατόμου με αυτισμό παρουσιάζει αρκετές ανωμαλίες. Έχουν διαπιστωθεί μη φυσιολογικά ευρήματα, όπως διεύρυνση των κοιλιών του εγκεφάλου από αξονικές τομογραφίες, Computed Tomography (C.T.) και μαγνητική εικονοποίηση του εγκεφάλου, Magnetic Resonance Imaging (M.R.I.). Επίσης έχει παρατηρηθεί υπανάπτυξη του παρεγκεφάλου (Παπαδάτος, 2004). Στα ημισφαίρια, οι ανωμαλίες οι οποίες έχουν διαπιστωθεί, κυρίως στους μετωπιαίους και τους κροταφικούς λοβούς (ιππόκαμπος, αμυγδαλές, αστρακοειδής έλικα), καθώς επίσης και οι δυσλειτουργίες στους κερκοφόρους πυρήνες, ερμηνεύουν τις ειδικές δυσκολίες του ατόμου με αυτισμό. Η λευκή ουσία (νευράξονες) παρουσιάζει διακοπές σε πολλά σημεία επαφής με τον φλοιό, όπου έχουν ως συνέπεια την έλλειψη συντονισμού μεταξύ των δικτύων του εγκεφάλου όταν ενεργοποιούνται (Κωτσόπουλος 2007).

Ένα άλλο κομμάτι που υποδεικνύει τη βιολογική βάση του αυτισμού είναι το εύρημα ότι το ένα τρίτο των αυτιστικών εφήβων παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις. Παρόλο που οι ενδείξεις για την ύπαρξη βιολογικού παράγοντα στον αυτισμό είναι πολλές, ωστόσο επιβεβαιώνουν απλά την ύπαρξη εγκεφαλικής ανωμαλίας, όχι και τη φύση της (Frith, 1999 σελ. 85).

Γενετικοί παράγοντες

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και με τα γενετικά αίτια που συμβάλλουν στην ευθύνη του αυτισμού. Μια πρωτοποριακή μελέτη διδύμων έγινε το 1977 από τους ερευνητές Susan Folstein και Michael Rutter, η οποίοι συγκέντρωσαν 21 ζεύγη διδύμων, όπου το ένα τουλάχιστον μέλος του ζεύγους είχε διαγνωσθεί με αυτισμό. Οι δύο ερευνητές κατέγραψαν συμφωνία στα 4 από τα 11 μονοζυγωτικά ζεύγη (36%), αλλά σε κανένα από τα ετεροζυγωτικά. Αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη για την ύπαρξη γενετικού αιτίου. Ακόμη πιο ενδιαφέρον ήταν το εύρημα ότι στα ζεύγη των διδύμων που δεν παρουσίαζαν συμφωνία, όσοι δεν εμφάνιζαν αυτισμό, παρουσίαζαν γνωστικές διαταραχές. Το 80% των μη αυτιστικών μελών των μονοζυγωτικών διδύμων εμφάνιζε νοητική καθυστέρηση και γλωσσική διαταραχή (Gillberg 1983).

Επιπλέον η εμφάνιση του αυτισμού είναι 3-5 φορές συχνότερη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό το εύρημα ίσως δηλώνει ότι ο αυτισμός μπορεί να οφείλεται σε διαταραχές φυλετικών χρωμοσωμάτων (Γενά 2002).

Οι έρευνες των Goldfine et al.(1985), Watson et al. (1984) και Fisch et al. (1986) υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη γενετικών καταβολών στον αυτισμό οφείλεται σε μία χρωμοσωμική ανωμαλία, που είναι γνωστή σαν «εύθραστο-Χ χρωμόσωμα» (fragile X chromosome). Κάποιες έρευνες κατέγραψαν ότι το εύθραστο-Χ χρωμόσωμα ανιχνεύεται σε ένα ποσοστό 3-5% των περιπτώσεων αυτισμού. Το σύνδρομο του εύθραστου-Χ παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια, χωρίς να αποκλείεται να εμφανιστεί και σε κορίτσια. Οι δυσλειτουργίες που εκδηλώνει περιλαμβάνουν καθυστέρηση της κατάκτησης του λόγου, ηχολαλία, ανικανότητα τήρησης πραγματολογικών κανόνων και αποφυγή βλεμματικής και ανθρώπινης επαφής. Σύμφωνα με αυστηρά διαγνωστικά κριτήρια ένα ποσοστό των ατόμων με εύθραστο-Χ είναι αυτιστικοί(Frith, 1999 σελ. 93).

Σε έρευνα οι Benvenuto et al.(2009) αναφέρουν ότι οι γενετικοί παράγοντες θα μπορούσαν σε μεγάλο βαθμό να συμβάλλουν στην ευθύνη του αυτισμού, αλλά έχουν αποδειχθεί πιο πολύπλοκοι απ' ότι αρχικά αναμενόταν λόγω ατομικής ετερογένειας, πολλαπλών γονιδίων και πολλών αλληλεπιδράσεων γονιδίων-περιβάλλοντος. Οι γενετικοί παράγοντες δεν καλύπτουν ακόμα αιτιολογικά όλες τις περιπτώσεις αυτισμού.

2.3 Χαρακτηριστικά

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού εμφανίζονται στους τομείς της ανάπτυξης και είναι τα εξής:

Διαταραχή της κοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων

Το έλλειμμα στην κοινωνική συναλλαγή θεωρείται από τους Matson et al.(2007) το πρωταρχικό στοιχείο της διαταραχής. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ανεπάρκεια κοινωνικού ενδιαφέροντος και αξιοσημείωτη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες (Παπαδάτος, 2004 σελ. 284). Επιπλέον παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στη μεταφορά πληροφοριών χωρίς να υπάρξει κάποια προτροπή από το άμεσο περιβάλλον, όπως επίσης παθητική κοινωνική επαφή και ακατάλληλος τρόπος αλληλεπίδρασης. Θεωρείται αρκετά δύσκολό από τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν

το κοινωνικό τους περιβάλλον, γι' αυτό έχουν την τάση για απομόνωση και απόσυρση (Γκονέλα 2006).

Σε μελέτες της η Lorna Wing (1997) περιέγραψε τέσσερις τύπους κοινωνικής ανταλλαγής που περιγράφουν τα άτομα του φάσματος:

Ο πρώτος τύπος είναι η αποτραβηγμένη ομάδα, που δεν πλησιάζουν όταν τους αγγίζουν, αποφεύγουν την βλεμματική επαφή, απομακρύνονται αν τα αγγίζουν και γενικά φαίνονται απομονωμένα σε ένα δικό τους κόσμο.

Ο δεύτερος τύπος είναι η παθητική ομάδα, στην οποία τα άτομα δεν είναι τελείως απομονωμένα από άλλους ανθρώπους, δέχονται κοινωνικές προσεγγίσεις και είναι πρόθυμα και δεκτικά, ώστε να κάνουν ό, τι τους πουν.

Τέλος, η τρίτη ομάδα αποτελείται από τους ενεργά κοινωνικά ιδιόρρυθμους, που συχνά κάνουν κοινωνικές προσεγγίσεις περισσότερο σε ενήλικες παρά σε άλλα παιδιά. Τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας είναι υπερβολικά ευγενικά και τυπικά στη συμπεριφορά τους, παρουσιάζουν έλλειψη κατανόησης των αισθημάτων των άλλων ανθρώπων και προσκολλούνται έντονα σε κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης χωρίς να τους κατανοούν πραγματικά (Wing, 1997).

Διαταραχή λόγου και επικοινωνίας

Ένα ακόμη γνώρισμα των παιδιών με αυτισμό είναι η καθυστέρηση ή η ολική έλλειψη, στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας (Παπαδάτος 2004 σελ.285). Η αποτυχία των αυτιστικών παιδιών να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με επικοινωνιακό τρόπο είναι μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες τους (Charlop, Schreibman & Kurtz 1991). Επιπλέον εμφανίζουν προβλήματα αντίληψης της ομιλίας, αδυναμία πλήρους ελέγχου του τόνου, της έντασης και του ύψους της φωνής τους και προβλήματα στην προφορά των λέξεων (Χρηστάκης 2006 σελ. 204). Παρουσιάζουν ιδιόρρυθμη μορφή της ομιλίας, κάνοντας στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας (ηχολαλία). Αυτή η επανάληψη μπορεί να αποτελεί απλή στερεότυπη συμπεριφορά, χωρίς να υπάρχει καμία επικοινωνιακή σκοπιμότητα (Frith, 1999).

Στα άτομα με αυτισμό, με ικανοποιητική ομιλία, παρατηρείται μια έντονη δυσκολία να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους γιατί συχνά επιδιώκουν να ακούσουν ή να πουν συγκεκριμένες φράσεις, γνωστές με τον όρο λεκτικές τελετουργίες

(Charman 2008). Επίσης παρατηρείται μεγάλη δυσχέρεια στη χρήση αλλά και στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου. Σύμφωνα με το άρθρο των Rundblad & Annaz (2010) η σκέψη των αυτιστικών παιδιών χαρακτηρίζεται άκαμπτη, γεγονός που επηρεάζει την κατανόησή τους στον μεταφορικό λόγο και αντιλαμβάνονται τις περισσότερες φορές μόνο την κυριολεκτική πλευρά.

Τέλος στον προφορικό λόγο παρατηρούνται έντονες αδυναμίες, όπως ακατάληπτη άρθρωση, η προσωδία τους μπορεί να είναι μονότονη και η ένταση της φωνής τους μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή πολύ ασθενής (Δροσινού 2004).

Επαναληπτική ή στερεότυπη συμπεριφορά

Οι στερεότυπες, επαναληπτικές και ιδιόρρυθμες κινήσεις των παιδιών με αυτισμό είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, που όχι μόνο φαίνεται παράξενο, αλλά δεν ανταποκρίνεται και στο κοινωνικό περιβάλλον (Charlop, Schreibman & Kurtz 1991). Οι στερεοτυπικές αντιδράσεις μπορεί να εκδηλώνονται είτε σε οπτικά ερεθίσματα, όπως να παρακολουθεί ένα αντικείμενο κουνώντας το με επαναλαμβανόμενο τρόπο, στην ομιλία δηλαδή να παράγει ήχους ή ακόμα και φράσεις κατ' εξακολούθηση. Επίσης να μυρίζει επίμονα, να κρατά τροφές στο στόμα για πολλή ώρα και να κουνάει τα πόδια ή τα χέρια του συνεχόμενα (Γκονέλα 2006 σελ 46).

Κάποια άλλα γνωρίσματα είναι η άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες, η τήρηση της καθημερινής ρουτίνας και γενικά η σταθερότητα του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Green et al. 2006). Στο βιβλίο της η Βάρβογλη (2007) με τίτλο: Η διάγνωση του αυτισμού αναφέρει ότι τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή επιζητούν απόλυτη συνεκτικότητα και σταθερότητα στο περιβάλλον τους. Οποιαδήποτε αλλαγή στις καθημερινές τους συνήθειες, μπορεί να είναι ιδιαίτερα ενοχλητική και δημιουργεί ακατάλληλες συμπεριφορές. Η έντονη ανάγκη για ομοιότητα και σταθερότητα είναι ένας ρυθμιστικός μηχανισμός σε έναν κόσμο σύγχυσης.

Οι στερεοτυπίες όχι μόνο αφθονούν αλλά πολλές φορές φτάνουν σε υπερβολικά επίπεδα. Ένα μεγάλο ποσοστό επανάληψης μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα, όπως οι αυτοτραυματισμοί. Το δάγκωμα των χεριών, το χτύπημα του κεφαλιού και το τράβηγμα των μαλλιών, μπορούν να γίνουν εξαιρετικά επικίνδυνα όταν

επαναλαμβάνονται συνεχώς. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι επαναλαμβανόμενοι αυτοτραυματισμοί να εκδηλώνονται ως μια έντονη επιθυμία για ορισμένα είδη αισθητηριακού ερεθισμού (Frith, 1999 σελ. 132).

Όλη αυτή η έντονη στερεοτυπική συμπεριφορά ενδεχομένως να μειώνει τα επίπεδα διέγερσης των ατόμων με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, όπου τους είναι αρκετά δύσκολο να ανταποκριθούν κατάλληλα στα αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Hodgetts et al. 2011).

Ανάρμοστες συναισθηματικές αντιδράσεις

Πολλά παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως για παράδειγμα απάθεια σε ερεθίσματα που προκαλούν φόβο ή το αντίθετο υπερβολική αντίδραση φόβου σε ερεθίσματα που συνήθως δεν προκαλούν φοβικές αντιδράσεις. Επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η απάθεια ή η υπερβολική αντίδραση στον αποχωρισμό της μητέρας. Γενικά μεταβάλουν τη συναισθηματική τους κατάσταση όπως έντονο κλάμα ή γέλιο) χωρίς εμφανή λόγο (Χρηστάκης 2006 σελ. 197). Όλες αυτές οι ανάρμοστες συναισθηματικές εκδηλώσεις ίσως να οφείλονται στην απουσία συναισθηματικής συμμετοχής και κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος (Frith, 1999 σελ. 170).

Διαταραχή της φαντασίας και ιδιόρρυθμο παιχνίδι

Με τον όρο διαταραχή της φαντασίας εννοούμε ότι τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν ελλειμματική ευελιξία στη σκέψη. Ο Νότας (2006) στο σύγγραμμά του Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό επιδίδονται περισσότερο σε τελετουργικές συμπεριφορές και σε εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα, ώστε να διασφαλίζουν τη σταθερότητα και να λειτουργούν αγχολυτικά. Επακόλουθο της ελλειμματικής φαντασίας είναι το ιδιόρρυθμο παιχνίδι, καθώς το οργανώνουν με τρόπο στερεοτυπικό και επαναλαμβανόμενο (Wolfberg & Schuler 1999).

Τα παιδιά με αυτισμό δεν επιδίδονται σε δυαδικό ή ομαδικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους. Προτιμούν να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια τους με ιδιόρρυθμο τρόπο, όπως να τα τοποθετούν σε σειρά, να επαναλαμβάνουν την ίδια δραστηριότητα ή να ασχολούνται με ένα μικρό τους κομμάτι (Βάρβογλη 2007σελ. 40).

Το συμβολικό παιχνίδι και η χρήση του φανταστικού στοιχείου(pretend play) προϋποθέτουν τη δημιουργία υποθέσεων και σύνθετης σκέψης. Αυτά τα στοιχεία απουσιάζουν από ένα παιδί με αυτισμό, που αδυνατεί να προσλάβει τα σήματα που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση και την ανάπτυξη των σεναρίων παιχνιδιού. Όταν καλούνται να συμμετάσχουν στο παιχνίδι προσποίησης, δυσκολεύονται αρκετά και το θεωρούν μια ανούσια δραστηριότητα (Hess 2006).

Η αδυναμία ανάπτυξης αυθόρμητου και συμβολικού παιχνιδιού εντάσσεται στο γενικότερο γνωστικό και κοινωνικό έλλειμμα που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αυτισμό (Jarrold et al. 1996).

Ιδιόρρυθμη αισθητηριακή επεξεργασία

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι οι παράξενες και οι ασυνήθιστες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες. Παρουσιάζουν έλλειψη οπτικής εξερεύνησης του περιβάλλοντος γενικά και εστίαση της προσοχής τους σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά (Βάρβογλη 2007 σελ. 40). Επιπλέον, πολλές φορές αδιαφορεί για έντονα ακουστικά ερεθίσματα π.χ. δυνατός κρότος, ενώ από την άλλη έχει υπερβολική αντίδραση σε πιο ήπια, όπως να κλείνει τα' αυτιά του στο θόρυβο της ηλεκτρικής σκούπας (Γενά 2002). Παρουσιάζουν αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση σε απτικά ερεθίσματα, αφού μπορούν να έχουν μεγάλη αντοχή στον πόνο ενώ ταυτόχρονα να μην μπορούν να ανεχθούν ένα χάδι (Kern et al. 2006). Τέλος παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ορισμένες γεύσεις και μυρωδιές (Γκονέλα 2006 σελ. 47).

Ιδιαίτερες ικανότητες

Υπάρχουν μεμονωμένοι τομείς στους οποίους ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να παρουσιάσει φυσιολογική ή ακόμα και ανεπτυγμένη ικανότητα, όπως στην αριθμητική, στη μουσική, στη ζωγραφική, επιδεξιότητα στα παζλ, στις αποσυναρμολογήσεις και στις συναρμολογήσεις μηχανών (Βάρβογλη 2007 σελ.41). Επίσης μπορεί να χαρακτηρίζονται

από μια ασυνήθιστη μορφή μνήμης, που επιτρέπει τη μακρόχρονη αποθήκευση εμπειριών, γεγονότων, ιστοριών κ.α. (Νότας 2006 σελ.11).

Διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες και στη σωματική ανάπτυξη

Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό εκδηλώνουν διαταραχές στη λήψη του φαγητού. Μπορεί να τρώνε επιλεκτικά και να έχουν περιορισμένη λίστα φαγητών στη διατροφή τους. Από την άλλη μπορεί να τρώνε υπερβολικά και να μη νιώθουν ποτέ τον κορεσμό. Επιπλέον υπάρχει το ενδεχόμενο να παρουσιάζουν ακανόνιστο ύπνο, έλλειψη ύπνου, άσκοπη νυχτερινή περιφορά και δυσκολία πρωινού ξυπνήματος (Γκονέλα, 2006 σελ.47). Τέλος ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η ελλιπής σωματική ανάπτυξη και μερικές φορές η ασυνήθιστη συμμετρία στο πρόσωπο (Νότας, 2006 σελ.11).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι απαραίτητο να παρατηρούνται σε κάθε αυτιστικό παιδί. Μπορεί να υπάρχουν όλα ή μερικά χαρακτηριστικά στο ίδιο παιδί ή κάποια στο ένα και κάποια στο άλλο. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε ομοιογενείς ομάδες με βάση τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν. Κάθε παιδί πρέπει να εξετάζεται ως ατομική περίπτωση.

Η Αυτιστική Εταιρεία της Βόρειας Καρολίνας, σε συνεργασία με το τμήμα TEACCH της ιατρικής σχολής του πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας και το Ίδρυμα για τον αυτισμό, εξέτασε ένα φυλλάδιο με είκοσι ερωτήσεις για διαγνωστικούς σκοπούς. Στο συγκεκριμένο φυλλάδιο καθορίζονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό με βάση το παρακάτω σχεδιάγραμμα (Δροσινού 2003):

Το τρίγωνο του αυτισμού



2.4 Διαγνωστικά κριτήρια

Η διάγνωση του αυτιστικού φάσματος έχει μεγάλη σημασία, ιδίως σε διαταραχές όπως ο αυτισμός. Είναι απαραίτητο να εντοπιστεί από νωρίς η διαταραχή, ώστε να γίνει έγκαιρη παρέμβαση και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες θεραπείες (Myers & Johnson 2007).

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από διαταραχές στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά, έτσι η διάγνωση του αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία (Duffy & Healey 2011, Horovitz & Matson 2010, Sevin et al. 1995). Απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει η διάγνωση είναι η αξιολόγηση του παιδιού, ώστε να διαπιστωθούν τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού (Shriver et al. 1999). Επίσης είναι σημαντική η πολλαπλή χρησιμοποίηση πληροφοριών, όπως η συνέντευξη των γονιών, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες, η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, η χορήγηση ερωτηματολογίων στους γονείς και η παρατήρηση του παιδιού (Βάρβογλη 2007 σελ. 74).

Το 1952 η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) κατασκεύασε για πρώτη φορά το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM (Diagnostic & Statistical manual of Mental Disorders) για την ταξινόμηση των διαγνωστικών κριτηρίων πολλών διαταραχών ψυχικής υγείας, ανάμεσά τους και ο αυτισμός. Αυτό κατέστη απαραίτητο για να ενισχυθεί η συμφωνία για μια συγκεκριμένη διάγνωση μεταξύ πολλών κλινικών γιατρών, με διαφορετικό υπόστρωμα και επίπεδο εμπειριών (Klin et al. 2000).

Σήμερα το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης των διαταραχών ψυχικής υγείας σε χρήση είναι η πέμπτη ανανεωμένη έκδοση του DSM-V (Fifth Edition) (DSM-V 2013, Matson & Minshawi 2006).

Τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM-V είναι τα εξής:

1. Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Μεγάλη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους και η έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε διασκεδάσεις, ενδιαφέροντα και επιτυχίες με άλλους ανθρώπους. Επιπλέον παρουσιάζουν αδυναμία κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

2. Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία

Παρατηρείται καθυστέρηση ή ολική έκπτωση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας. Σε άτομα με ικανοποιητική ομιλία υπάρχει μεγάλη αδυναμία στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους. Παρουσιάζουν στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας και εμφανίζουν αδυναμία συμβολικού παιχνιδιού ή κοινωνικής μίμησης, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο.

3. Επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Έχουν περιορισμένα και στερεότυπα ενδιαφέροντα. Άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες. Επίσης εμφανίζουν στερεότυπες και επαναληπτικές κινήσεις και επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Για να διαγνωστεί ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να εμφανίζει καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την ηλικία των τριών ετών: 1) κοινωνικές αλληλεπιδράσεις 2) λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία 3) συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι.

Ο Peeters (2000) στο βιβλίο του *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση* αναφέρει ότι σκοπός της διάγνωσης είναι να βοηθήσει στην κατανόηση των αδυναμιών, να παρέχει κατευθύνσεις και οδηγίες σε αυτούς που εμπλέκονται με το παιδί και να προτείνει κατάλληλες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η έγκαιρη διάγνωση, άρα και η πρόωρη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων στα αυτιστικά παιδιά (Dawson & Osterling 1997). Επιπλέον, η έγκαιρη διάγνωση στοχεύει στη μείωση του οικογενειακού άγχους, την παροχή οικογενειακής υποστήριξης και κατάλληλης ιατρικής και εκπαιδευτικής φροντίδας για το παιδί (Cox et al. 1999). Βέβαια, η διάγνωση του αυτισμού προϋποθέτει διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορική εξέταση, η οποία είναι και αρμόδια για το σχέδιο υποστηρικτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Χρηστάκης 2006 σελ. 203).

2.5 Εκπαιδευτικές-Θεραπευτικές προσεγγίσεις

Η συστηματική έρευνα για την αιτιολογία του αυτισμού επηρέασε ριζικά τη θεραπευτική πρακτική. Σήμερα οι εγκεκριμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις βασίζονται

στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας με έμφαση στην κοινωνική κατανόηση, στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και στον έλεγχο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Campbell et al. 1996).

Σκοπός της θεραπευτικής παρέμβασης είναι να προετοιμάσει το άτομο, προκειμένου να συμμετέχει ως ένα βαθμό στην κοινότητα, να παίζει ενεργό ρόλο στην οικογένεια και να είναι ανάλογα με τις δυνατότητές του ανεξάρτητο και παραγωγικό. Η επιλογή και ο σχεδιασμός του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος χρειάζεται τη λεπτομερή αξιολόγηση της λειτουργικότητας και των χαρακτηριστικών του παιδιού, την κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του, τον βαθμό εμφάνισης των συμπτωμάτων και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων (Παπαγεωργίου 2005).

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς

Η Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.) είναι η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους, οι οποίες προκύπτουν από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της Ε.Α.Σ. είναι να βελτιώσει στο μέγιστο βαθμό τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε τομείς που είναι κοινωνικά σημαντικοί (Baer et al. 1968).

Στη δεκαετία του '70 ο Ivar Lovaas ξεκίνησε να εφαρμόζει τις μεθόδους ανάλυσης της συμπεριφοράς για τη θεραπεία και εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Με πειραματικές μελέτες κατάφερε να καταρρίψει το μύθο ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ανίκανα να εκπαιδευτούν, υποστήριξε την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας και μπόρεσε να αναδείξει το δυναμικό πολλών παιδιών με αυτισμό. Η εφαρμογή της Ε.Α.Σ. συνέβαλε στην τροποποίηση της αντιμετώπισης του αυτισμού και στη σύσταση ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που σαν σκοπό έχουν να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, μέχρι και την κατάλληλη προετοιμασία για τη σχολική ένταξη (Γενά 2002). Με την εφαρμογή της Ε.Α.Σ. διαπιστώθηκαν θεμελιώδεις βελτιώσεις στους τομείς της ανάπτυξης, όπως στη μείωση ανεπιθύμητων, διαταρακτικών συμπεριφορών, στο γλωσσικό κομμάτι και στο γνωστικό τομέα (Lovaas 1993). Η Ε.Α.Σ. στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές για τη θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό. Μία σημαντική αρχή είναι ότι όλα τα παιδιά διαθέτουν νοημοσύνη, άρα έχουν τη δυνατότητα εξέλιξης σε γνωστικό επίπεδο. Επιπλέον άλλες αρχές είναι η εξατομικευμένη εκπαίδευση και θεραπεία, η άμεση και αντικειμενική

παρατήρηση, η σύνδεση αξιολόγησης και θεραπευτικής παρέμβασης, η έμφαση στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και η πολυπαραγοντική και πολύπλευρη αξιολόγηση (Γενά & Γαλάνης 2007).

Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1997 σελ. 104) οι παράμετροι που βελτιώνουν την πρόγνωση του παιδιού με αυτισμό και στις οποίες στηρίζεται η Ε.Α.Σ. είναι η έγκαιρη διάγνωση, η πρόωπη παρέμβαση, η συστηματική χρήση μεθόδων θεραπείας συμπεριφοράς, η εντατική θεραπεία, η συνεργασία με τους γονείς και η θεραπεία στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.

Το Πρόγραμμα TEACCH

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Communication handicapped Children) ιδρύθηκε την δεκαετία του '70 από τον καθηγητή ψυχιατρικής Eric Schopler στο πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας, τον οποίο αργότερα διαδέχθηκε ο καθηγητής Gary Mesibov. Η προσέγγιση TEACCH εστιάζει στη παροχή βοήθειας σε αυτιστικά άτομα και στην οικογένειά τους (Lennard-Brown 2004). Βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία, που χρησιμοποιείται για να δημιουργήσει ένα οργανωμένο περιβάλλον, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον και να λειτουργήσει με ασφάλεια μέσα σε αυτό. Επίσης αποσκοπεί στη μάθηση με τη βοήθεια οπτικών μέσων (Dempsey & Foreman 2001).

Τα άτομα με αυτισμό σύμφωνα με τη μέθοδο TEACCH έχουν ένα ξεχωριστό τρόπο σκέψης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ειδική αγωγή είναι η κατανόηση των γνωστικών χαρακτηριστικών τους και η διαμόρφωση ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος (Mesibov et al. 2005). Πρώτος στόχος της δομημένης προσέγγισης είναι να βοηθήσει τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν το περιβάλλον. Η δόμηση και η προβλεψιμότητα είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά στον τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό. Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν και ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Shulman, 2004).

Ο δεύτερος στόχος είναι να καλλιεργηθούν η αυθόρμητη λειτουργική επικοινωνία και η γενίκευση. Όταν το παιδί με αυτισμό κατανοεί και είναι εξοικειωμένο με το περιβάλλον του, μπορεί να εκφραστεί καλύτερα (Collia-Faherty et al. 1999).

Οι βασικές εκπαιδευτικές αρχές σύμφωνα με την προσέγγιση TEACCH είναι η δόμηση του περιβάλλοντος, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος που δρα το παιδί (σπίτι, σχολείο) (Panerai et al. 1998). Το ατομικό και ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο είναι αυστηρά εξατομικευμένο και βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τη σειρά των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσει κατά τη διάρκεια της ημέρας (Mesibon et al. 2002, Panerai et al. 1998). Το σύστημα ατομικής εργασίας, το οποίο είναι η οργάνωση μίας δραστηριότητας και μας παρέχει τις εξής πληροφορίες: α) ποια δουλειά θα κάνει, β) πόση δουλειά θα κάνει, γ) πότε αρχίζει και τελειώνει η δραστηριότητα δ) τι θα κάνει μετά (Μαυροπούλου 2006). Τέλος, το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διαμορφώνεται με οπτική οργάνωση, με οπτικές οδηγίες και οπτική σαφήνεια, ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας (Mesibon 2005).

Σε πολλές έρευνες σχετικά με την προσέγγιση TEACCH έχει διαπιστωθεί βελτίωση σε πολλούς τομείς, όπως στις γνωστικές δεξιότητες, στην επικοινωνία, στην αυτονομία και στη συμπεριφορά (Mukaddes et al. 2004, Siaperas & Beadle-Brown 2006).

Προσεγγίσεις ενίσχυσης της επικοινωνίας

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν μεγάλο έλλειμμα στο επικοινωνιακό κομμάτι. Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών στηρίζεται κυρίως σε εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι πιο γνωστοί μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό για την ενίσχυση της επικοινωνίας είναι:

Το PECS (Picture Exchange Communication System), ένα σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων, αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy για να μπορέσουν να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δεν έχουν καθόλου λόγο ή λειτουργικό και κοινωνικά αποδεκτό λόγο (ηχολαλία) (Bondy & Frost, 1994). Με τη μέθοδο PECS τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μια εικόνα. Έπειτα με τον συνδυασμό διαφόρων εικόνων μαθαίνουν τη δομή του λόγου και είναι σε θέση να μεταφέρουν το μήνυμα που επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί εκφράζει επιθυμίες και να επικοινωνεί οποιαδήποτε στιγμή το έχει

ανάγκη. Επιπλέον ενισχύεται και η κοινωνική αλληλεπίδραση, αφού το παιδί εκπαιδεύεται πώς να κάνει την πρώτη κίνηση (Bondy & Frost 1994).

Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης, η οποία ενισχύει τις πιθανότητες ανάπτυξης και βελτίωσης του προφορικού λόγου (Howlin et al. 2007).

B) Το MAKATON είναι ένα γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε το 1973 από την Αγγλίδα λογοπεδικό Margaret Walker και το οποίο αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επικοινωνίας σε ενήλικες κωφούς με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Sheehy & Duffy 2009).

Το MAKATON βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων και γραφικών συμβόλων και στοχεύει στην κατανόηση και χρήση του προφορικού λόγου. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος αρχικά είναι να ενθαρρύνει και να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και έπειτα να ενισχύσει τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής (Lal 2010).

Πρόκειται για ένα ευέλικτο πρόγραμμα που προάγει την επικοινωνία και βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να εκφράσουν και να δηλώσουν τις καθημερινές τους ανάγκες και επιθυμίες (Βογινδρούκας 2005).

Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση και στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους. Μερικές σύγχρονες και αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά με αυτισμό είναι οι παρακάτω:

Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν το 1993 από την Carol Gray για να επιλυθούν επικοινωνιακές, κοινωνικές δυσκολίες και να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό και συγκεκριμένα στα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και σύνδρομο Asperger (Rust & Smith 2006). Είναι μικρές ιστορίες που αποτελούνται από λίγες προτάσεις που σκοπό έχουν να μάθουν στο παιδί πώς να αντιδρά σε μία καινούρια κατάσταση. Πολλές φορές ενσωματώνονται οπτικά βοηθήματα(εικόνες) για τη μέγιστη κατανόηση της ιστορίας (Gray 2003). Μία κοινωνική ιστορία είναι εξατομικευμένη και διαμορφωμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού (Quilty 2007).

Επίσης δίνει κατευθύνσεις για κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ώστε να αποτραπούν προκλητικές και επιθετικές συμπεριφορές (Karkhanen et al. 2010). Η βασική δομή αποτελείται αρχικά από την περιγραφή του τι έγινε, τι θα πρέπει να κάνει το άτομο στη συγκεκριμένη κατάσταση και πως νιώθει έπειτα αυτή τη συμπεριφορά (Kalyva & Avramidis 2005).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούνται συνήθως από δυο έως πέντε προτάσεις που συμπεριλαμβάνουν τις περιγραφικές πληροφορίες για το πλαίσιο, τα υποκείμενα και τους δράστες. Κατευθυντήριες πληροφορίες για την κατάλληλη συμπεριφορική αντίδραση.

Επιπλέον περιέχουν πληροφορίες προοπτικής, δηλαδή προτάσεις που περιγράφουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Τέλος, εμπλουτίζονται με προτάσεις ελέγχου, περιγραφή δηλαδή παρόμοιων πράξεων και αντιδράσεων που δε χρησιμοποιούν ανθρώπους (Καλύβα 2005). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης προσέγγισης (Reynhout & Carter 2006). Ειδικότερα, κάποιες μελέτες έδειξαν την ελάττωση και τη ρύθμιση προκλητικών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών, την αντικατάστασή τους με κοινωνικά αποδεκτές και τη γενίκευσή τους σε ανάλογες καταστάσεις (Ozdemir 2008).

Μία ακόμη προσέγγιση ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ο κύκλος των φίλων είναι μία προσέγγιση που έχει σαν στόχο την ενσωμάτωση των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς και επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο. Δημιουργήθηκε από τον Jack Pearpoint και τη Marsha Forest για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με αυτισμό. Ο κύκλος των φίλων αποτελείται από μια ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά ο σχολικός ψυχολόγος τα ενημερώνει για τις δυσκολίες της διαταραχής αυτιστικού φάσματος και στη συνέχεια τους κατευθύνει για τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης του παιδιού με αυτισμό στην ομάδα (Newton et al. 1996). Η συγκεκριμένη τεχνική ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο σκοπός της δεν είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων, αλλά η συνύπαρξη και κατ' επέκταση η ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Whitaker et al. 1998).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αρκετά οφέλη και για τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Μία έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στον «κύκλο των φίλων», μετά τη

διαδικασία ήταν πιο ευαισθητοποιημένα απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Kalyva & Avramidis 2005).

Παιχνίδι στο πάτωμα (DIR-Floortime)

Το μοντέλο αυτό έχει αναπτυχθεί από τον Stanley I. Greenspan και την Serena Wieder και χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες στην Αμερική και την Ευρώπη. Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι να καταφέρει το παιδί μέσω του παιχνιδιού και της διασκέδασης να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα. Με αυτόν τον τρόπο σιγά-σιγά χτίζονται και καλλιεργούνται γνωστικές, λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες (Greenspan & Wieder 2006).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου και συγκεκριμένα την πρόοδο των παιδιών με αυτισμό στις αυθόρμητες συμπεριφορές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και στην καλύτερη χρήση του λόγου (Greenspan & Wieder 1997, Solomon et al. 2007).

Αισθητηριακή ολοκλήρωση

Η Αισθητηριακή ολοκλήρωση είναι μια νευρολογική διαδικασία του εγκεφάλου και επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε σχέση με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον μέσω των αισθητηριακών συστημάτων (Miller & Lane 2000). Η συγκεκριμένη θεραπεία έγινε γνωστή από την λογοθεραπεύτρια Anna Jean Ayres τη δεκαετία του 1970. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η ρύθμιση και η οργάνωση των αισθητηριακών πληροφοριών στα παιδιά με αυτισμό, αφού λόγω της διαταραχής δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τα εισερχόμενα ερεθίσματα. Αυτή η αδυναμία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους ως προς την επιθετικότητα και τους αυτοτραυματισμούς (Ayres & Tickle 1980). Έρευνα των Case-Smith & Bryan (1999) έχει δείξει τα θετικά αποτελέσματα αυτού του προγράμματος στη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό.

2.6 Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες και οι συμπεριφορές που βοηθούν το άτομο να επιλύει προβλήματα, να ανιχνεύει κοινωνικά μηνύματα, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά λειτουργικά με το κοινωνικό του περιβάλλον (Cumming 2010). Το

έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες θεωρείται από πολλούς το πρωταρχικό στοιχείο της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ανεπάρκεια κοινωνικού ενδιαφέροντος και κοινωνικής συναλλαγής (Matson et al, 2007). Σύμφωνα με τους Coster & Haltiwanger (2004) μαθητές με αναπηρίες παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές, στην έναρξη αυτών και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης έχει μεγάλη σημασία για τον αυτισμό. Τα τυπικά παιδιά αμέσως μετά τη γέννησή τους παρουσιάζουν ένα πολύ ενεργητικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (Frith 1999). Αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό περιγράφονται ως «κοινωνικά ανεπαρκή» από τη στιγμή της γέννησής τους. Το παιδί δυσκολεύεται να αποτελέσει μέρος διαφόρων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και οι συνομήλικοί του (Tutt et al. 2006). Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από ποιοτική υποβάθμιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και δυσκολία στην αναγνώριση κοινωνικών καταστάσεων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σημαντικές κοινωνικές δυσκολίες, που διάχυτα επηρεάζουν την εξέλιξη της ζωής τους (Critchley et al. 2000). Αν και η κοινωνική ανεπάρκεια είναι ένα από τα μεγαλύτερα ελλείμματα των ατόμων με αυτισμό, η διδασκαλία και η μάθηση συμβάλλουν σημαντικά στην ελάττωση αυτής της αδυναμίας. Με τη σωστή υποστηρικτική βοήθεια τα παιδιά με αυτισμό γίνονται «κοινωνικότερα» (Peeters 2000).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών πρέπει να εστιάζουν στη διδασκαλία δεξιοτήτων για την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, όπου οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Είναι φυσικό ότι οι δυσκολίες στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένας μαθητής με αυτισμό παρεμποδίζουν την κοινωνική του προσαρμογή. Γι' αυτό το λόγο έγινε μια προσπάθεια χαρτογράφησης αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής με σκοπό να περιγραφούν αναλυτικά και εξειδικευμένα, προσεγγίσεις αποκλειστικά για τα παιδιά με αυτισμό. (Χαρτογράφηση-ΑΠΣ 2003).

Η διαδικασία της παρέμβασης των ατόμων με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό τον σκοπό, είναι σημαντικό ο

εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη όπου ο μαθητής με αυτισμό έχει ενδιαφέρον να συμμετέχει (Δροσινού 2014).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Κοινωνικών Δεξιοτήτων βασίζεται στις παρακάτω θέσεις: Η κοινωνική επικοινωνία είναι μια δυναμική και αμοιβαία σχέση που βασίζεται σε αμοιβαία κατανόηση, ευχαρίστηση και ωφέλεια. Οι διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζονται με δυσκολίες στον γνωστικό τομέα. Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές-φυσικές κοινωνικές καταστάσεις προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, η κάθε στιγμή αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας (Χαρτογράφηση-ΑΠΣ 2003).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζονται στη χρήση εναλλακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας και στην αξιοποίηση πλούσιου διδακτικού υλικού, ώστε να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Χρηστάκης 2013 σελ. 18). Ο Albridge (2010) στηρίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως βασική της αρχή ότι δεν αλλάζει την ύλη ή τις διδακτικές ενότητες που χρειάζεται να μάθουν οι μαθητές αλλά ο τρόπος που διδάσκονται. Για την διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή με ιδιαίτερη έμφαση τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Με τον όρο διαφοροποίηση εννοούμε τη διδακτική προσέγγιση με την οποία τροποποιούμε τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με τους Gresham και Elliot (2008) η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό διευκολύνει την υγιή αλληλεπίδρασή τους στον κοινωνικό κόσμο, καθώς μειώνει τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που βιώνουν αυτά τα παιδιά. Οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν αδυναμία κοινωνικής ευαισθητοποίησης και κατανόησης, ωστόσο στο πλαίσιο του σχολείου αναμένεται να αντιμετωπίσουν ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων, που απαιτούν την παρουσία κοινωνικών δεξιοτήτων (Bellini et al. 2007). Κατά συνέπεια, κρίνεται σημαντικό η διδασκαλία στοχευμένων κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης θετικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Reichow & Volkmar 2010). Οι Gonzalez-Lopez και Kamps (1997), όπως και άλλοι ερευνητές έχουν

διαπιστώσει ότι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση κατάλληλων συμπεριφορών, με ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να αυξήσουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Gresham et al. 2001, Koegel et al. 2001, Whalen & Schreibman 2003).

Κάθε παρέμβαση στους τομείς των δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην κατανόηση των δυνατοτήτων και περιορισμών τους. Ο βασικός στόχος είναι η υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών που θα αποτελέσουν τα εφόδια του παιδιού για κοινωνική επαφή με τους γύρω και θα αυξήσουν τις ευκαιρίες για επιτυχημένη κοινωνική και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τους Battistich et al (1989) οι διδακτικές στρατηγικές που συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από τον κάθε μαθητή με αυτισμό είναι αρχικά το δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ένα δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Το δομημένο πλαίσιο δημιουργείται με την οργάνωση του χώρου της τάξης και την οπτική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Επιπλέον η διδασκαλία κατά περίπτωση αναφέρεται στη διδασκαλία που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια τυχαίων γεγονότων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα παιδί να εκφράζει με κατάλληλο τρόπο συναισθήματα, μπορεί κάθε φορά που το ίδιο το παιδί εκφράζει ένα συναίσθημα στη διάρκεια της ημέρας να το ονομάζει και να το συνδέει με την ανάλογη κατάσταση. Το πλεονέκτημα της διδασκαλίας κατά περίπτωση είναι ότι καθώς γίνεται σε φυσικά πλαίσια αυξάνει την πιθανότητα της γενίκευσης, κάτι που είναι σημαντικό για τα παιδιά με αυτισμό. Το μειονέκτημα της διδασκαλίας κατά περίπτωση είναι ότι υπάρχει περίπτωση μικρής πιθανότητας να εμφανιστούν ορισμένες συμπεριφορές ή όταν εμφανίζονται είναι δύσκολο να αξιοποιηθούν για διδασκαλία. Τέλος η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος αναφέρεται σε εκείνες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια επικοινωνιακή ή κοινωνική δεξιότητα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή να επιδιώκει να είναι κοντά σε άλλους, φροντίζει να οργανώσει μια δραστηριότητα με τους υπόλοιπους μαθητές, με υλικά που να ενδιαφέρουν τον συγκεκριμένο μαθητή, για να του κινήσει το ενδιαφέρον. Ακόμη, θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητες γενίκευσης σε νέα πλαίσια. Με την χρήση

αυτής της στρατηγικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν καταστάσεις που θα διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό χωρίς να τους δημιουργούν ένταση (Χρηστάκης 2011 σελ. 29).

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες και έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεραπευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούν, δίνουν έμφαση στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, στη διαχείριση της συμπεριφοράς και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.

Η Carol Gray (1994) ανέπτυξε την προσέγγιση που ονόμασε «κοινωνικές ιστορίες»(social stories) και την εφάρμοσε για να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό (Gray & Garand, 1993). Οι ιστορίες αυτές χρησιμοποιούνται επίσης και για την αντιμετώπιση υπερβολικών και επιθετικών συμπεριφορών ή κοινωνικών μειονεξιών (Scattone et al., 2002). Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει σαφείς και αναλυτικές οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων. Στην ουσία δημιουργείται ένα σενάριο με σκοπό το παιδί να μάθει τον τρόπο να αντιδρά σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή (Swaggart et al. 1995).

Σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών σε παιδιά με αυτισμό επέδρασε θετικά στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα μπόρεσαν να γενικεύσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις (Norris & Dattilo, 1999, Scattone et al., 2002).

Με βάση τα αποτελέσματα άλλων ερευνών οι παρεμβάσεις μέσω των κοινωνικών ιστοριών είναι αποτελεσματικές για την διαμόρφωση ή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Ali & Frederickson 2006, Reynhout & Carter 2006).

Μια άλλη θεραπευτική προσέγγιση που δημιουργεί τις συνθήκες για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η παρέμβαση μέσω των ζευγαριών συνομηλίκων (peer-mediated interventions). Για να είναι αυτή η προσέγγιση εφικτή, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δημιουργηθεί αρχικά μία σχέση θεραπευτή και θεραπευόμενου, όπου θα υπάρξει μια πρώτη επικοινωνία και κατανόηση (Συνοδινού 2007 σελ.123). Έπειτα οι συνομήλικοι

μπορούν να αναλάβουν μια σειρά από καθήκοντα, όπως τη μοντελοποίηση κατάλληλων συμπεριφορών, την εφαρμογή τους σε διάφορες καταστάσεις και την ενίσχυση των συγκεκριμένων συμπεριφορών-στόχων. Αυτό σύμφωνα με τον Chan και τους συνεργάτες του (2009) μπορεί να είναι ωφέλιμο για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Πρώτον, η αφθονία των συνομηλίκων μέσα στα σχολεία αλλά και στην κοινότητα που λειτουργούν ως πρότυπα δίνει τη δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες για παρέμβαση. Δεύτερον αυξάνει την πιθανότητα της ένταξης των μαθητών με αυτισμό και τέλος δυναμικά δημιουργεί τις ευκαιρίες για γενίκευση αυτών των δεξιοτήτων (Chan et al., 2009). Πολλές έρευνες στηρίζουν τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Bass & Mulick (2007) τα αποτελέσματα της έρευνάς τους αναδεικνύουν τη προσέγγιση μέσω των συνομηλίκων ως κατάλληλη για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και τη μείωση ακατάλληλων συμπεριφορών. Σε μια μελέτη των Gonzalez-Lopez & Kamps (1997) διαπιστώθηκε η βελτίωση που είχαν οι μαθητές με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Σε τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες στα παιδιά με αυτισμό παρατηρήθηκε αυξημένη κοινωνική μύηση και ελάττωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Banda et al., 2010). Σύμφωνα με τον Matson και τους συνεργάτες του (2007) και τους συνεργάτες του η τεχνική της παρέμβασης μέσω των συνομηλίκων παρέχει θετικά αποτελέσματα, αφού τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν τις κατάλληλες συμπεριφορές από τα άτομα που είναι μέρος του φυσικού περιβάλλοντός τους. Η συγκεκριμένη τεχνική διευκολύνει επίσης τη γενίκευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

2.7 Επιθετικές συμπεριφορές

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας η επιθετικότητα ορίζεται ως μια ενέργεια που έχει πρόθεση να βλάψει κάποιον (Hartup 2005). Οι ερευνητές Parke και Slaby (1983) ορίζουν την επιθετικότητα ως τη συμπεριφορά που έχει σαν σκοπό να βλάψει ή να τραυματίσει ένα άλλο πρόσωπο ή πρόσωπα, η οποία περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική βλάβη. Κεντρικό ρόλο στους παραπάνω ορισμούς έχει η απόδοση προθέσεων, όπου οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιθετικότητα (Dodge et al., 2006). Το θέμα της πρόθεσης γίνεται

ιδιαίτερα σημαντικό όταν συζητάμε για άτομα που μπορεί να έχουν περιορισμένη γνωστική ικανότητα ή έλλειψη ενσυναίσθησης, όπως στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό (Farmer & Aman 2011). Όπως τόνισε ο Tremblay(2000), ορισμένοι ισχυρίζονται ότι κάποιες συμπεριφορές που προκαλούνται θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια ακούσια παρορμητική αντίδραση. Επιπλέον είναι γεγονός ότι ορισμένα παιδιά με αυτισμό μπορεί να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, χωρίς δόλο ή ουσιαστική κατανόηση των ενεργειών τους. Το αυτιστικό παιδί παρουσιάζει ένα εύρος συμπεριφορών στερεοτυπίες, τελετουργίες, εμμονές, κρίσεις θυμού, επιθετικότητα ή αυτοτραυματισμούς, καταστροφές αντικειμένων, διαταραχές ύπνου ή φαγητού, φοβίες. Τα βαθύτερα ελλείμματα που ευθύνονται για αυτές τις ιδιαιτερότητες αφορούν διαταραχές στην ικανότητα για επικοινωνία, σύναψη κοινωνικών σχέσεων και κατανόηση κοινωνικών κανόνων, αισθητηριακές-αντιληπτικές διαταραχές (Charlop et al. 1991). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποτελούν τον παράγοντα εκείνο που δοκιμάζει σκληρά τόσο την οικογένεια όσο και το σχολικό πλαίσιο. Οι συμπεριφορές αυτές εμφανίζονται στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού και αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά τείνουν να παγιώνονται στο χρόνο. Πολλές ακατάλληλες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό αποτελούν ένα επικοινωνιακό τρόπο για να εκδηλώσουν αυτό που θέλουν ή χρειάζονται. Γι' αυτό το λόγο αυτές οι συμπεριφορές πρέπει πρώτα να κατανοηθούν και έπειτα να αντιμετωπιστούν, ώστε να τροποποιηθούν. Όλες οι ανεπιθύμητες, επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους είναι συνήθως αποτέλεσμα της αδυναμίας της επεξεργασίας των ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν από το περιβάλλον και της έλλειψης της δυνατότητας να επικοινωνήσουν (Collia-Faherty et al. 1999).

Στο βιβλίο της Παιδικός Αυτισμός- Θεραπευτική προσέγγιση η Συνοδινού Κ. (2007) μας περιγράφει τις θεραπευτικές συνεδρίες της με ένα αυτιστικό παιδί, τον Θωμά. Το παιδί είχε διαγνωσθεί σε μικρή ηλικία και παρουσίαζε έντονη ηχολαλία, στερεοτυπίες και επιθετικές συμπεριφορές. Κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεδριών ο Θωμάς έφτυνε στο πάτωμα, φώναζε, είχε πολλά τικ και στερεοτυπίες. Ασχολιόταν μόνο με την πλαστελίνη, κομματιάζοντάς την. Ο τρόπος που χειριζόταν την εύπλαστη ύλη οδηγούσε σε στοιχεία ψύχωσης και έντονης διάσπασης. Με την πάροδο του χρόνου η συγκεκριμένη

δραστηριότητα άρχισε να αλλάζει μορφή και να εμφανίζει τα πρώτα σημάδια ενός στοιχειώδη παιχνιδιού. Επίσης ο Θωμάς άρχισε να αναπτύσσει μεγαλύτερη δημιουργικότητα και να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό του. Μετά από διακοπές τριών μηνών ο Θωμάς επιστρέφει και ζητάει πλαστελίνη. Αυτό μας δείχνει ότι έχει σχηματιστεί δεσμός ανάμεσα στον θεραπευτή και τον θεραπευόμενο, το οποίο είναι σημαντικό για την εξέλιξη και πρόοδο του παιδιού. Εκτός από τις θεραπευτικές συνεδρίες ο Θωμάς άρχισε να δείχνει πρόοδο και στο κοινωνικό του περιβάλλον, όπως στο σχολείο. Η συμπεριφορά του άρχισε να αλλάζει σιγά- σιγά και πλέον να μπορεί να κάτσει ολόκληρη την ώρα του μαθήματος. Επίσης παρουσίαζε λιγότερο άγχος σε ό, τι αφορά τις αθλητικές δραστηριότητες. Η βελτίωσή του ήταν συνεχής και μπορούσε να μιλάει και να επικοινωνεί με το περιβάλλον του.

Σε μια έρευνα ο Duncan(1999) και οι συνεργάτες του ερεύνησαν τις διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ τεσσάρων ομάδων με σοβαρή και βαριά νοητική αναπηρία και με την παρουσία ή απουσία προκλητικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένου του αυτοτραυματισμού και της επιθετικότητας. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι τα άτομα που επιδεικνύουν προκλητική συμπεριφορά παρουσιάζουν ένα περιορισμένο φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών σε σύγκριση με εκείνους που δεν εκδήλωναν. Η συγκεκριμένη μελέτη καταδεικνύει τις σοβαρές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επιθετικότητα στην κοινωνική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να είναι επιζήμια στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με αυτισμό και γενικά στην παρουσία τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανάλυση της λειτουργίας μιας συμπεριφοράς συχνά μας δείχνει πόσο αποτελεσματική είναι η συμπεριφορά αυτή για το παιδί: μπορεί να του επιτρέπει να εκφράσει ανάγκες, αισθήματα και συναισθήματα στους άλλους ανθρώπους π.χ. όταν το παιδί χτυπάει το κεφάλι του, πετάει πράγματα, ή χτυπάει κάποιον, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει στον τερματισμό μιας ανεπιθύμητης δραστηριότητας ή να κερδίζει την προσοχή των άλλων. Εάν αναλύσουμε τους πιθανούς λόγους που εμφανίζεται μια ακατάλληλη συμπεριφορά, ίσως είναι εφικτό να αντικαταστήσουμε τις προβληματικές συμπεριφορές διδάσκοντας στα παιδιά εναλλακτικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν (Quill 2005).

Οι Carr & Durand (1985) ήταν οι πρώτοι αναλυτές της συμπεριφοράς που υποστήριξαν ότι οι περισσότερες αντιδράσεις του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες πηγάζουν από

απόπειρες επικοινωνίας όσο άστοχες και αν φαίνονται. Αν λοιπόν, εντοπίσουμε το μήνυμα που μεταφέρει η δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού, μπορούμε να το βοηθήσουμε να αντικαταστήσει την προβληματική αντίδραση με μια κοινωνικά αποδεκτή με την ίδια λειτουργικότητα, δηλαδή, με μια αντίδραση που επιτυγχάνει τον ίδιο επικοινωνιακό στόχο. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πρώτη έρευνα που κατέδειξε τη σημασία της επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς με την εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων που ικανοποιούν τις επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η καταστολή και αντικατάσταση των επιθετικών και αυτοτραυματικών αντιδράσεων, καθώς και των εκρήξεων θυμού, σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Carr & Durand 1985). Με τη λειτουργική ανάλυση αυτών των αντιδράσεων, εντοπίστηκαν δύο περιβαλλοντικές συνθήκες που σηματοδοτούσαν αυτές τις αντιδράσεις, οι οποίες ήταν οι εξής: έλλειψη προσοχής από τους θεραπευτές και δυσκολία στην προσπάθεια κατάκτησης δεξιοτήτων. Τα παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη κατέφευγαν στις προβληματικές αντιδράσεις που προαναφέρθηκαν, είτε για να ελκύσουν την προσοχή των θεραπειών, είτε για να αποφύγουν δύσκολες μαθησιακές δραστηριότητες. Τη λειτουργική ανάλυση των προβληματικών αντιδράσεων ακολούθησε η διδασκαλία κοινωνικά αποδεκτών τρόπων επικοινωνίας. Όταν τα παιδιά διδάχτηκαν τρόπους επικοινωνίας που είχαν την ίδια σκοπιμότητα με τις προβληματικές αντιδράσεις, όπως, για παράδειγμα τη φράση «Δεν καταλαβαίνω», ως αντίδραση στα δύσκολα ερωτήματα, επιτεύχθηκε αμέσως μείωση των ανεπιθύμητων αντιδράσεων.

Από όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τη μεγάλη επιρροή που μπορεί να ασκήσουν οι κοινωνικές δεξιότητες στη συμπεριφορά ενός παιδιού με αυτισμό. Στην έρευνά τους οι Koegel, Koegel, Hurley και Frea (1992) χρησιμοποίησαν την στρατηγική της αυτοδιαχείρισης για να διδάξουν σε παιδιά με αυτισμό κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων υπήρξε μείωση των διασπαστικών και δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών (Koegel et al., 1992).

Η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση είναι απαραίτητη για να είναι εφικτή η αλλαγή της συμπεριφοράς. Η έρευνα των Horner et al.(2002) έδειξε ότι η πρόωπη χρήση εκπαιδευτικών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στη μείωση προκλητικών συμπεριφορών κατά 80-90%. Από την άλλη στην έρευνά τους οι Brosnan

& Healy (2011) αναφέρουν ότι με την απουσία παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος, οι προκλητικές συμπεριφορές τείνουν να παραμένουν σε άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμό των κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμπειριών σε όλη την ενήλικη ζωή του ατόμου. Δύσκολες συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα, μπορεί να διατηρηθούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και να οδηγήσει στη χρήση φαρμάκων.

Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς θα πρέπει να συμπληρώνεται με τη δομημένη διδασκαλία δεξιοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και άλλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Panerai et al. 2002).

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πεδίο της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης και βασίζεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ), που έχει σαν σκοπό την υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να ανέλθουν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και στη συνέχεια να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα σε συνθήκες ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (ΥΠΕΠΘ 2008). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων από το σχολικό και από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Αβραμίδης & Καλύβα 2006).

Η ομάδα στόχου αποτελείται από τον μαθητή 12 χρόνων με αυτισμό, που φοιτά στην ενταξιακή δομή του Ειδικού Δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα στην Τρίτη βαθμίδα. Με βάση τον συγκεκριμένο μαθητή θελήσαμε να διαπιστώσουμε τη συνεισφορά της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση των επιθετικών του συμπεριφορών. Επιπλέον δείγμα της έρευνας αποτελεί το προσωπικό του σχολικού πλαισίου, όπου φοιτά ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης και στο οποίο εφαρμόστηκε το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑ. Συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από τους

εκπαιδευτικούς του σχολείου (20 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων) με ιδιαίτερη έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής της τάξης, καθώς και τη ψυχολόγο του σχολείου. Επίσης στο δείγμα της έρευνας συμμετείχε και η μητέρα του παιδιού και συγκεκριμένα στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Ποσοτικά δεδομένα προήλθαν μέσα από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων που αλληλοεπιδρούσαν άμεσα με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ήταν 20 άτομα προσωπικό του Ειδικού Σχολείου. Επιπλέον ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και από τα 5 πειραματικά πρωτόκολλα τα οποία χορηγήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των τελικών αξιολογήσεων με ορισμένο διδακτικό στόχο στα οποία υποβλήθηκε ο μαθητής με αυτισμό.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (Αβραμίδης και Καλύβα 2006), της μεθοδολογίας παρέμβασης και την ειδική διδακτική. Στα ποιοτικά δεδομένα περιλαμβάνονται και οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 10 λεπτών. Τα άτομα που συμμετείχαν ως υποκείμενα έρευνας ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ψυχολόγος του Ειδικού Σχολείου και η μητέρα του μαθητή.

Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση το σκοπό που θέσαμε, ο οποίος ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού 2014, Δροσινού et al., 2009). Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που διαμορφώθηκε βασίστηκε στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή, ακολουθώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιώντας τα απαραίτητα διδακτικά μέσα (Χρηστάκης 2011). Η επιλογή των στόχων διαμορφώθηκε με βάση τα σημαντικότερα ελλείμματα που παρουσιάζει ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης. Έπειτα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και με τη βοήθεια της συμπλήρωσης των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) αναδύθηκε ο στόχος, ο οποίος βασίζεται στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην κοινωνική ανταπόκριση. Ειδικότερα, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης να είναι σε

θέση να συμμετέχει σε ένα στοιχειώδη διάλογο και να αλληλεπιδρά με τα άτομα στον κοινωνικό του περίγυρο. Αναλυτικότερα, η έρευνα σχεδιάστηκε σε τέσσερις φάσεις. Αξιοποιήθηκε η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) σε τρεις διαφορετικές φάσεις: αρχική, ενδιάμεση και τελική. Οι αρχικές παρατηρήσεις ξεκίνησαν στις 05/11/2013 δύο εβδομάδες μετά την εκκίνηση των παρατηρήσεων. Σε αυτή τη φάση προσανατολίστηκα στη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος κ των τριών ερευνητικών υποθέσεων, που αφορούσαν τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ΣΑΔΕΠΕΑ για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε μαθητή με αυτισμό, τη συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου και τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών εστιάζοντας στη μελέτη περίπτωσης σύμφωνα με την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑ και τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑ. Οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις 28/01/2014, 13 εβδομάδες μετά την εκκίνηση των παρατηρήσεων. Σε αυτή τη φάση μελέτησα τις άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις εκτενέστερα με στόχο να σχεδιάσω την τρίτη φάση του ΣΑΠΕΠΕΑ και να δοκιμάσω μέρος της τέταρτης φάσης του ΣΑΔΕΠΕΑ που είναι η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος κατεγράφησαν οι τελικές παρατηρήσεις στις 04/04/2014, 22 εβδομάδες μετά την εκκίνηση των παρατηρήσεων. Σε αυτό το διάστημα ολοκληρώσαμε τις άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις και αναπτύξαμε την τέταρτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την πέμπτη φάση που αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας. Στην τέταρτη φάση δώσαμε το πείραμα με στόχο να επαληθευτεί ο ορισμένος διδακτικός στόχος που με βάση αυτόν σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Με την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων κατασκευάστηκαν ερωτηματολόγια και πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και παρατηρήσεων μέσω του οποίου διερευνάται ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων μέσα στο φυσικό του περιβάλλον (Yin 2014). Στην ειδική αγωγή και στην εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης για

να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές που μπορεί να προκύψουν σε βάθος χρόνου στο άτομο που μελετάται ως αποτέλεσμα εφαρμογής μίας θεραπευτικής προσέγγισης (Αβραμίδης και Καλύβα 2006). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η μελέτη περίπτωσης ώστε να διαπιστωθούν αλλαγές στις δεξιότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, έπειτα από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.2 Εργαλεία Έρευνας

3.2.1 Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

Μεθοδολογία Παρατήρησης

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήσαμε τη μεθοδολογία παρατήρησης, η οποία μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο (Αβραμίδης και Καλύβα 2006).

Συγκεκριμένα η συλλογή των στοιχείων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αβραμίδης και Καλύβα 2006).

Ατομικό Ιστορικό: Ο Δ. είναι 12 χρονών και φοιτά στην ενταξιακή δομή του Ειδικού δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα στην Τρίτη βαθμίδα. Σε ηλικία 3,5 ετών διαγνώστηκε από δημόσιο φορέα, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας, με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή- Αυτισμό. Ο Δ. παρουσιάζει μεγάλο έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην κοινωνική ανταπόκριση. Στην επικοινωνία δυσκολεύεται να συμμετέχει σε διάλογο και παρουσιάζει επιθετικές συμπεριφορές προς τους άλλους αλλά και προς τον εαυτό του (αυτοτραυματισμούς). Γενικότερα εμφανίζει μεγάλη έκπτωση στις γνωστικές, νοητικές ικανότητες, στη συναισθηματική οργάνωση, στον προφορικό λόγο και στη ψυχοκινητικότητα.

Οικογενειακό Ιστορικό: Ο Δ. ζει μαζί με τους γονείς του και τη μεγαλύτερη αδελφή του στην Αθήνα. Η στάση των γονιών του απέναντι στον αυτισμό δείχνει θετική μέσα από αυτά που δηλώνουν και προσφέρουν στο παιδί τους. Του παρέχουν όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρειάζεται (ειδική αγωγή, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία) και φαίνονται ότι τον στηρίζουν με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. Οι σχέσεις του με την αδελφή του είναι πολύ καλές, αφού αφιερώνει αρκετό χρόνο μαζί του.

Σχολικό Ιστορικό: Ο Δ. ολοκλήρωσε τη πρώτη και δεύτερα δημοτικού σε γενικό σχολείο με ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Λόγω μεγάλων γνωστικών και κοινωνικών δυσκολιών δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, γι' αυτό συνέχισε τη φοίτηση σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, που βρίσκεται μέχρι σήμερα.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Στην παρούσα έρευνα για την πραγματοποίηση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Πιο αναλυτικά με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση παρατηρούνται οι ακαδημαϊκές, οι κοινωνικές και οι νοητικές δεξιότητες του μαθητή, καθώς και η ανάπτυξη της συναισθηματικής του οργάνωσης (Δροσινού 2014). Με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) συμπληρώσαμε τον αντίστοιχο πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας για την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), ο οποίος μας βοηθάει να εξάγουμε συμπεράσματα και να θέσουμε προτεραιότητες για την μετέπειτα σχεδίαση του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο δεύτερος πίνακας αφορούσε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτές αποτυπώνονται στο Π.Α.Π.Ε.Α (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής). Η τρίτη ΑΠΑ στις ΛΕΒΔ αφορούσε τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή και πιο συγκεκριμένα τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες συμπεριφοράς με βάση τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, που εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο. Τέλος για την κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών που έχει διαγνωσθεί ο μαθητής μας συμπληρώσαμε τον πίνακα των μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού που μας διευκολύνει να εντοπίσουμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της φαντασίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που βρίσκονται στο Αυτιστικό φάσμα. Αρχικά οι ΛΕΒΔ χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική παρατήρηση και τη συλλογή πληροφοριών για το μαθητή. Σε δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκαν για την ενδιάμεση αξιολόγηση, ώστε να καταγράψουμε την εξέλιξη του παιδιού. Επιπλέον η

ενδιάμεση αξιολόγηση προσφέρει αναμφισβήτητη μεγάλη βοήθεια στο σχεδιασμό του προγράμματος γιατί δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβεί σε τροποποιήσεις ή αλλαγές της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, οι ΛΕΒΔ αξιοποιήθηκαν και στη λήξη των πέντε διαφοροποιημένων παρεμβάσεων, ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα και να αναδειχθεί η πρόοδος του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Μεθοδολογία Παρέμβασης

Πρωτόκολλα Παρατηρήσεων

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε σύμφωνα με το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ΕΔΑ που καταγράψαμε τις αυτοπαρατηρήσεις και ετεροπαρατηρήσεις ανάμεσα στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και του εκπαιδευτικού. Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 28/10/2013 στην τάξη που φοιτά ο μαθητής, με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Ο δάσκαλος με σύστησε στα παιδιά. Δεν ανέπτυξα για πρώτη φορά σχέση με το παιδί. Ο δάσκαλος του απήθυνε μία ερώτηση «Δ. πώς πέρασες το σαββατοκύριακο;» Αυτός ανταποκρίθηκε σχετικά γρήγορα με μονολεκτική απάντηση «Καλά». Ο δάσκαλος προχώρησε στη δεύτερη ερώτηση προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα στοιχειώδη διάλογο και να του καλλιεργήσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. «Πού πήγες το σαββατοκύριακο;» Αυτός δεν απαντάει, σπρώχνει τον δάσκαλο και δαγκώνει το δάχτυλό του. Ο Δ. δυσκολεύεται αρκετά στην κοινωνική ανταπόκριση και συχνά εκδηλώνει την άρνησή του με επιθετικές συμπεριφορές. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση εντόπισα τη μεγάλη αδυναμία του στην κοινωνική ανταπόκριση και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, όταν δεν επιθυμεί να επικοινωνήσει λεκτικά ή όταν δεν του αρέσει κάτι.

Στη δεύτερη συνάντηση στις 5/11/2014 ο Δ. μου είπε καλημέρα ύστερα από προτροπή του δασκάλου. Ήταν η πρώτη επικοινωνία που είχαμε μεταξύ μας. Στη συνέχεια ο Δ. ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία στη δραστηριότητα που του ανέθεσε ο δάσκαλος και ήταν πρόθυμος να τον βοηθήσω. Οι επόμενες συναντήσεις (12-11-2013)(19-11-2013), αφορούσαν την παρατήρηση του μαθητή στην ώρα της γυμναστικής και στο διάλειμμα. Συγκεκριμένα στο μάθημα της γυμναστικής πήρα την πρωτοβουλία και τον ρώτησα αν ήθελε να του κάνω παρέα και να τρέξουμε μαζί. Ο Δ. ανταποκρίθηκε θετικά και

ξεκινήσαμε ένα χαλαρό τρεξιματάκι δίπλα δίπλα. Στα μισά του πρώτου γύρου άρχισε να κουράζεται και έλεγε “Τέλος δε θέλω” και εγώ μαζί με τον δάσκαλο τον παρακινούσαμε να συνεχίσει “Έλα τα πας τέλεια έχεις άλλους δύο κύκλους και μετά ξεκούραση”. Την ώρα του διαλείμματος κάθισα κοντά του και προσπαθούσα να του κάνω 1-2 ερωτήσεις σιγά- σιγά να με συνηθίσει. Ο Δ. αλληλεπιδρούσε όλο και περισσότερο μαζί μου.

Μεθοδολογία Ειδικής Διδακτικής

Σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική σχεδιάσαμε και δομήσαμε το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε την τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Με βάση την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και τη διαμόρφωση του ατομικού προφίλ του μαθητή εντοπίστηκαν οι τομείς στους οποίους εμφανίζει τις μεγαλύτερες αδυναμίες. Στη συνέχεια ακολούθησε ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, που είχε σαν κεντρικό πυρήνα τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος προϋποθέτει κάποια βασικά στοιχεία. Αρχικά διαμορφώθηκε ο διδακτικός στόχος, που περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί (Χρηστάκης 2011). Έπειτα επιλέξαμε τη μέθοδο της ανάλυσης έργου(task analysis), με την οποία αναλύουμε τον διδακτικό μας στόχο σε μικρότερα βήματα. Συγκεκριμένα στη μελέτη μας ο διδακτικός στόχος αναλύθηκε σε 6 βήματα, στα οποία πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στην επίτευξη του στόχου. Οι προϋποθέσεις για τη σωστή ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι να οι εξής: Να προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια. Επίσης κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε το μέγεθος και η δυσκολία τους να είναι στο επίπεδο και τις δυνατότητες του παιδιού και τέλος το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί. (Χρηστάκης 2011 σελ.118).

Ο διδακτικός στόχος που ορίστηκε για το μαθητή της μελέτης περίπτωσης είναι ο εξής: Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις.

- 1^ο Βήμα: Να αναγνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας και να είναι σε θέση να απαντά «τι μέρα έχουμε σήμερα».

- 2^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Δευτέρας.
- 3^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Τρίτης και της Τετάρτης.
- 4^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Πέμπτης και της Παρασκευής.
- 5^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα του Σαββάτου και της Κυριακής.
- 6^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα όλης της εβδομάδας.

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε στην τάξη του ειδικού σχολείου και συγκεκριμένα τις πρώτες διδακτικές ώρες, ώστε ο μαθητής να είναι πιο ξεκούραστος. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήσαμε συγκεκριμένα υλικά όπως ψαλίδι, ντοσιέ με βέλκτρον, μαρκαδόρους, φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιημένες κάρτες Βιβλιοτετράδιο Προφορικός λόγος κ.α. Ακόμη για κάθε επιτυχημένη διδακτική παρέμβαση θέσαμε σαν αμοιβή στον μαθητή να ακούει ένα αγαπημένο του μουσικό κομμάτι.

Υλοποίηση διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε Ειδικό Σχολείο

Όπως αναφέραμε και νωρίτερα για να είναι σωστός ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ειδικού διδακτικού προγράμματος χρειάζεται να είναι σαφείς η διαδοχή των βημάτων, τα στοιχεία της διαδοχής να έχουν σαν απώτερο στόχο την ολοκλήρωση της δεξιότητας και το κάθε βήμα να αποτελεί βάση για να προχωρήσουμε στο επόμενο. Είναι απαραίτητο να μη ξεχνάμε ότι το πρόγραμμα που θα υλοποιήσουμε έχει διαμορφωθεί πάνω στο επίπεδο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Χρηστάκης 2011). Στη συγκεκριμένη φάση γίνεται η υλοποίηση των 6 διδακτικών παρεμβάσεων, όπου κάθε παρέμβαση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και σαν σκοπό έχουν την επίτευξη του διδακτικού στόχου. Στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης υπήρξε παιδαγωγικός αναστοχασμός για την πορεία κάθε δραστηριότητας, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει τι πήγε καλά ή όχι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και να επαναπροσδιορίσει κάποια κομμάτια των διδακτικών προσεγγίσεων.

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Στην παρούσα φάση είναι αναγκαία και εποικοδομητική η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος. Αναλυτικότερα η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης του έντυπου διδακτικής αλληλεπίδρασης και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή. Στο έντυπο παρουσιάζεται η συχνότητα των παρεμβάσεων, η χρονική διάρκεια, η περιγραφή της δραστηριότητας, η επάρκεια του μαθητή, η παροχή βοήθειας ή μη και η έκφραση των συναισθημάτων.

Ετήσιο πρόγραμμα

Με βάση το ΣΑΔΕΠΕΑ διαμορφώθηκε το διαφοροποιημένο ετήσιο πρόγραμμα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, με σκοπό να γίνει η διδακτική εργασία ευχάριστη και αποτελεσματική. Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου ετήσιου ΑΠ είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια, σχετικά με το περιεχόμενό του. Μερικές τεχνικές οδηγίες για το σχεδιασμό του ετήσιου ΑΠ είναι οι εξής: Οι περιοχές αναλύονται σε ενότητες. Επιπλέον η επιλογή των ενοτήτων γίνεται με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Είναι βασικό η επιλογή των θεμάτων να βασίζεται στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή και τέλος τα θέματα, τα οποία επιλέγονται να είναι καινούρια για το μαθητή. (Χρηστάκης 2011 σελ. 87).

Συγκεκριμένα για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης διαμορφώθηκε ο εξής στόχος: Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις(κοινωνική ανταπόκριση). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη και οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Εβδομαδιαίο πρόγραμμα

Η διαμόρφωση του εβδομαδιαίου προγράμματος βασίστηκε στο ετήσιο πρόγραμμα και την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Η ανάλυση των βημάτων του διδακτικού στόχου έγινε με βάση τις ενότητες του ΠΑΠΕΑ και ιδιαίτερα της σχολικής μαθησιακής ετοιμότητας. Επιπλέον ορίστηκαν τα κριτήρια επιτυχίας και οι αμοιβές των ολοκληρωμένων, επιτυχημένων δραστηριοτήτων.

Πορεία διδακτικών παρεμβάσεων στο ημερήσιο πρόγραμμα. Πρωτόκολλα Παρεμβάσεων

Το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα αφορούσε ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑ (Δροσινού 2014) που αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και βασίστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Χρησιμοποιήθηκε οργανωμένο οπτικοποιημένο υλικό για την καλύτερη κατανόηση και διευκόλυνση του μαθητή. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν είχαν διάρκεια 15 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, όπου φοιτά ο μαθητής και συγκεκριμένα τις πρώτες διδακτικές ώρες για να είναι πιο ξεκούραστος. Στόχος των παρακάτω παρεμβάσεων είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα η ενίσχυση της επικοινωνίας, ώστε να αντισταθμιστούν κάποιες επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνει. Τα βήματα και οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στον κύριο στόχο που έχει τεθεί από την αρχή της χρονιάς. Συγκεκριμένα ο Διδακτικός στόχος είναι: Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις(τα νέα της ημέρας).

ΠΑΠΕΑ: Προφορικός λόγος :Συμμετοχή στο διάλογο.

ΔΕΠΠΣ: Κοινωνικές δεξιότητες- επικοινωνία.

ΑΠΣ: Γλωσσικές δεξιότητες.

1^η Παρέμβαση 18/03/2014: 1ο Βήμα: Να αναγνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας.

Δραστηριότητα: Να κυκλώνει τις ημέρες της εβδομάδας.

Αρχικά παρουσίασα το φύλλο εργασίας στον Δ. και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε να αναγνωρίσει και να κυκλώσει μέσα από διάφορες λέξεις τις ημέρες της εβδομάδας. Οι ενδιάμεσες λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν απλές, τις οποίες είχε διδαχθεί. Επίσης δίπλα από κάθε λέξη υπήρχε η αντίστοιχή της εικόνα για καλύτερη αναγνώριση. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για τις ημέρες της εβδομάδας προέρχονταν από το καθημερινό ημερολόγιο της τάξης, τις οποίες μπορούσε να αναγνωρίσει. Η διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η άμεση εξατομικευμένη διδασκαλία (Χρηστάκης 2011).



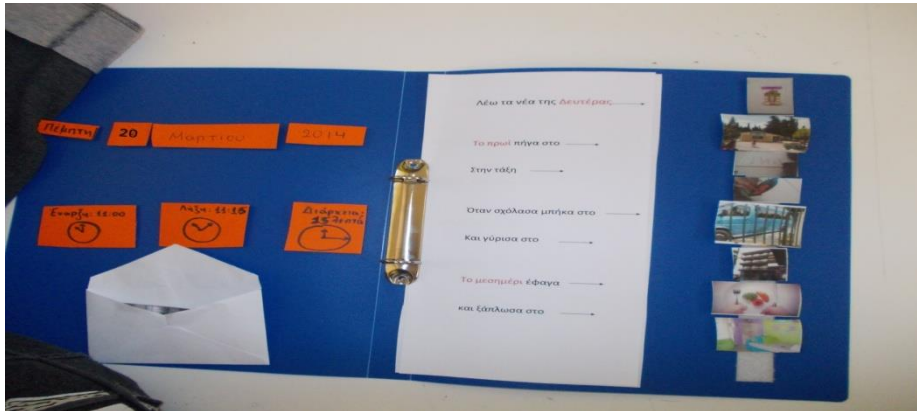
Εικόνα 1: Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της εβδομάδας

2^η Παρέμβαση 20/03/2014: 2ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Δευτέρας.

Δραστηριότητα: Να βάλει στη σωστή σειρά τις φωτογραφίες και να πει τα νέα της Δευτέρας.

Αρχικά παρουσίασα το ντοσιέ με την δραστηριότητα στον Δ. και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε δίπλα σε κάθε πρόταση, που περιγράφει μια δραστηριότητα, να αντιστοιχίσει την κατάλληλη εικόνα. Χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο οπτικά βιβλιοτετράδιο εμπλουτισμένο με συγκεκριμένο οπτικοποιημένο υλικό, που είχε άμεση σχέση με τις καθημερινές δραστηριότητες του Δ. Είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιείται βιοματικό υλικό, που έχει άμεση σχέση με τη ζωή του μαθητή, ώστε να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν διάφορες δεξιότητες (Δροσινού 2009). Οι προτάσεις ήταν χωρισμένες σε χρονικές ακολουθίες (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα και βράδυ), ώστε να μάθει και να κατανοήσει τις χρονικές έννοιες. Ο Δ. έπρεπε να βάλει τις δραστηριότητες σε σωστή χρονική σειρά και να τις αναπαράγει προφορικά. Στο τέλος της συγκεκριμένης δραστηριότητας του τέθηκαν 2-3 ερωτήσεις π.χ. Α) Τι έκανες την Δευτέρα το πρωί; Β) Τι έκανες την Δευτέρα το μεσημέρι; Η οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν σημαντική βοήθεια, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις και να συμμετέχει σε διάλογο (σχετικά με τα νέα της Δευτέρας). Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν με την βοήθεια των εικόνων και των προτάσεων, που περιγράφουν κάθε του δραστηριότητα, να μπορεί να οργανώσει χρονικά το ημερήσιο πρόγραμμά του και να

είναι σε θέση να το αναπαράγει προφορικά. Με άλλα λόγια ο στόχος μας είναι να καταφέρει ο μαθητής να επικοινωνήσει και να ανταποκρίνεται κοινωνικά.



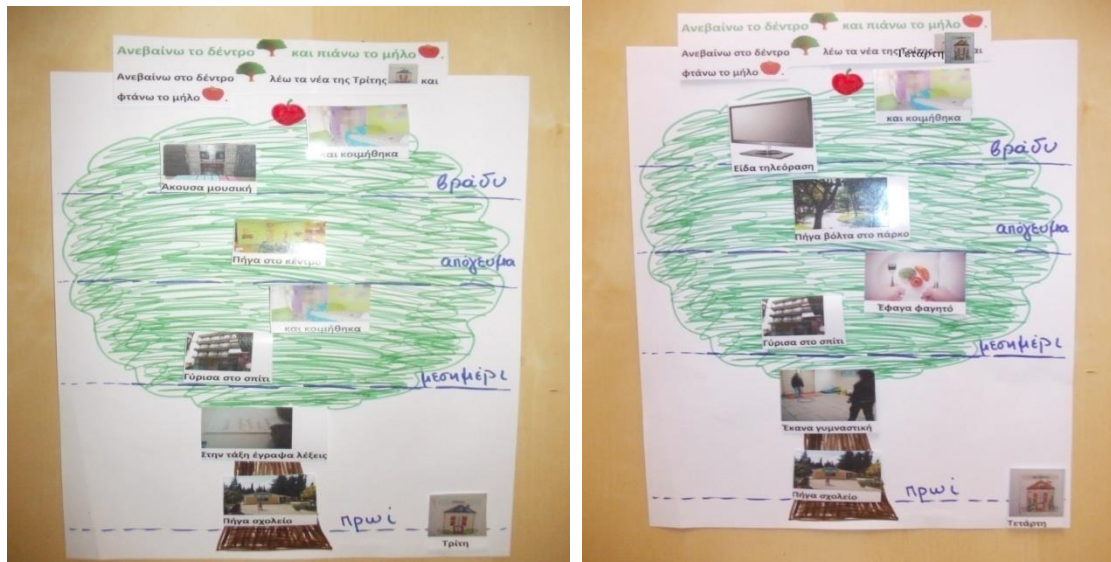
Εικόνα 2: Ντοσιέ με οπτικοποιημένες δραστηριότητες

3^η Παρέμβαση 27/03/2014: 3ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Τρίτης και της Τετάρτης.

Δραστηριότητα 1: Ανεβαίνω το δέντρο, λέω τα νέα της Τρίτης και πιάνω το μήλο.

Δραστηριότητα 2: Ανεβαίνω το δέντρο, λέω τα νέα της Τετάρτη και πιάνω το μήλο.

Αρχικά παρουσίασα το φύλλο εργασίας με την δραστηριότητα στον Δ. και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε από κάτω(το πρωί) προς τα πάνω(μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ)να βάλει τις δραστηριότητες που έχει κάνει την ημέρα Τρίτη. Οι δραστηριότητες απεικονίζονται σε φωτογραφίες, ώστε να υπάρχει οπτική βοήθεια. Επίσης η άσκηση ήταν σχεδιασμένη με συγκεκριμένη δόμηση και ροή από κάτω προς τα πάνω, ώστε να ενισχυθεί ο προσανατολισμός του, στο κομμάτι της ψυχοκινητικότητας. Στο τέλος της συγκεκριμένης δραστηριότητας του τέθηκαν 2-3 ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα της Τρίτης. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα του παρείχα μερική λεκτική βοήθεια ώστε να εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του με χρονικές έννοιες(πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ) αλλά και να προσπαθεί να συνδέει τις προτάσεις με συνδετικές λέξεις (μετά, και κ.α.) ώστε να υπάρχει μια μικρή ροή στο λόγο του. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην άλλη δραστηριότητα σχετικά με τα νέα της Τετάρτης.



Εικόνα 3: Φύλλα εργασίας για τις ημέρες της Τρίτης και Τετάρτης

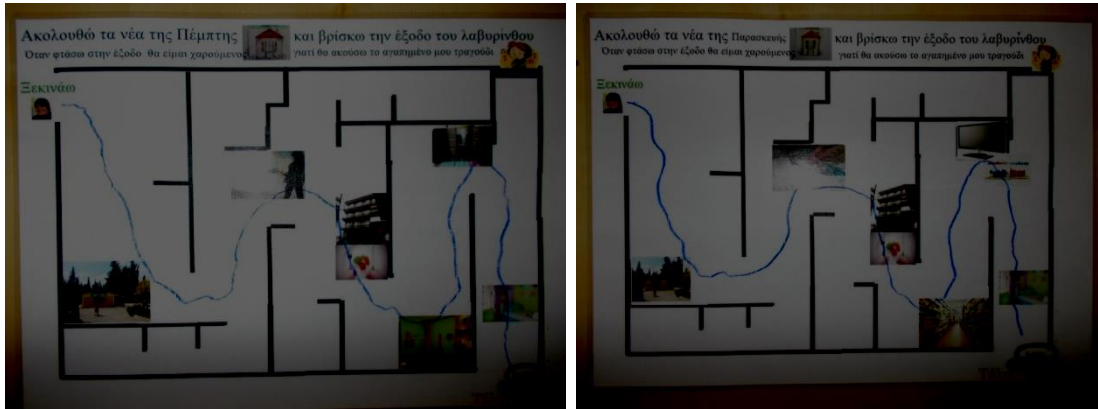
4^η Παρέμβαση 01/04/2014: 4ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Πέμπτης και της Παρασκευής.

Δραστηριότητα 1: Ακολουθώ τα νέα της Πέμπτης και βρίσκω την έξοδο του λαβυρίνθου. Όταν θα φτάσω στην έξοδο θα είμαι χαρούμενος γιατί θα ακούσω το αγαπημένο μου τραγούδι.

Δραστηριότητα 2: Ακολουθώ τα νέα της Παρασκευής και βρίσκω την έξοδο του λαβυρίνθου. Όταν θα φτάσω στην έξοδο θα είμαι χαρούμενος γιατί θα ακούσω το αγαπημένο μου τραγούδι.

Αρχικά παρουσίασα στον Δ. το φύλλο εργασίας με την δραστηριότητα και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε να ακολουθήσει με σειρά τις εικόνες μέσα, στον λαβύρινθο (οι οποίες απεικονίζουν με χρονική ακολουθία τις δραστηριότητες της Πέμπτης) και να φτάσει στην έξοδο του λαβυρίνθου. Στην παρούσα δραστηριότητα εκτός από τον προφορικό λόγο και την κατανόηση χρονικών εννοιών δουλεύεται και η ψυχοκινητικότητα (προσανατολισμός και λεπτή κινητικότητα) (Δροσινού 2009). Στο τέλος του τέθηκαν 2-3 ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Πέμπτης. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν με την βοήθεια των εικόνων, που περιγράφουν κάθε του δραστηριότητα, να μπορεί να οργανώσει χρονικά το ημερήσιο πρόγραμμά του και να είναι σε θέση να το αναπαράγει προφορικά. Η ίδια

διαδικασία ακολουθήθηκε και στην άλλη δραστηριότητα σχετικά με τα νέα της Παρασκευής.



Εικόνα 4: Λαβύρινθος

5^η Παρέμβαση 03/04/2014: 5ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα του Σαββάτου και της Κυριακής.

Δραστηριότητα 1: Ενώνω τα κομμάτια και φτιάχνω το πρόγραμμα του Σαββάτου μου.

Δραστηριότητα 2: Βλέπω και λέω τι κάνω την Κυριακή.

Αρχικά παρουσίασα στον Δ. το φύλλο εργασίας με την δραστηριότητα και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. κλήθηκε να κάνει τις κατάλληλες σειροθετήσεις και να βάλει τα κομμάτια του πάζλ στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματίζεται σε χρονική ακολουθία το πρόγραμμα του Σαββάτου. Στο τέλος της συγκεκριμένης δραστηριότητας του τέθηκαν 2-3 ερωτήσεις σχετικά με τα νέα του Σαββάτου.

Στη δεύτερη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε να φτιάξει το πρόγραμμα της Κυριακής. Τη συγκεκριμένη μέρα πηγαίνουν οικογενειακώς επίσκεψη στη γιαγιά του, που ζει λίγο πιο έξω από την Αθήνα. Είναι μια ιδιαίτερη μέρα για τον Δ. και πάντα νιώθει αρκετά χαρούμενος. Ειδικότερα του ζητήθηκε σε κυκλική ροή προς τα δεξιά να βάλει στις ακτίνες του ήλιου τις δραστηριότητες που κάνει την Κυριακή. Ο Δ. πρέπει να ακολουθήσει τη σωστή σειρά, ώστε να σχηματίζεται σε χρονική ακολουθία το πρόγραμμα της Κυριακής. Στο συγκεκριμένο κομμάτι παρατηρείται βελτίωση στις ψυχοκινητικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στον προσανατολισμό (Δροσινού 2009).



Εικόνα 5: Πάζλ.

6^η Παρέμβαση 04/04/2014: 6ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα όλης της εβδομάδας.

Δραστηριότητα : Η εβδομάδα μου. Ανοίγω το φάκελο κάθε μέρας (Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή) και βάζω ποιες δραστηριότητες έκανα.

Αρχικά παρουσίασα το φύλλο εργασίας με την δραστηριότητα στον Δ. και του έδωσα τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Δ. έπρεπε να ανοίξει τον αντίστοιχο φάκελο της κάθε ημέρας και να τοποθετήσει στον πίνακα τις δραστηριότητες που έκανε. Ανάμεσα στις εικόνες υπήρχαν και άσχετες δραστηριότητες σε σχέση με την συγκεκριμένη ημέρα, τις οποίες έπρεπε να απορρίψει. Στο τέλος της εργασίας του τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα νέα όλων των ημερών της εβδομάδας. Ο Δ. σε αυτή την δραστηριότητα αντιστοίχισε σωστά τις περισσότερες εικόνες και υπήρξε μερική λεκτική βοήθεια για να αναπαράγει προφορικά τα νέα της κάθε μέρας. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν με την βοήθεια των εικόνων και των προτάσεων, που περιγράφουν κάθε του δραστηριότητα, να μπορεί να οργανώσει χρονικά το εβδομαδιαίο πρόγραμμά του και να είναι σε θέση να το αναπαράγει προφορικά.



Εικόνα 6: Παπουτσόκουτο

Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η συνέντευξη μας επιτρέπει να έχουμε πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες, αντιλήψεις, οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στη συμπεριφορά είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις για την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν. Τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν άμεση σχέση με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ψυχολόγος του σχολείου και η μητέρα του.

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφέρω ότι επιλέχθηκε το είδος της ημι-δομημένης συνέντευξης για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, λόγω της ευελιξίας που τη χαρακτηρίζει (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Επιπλέον οι βασικές αρχές που ακολουθήθηκαν στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις είναι η εδραίωση μίας σχέσης με τους ερωτώμενους, η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντική και τέλος η συζήτηση συμβάδιζε με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του συνεντευξιαζόμενου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις σχετιζόντουσαν άμεσα με τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις μιας και θέλαμε να επιβεβαιώσουμε την

αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑ, τη συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών και την έννοια της ένταξης.

Οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τις συνεντεύξεις στον εκπαιδευτικό της τάξης, στη ψυχολόγο και στη μητέρα του μαθητή είναι οι εξής:

1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά στις ανάγκες του Δ. ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες;
2. Από το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε πιστεύετε ότι μειώθηκαν και ελέγχθηκαν οι επιθετικές του συμπεριφορές;
3. Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τη συνεργασία του με τους άλλους;
4. Ενισχύθηκαν και άλλοι αναπτυξιακοί τομείς μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ΝΑΙ ποιοι ήταν αυτοί;

3.2.2 Ποσοτικά Δεδομένα

Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν σαν στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το θέμα της έρευνάς μας που μελετάμε. Ο σκοπός που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Το δείγμα που συμμετείχε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν το προσωπικό του ειδικού δημοτικού σχολείου και το μέγεθος του δείγματος ανερχόταν στα 20 άτομα(διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, κοινωνική λειτουργός και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό).

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 15 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Cohen& Manion, 1994). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αποτελούνταν από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις που χωρίζονταν σε σκέλη και ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών. Επίσης οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προκαθορίζουν τις δυνατές απαντήσεις και διευκολύνουν την αποδελτίωση και τον έλεγχο των ερωτημάτων. Σε αντίθεση οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις προσωπικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μεγάλη δυνατότητα για πολλές και διαφορετικές απαντήσεις(Cohen& Manion, 1994). Βέβαια το μειονέκτημα είναι ότι οι απαντήσεις είναι μεγάλες και δύσκολα αποδελτιώνονται. Αυτό προϋποθέτει προσεκτική και καλή τεχνική ανάλυση.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

B1. Γνωρίζετε ποιες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες;

B2. Ποιες θεωρείτε εσείς ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες; (απαντήστε ολογράφως)

B3. Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει επιθετικές συμπεριφορές από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές;

B3.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Ποιες επιθετικές συμπεριφορές έχετε αντιμετωπίσει(απαντήστε ολογράφως)

B4. Πιστεύετε πως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλει στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών;

B5. Χρησιμοποιείτε τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;

B6. Πιστεύετε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύουν την επικοινωνία;

B7. Η ενίσχυση της επικοινωνίας μπορεί να αντισταθμίσει τις επιθετικές συμπεριφορές; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

B8. Θεωρείτε πως μέσα από το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εφικτή η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων;

B8.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ; Με ποιο τρόπο; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

B9. Πιστεύετε ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;

B10. Εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α;

Διχοτομική ερώτηση

B10.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Πόσο συχνά το εφαρμόζετε για έναν μαθητή;

B10.2 Αν απαντήσετε ΟΧΙ: Για ποιον από τους παρακάτω λόγους(διαλέξτε τουλάχιστον έναν)

B11. Θεωρείτε πως μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η επικοινωνία του μαθητή;

(Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3=είμαι ουδέτερος , 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

B12. Δημιουργείτε δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή;

B13. Πιστεύετε πως η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση των αναπτυξιακών τομέων;

B13.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Σε ποιον αναπτυξιακό τομέα πιστεύετε ότι συνεισφέρει περισσότερο; (Επιλέγετε 1)

B14. Μπορούν να βελτιωθούν άλλες δεξιότητες μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες;

B14.1 Αν απαντήσετε ΝΑΙ: Επιλέξτε 1 έως 5 από τις παρακάτω

B15. Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών;

(Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1= καθόλου καλό, 2=λίγο καλό, 3=αρκετά καλό , 4=πολύ καλό, 5= πάρα πολύ καλό).

Πειραματικά Πρωτόκολλα

Η μεγάλη σημασία του πειράματος βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να υποβάλει σε έλεγχο τις ερευνητικές υποθέσεις που θέτουμε σε μία έρευνα. Η πειραματική μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, διότι δίνει τη δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 5 πειραματικά πρωτόκολλα που ήταν διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες και σαν στόχο είχαν να αναδείξουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου. Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν διαμορφωμένες ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών αφορούσαν καθημερινές καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τις διαχειριστεί έπειτα από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αναλυτικότερα θα εξετάσουμε κατά πόσο ενισχύθηκαν οι κοινωνικές του δεξιότητες χρησιμοποιώντας την επικοινωνία και κατ' επέκταση τον προφορικό λόγο, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών που παρατηρούσαμε πριν την εφαρμογή των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Η έκταση των κειμένων κυμαινόταν από 50-80 λέξεις με βάση τις δυνατότητες του μαθητή. Ο τύπος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκε προερχόταν από το ενεργητικό του λεξιλόγιο για να υπάρξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Το είδος των προτάσεων που διαμορφώθηκαν ήταν απλές, περιγραφικές και καθοδηγητικές. Επιπλέον σημαντικό είναι ότι χρησιμοποιήθηκε το πρώτο πρόσωπο στις ιστορίες για μεγαλύτερη αμεσότητα και ρήματα που δηλώνουν ενέργεια (Δίπλα, 2012).

Τέλος μεγάλη συμβολή στην κατανόηση των κειμένων υπήρξε με τη χρήση συμβόλων ΜΑΚΑΤΟΝ, στα οποία ο μαθητής έχει εκπαιδευτεί και αναγνωρίζει. Επίσης σημαντική βοήθεια δόθηκε με την αξιοποίηση εικόνων και φωτογραφιών που θεωρούνται μεγάλοι ενισχυτές, αφού προωθούν τη μάθηση (Δροσινού 2000).

1^ο Πείραμα 7/04/2014

Η κοινωνική ιστορία ήταν διαμορφωμένη στις ανάγκες του Δ., που είναι 12 χρονών και φοιτά στην τρίτη βαθμίδα του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Αρχικά το πείραμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο (μουσική). Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο 10 γραμμών, που αναφερόταν στη σωματική επαφή και συγκεκριμένα στην αγκαλιά. Ο Δ. είχε έντονη επιθυμία να αγκαλιάζει άτομα από το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον αλλά με τρόπο μη επιτρεπτό. Συνήθιζε να πέφτει με αρκετή δύναμη επάνω σε άτομα και να τα σφίγγει χωρίς να πάρει την άδεια τους (να ρωτήσει). Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να συμπεριφερθεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Το κείμενο περιείχε λέξεις αλλά και εικόνες ΜΑΚΑΤΟΝ που χρησιμοποιεί συχνά ο μαθητής μας. Αρχικά ηχογράφησα το κείμενο με μουσική για να το ακούσει. Έπειτα του διάβασα το κείμενο όπως και τις ερωτήσεις και του εξήγησα τι πρέπει να κάνει.

2^ο Πείραμα 8/04/2014

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε για τον Δ., 12 χρονών, που φοιτά στην τρίτη βαθμίδα του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Αρχικά το πείραμα εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο (μουσική). Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο 10 γραμμών, που αναφερόταν στην ήσυχη τάξη και έχει λέξεις αλλά και εικόνες ΜΑΚΑΤΟΝ που χρησιμοποιεί συχνά ο μαθητής. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε γιατί ο Δ. συνήθιζε να φωνάζει και να σπρώχνει το θρανίο όταν ήθελε να πάρει κάτι που επιθυμούσε. Με αυτό τον τρόπο θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν ο Δ. είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο και γενικά ένα πιο αποδεκτό κοινωνικά τρόπο να ζητήσει ή να πάρει αυτό που χρειάζεται.

3° Πείραμα 9/04/2014

Η τρίτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και με βάση τις δυνατότητές του. Το πείραμα εφαρμόστηκε την πρώτη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας για 15 λεπτά. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο(μουσική). Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο 10 γραμμών εμπλουτισμένο με εικόνες ΜΑΚΑΤΟΝ και είχε ως θέμα: «Περιμένω τη σειρά μου». Ο Δ. πριν τη διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση συνήθιζε να αρπάζει κάποιο παιχνίδι που ήθελε από κάποιον συμμαθητή του χωρίς να το ζητήσει. Στις περιπτώσεις που δεν έπαιρνε αυτό που ήθελε(γιατί το χρησιμοποιούσε κάποιος άλλος) αντιδρούσε με μη επιτρεπτό τρόπο, όπως να χτυπάει να σπρώχνει και να φτύνει. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας ήταν να εξαλειφτεί αυτή η συμπεριφορά και αντί αυτού με τη χρήση της επικοινωνίας και του λόγου να καταφέρει να συμπεριφερθεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

4° Πείραμα 10/04/2014

Η τέταρτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε για τον Δ., 12 χρονών, που φοιτά στην τρίτη βαθμίδα του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Το πείραμα εφαρμόστηκε λίγο πριν το μάθημα της γυμναστικής για 15 λεπτά, όπου αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο(μουσική). Τη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία αποτελούσε ένα κείμενο 10 γραμμών εμπλουτισμένο με εικόνες ΜΑΚΑΤΟΝ για την καλύτερη διευκόλυνση και κατανόηση του μαθητή. Ο Δ. λόγω των περιττών κιλών που έχει αντιδρούσε αρνητικά στο συγκεκριμένο μάθημα και γενικά σε οποιαδήποτε άσκηση του έβαζε ο γυμναστής. Συνήθιζε να δαγκώνει το δάχτυλό του και να φτύνει κάθε φορά που κουραζόταν και σταματούσε την άσκηση. Με τη συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν ο Δ. είναι σε θέση να διαχειριστεί και να μειώσει τις αρνητικές του αντιδράσεις κάθε φορά που κουράζεται και να είναι σε θέση να τις αντισταθμίσει με κοινωνικά αποδεκτές(χρήση επικοινωνιακού λόγου).

5^ο Πείραμα 11/04/2014

Η πέμπτη διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και με βάση τις δυνατότητές του. Το πείραμα εφαρμόστηκε την πρώτη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας για 15 λεπτά. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο (μουσική). Ο Δ. συνήθως τα Σαββατοκύριακα πήγαινε βόλτα στο πάρκο της γειτονιάς του με τη συνοδεία της μητέρας του. Κάποιες φορές εκδήλωνε επιθετικές συμπεριφορές, όταν υπήρχε πολυκοσμία και έντονη φασαρία. Αυτό ανησυχούσε ιδιαίτερα τη μητέρα του γιατί δυσκολευόταν να το διαχειριστεί. Στόχος της συγκεκριμένης κοινωνικής ιστορίας είναι ο Δ. να μπορεί να διαχειριστεί αγγιγόνες καταστάσεις στο κοινωνικό του περιβάλλον προσπαθώντας να λεκτικοποιήσει στο άτομο που βρίσκεται δίπλα του αυτό που χρειάζεται, ώστε να τον βοηθήσει να νιώσει καλύτερα.

4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων προήλθαν από την παρατήρηση των μεταβολών στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Τριαδικού Φάσματος σχετικά με την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Επιπλέον στα αποτελέσματα περιελήφθησαν οι απαντήσεις των τριών συνεντεύξεων, όπως επίσης και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου των ενηλίκων. Τέλος σημαντική θέση στα αποτελέσματα της έρευνάς μας έχει το πείραμα(5 πειραματικά πρωτόκολλα) για την επαλήθευση του στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης.

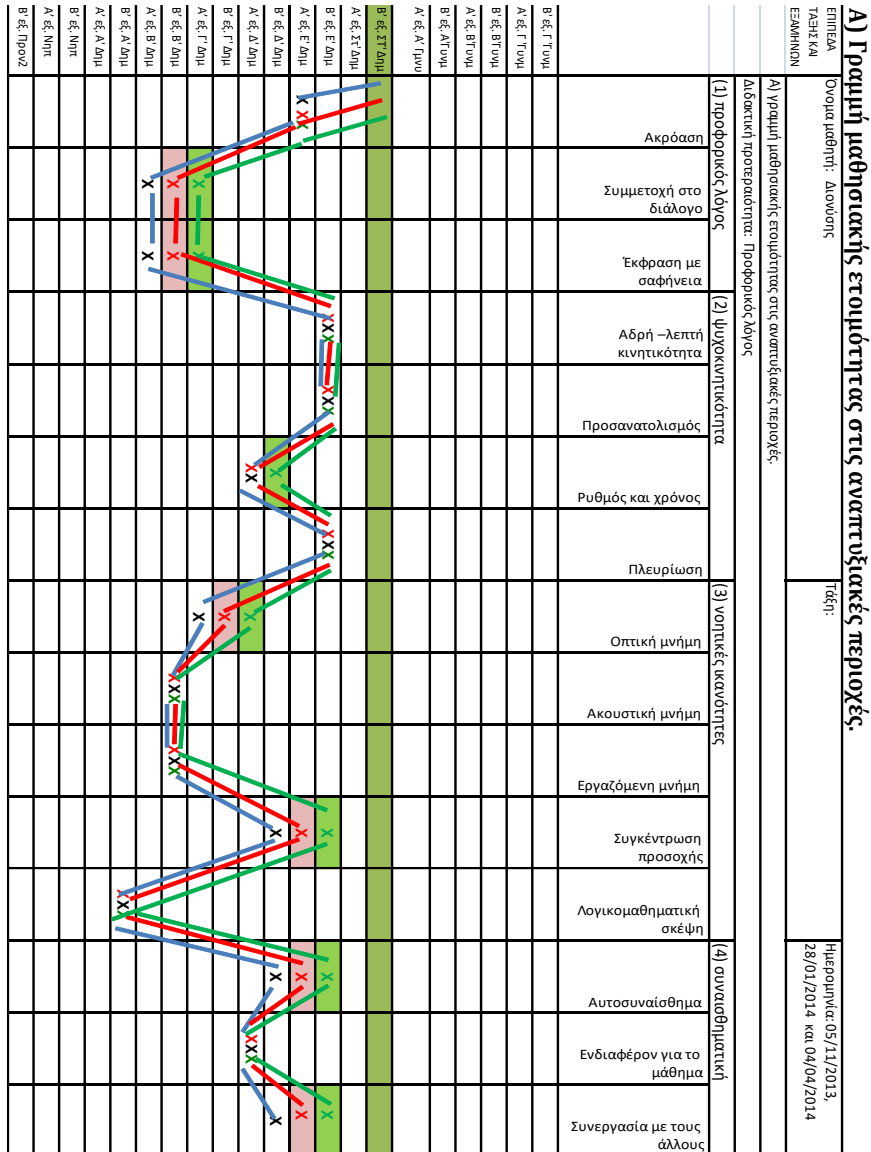
Η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών σε μαθητή με αυτισμό μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο-Ι^η ερευνητική υπόθεση.

Βρέθηκε ότι η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών. Αυτό αποδεικνύεται με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα που συγκεντρώσαμε. Στα ποιοτικά ευρήματα σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης παρατηρήθηκαν μεταβολές που δείχνουν ότι μειώθηκαν οι

επιθετικές συμπεριφορές. Αυτές οι μεταβολές παρουσιάζονται στα διαγράμματα της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και του Τριαδικού Φάσματος.

Τα παρακάτω διαγράμματα μας δίνουν σημαντικές και απαραίτητες πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού της μελέτης περίπτωσης. Στα διαγράμματα καταγράφονται οι αρχικές παρατηρήσεις (μπλε γραμμή), οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις (κόκκινη γραμμή) και η τελική αξιολόγηση (πράσινη γραμμή). Τέλος παρατηρήθηκαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης και σχολιάστηκαν οι μεταβολές του μαθητή σε κάθε τομέα.

Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας



Σχήμα 1: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές που αποτυπώνονται στη γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

Στον τομέα του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα στην «ακρόαση» ο Δ. στην αρχική αξιολόγηση φάνηκε να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους των μέσων μαζικής μεταφοράς, των ζώων κ.α. Επίσης μπορούσε να μιμείται και να παράγει ήχους, όπως και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό. Η απόκλιση από τη γραμμή βάσης ήταν 3 εξάμηνα, όπου παρέμεινε σταθερή στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Στο κομμάτι «συμμετοχή στο διάλογο» ο Δ. μπορούσε να λέει τα ονόματα των συμμαθητών του, να ονομάζει αντικείμενα και μέσα συγκοινωνίας. Όμως στην αρχική αξιολόγηση παρατηρήθηκε μεγάλη αδυναμία στην ονομασία και τη διάκριση των νομισμάτων. Επίσης παρουσίαζε μεγάλη δυσκολία και άρνηση στην ανακοίνωση των νέων της ημέρας και να διηγείται δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν. Επιπλέον δεν είχε άμεση ανταπόκριση, όταν κάποιος του έθετε μία ερώτηση και δυσκολευόταν να αλληλεπιδράσει λεκτικά με τους συμμαθητές του, όταν έπαιζαν κάποιο παιχνίδι. Συμπληρωματικά ο Δ. είχε αδυναμία έκφρασης και συγκεκριμένα μπορούσε να λέει λέξεις, αλλά δυσκολευόταν να διατυπώσει απλές προτάσεις. Επιπλέον χρησιμοποιούσε μόνο παροντικούς χρόνους και αδυνατούσε να εκφραστεί μπροστά στους άλλους.

Από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση παρατηρούμε την μεγάλη βελτίωση που επέδειξε ο Δ. στον Προφορικό λόγο και συγκεκριμένα στους τομείς «συμμετοχή στο διάλογο» και « έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια». Ο Δ κατάφερε να απέχει 7 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που απείχε 9 εξάμηνα. Ειδικότερα ο Δ. μπορούσε να συμμετέχει σε διάλογο, να διατυπώνει μικρές, απλές προτάσεις, να αναφέρει τα νέα της ημέρας και να διηγείται προφορικά.

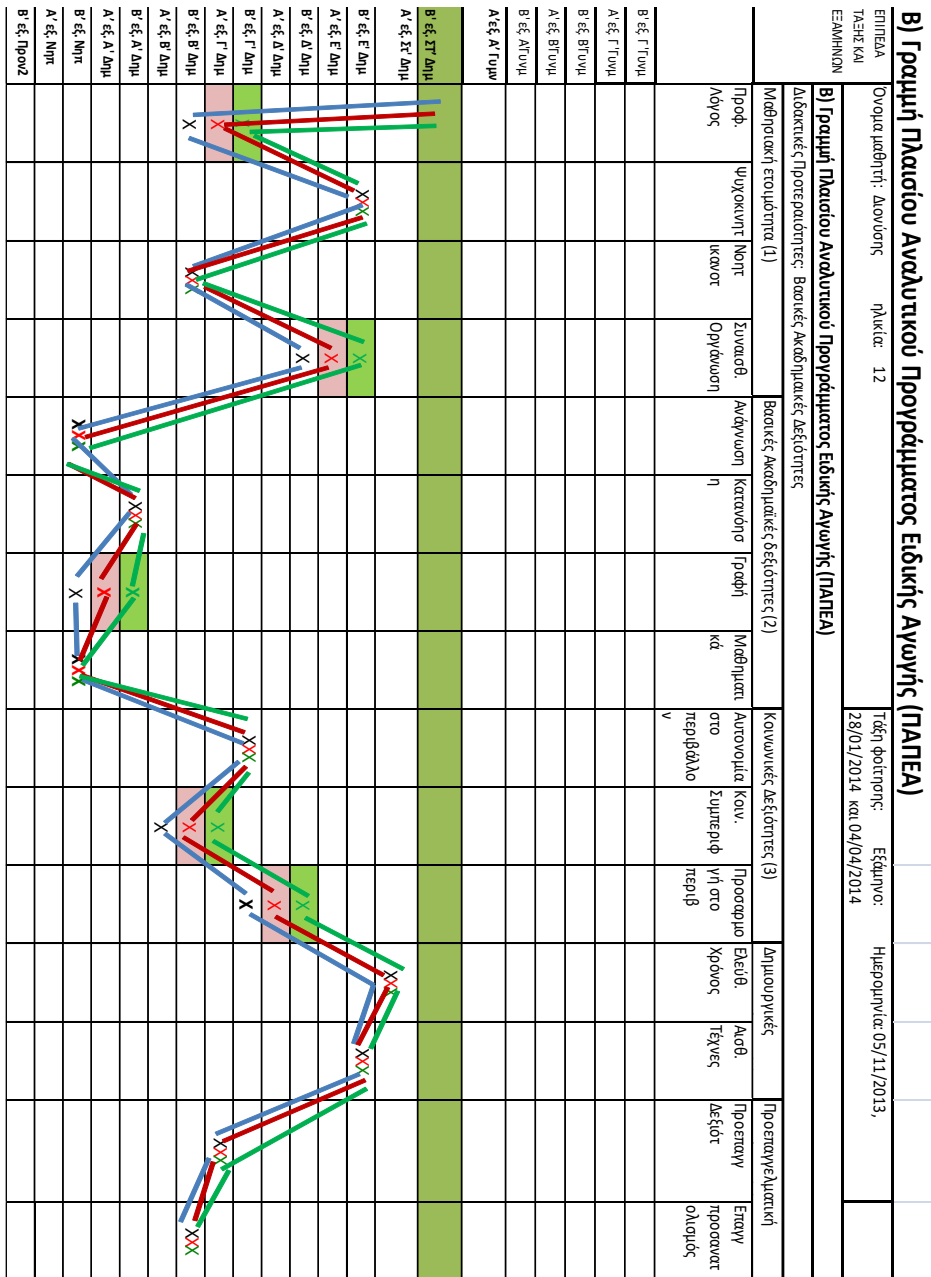
Στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας στην αρχική αξιολόγηση φάνηκαν μικρές αδυναμίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, όπως επίσης και στον προσανατολισμό (απόκλιση 2 εξαμήνων). Είναι ικανός να αυτοεξυπηρετείται, να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα και να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί. Παρουσίασε δυσκολία στην τριποδική λαβή του μολυβιού και στην εκτέλεση κινήσεων ακριβείας. Όσον αφορά τον ρυθμό και τον χρόνο στην αρχική αξιολόγηση διαπιστώθηκαν δυσκολίες στη σειροθέτηση των μηνών και των εποχών του έτους και αδυναμία κατανόησης της ώρας(απόκλιση 5 εξαμήνων). Στον τομέα της πλευρίωσης είναι αρκετά ικανός να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα μέρη του σώματος, να εκτελεί κυκλικές κινήσεις και να ισορροπεί στο ένα πόδι (απόκλιση 2 εξαμήνων).

Στα αποτελέσματα της ενδιάμεσης παρατήρησης παρατηρούμε στασιμότητα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, στην πλευρίωση, στον ρυθμό και χρόνο, όπως επίσης και στον προσανατολισμό. Παρόμοια εικόνα έχουμε και στην τελική παρατήρηση, με μόνη διαφορά στον τομέα «ρυθμός και χρόνος», όπου κατάφερε να ανέλθει ένα εξάμηνο σε σχέση με την αρχική και την ενδιάμεση παρατήρηση. Πιο αναλυτικά ο Δ. ήταν ικανός να περιγράψει τα νέα του σε χρονική ακολουθία (πρωί- μεσημέρι- απόγευμα- βράδυ).

Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, η αρχική αξιολόγηση ανέδειξε μια μικρή αδυναμία στην οπτική μνήμη(απόκλιση 7 εξαμήνων), η οποία στην πορεία ενισχύθηκε από τα οπτικά ερεθίσματα που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης και η απόκλιση μειώθηκε στα 5 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Μεγάλη δυσκολία υπήρξε στην ακουστική μνήμη, αφού δυσκολευόταν να επαναλάβει πάνω από τρεις λέξεις και να συνδέσει χρονικά τα γεγονότα μιας ιστορίας που άκουσε(απόκλιση 8 εξαμήνων). Η πορεία του στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση σε σχέση με την ακουστική μνήμη παρέμεινε στάσιμη. Η εργαζόμενη μνήμη του παρουσίασε και αυτή αδυναμίες στην αρχική αξιολόγηση(απόκλιση 8 εξαμήνων) και η πορεία της παρέμεινε στάσιμη κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Η συγκέντρωση προσοχής του στην αρχική αξιολόγηση βρισκόταν σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με την ηλικία του (απόκλιση 4 εξαμήνων). Όμως παρουσίασε σταδιακή ανοδική πορεία και βελτίωση στην ενδιάμεση αξιολόγηση(απόκλιση 3εξαμήνων) και στην τελική αξιολόγηση (απόκλιση 2 εξαμήνων).

Τέλος, στον τομέα της Συναισθηματικής οργάνωσης η αρχική αξιολόγηση έδειξε ότι ο Δ. δε γνωρίζει και δεν αποδέχεται πλήρως τις δυσκολίες του και μερικές φορές παρουσιάζει αδυναμία να αποδέχεται του άλλους. Συγκεκριμένα στη δεξιότητα του αυτοσυναισθήματος και στη συνεργασία με τους άλλους παρατηρήθηκε απόκλιση 4 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Η ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση ανέδειξε μία ανοδική πορεία σε αυτούς τους δύο τομείς (απόκλιση 2 εξαμήνων), αφού ο Δ. κατάφερε να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου, αλλά και του άμεσου κοινωνικού του περιβάλλον. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο Δ. παρουσίασε μεγάλη πρόοδο στους περισσότερους τομείς και κατάφερε να κατακτήσει τον στόχο του προγράμματος παρέμβασης.

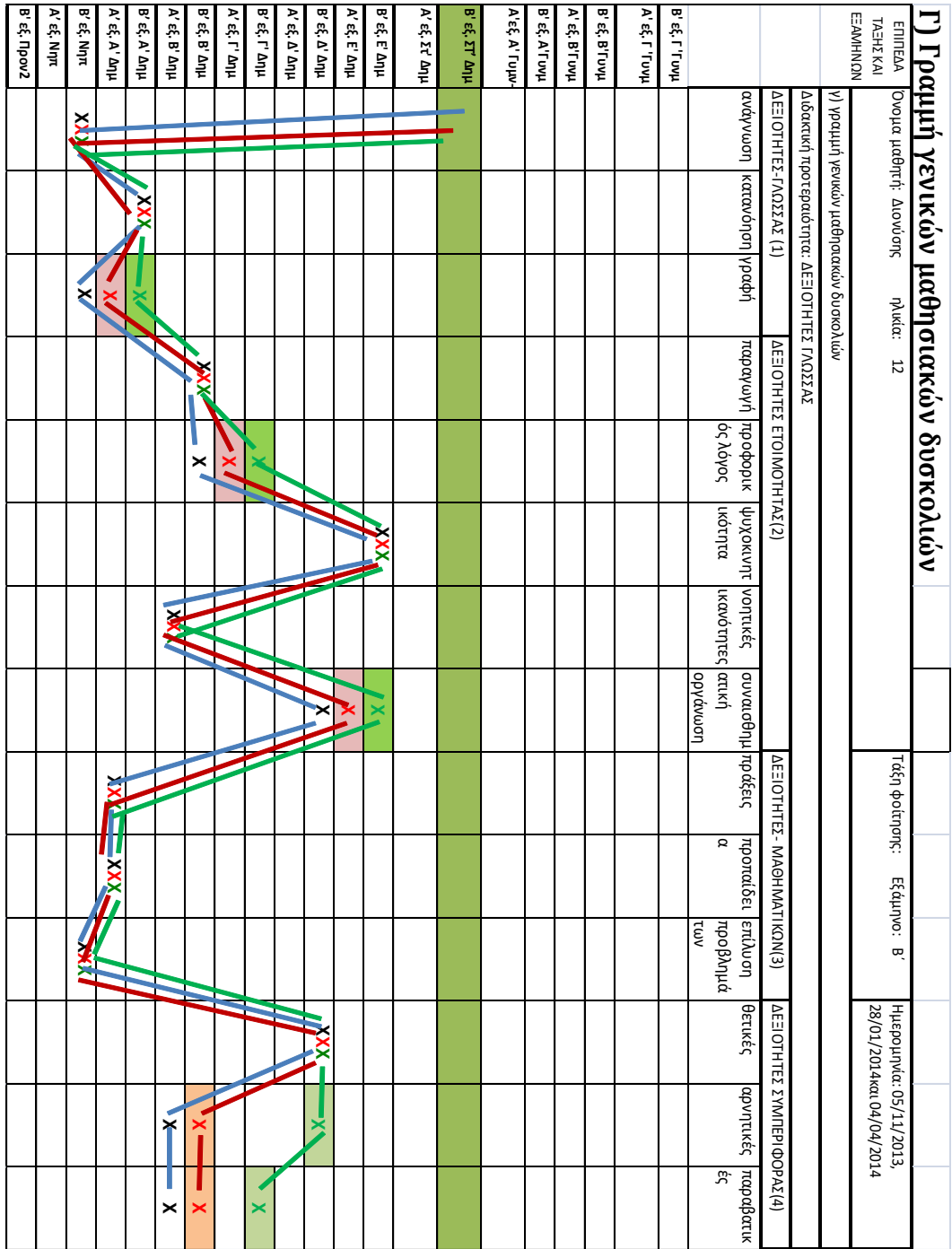
Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ



Σχήμα 2: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

Όσον αφορά τους τομείς του ΠΑΠΕΑ, υπήρξε ανοδική πορεία και πρόοδος στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα στον Προφορικό λόγο και στην Ψυχοκινητικότητα. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στον τομέα της ανάγνωσης και των μαθηματικών έδειξε στάσιμη πορεία. Όμως στον τομέα της γραφής βελτιώθηκε συστηματικά, αφού η απόκλιση του στην τελική αξιολόγηση έφτασε στα 10 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που είχε καταγραφεί απόκλιση 12 εξαμήνων. Στις Κοινωνικές δεξιότητες υπήρξε μια αξιοσημείωτη πρόοδος σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς είχε απόκλιση 9 εξαμήνων (αρχική αξιολόγηση), η οποία μειώθηκε σταδιακά στα 7 εξάμηνα(τελική αξιολόγηση). Επιπλέον υπήρξε βελτίωση στην προσαρμογή στο περιβάλλον, όπου στην αρχική αξιολόγηση είχε απόκλιση 6 εξαμήνων και στην πορεία μειώθηκε στα 4 εξάμηνα (τελική αξιολόγηση). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε την μεγάλη συμβολή του στοχευμένου ατομικού προγράμματος παρέμβασης στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στους τομείς των Δημιουργικών δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας υπήρξε στάσιμη πορεία του μαθητή και στις τρεις αξιολογήσεις.

Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Σχήμα 3: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στον πίνακα των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών καταγράφηκε θετική πορεία του μαθητή της μελέτης περίπτωσης σε πολλούς τομείς. Πιο συγκεκριμένα στις Δεξιότητες Γλώσσας υπήρξε σταδιακά ανοδική πορεία, αφού ο μαθητής ξεκίνησε με απόκλιση 12 εξαμήνων(αρχική αξιολόγηση) και έφτασε σε απόκλιση 10 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Στις δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, ο μαθητής παρουσίασε μεγάλη πρόοδο στους τομείς του Προφορικού λόγου και της Συναισθηματικής οργάνωσης. Στις Δεξιότητες των Μαθηματικών δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή στις επιμέρους δεξιότητες μιας και οι αποκλίσεις στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση παρέμειναν στάσιμες. Όσον αφορά τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς, που σχετίζονται άμεσα με το θέμα της έρευνάς μας, ο μαθητής παρουσίασε μεγάλη πρόοδο βελτιώνοντας πολλές αρνητικές και επιθετικές συμπεριφορές. Η αρχική απόκλιση στις αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές ήταν 9 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Σταδιακά η απόκλιση μειώθηκε μέχρι την τελική αξιολόγηση που καταγράφηκε στα 4 εξάμηνα για τις αρνητικές συμπεριφορές και στα 6 εξάμηνα για τις παραβατικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου τομέα μας επιβεβαιώνουν τη μεγάλη συνεισφορά του στοχευμένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε παιδί με αυτισμό.

Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΕΥΜΑ ΕΞΑΜΗΝΙΟΥ			Όργανα μέτρησης: Διοίκησης		ηλικία: 12	Τύπος φοίτησης: ΣΤ		Εξάμηνο: Β'		Ημερομηνία: 05/11/2013, 28/01/2014 και 04/04/2014			
Δ) Προετοιμάστε μεθόδους μεθυστικών δισκοπικών στο τριδικό φάσμα: Επικοινωνία													
Επικοινωνία (1)													
χωρίς παροφθαλμικό όργανο	μετωπική παροφθαλμική όραση	συμμετοχική διάδωλο	Εμφάνιση σαφής και ακριβής	Επιγύττα	Βιωματικά ή επιπλέον δραστηριότητες	Παράλληλη Ανταπόκριση	Κοινωνική Πρωτοβουλία	Εναλλακτική Κοινωνική Σχέση	Κανόνες	Αποβατικό Μοίρασμα	Προσπομοίμη εμμονές	στερεοτυπικές κινήσεις	ιδιαιτέρως ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
Κοινωνικές δεξιότητες (2)													
Σκέψη-φροντισία (3)													
Α' έξ. Α' Τμήμ-													
Β' έξ. ΣΤ' Δημ.													
Α' έξ. ΣΤ' Δημ.													
Β' έξ. Ε' Δημ.													
Α' έξ. Ε' Δημ.													
Β' έξ. Δ' Δημ.													
Α' έξ. Δ' Δημ.													
Β' έξ. Γ' Δημ.													
Α' έξ. Γ' Δημ.													
Β' έξ. Β' Δημ.													
Α' έξ. Β' Δημ.													
Β' έξ. Α' Δημ.													
Α' έξ. Α' Δημ.													
Β' έξ. Νηπ.													
Α' έξ. Νηπ.													

Σχήμα 4: Μεταβολές στις επιθετικές συμπεριφορές σύμφωνα με τη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος

Ο πίνακας του Τριαδικού Φάσματος μας δίνει πολύ σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη και την πορεία του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και μας βοηθάει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα. Ειδικότερα, στον τομέα της Επικοινωνίας ο Δ. στην αρχική αξιολόγηση παρουσίαζε απόκλιση 8 εξαμήνων στον λειτουργικό προφορικό λόγο και στην έκφραση σαφής και ακριβής. Στην τελική αξιολόγηση κατόρθωσε να μειώσει την απόκλιση στα 6 εξάμηνα. Στη συμμετοχή στο διάλογο ο μαθητής κατάφερε να απέχει από τη γραμμή βάσης μόνο 5 εξάμηνα σε σχέση με την εικόνα του πριν την παρέμβαση που είχε απόκλιση 7 εξάμηνα. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει τον στόχο μας που ήταν: « Να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της ημέρας». Στον τομέα των Κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορά άμεσα την έρευνά μας έδειξε μεγάλη πρόοδο. Συγκεκριμένα στη βλεμματική επαφή η αρχική αξιολόγηση είχε απόκλιση 3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, ενώ στην τελική κατάφερε να απέχει μόλις 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης. Στη κοινωνική ανταπόκριση παρουσίαζε απόκλιση 7 εξαμήνων (αρχική αξιολόγηση) και κατάφερε να την μειώσει στα 5 εξάμηνα (τελική αξιολόγηση). Επιπλέον παρουσίασε σταδιακά ανοδική πορεία στην εναλλαγή σειράς στους κανόνες και στην αμοιβαιότητα. Στον τομέα Σκέψη- Φαντασία παρατηρήθηκε στάσιμη πορεία και στις τρεις αξιολογήσεις.

Από όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, η οποία αφορά την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε μαθητή με αυτισμό μέσα στο Ειδικό δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα αυτό αποτυπώνεται στην επίδοση του μαθητή όπως παρουσιάστηκε στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου (επικοινωνία), στις Κοινωνικές Δεξιότητες (κοινωνική ανταπόκριση), στην ανοδική πορεία στους τομείς των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (η συμμετοχή στο διάλογο, η κοινωνική ανταπόκριση, η προσαρμογή στους κανόνες) και η πρόοδος στις δεξιότητες συμπεριφοράς (αρνητικές, και παραβατικές συμπεριφορές).

Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Πραγματοποιήθηκαν τρεις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν ο εκπαιδευτικός της τάξης του Ειδικού Σχολείου, η Ψυχολόγος, καθώς και η μητέρα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ο καθένας από την πλευρά του έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού. Συγκεκριμένα η δεύτερη και τέταρτη ερώτηση αφορούσε την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση.

2^η ερώτηση: Από το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε πιστεύετε ότι μειώθηκαν και ελέγχθηκαν οι επιθετικές του συμπεριφορές;

Δάσκαλος ΕΑΕ: «Με το πρόγραμμα αναπτύχθηκε η επικοινωνία του σε σημαντικό βαθμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθούν κάποιες επιθετικές συμπεριφορές που παρουσίαζε παλαιότερα, όταν κάποιος τον ρωτούσε κάτι».

Μητέρα: «Οι επιθετικές του συμπεριφορές μειώθηκαν σημαντικά και όταν εκδηλώνονταν ήταν ελεγχόμενες. Παλαιότερα όταν δεν έπαιρνε αυτό που ήθελε ξεσπούσε. Τώρα είναι σε θέση να το διαχειριστεί».

Ψυχολόγος: «Οι επιθετικές συμπεριφορές του συγκεκριμένου παιδιού δεν ήταν υπερβολικές τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους. Ενώ παρατηρήθηκε μια μικρή μείωση στη συχνότητα αυτών των συμπεριφορών, αυτό που αυξήθηκε σημαντικά ήταν λεκτικές παρεμβάσεις από το ίδιο το παιδί και η μετέπειτα διακοπή του εκάστοτε περιστατικού. Αρχικά με την υπενθύμιση των φράσεων και στη συνέχεια με απλή οπτική ανατροφοδότηση, το παιδί επαναλάμβανε μόνο του τις φράσεις, συνήθως δυο ή περισσότερες φορές μέχρι να σταματήσει εντελώς το επεισόδιο».

Είναι φανερό ότι και οι τρεις συμμετέχοντες συμφωνούν ότι με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε μειώθηκαν οι επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι αναφέρουν την αύξηση της επικοινωνίας και του προφορικού λόγου, ως σημαντικού παράγοντα για τη μείωση της επιθετικότητας. Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η 1^η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός ΣΑΔΕΠΕΑ για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε παιδί με αυτισμό μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

4^η ερώτηση: Ενισχύθηκαν και άλλοι αναπτυξιακοί τομείς μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ΝΑΙ ποιοι ήταν αυτοί;

Δάσκαλος ΕΑΕ: «Ενισχύθηκε σημαντικά η Συναισθηματική του Οργάνωση στην πρόσληψη, στην εκδήλωση και στην κατανόηση. Μπορούσε πια να αναγνωρίζει και να λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του (θυμός, φόβος κ.α.)».

Μητέρα: «Ενισχύθηκε η Συναισθηματική του Οργάνωση αφού κατάφερε να συνεργάζεται με άλλα πρόσωπα και να προσαρμόζεται κοινωνικά».

Ψυχολόγος: «Αναπτύχθηκε σημαντικά ο Προφορικός Λόγος και κατ' επέκταση η επικοινωνία του. Αυξήθηκε το λεξιλόγιό του, οξύνθηκε ακόμη περισσότερο η λεκτική αντίληψη του παιδιού, ενώ παρατηρήθηκε μεγαλύτερη τάση για χρήση της γλώσσας σε συζητήσεις που παλαιότερα μπορεί να απαντούσε μονολεκτικά με "ναι ή όχι"».

Από τις παραπάνω απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι ο μαθητής ενισχύθηκε και σε άλλους τομείς μέσα από το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης, γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα και τη μεγάλη συμβολή ενός διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑ για την κατάκτηση πολλαπλών στόχων.

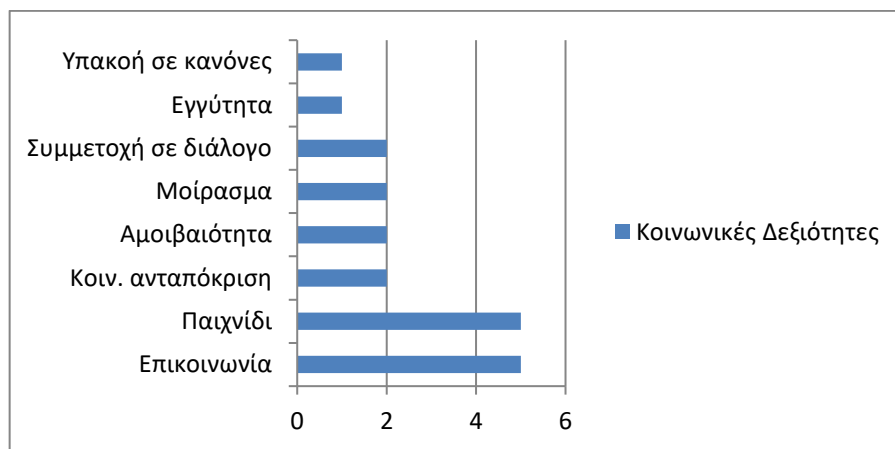
Ποσοτικά ευρήματα-Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με σκοπό να εντοπιστούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για το σκοπό αυτό, συμμετείχαν στη διαδικασία 20 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η συγκέντρωση των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Όσον αφορά το φύλο, από το σύνολο των 20 συμμετεχόντων, οι 13 ήταν γυναίκες (65%) και οι 7 άνδρες (35%), ενώ όσον αφορά την ηλικία οι 12 από τους 20 εκπαιδευτικούς ήταν 30-40 ετών (60%), 5 ήταν από 25 έως 30 (25%) και 3 ήταν 40-50 ετών (15%). Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την ειδικότητά τους και βρέθηκε ότι το 65% του δείγματος

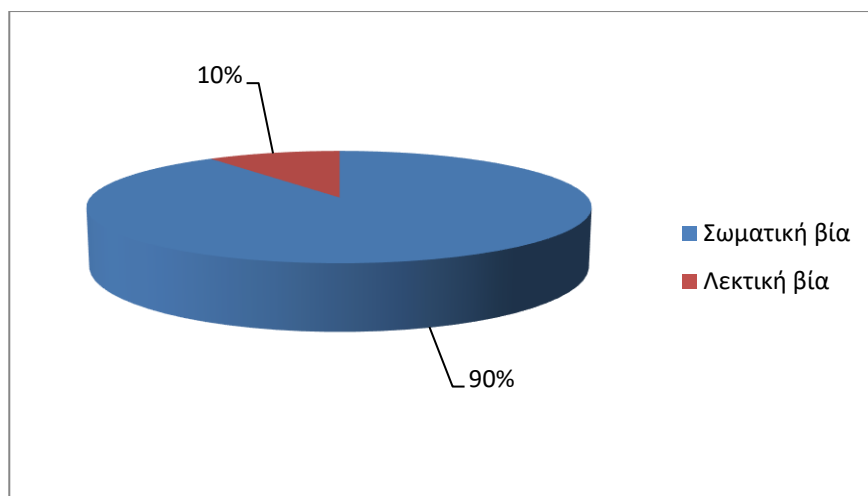
ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής, το 20% ψυχολόγοι και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και το υπόλοιπο 15% ήταν κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές.

Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και το ρόλο της στη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι το σύνολο του δείγματος μπορεί να διακρίνει τις κοινωνικές δεξιότητες (ερώτηση B1). Πιο συγκεκριμένα, το 50% του δείγματος θεωρεί ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες την επικοινωνία και το παιχνίδι, το 40% των συμμετεχόντων την κοινωνική ανταπόκριση, την αμοιβαιότητα, το μοίρασμα και τη συμμετοχή σε διάλογο και το υπόλοιπο 10% την εγγύτητα και την υπακοή σε κανόνες (ερώτηση B2).



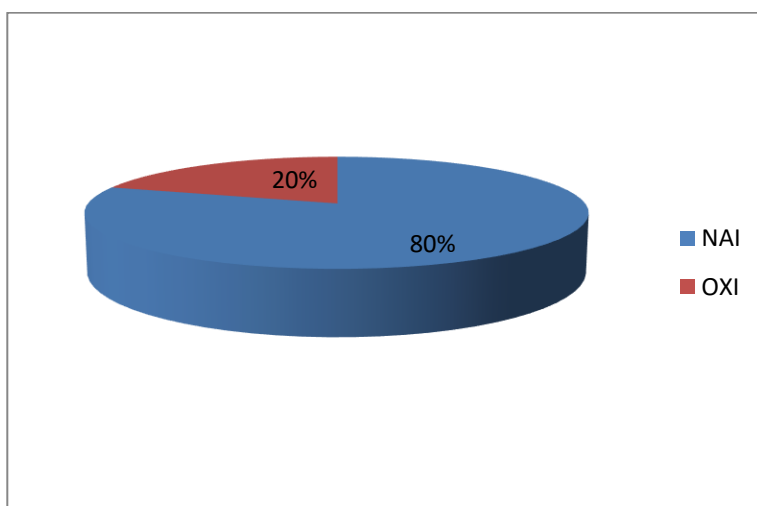
Σχήμα 5. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιες θεωρείτε εσείς ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες;»

Στην ερώτηση B3 «Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει επιθετικές συμπεριφορές από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές διαταραχές;» το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησε θετικά. Το 90% του δείγματος ανέφερε τη σωματική βία (χτυπάει, δαγκώνει, σπρώχνει, φτύνει, κλωτσάει, πετάει πράγματα, τσιμπάει, τραβάει μαλλιά) ως την πιο συχνή μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ένα 10% περιέγραψε μορφές λεκτικής βίας (βρίζει, απειλεί) (ερώτηση B31).



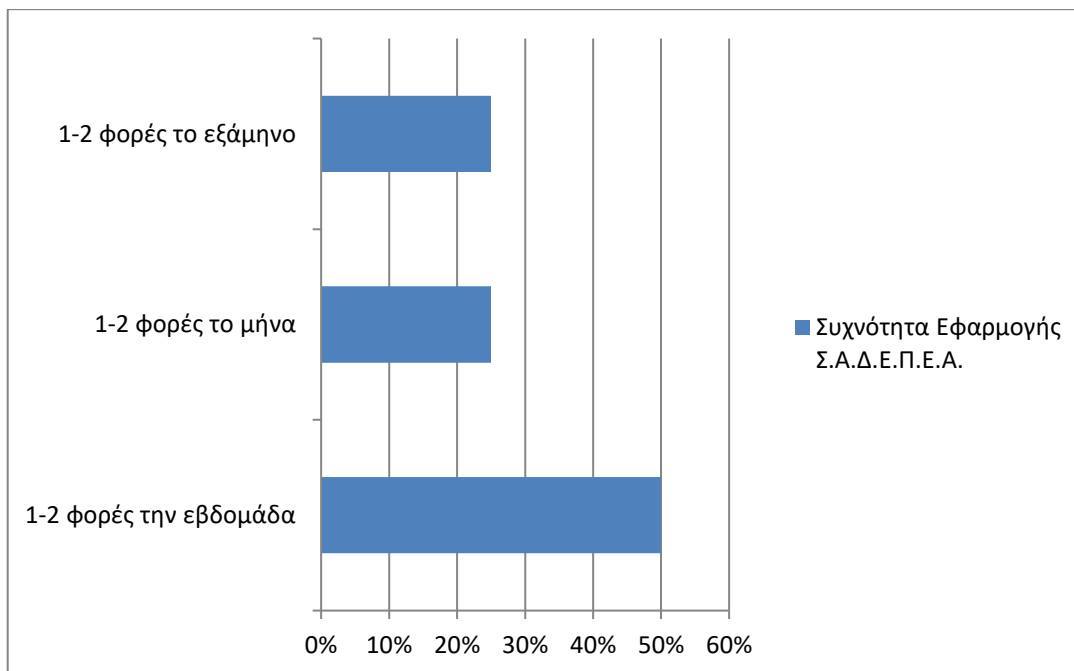
Σχήμα 6. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Στην επαγγελματική σας εμπειρία έχετε αντιμετωπίσει επιθετικές συμπεριφορές από παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές;»

Οι συμμετέχοντες, επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών (ερώτηση Β9). Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι το 80% του δείγματος θεωρεί αποτελεσματική την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία για την εξάλειψη της επιθετικότητας των παιδιών με Δ.Α.Δ.



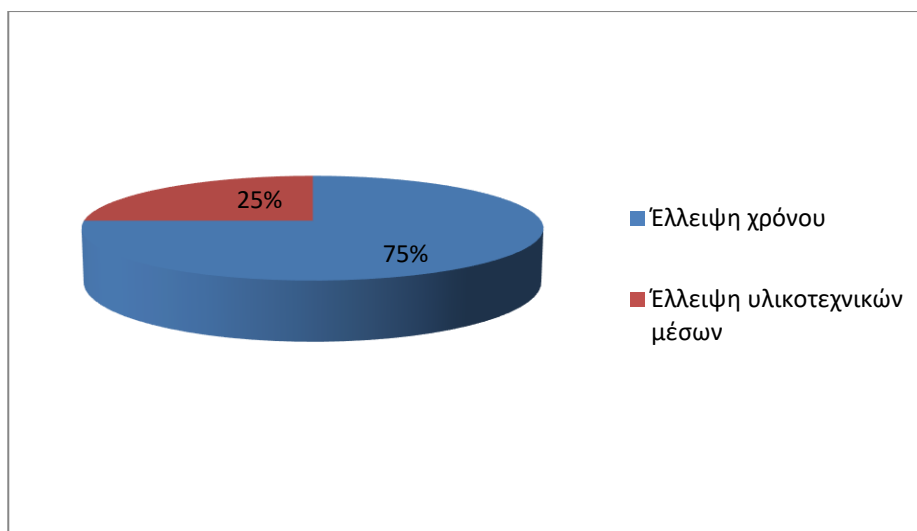
Σχήμα 7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι ένα διαφοροποιημένο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;»

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κατέδειξαν ότι το 60% του δείγματος εφαρμόζει Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α), ενώ το υπόλοιπο 40% δεν το κάνει (ερώτηση B10). Αυτό μπορεί να πιθανότατα να οφείλεται στο ότι κάποιες ειδικότητες - όπως αυτή του εργοθεραπευτή ή του ψυχολόγου- έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν ατομικές συνεδρίες με τα παιδιά με Δ.Α.Δ., σε αντίθεση με τους δασκάλους ειδικής αγωγής που καλούνται να εργαστούν ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα παιδιά. Από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α στη διδασκαλία τους, το 50% απάντησε ότι το εφαρμόζει 1-2 φορές την εβδομάδα, το 25% 1-2 φορές το μήνα και το υπόλοιπο 25% 1-2 φορές το εξάμηνο (ερώτηση B10₁).



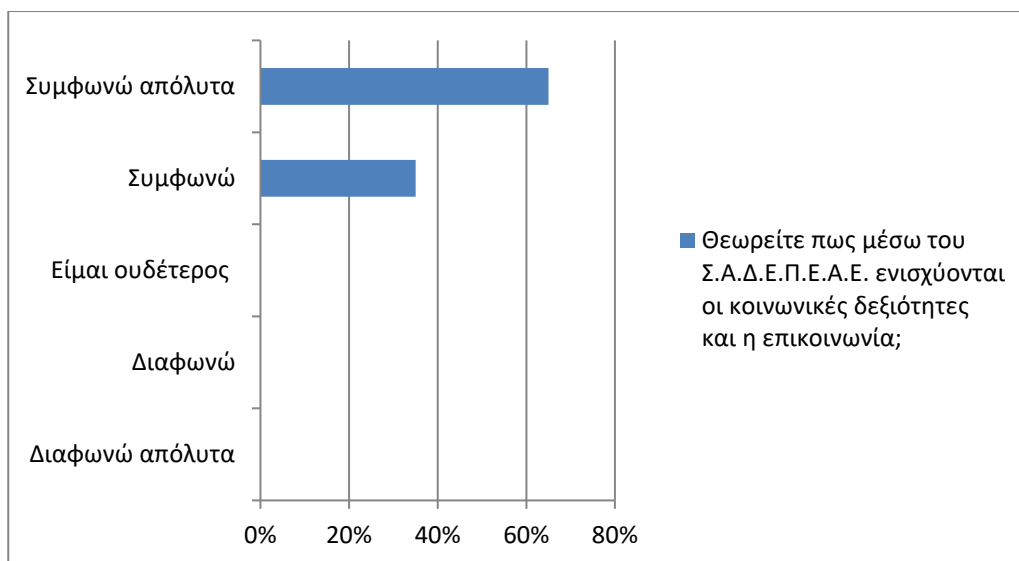
Σχήμα 8. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α;»

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι δεν εφαρμόζουν το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α (ερώτηση B10₂), το 75% απάντησε ότι αυτό οφείλεται σε έλλειψη χρόνου, ενώ το υπόλοιπο 25% του δείγματος σε έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων.



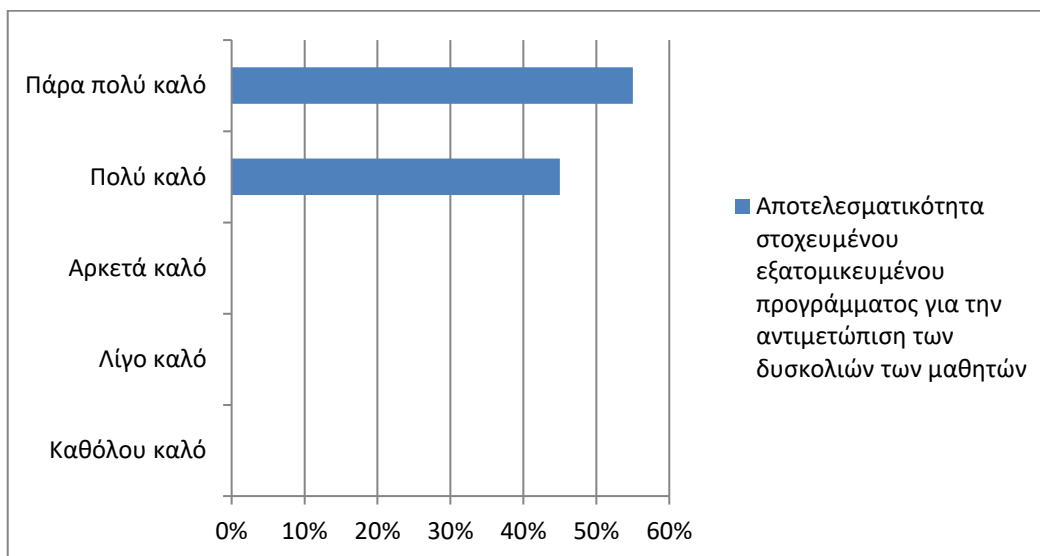
Σχήμα 9. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Για ποιον από τους παρακάτω λόγους δεν εφαρμόζετε στους μαθητές σας Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α;»

Στο σχήμα 9 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων του δείγματος για το κατά πόσο πιστεύουν ότι μπορεί να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η επικοινωνία του μαθητή μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (ερώτηση B11). Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Δ.Α.Δ και η πλειοψηφία (90%) απάντησε ότι δημιουργεί δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή (ερώτηση B12).



Σχήμα 10. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε πως μέσω του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η επικοινωνία του μαθητή;»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών (ερώτηση B15). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι θεωρεί πολύ αποτελεσματική την εξατομίκευση των προγραμμάτων παρέμβασης για παιδιά με Δ.Α.Δ.



Σχήμα 11. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών;»

Με τα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης συμφωνεί η έρευνα των Machalicek et al.(2006), όπου αναφέρει τη μεγάλη συμβολή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαφορική ενίσχυση και τις τεχνικές αυτοδιαχείρισης για τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον η έρευνα των Horner et al. (2002) συμφωνεί με τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης. Συγκεκριμένα έδειξε ότι η πρόωμη χρήση εκπαιδευτικών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στη μείωση προκλητικών συμπεριφορών κατά 80-90%. Τέλος οι ειδικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση συμπεριφοράς θα πρέπει να συμπληρώνεται με τη δομημένη διδασκαλία δεξιοτήτων , έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και άλλων συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Panerai et al. 2002).

Η συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων υποστηρίζει την ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου - 2^η ερευνητική υπόθεση.

Βρέθηκε ότι η συμβολή των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων υποστηρίζει την ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου. Αυτό αποδεικνύεται με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα που συγκεντρώσαμε.

Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις(ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ψυχολόγος του σχολείου και η μητέρα του παιδιού) καταδεικνύουν τη θετική συμβολή της καλλιέργειας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου και ταυτόχρονα τη μεγάλη συνεισφορά ενός στοχευμένου, ατομικού και διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης.

3^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τη συνεργασία του με τους άλλους;

Δάσκαλος ΕΑΕ: «Ναι σε πολύ σημαντικό βαθμό. Μέσω της βελτίωσης της επικοινωνίας του και της κοινωνικής ανταπόκρισης μπόρεσε να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους του, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων και η διαχείριση των επιθετικών του συμπεριφορών, τον βοήθησε να είναι περισσότερο συνεργάσιμος και κοινωνικά αποδεκτός».

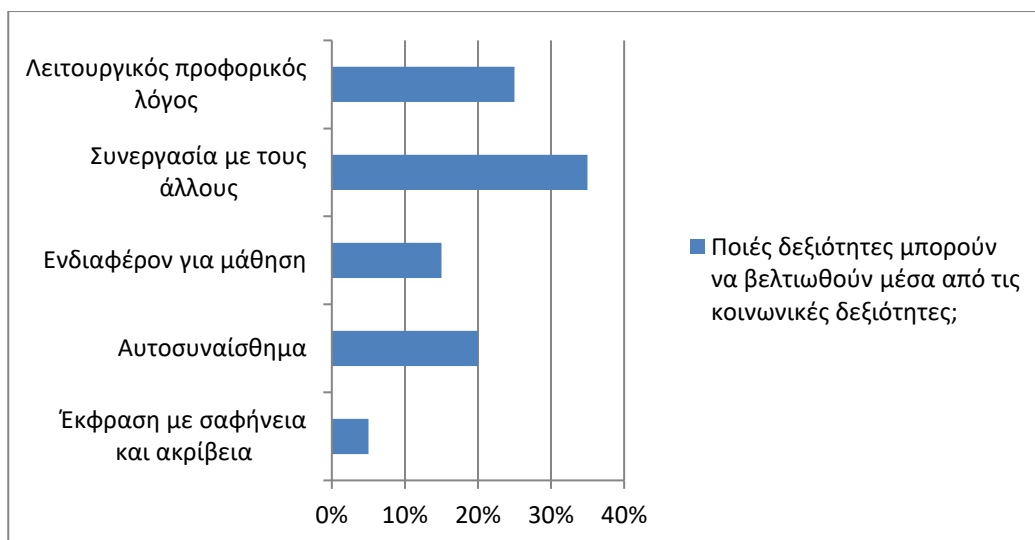
Μητέρα: «Πλέον συνεργάζεται πιο εύκολα με τους γύρω του και είναι πιο επικοινωνιακός στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, όπως στον φούρναρη».

Ψυχολόγος: «Αναφορικά με την συνεργατικότητα με τους άλλους, σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε κυρίως στο πλαίσιο των ατομικών δραστηριοτήτων, δηλαδή στην συνεργασία του παιδιού με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να ενίσχυσε την υπομονή του παιδιού στις εντολές του δασκάλου, κατά την διάρκεια διαφόρων ασκήσεων στη σχολική τάξη, συγκριτικά με την περίοδο πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Η συνεργατικότητα του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης παρουσίασε και αυτή σημαντικές αλλαγές, αφού ήταν πιο πρόθυμος να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και αρκετά πιο επικοινωνιακός όταν ήθελε να τους ζητήσει κάτι».

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας συνέβαλε σημαντικά στη συνεργασία του μαθητή με τους άλλους, όπως επίσης και στη μεγαλύτερη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα επιβεβαιώνει την 2^η ερευνητική υπόθεση που αφορά την ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου.

Όσον αφορά τα ποσοτικά ευρήματα στο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά πλειοψηφία -με ποσοστό 95%- ότι είναι δυνατόν να βελτιωθούν άλλες δεξιότητες μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες (ερώτηση B14) και, όπως φαίνεται στο σχήμα 12, το 35% ανέφερε τη συνεργασία, το 25% τον λειτουργικό προφορικό λόγο, το 20% το αυτοσυναίσθημα, το 15% το ενδιαφέρον για μάθηση και το 5% την έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια.

Η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται από την παραπάνω ερώτηση, μιας και το 35% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι μέσα από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύεται η συνεργασία με τους άλλους, άρα και η ένταξη του παιδιού μέσα στο σχολικό πλαίσιο.



Σχήμα 12. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Ποιές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες;»

Από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε, όσον αφορά τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση συμφωνεί και η έρευνα των Chan et al. (2009), καθώς αναφέρει την παρέμβαση μέσω της διαμεσολάβησης των συμμαθητών, ώστε να δρουν σαν πρότυπα για την κοινωνική ενίσχυση του παιδιού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο και την αποδοχή από τους συνομηλίκους του. Επίσης σύμφωνα με τους Bass & Mulick (2007) τα αποτελέσματα της έρευνάς τους αναδεικνύουν τη προσέγγιση μέσω των συνομηλίκων ως κατάλληλη για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και τη μείωση ακατάλληλων συμπεριφορών.

Η συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών .

Βρέθηκε ότι η συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμβάλει στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών. Αυτό αποδεικνύεται με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα που συγκεντρώσαμε.

Αναλυτικότερα αυτό επιβεβαιώνεται από την παρακάτω ερώτηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

1^η ερώτηση: Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά στις ανάγκες του Δ. ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

Δάσκαλος ΕΑΕ: «Θεωρώ πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες, όπως επίσης και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο Δ. άρχισε να αναπτύσσει σχέσεις με τους συνομηλίκους του και μπόρεσε να ενσωματωθεί ομαλά και σταδιακά στο κοινωνικό πλαίσιο».

Μητέρα: «Νομίζω ότι τον βοήθησε αρκετά και στο σχολείο και στο σπίτι. Επίσης βελτιώθηκε πολύ η επικοινωνία του και οι διαπροσωπικές του σχέσεις».

Ψυχολόγος: «Το γεγονός ότι το πρόγραμμα δομήθηκε εξατομικευμένα, συνεισέφερε τα μέγιστα, στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που ο μαθητής είχε ήδη κατακτήσει, ενώ συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που δεν είχαν εδραιωθεί. Αναλυτικότερα, ενώ το παιδί πριν την εφαρμογή του προγράμματος, έδειχνε τα συναισθήματά του με σωματικές εκδηλώσεις, όπως αγκαλιές και χάρδια, χωρίς πάντα να λεκτικοποιεί τα συναισθήματά του, ή να ζητά την ανταπόδοση και την συναίνεση των προσώπων που ήθελε να τον αγκαλιάσουν, μετά την έναρξη του προγράμματος η χρήση της γλώσσας ως κώδικα προσέγγισης του "άλλου", φαίνεται να κέρδισε σημαντικό έδαφος. Με ερωτήσεις όπως: "με αγαπάς;" ή "θα με κάνεις αγκαλίτσα ...;" καθίσταται σαφές, ότι το παιδί έδειχνε ενδιαφέρον για την ανταποδοτικότητα του συναισθήματος που εξέφραζε, ενώ παράλληλα, ανέπτυξε ένα είδος "κοινωνικής" αυτοσυγκράτησης, αναγνωρίζοντας, ενδεχομένως, την πιθανότητα ο συνομιλητής του να αρνηθεί να τον αγκαλιάσει ή να τον χαϊδέψει».

Από τις παραπάνω απαντήσεις παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες της συνέντευξης θεωρούν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά στον μαθητή, ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες, όχι μόνο στο σχολικό του πλαίσιο, αλλά και στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Επίσης επιβεβαιώνει την 3^η ερευνητική υπόθεση που αφορά τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών.

Πειραματικά Πρωτοκόλλα- κοινωνικές ιστορίες

Ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν και μέσω των πειραματικών πρωτοκόλλων, που είχαν σαν στόχο την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου: «Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις», που εφαρμόστηκε με στόχο να ενισχυθεί η κοινωνική του ανταπόκριση και επικοινωνία, ώστε να μειωθεί η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Τα πειραματικά πρωτόκολλα αποτελούσαν πέντε διαμορφωμένες κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Κάθε κοινωνική ιστορία παρουσιάστηκε σε διαφορετική μέρα και χορηγήθηκε σε πέντε διαφορετικές 15λεπτες δοκιμασίες παρέμβασης.

Το πρώτο πειραματικό πρωτόκολλο αποτελούσε η κοινωνική ιστορία με τίτλο: « Η αγκαλιά» και αναφερόταν στη σωματική επαφή και συγκεκριμένα στην αγκαλιά. Ο Δ. είχε έντονη επιθυμία να αγκαλιάζει άτομα από το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον αλλά με τρόπο μη επιτρεπτό. Στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας υπήρχαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την επαλήθευση της κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο(μουσική). Ο Δ. ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
3 ^η ερώτηση	ΘΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΤΡΑΓΟΥΔΗΣΩ	ΘΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΤΡΑΓΟΥΔΗΣΩ	ΘΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΤΡΑΓΟΥΔΗΣΩ	ΘΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΤΡΑΓΟΥΔΗΣΩ	ΘΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΤΡΑΓΟΥΔΗΣΩ

Πίνακας 1 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 1

Το δεύτερο πειραματικό πρωτόκολλο αποτελούσε η κοινωνική ιστορία με τίτλο: «Ήσυχη τάξη» που αναφερόταν στην ήσυχη τάξη. Η συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία σχεδιάστηκε γιατί ο Δ. συνήθιζε να φωνάζει και να σπρώχνει το θρανίο όταν ήθελε να πάρει κάτι που επιθυμούσε. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε πάλι το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο(μουσική). Ο Δ. ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει το νόημα της κοινωνικής ιστορίας.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΚΟΥΣΩ ΜΟΥΣΙΚΗ
3 ^η ερώτηση	ΘΕΛΩ ΤΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΟΥ	ΘΕΛΩ ΤΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΟΥ	ΘΕΛΩ ΤΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΟΥ	ΘΕΛΩ ΤΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΟΥ	ΘΕΛΩ ΤΑ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΟΥ

Πίνακας 2 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 2

Το τρίτο πειραματικό πρωτόκολλο αποτελούσε η κοινωνική ιστορία με τίτλο: « Περιμένω τη σειρά μου» και αναφερόταν στη συνήθεια του Δ. να αρπάζει κάποιο παιχνίδι που ήθελε από κάποιον συμμαθητή του χωρίς να το ζητήσει. Στις περιπτώσεις που δεν έπαιρνε αυτό που ήθελε (γιατί το χρησιμοποιούσε κάποιος άλλος) αντιδρούσε με μη επιτρεπτό τρόπο, όπως να χτυπάει να σπρώχνει κα να φτύνει. Στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας υπήρχαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την επαλήθευση της κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία

αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο (μουσική). Ο Δ. ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ
3 ^η ερώτηση	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ

Πίνακας 3 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 3

Το τέταρτο πειραματικό πρωτόκολλο αποτελούσε η κοινωνική ιστορία με τίτλο: « Η γυμναστική». Ο Δ. λόγω των περιττών κιλών που έχει αντιδρούσε αρνητικά στο συγκεκριμένο μάθημα και γενικά σε οποιαδήποτε άσκηση του έβαζε ο γυμναστής. Συνήθιζε να δαγκώνει το δάχτυλό του και να φτύνει κάθε φορά που κουραζόταν και σταματούσε την άσκηση. Στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας υπήρχαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την επαλήθευση της κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο(μουσική). Ο Δ. έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει το νόημα της κοινωνικής ιστορίας.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2 ^η ερώτηση	ΚΟΥΡΑΣΤΗΚΑ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΤΣΩ	ΚΟΥΡΑΣΤΗΚΑ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΤΣΩ	ΚΟΥΡΑΣΤΗΚΑ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΤΣΩ	ΚΟΥΡΑΣΤΗΚΑ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΤΣΩ	ΚΟΥΡΑΣΤΗΚΑ! ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΤΣΩ
3 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 4 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 4

Το πέμπτο πειραματικό πρωτόκολλο αποτελούσε η κοινωνική ιστορία με τίτλο: « Βόλτα στο πάρκο». Ο Δ. συνήθως τα Σαββατοκύριακα πήγαινε βόλτα στο πάρκο της γειτονιάς του με τη συνοδεία της μητέρας του. Κάποιες φορές εκδήλωνε επιθετικές συμπεριφορές, όταν υπήρχε πολυκοσμία και έντονη φασαρία. Στο τέλος της κοινωνικής ιστορίας υπήρχαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την επαλήθευση της κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Ως ενίσχυση στην κοινωνική ιστορία αξιοποιήθηκε το αγαπημένο του αντικείμενο, το ραδιόφωνο (μουσική). Ο Δ. για ακόμη μία φορά έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει το νόημα της κοινωνικής ιστορίας.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις στην 1 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 2 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 3 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 4 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις στην 5 ^η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	ΘΕΛΩ ΗΣΥΧΙΑ	ΘΕΛΩ ΗΣΥΧΙΑ	ΘΕΛΩ ΗΣΥΧΙΑ	ΘΕΛΩ ΗΣΥΧΙΑ	ΘΕΛΩ ΗΣΥΧΙΑ

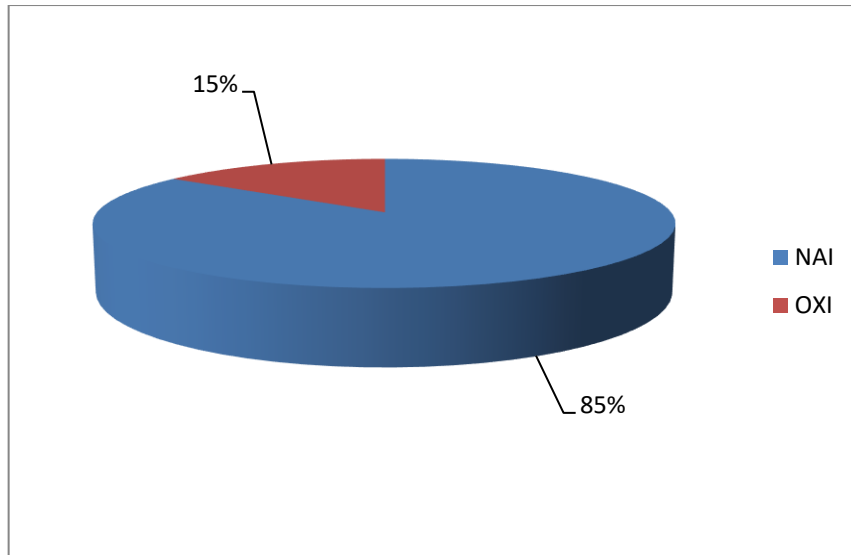
2 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
3 ^η ερώτηση	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 5 Έντυπο Καταγραφής Απαντήσεων Πρωτόκολλο 5

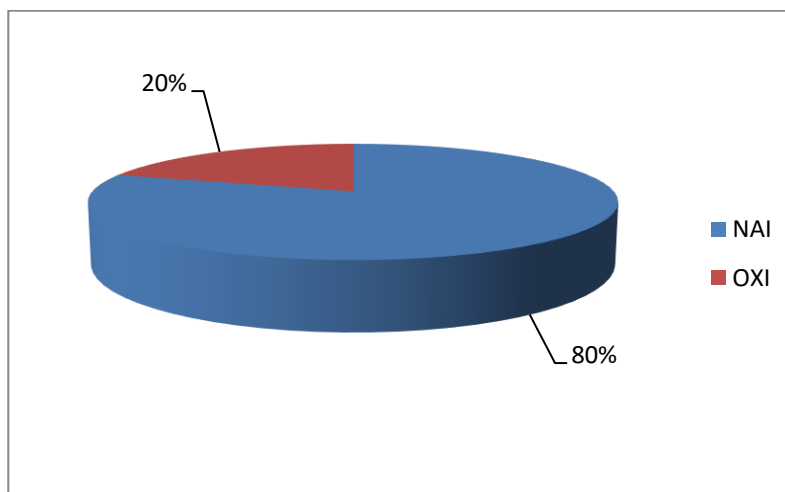
Καταλήγοντας, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις των πειραματικών πρωτοκόλλων και στις πέντε 15λεπτες δοκιμασίες παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την τρίτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.

Από τα ποσοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων των ενηλίκων οι παρακάτω ερωτήσεις επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, που αφορά τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.

Στην ερώτηση B4 «Πιστεύετε πως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλει στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών;» το 85% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και από τις απαντήσεις στην ερώτηση B5 καταλήγουμε ότι το 80% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών.



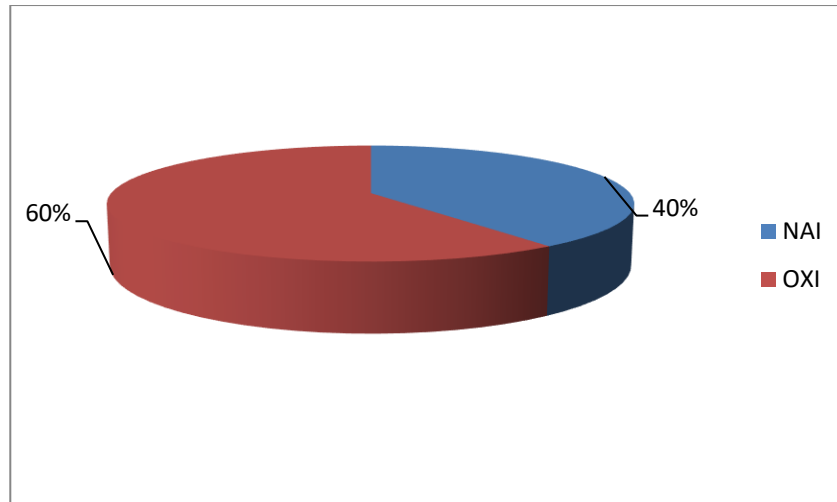
Σχήμα 13. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πιστεύετε πως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλει στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών;»



Σχήμα 14. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Χρησιμοποιείτε τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών;»

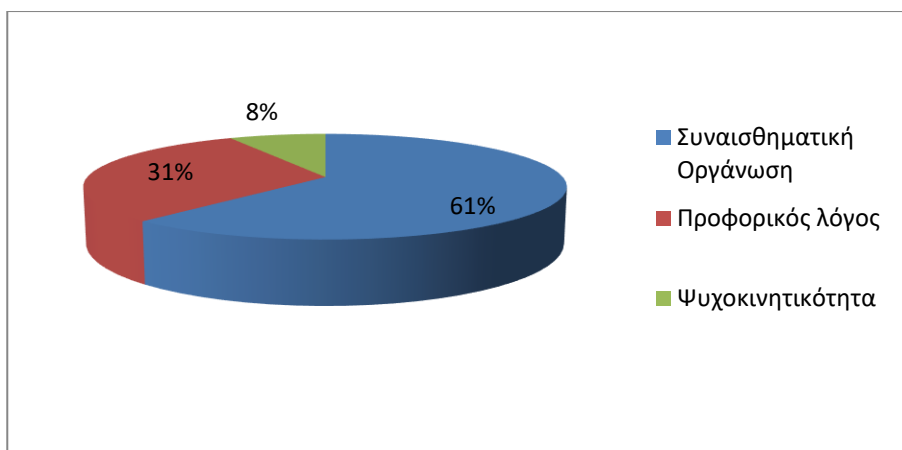
Στην ερώτηση Β6 που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύουν την επικοινωνία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν στο σύνολό τους ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση, ενώ στην ερώτηση Β7 σχετικά με το αν η ενίσχυση της επικοινωνίας μπορεί να αντισταθμίσει τις επιθετικές συμπεριφορές, το 90% του δείγματος απάντησε ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με Δ.Α.Δ. να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο αντί της επιθετικότητας για να εκφράσουν ανάγκες και επιθυμίες.

Στο ερώτημα Β8 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60%) απάντησε ότι το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα δεν καθιστά εφικτή την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο πιθανώς να υποδηλώνει τη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών απέναντι στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προωθήσει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σχήμα 15. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Θεωρείτε πως μέσα από το ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εφικτή η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων;»

Στην ερώτηση Β13 σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων της έρευνας για το αν η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση των αναπτυξιακών τομέων, το 65% του δείγματος απάντησε θετικά, ενώ το υπόλοιπο 35% αρνητικά.



Σχήμα 16. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιον αναπτυξιακό τομέα πιστεύετε ότι συνεισφέρει περισσότερο η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων;»

Από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε, όσον αφορά την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση συμφωνούν και οι παρακάτω έρευνες. Αρχικά η έρευνα των Chung et al.(2006), όπου αναφέρουν ότι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς. Επίσης, άλλες έρευνες των Kavale & Forness (1996) έχουν δείξει ότι η κατάλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, μείωση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, έρευνα των Scattone et al. (2002) έδειξε ότι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών μπορεί να μειώσει τις επιθετικές συμπεριφορές και τις κοινωνικές μειονεξίες.

5. Συζήτηση- Προτάσεις

Όπως αναφερθήκαμε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM V είναι η ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και τα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (DSM-V, 2013· Matson & Minshawi, 2006). Για να είναι εφικτή η διαχείριση και η αντιμετώπιση των παραπάνω ελλειμμάτων, είναι

απαραίτητη η διαμόρφωση ενός στοχευμένου, εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, εμπλουτισμένο με διάφορες τεχνικές (Δροσινού 2014).

Η εφαρμογή του εξατομικευμένου και διαφοροποιημένου προγράμματος με βάση το διδακτικό μας στόχο συνέβαλε θετικά στις δυσκολίες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Αναλυτικότερα με βάση τις Λίστες Ελέγχου βασικών δεξιοτήτων υπήρξε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην κοινωνική ανταπόκριση, όπου ο μαθητής κατόρθωσε να ανέλθει 2 εξάμηνα και να μειώσει την απόκλιση από τη γραμμή βάσης στα 5 εξάμηνα σε σχέση με το επίπεδο που είχε παρατηρηθεί πριν την παρέμβαση με τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση (απόκλιση 7 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης). Επιπλέον αξιοσημείωτη πρόοδος παρατηρήθηκε στη Γραμμή Τριαδικού φάσματος στον τομέα της επικοινωνίας και ειδικότερα στη συμμετοχή στο διάλογο, αφού ο μαθητής κατάφερε να απέχει από τη γραμμή βάσης μόνο 5 εξάμηνα σε σχέση με την εικόνα του πριν την παρέμβαση που είχε απόκλιση 7 εξάμηνα. Επιπροσθέτως στη Γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα στις δεξιότητες συμπεριφοράς διαπιστώθηκε αλματώδης πρόοδος στις αρνητικές-επιθετικές συμπεριφορές αφού ο μαθητής κατάφερε να απέχει μόνο 4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, ενώ η αρχική του αξιολόγηση τον τοποθετούσε 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Σχετικά με τη συνεισφορά ενός Στοχευμένου Ατομικού Διαφοροποιημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 80% τάσσονται θετικά. Τέλος οι θετικές απαντήσεις του μαθητή στα πειραματικά πρωτόκολλα με τις κοινωνικές ιστορίες, όπως επίσης και οι θετικές στάσεις των συμμετεχόντων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν την 1^η ερευνητική υπόθεση.

Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις(ο εκπαιδευτικός της τάξης, η ψυχολόγος του σχολείου και η μητέρα του παιδιού) καταδεικνύουν τη θετική συμβολή της καλλιέργειας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του Ειδικού Σχολείου. Ταυτόχρονα η μεγάλη συνεισφορά ενός στοχευμένου, ατομικού και διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης, έδωσε στον μαθητή τη δυνατότητα της αποδοχής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η 2^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων και συγκεκριμένα από την ερώτηση αν μπορούν να βελτιωθούν άλλες

δεξιότητες μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες και ποιες είναι αυτές. Σε ποσοστό 35% απάντησαν τη συνεργασία με τους άλλους, στοιχείο που επιβεβαιώνει την ένταξη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο.

Στα ποσοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων συμπεραίνουμε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών σε ποσοστό 85%. Τέλος στα πειραματικά πρωτόκολλα με τις κοινωνικές ιστορίες ο μαθητής κατάφερε να απαντήσει θετικά σε όλες τις ερωτήσεις επιτυγχάνοντας το διδακτικό στόχο. Επιπροσθέτως στη Γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα στις δεξιότητες συμπεριφοράς διαπιστώθηκε αλματώδης πρόοδος στις αρνητικές-επιθετικές συμπεριφορές αφού ο μαθητής κατάφερε να απέχει μόνο 4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, ενώ η αρχική του αξιολόγηση τον τοποθετούσε 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την 3^η ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη συνεισφορά των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας μας διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για την πραγματοποίηση και άλλων ερευνών στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα θα ήταν πολύ χρήσιμη η παρουσίαση μίας έρευνας που θα εξετάζει τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών, όσον αφορά και άλλες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως σύνδρομο Down, ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, θα ήταν αρκετά χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα που θα διερευνούσαν τη διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό, μέσω και άλλων αναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα τη συναισθηματική οργάνωση.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε την ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ για τη δημιουργία διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων σε σχέση με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.

Βιβλιογραφία

- Aldridge, J.(2010). Among the periodicals: Differentiated Instruction. *Childhood Education*, 86,(3), 193-195.
- Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355-377.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5*. bookpointUS.
- Ayres, A. J. & Tickle, L. S. (1980). Hyper-responsivity to Touch and Vestibular Stimuli as a Predictor of Positive Response to Sensory Integration Procedures by Autistic Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 34 (6), 375-381
- Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T.(1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44(7), 727-735.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- Benvenuto, A., Moavero, R., Alessandrelli, R., Manzi, B., Curatolo, P. (2009). Syndromic autism: causes and pathogenetic pathways. *World Journal of Pediatrics* 5(3):169-176

- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behaviour*, 9(3), 1–19.
- Bronsard, G., Botbol, M., & Tordjman, S. (2010). Aggression in low functioning children and adolescents with autistic disorder. *PloS one*, 5(12), e14358.
- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 437-446.
- Campbell M, Schopler E, Gueva JE & Hallin A. , (1996). Treatment of autism. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 35(2): 134-143.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Case-Smith, J. & Bryan, T. (1999). The Effects of Occupational Therapy With Sensory Integration Emphasis on Preschool-Age Children With Autism. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53 (5), 489-497.
- Chan, J. M., Lang, R. Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autistic spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Kurtz, P. F. (1991). Childhood autism. *The Practice of Child Therapy*, 257.
- Charman, T. (2008). Autism spectrum disorders. *Psychiatry*, 7(8), 331-334.
- Chung, K., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry J., Matthews, T., & Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 423-436.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collia- Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. & Παπαδοπούλου Ν.(1999). Αυτισμός, ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Πρακτικά ημερίδας. Μετ. Χατζηδημητρίου Χ. , Επιμ. Παπαγεωργίου Β. Αθήνα-Θεσ/νίκη: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning, 14*(2), 80-86.
- Cook, E. H. & Leventhal, B. L. (1996). The serotonin system in autism. *Current opinions in pediatrics, 8*(4), 348–354.
- Coster, W. J., & Haltiwanger, J. T. (2004). Social—behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and special education, 25*(2), 95-103.
- Cox, A., Klein, K., Charman, T., Baird, G., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., et al. (1999). Autism spectrum disorders at 20 and 42 months of age: Stability of clinical and ADI-R diagnosis. *Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40, 5*, 719-732.
- Critchley, H. D., Daly, E. M., Bullmore, E. T., Williams, S. C., Van Amelsvoort, T., Robertson, D. M., ... & Murphy, D. G. (2000). The functional neuroanatomy of social behaviour changes in cerebral blood flow when people with autistic disorder process facial expressions. *Brain, 123*(11), 2203-2212.
- Cumming, T. M.(2010). Using technology to create motivating social skills lessons. *Intervention in School and Clinic, 45*(4), 242-250.
- Dawson, G., Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M. J. Guralnick(Ed.), *The effectiveness of early intervention*(pp. 307-326). Baltimore: Brookers.
- Dempsey, I. & Foreman, P. (2001). A Review of Educational Approaches for Individuals with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*(1), 103-116.

- Duffy, C., & Healey, O. (2011). Spontaneous communication in autism spectrum disorders: a review of topographies and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 977–983.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20(6), 441-448.
- Elksnin N., Elksnin, L. K. (2001). Adolescents With Disabilities: The Need for Occupational Social Skills Training. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 91-105.
- Farmer, C. A., & Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 317-323.
- Fisch, G.S., Cohen, I. L., Wolf, E. G., Brown, W. T., Jenkins, E. C. & Gross, A. (1986). Autism and the fragile X syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 143(1), 71-73.
- Folstein S. E, & Rosen-Sheidley B. (2001) Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews: Genetics*. 2(12), 943–955.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gillberg, C., (1983). Identical triplets with infantile autism and the fragile-X syndrome. *British Journal of Psychiatry*, 143(3) 256-260.
- Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 12(1), 2-14.
- Gray, C. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα. Σαββάλας.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10

- Green, V., Sigafoos, J., Pituch, K., Itchon, J., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2006). Assessing behavioural flexibility in individuals with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(4), 230–236.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders, 1*, 87-141.
- Greenspan, S.I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the floortime approach to help children relate, communicate, and think*. New York: Perseus Books.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(3), 387-394.
- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: a case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy, 22*(1), 97-116.
- Heyvaert, M., Saenen, L., Campbell, J. M., Maes, B., & Onghena, P. (2014). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: An updated quantitative synthesis of single-subject research. *Research in developmental disabilities, 35*(10), 2463-2476.
- Hodgetts, S., Magill-Evans, J. & Misiasek, J. E. (2011). Weighted Vests, Stereotyped Behaviors and Arousal in Children with Autism. *Journal of Autism and Development Disorders, 41*(6), 805-814.

- Horovitz, M., & Matson, J. L. (2010). Communication deficits in babies and infants with autism and pervasive developmental disorder—not otherwise specified (PDD-NOS). *Developmental Neurorehabilitation, 13*(6), 390–398.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of autism and developmental disorders, 32*(5), 423-446.
- Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A. & Charman, T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 473–481.
- Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 275-300.
- Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the Circle of Friends: A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*(3), 253-261.
- Karkhanen, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Autism, 14*(6), 641-662.
- Kavale, K. A., Forness, S. R.(1996). Social skills deficits and learning disabilities: A mental analysis. *Journal of learning disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kern, J., Trivedi, M., Garver, C., Grannemann, B., Andrews, A., Savla, J., Johnson, D., Mehta, J. & Schroeder, J. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism, 10* (5), 480-494.
- Klin, A., Lang, J., Cicchetti, D. V. & Volkmar, F. R. (2000). Brief Report : Interrater Reliability of Clinical Diagnosis and DSM-IV Criteria for Autistic Disorder: Results of the DSM-IV Autism Field Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(2), 163-167.

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 341-353.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 19-32.
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119-125
- Lennard-Brown., S. (2004). *Autism*. Μετφρ. Νικολακάκη, Μ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lovaas, O. I. (1993). The Development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(4), 617-630.
- Lowe, T. L., Tanaka, K., Seashore, M. R., Young, J. G. & Cohen, D. J. (1980). Detection of phenylketonuria in autistic and psychotic children. *JAMA*, 243(2), 126-128.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., Lancio, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246.
- Matson, J. L., & Minshawi, N. F. (2006). *Early intervention for autism spectrum disorders: A critical analysis*. Oxford: Elsevier.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249-274.
- Matson, J. L., Benavidez, D. A., Stabinsky Compton, L., Paclawskyj, T., & Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17(6), 433-465.
- Matson, J. L., Matson, M. L. & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.

- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders an overview. *Behavior modification*, 31(5), 682-707.
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455–465.
- Mesibov, G.B., Browder,D.M., & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioral support for students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 73-79.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Miller, L. J. & Lane, S. J. (2000). Toward a Concensus in Termonology in Sensory Integration Theory and Practice: Part 1: Taxonomy of Neurophysiological Processes. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23 (1), 1–4.
- Mukaddes, N. M., Kaynak, F. N., Kinali, G., Besikci, H. & Issever, H. (2004). Psychoeducational treatment of children with autism and reactive attachment disorder. *Autism*, 8(1), 101-109.
- Nelson K. B. (1991). Prenatal and perinatal factors in the etiology of autism. *Pediatrics*. 87(5), 761–766.
- Newton, C., Taylor, G. & Wilson, D. (1996). Circles of Friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 41-48.
- Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 180-186.
- O'Connor, E. (2009). The use of Social Stories DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning*, 24(3), 133-136.

- Ozdemir, S. (2008). The Effectiveness of Social Stories on Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism: Three Case Studies. *Journal Autism Developmental Disorders*, 38(9), 1689-1696.
- Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(4), 318-327.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. *Handbook of child psychology*, 4, 547-641.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Pinto, D., Pagnamenta, A. T., Klei, L., Anney, R., Merico, D., Regan, R., ... & Green, A. (2010). Functional impact of global rare copy number variation in autism spectrum disorders. *Nature*, 466(7304), 368-372.
- Posey, D. J., Stigler, K. A., Erickson, C. A., & McDougle, C. J. (2008). Antipsychotics in the treatment of autism. *The Journal of clinical investigation*, 118(1), 6-14.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά. Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Quilty, K. M. (2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and special Education*, 28(3), 182-189.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 149-166.
- Reynhout, G. & Carter, M. (2006). Social Stories for Children with Disabilities. *Journal of Autism and Development Disorders*, 36(4), 445-469.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.

- Rodier, P. M. & Hyman, S. L. (1998). Early environmental factors in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 121-128.
- Rundblad, G. & Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14 (1), 29-46.
- Rust, J. & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of Social Stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism*, 10(2), 125-138.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(6), 535-543.
- Sevin, J. A., Matson, J. L., Coe, D., Love, S. R., Matese, M. J., & Benavidez, D. A. (1995). Empirically derived subtypes of pervasive developmental disorders: a cluster analytic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6), 561–578.
- Sheehy, K. & Duffy, H. (2009). Attitudes to MAKATON in the ages of integration and inclusion. *International Journal of Special Education*, 24(2), 91-102.
- Shulman, C. (2004). *Δομημένη Εκπαίδευση: TEACCH*. Στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς επιστημονικού Συμποσίου «Το Πάζλ του Αυτισμού». Λάρισα: Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισα.
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). “A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece”, *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, (4), 330-343.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Andersson, L., Gillberg, C. I., Jakobsson, G. & Bohman, M. (1989). A Twin Study of Autism in Demark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(3), 405-416.
- Stigler, K. A., & McDougle, C. J. (2008). Pharmacotherapy of irritability in pervasive developmental disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 739-752.

- Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 10(1), 1-16.
- Taylor, B. (2006). Vaccines and the changing epidemiology of autism. *Child: care, health and development*, 32 (5), 511-519.
- Toth, K., Dawson, G., Meltzoff, A. N., Greenson, J., & Fein, D. (2007). Early social, imitation, play, and language abilities of young non-autistic siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 145-157.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tutt, R., Powell, S., & Thornton, M. (2006). Educational approaches in autism: What we know about what we do. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 69-81.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 96-107.
- Watson, M. S., Leckman, J. F., Annex, B., Breg, W. R., Boles, D., Volkmar, F. R., ... & Carter, C. (1984). Fragile X in a survey of 75 autistic males. *The New England journal of medicine*, 310(22), 1462.
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 44(3), 456-468.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M. & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using "circles of friends". *British Journal of Special Education*, 25(2), 60-64.

- Wing L. (1997) *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents & Professionals*. London: Constable & Robinson
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1) 115-129.
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(41), 41-52.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 44(2), 84-99.
- Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Γκονέλα, Ε.(2006). Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γουσίδης, Κ. (2007). «Τυχαίος ο αυτισμός-Από μεταλλάξεις και όχι κληρονομικά τα περισσότερα κρούσματα», *Αγγελιοφόρος της Κυριακής*, 16/9/2007: 32.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές Διαφοροποιήσεις στα ΕΕΕΕΚ με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, σσ. 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2014α). Ειδική Διδακτική. Φάκελος Παραδόσεων Ειδικής Διδακτικής. Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr>.

- Δροσινού, Μ. (2014β). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, <http://eclass.uop.gr>.
- Δροσινού, Μ. (2014γ). Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). ΕΑΕ03. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, <http://eclass.uop.gr>.
- Δροσινού, Μ.(2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. Εξαμηνιαία Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών "Επικοινωνία", σελ. 5-20, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ.(2003) Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2^ο, 31, 26-29.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2000). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 4, 83-105. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN 1108-4715
- Καραντάνος, Γ. (2003). Αυτισμός-Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης. ΕΠΕΑΕΚ 2 "ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ"
- Κυπριωτάκης, Α.(1997). Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2007). Η Νευρολογία του Αυτισμού. *Ψυχιατρική*, 18(3), 225-238.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση. Αθήνα. Εκδόσεις Βήτα.
- Νότας, Σ. (2006). Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση. Εκδόσεις Βήτα.
- Νότας, Σ.(2005). Το φάσμα του αυτισμού, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Ένας οδηγός για την οικογένεια. Λάρισα: Έλλα.

Παπαγεωργίου, Β.,(2005). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, Περιοδικό Εγκέφαλος, 42(4), Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2014 από www.encephalos.gr/full/42-4-01g.htm

Συνοδινού, Κ. (2007). Παιδικός Αυτισμός-Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα.: Καστανιώτης.

ΥΠΕΠΘ(2008). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χαρτογράφηση- Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Χρηστάκης, Κ. (2011). Διδακτική Προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2006) Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Τόμος Β΄, Εκδόσεις Διάδραση.

Παράρτημα

3^ο ΦΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.			Διδακτικός στόχος:								
Στοιχεία μαθητή:			Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις								
Όνομα: Διονύσης			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης								
Τάξη φοίτησης: τρίτη βαθμίδα			<table border="1"> <tr> <td>Ημ. έναρξης:</td> <td>Ημ. λήξης:</td> <td>Διάρκεια</td> </tr> <tr> <td>18/03/2014</td> <td>04/04/2014</td> <td></td> </tr> </table>			Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια	18/03/2014	04/04/2014	
Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια									
18/03/2014	04/04/2014										
Επίπεδα επίδοσης : εξάμηνο Β δημοτικού											
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά									
Β εξάμηνο νηπιαγωγείου	Β εξάμηνο νηπιαγωγείου	Β εξάμηνο νηπιαγωγείου									
Ηλικία: 12 χρόνων											
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΔΔΕ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ «ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ»											
Πρόσωπα που εμπλέκονται : Δύο ενήλικες προς ένα παιδί και προς μία ομάδα											
ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Αυτισμός											
Υλικά			ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες								
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	1 ^ο Βήμα: Να αναγνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας και να είναι σε θέση να απαντά «τι μέρα έχουμε σήμερα».								
Προφορικός λόγος	Ψαλίδι	Υπολογιστής	2ο Βήμα : Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Δευτέρας.								
Ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο	3ο Βήμα : Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Τρίτης και της Τετάρτης.								
Νοητικές ικανότητες	Παπουτσόκουτο	Ραδιόφωνο	4ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα της Πέμπτης και της Παρασκευής.								
Συναισθηματική οργάνωση	Ντοσιέ με βέλκτρον	Κινητό τηλέφωνο	5ο Βήμα : Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα								
Βιωματικό υλικό	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή									
Υλικά και συνταγές μαγειρικής	Χάρτινες καρτούλες	Εκτυπωτή									
Πλαστικοποιημένο υλικό	Μαρκαδόρους										

	του Σαββάτου και της Κυριακής. 6 ^ο Βήμα: Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τα νέα όλης της εβδομάδας.
Κριτήρια επιτυχίας	Αμοιβή
Χρόνος: 6 παρεμβάσεις των 15 λεπτών	Λεκτική: Λεκτικός έπαινος σε κάθε δραστηριότητα.
Συχνότητα επιτυχίας: 5/5	Υλική : Με την παροχή αυτοκόλλητων.
Ολοκλήρωση: 5/5	Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών.
Αυτονομία: Μεσαία. Με βοήθεια : σχεδόν στις περισσότερες δραστηριότητες	Μινιατούρα : Μουσική
Συμπεριφορά ✓ Να συμμετέχει σε διάλογο.	Αξιολόγηση <ul style="list-style-type: none"> ▪ Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο) ▪ Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης ▪ Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο) Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός): ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ :.Νομίζω η ανάλυση βημάτων θα λειτουργήσει θετικά στον μαθητή με αυτισμό. Ταυτόχρονα η παροχή οπτικοποιημένου υλικού μπορεί να λειτουργήσει πολύ βοηθητικά. ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ : Θα δυσκολευτεί στο 6 ^ο βήμα που χρειάζεται να απαντήσει σχετικά με τα νέα όλης της εβδομάδας. ΤΙ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΘΕΙ :.Να τροποποιηθούν και να γίνουν πιο απλοϊκές οι δραστηριότητες στο 6ο βήμα.

Πίνακας 6 Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΔΔΕ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ «ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ»

ΒΑΘΜΙΔΑ: Β' 10-12 ΕΤΩΝ

I. ΠΕΡΙΟΧΗ: Σχολικές δεξιότητες

II. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Γλώσσα

III. ΕΝΟΤΗΤΑ: Προφορικός λόγος (τα νέα της ημέρας)

IV. ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Η σημασία του προφορικού λόγου στη ζωή του παιδιού.
- Το παιδί με Μ-ΣΔΜ δεν έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο για να αναφέρει τα νέα της ημέρας.

V. ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

- Ημέρες (εβδομάδα)
- Γενικές έννοιες του χρόνου: Πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ
- Ημερήσιες δραστηριότητες

VI. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

- Να κατακτήσει το παιδί το ημερήσιο πρόγραμμα.
- Να κατακτήσει γενικές έννοιες του χρόνου, π.χ. χθες, σήμερα, αύριο, πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ κ.α.
- Να αντιλαμβάνεται την ακολουθία των δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα.
- Να είναι σε θέση να απαντά σχετικά με τα νέα της ημέρας.

VII. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα επιλέγονται και οργανώνονται έτσι ώστε να συνυφαίνονται σε ένα ενιαίο σύνολο, σε μια ενότητα ζωής.

1. ΣΧΟΛΙΚΗ Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

α) Προφορικός Λόγος

- Το παιδί εμπλουτίζει τον προφορικό του λόγο κάνοντας ανακοινώσεις σχετικά με το ημερήσιο πρόγραμμα.
- Περιγράφει διαδοχικές ενέργειες που κάνει από το πρωί μέχρι το βράδυ.
- Βλέπει εικόνες και περιγράφει προφορικά τις δραστηριότητες που έκανε.

β) Ψυχοκινητικότητα

- Αλλάζει καθημερινά την ημερομηνία στον πίνακα.

<ul style="list-style-type: none"> • Σβήνει την ημερομηνία στο προσωπικό του ημερολόγιο.
<ul style="list-style-type: none"> • Παίζει ομαδικά παιχνίδια με τους συμμαθητές του(πετάει την μπάλα ο ένας στον άλλον και λένε μια δραστηριότητα που έκαναν μέσα στην ημέρα).
<p>γ) Συναισθηματική Οργάνωση</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Παίζει ομαδικά παιχνίδια με τα παιδιά
<p>2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</p>
<p>α)Ανάγνωση-Γραφή</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αντιγράφει τις ημέρες της εβδομάδας • Διαβάζει συλλαβές(πα, πε, πο κ.α.)
<p>β)ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Βάζει σε σειρά τις ημέρες της εβδομάδας. • Λέει με τη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας.
<p>3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ</p>
<p>α) Αυτονομία</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αλλάζει μόνος του την ημερομηνία στον πίνακα. • Σβήνει μόνος του την ημερομηνία στο προσωπικό του ημερολόγιο.
<p>□</p>
<p>β)Προσαρμογή στο περιβάλλον</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Παίζουν με ρόλους και δραματοποιούν τις δραστηριότητες της ημέρας. • Παίρνουν μέρος σε χορό ή πάρτυ μιας άλλης τάξης
<p>4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p>
<p>α)Ελεύθερος χρόνος</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Οργανώνουν ομαδικά παιχνίδια με άλλες τάξεις. • Οργανώνουν θεατρικές παραστάσεις στο σχολείο και καλούν και παιδιά από άλλα σχολεία να τις παρακολουθήσουν
<ul style="list-style-type: none"> • Εργάζονται ομαδικά και φτιάχνουν πίνακες που απεικονίζουν διακοπές.
<p>5. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ</p>
<p>α)Προεπαγγελματικές δεξιότητες</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Κάνουν καταλόγους υλικών που χρειάζονται για την κατασκευή κολάζ • Καθαρίζουν ομαδικά ή ατομικά τον κήπο • Ετοιμάζουν τα πιάτα για το κολατσιό.
<p>VIII. ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</p>

Είναι σημαντικό να σχεδιάζουμε, να καταγράφουμε και να συγκεντρώνουμε από την αρχή τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουμε για τη διδασκαλία των ενοτήτων που έχουμε επιλέξει. Καλό είναι όσα από αυτά μπορούν να τα αναζητούν και να τα ετοιμάζουν οι μαθητές, ως βοηθεί για να μπορούμε να κερδίσουμε χρόνο αλλά και να γίνουν πιο υπεύθυνοι.

1) Υλικά

- Εφημερίδες
- Βιβλία
- Περιοδικά
- Υπολογιστής

2) Βιβλία

- Οι ημέρες της εβδομάδας
- Ομαδικά παιχνίδια

□

ΙΧ. ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ημέρα αύριο

εβδομάδα μετά

Δευτέρα τώρα

Τρίτη πρωί

Τετάρτη μεσημέρι

Πέμπτη απόγευμα

Παρασκευή βράδυ

Σάββατο τηλεόραση

Κυριακή

πρόγραμμα

χθες

σήμερα

Πίνακας 7 Ετήσιο Πρόγραμμα

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΔΔΕ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ «ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ»

ΒΑΘΜΙΔΑ: Β' 10-12 ΕΤΩΝ

ΠΕΡΙΟΧΗ: ΓΛΩΣΣΑ

ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

ΗΜΕΡΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΤΡΙΤΗ	Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις(τι είναι δεξιά σου; Τι είναι αριστερά σου;)	1. Δείχνει τα αντικείμενα τα αντικείμενα που είναι αριστερά του 2. Δείχνει τα αντικείμενα τα αντικείμενα που είναι δεξιά του 3. Λέει τα αντικείμενα τα αντικείμενα που είναι αριστερά του. 4. Λέει τα αντικείμενα τα αντικείμενα που είναι δεξιά του.
ΠΕΜΠΤΗ	Να συμμετέχει σε διάλογο και να είναι σε θέση να απαντά σε μία δύο ερωτήσεις(περιγραφή μια ζωγραφιά τι χρώμα είναι το καπέλο; Τι χρώμα είναι τα μάτια;)	1. Διαλέγει μόνος του τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσει στη ζωγραφιά. 2. Απαντάει σε ερωτήσεις σχετικά με την ζωγραφιά π.χ. τι χρώμα είναι το καπέλο;

Πίνακας 8 Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα



Εικόνα 7 Ημερήσιο Πρόγραμμα

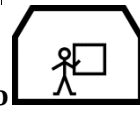
Η αγκαλιά



Όταν θέλω να αγκαλιάσω κάποιον φίλο μου



στο σχολείο, προσπαθώ να του το πω με ωραίο τρόπο για να



το καταλάβει :



“Μπορώ να σε πάρω μια αγκαλιά;”



Αν ο φίλος μου θέλει, τότε τον αγκαλιάζω



Βάζω λίγη δύναμη, γιατί αλλιώς μπορεί να τον πονέσω



Αν ο φίλος μου δεν θέλει,



Αν θυμώσω, πάω να ακούσω μουσική



Αν θυμώσω, πάω στο παγκάκι και τραγουδάω



Θα είμαι χαρούμενος και ήρεμος






Ήσυχη  τάξη 

Πρέπει να κάνω ησυχία  όταν είμαι στην τάξη 

Μερικές φορές θέλω  να φωνάξω ή να μιλήσω δυνατά 

Τότε λέω  στον δάσκαλο  :

"Μπορώ  να ακούσω  μουσική ;"



Αν μου πει  ναι  , κάθομαι στην καρέκλα μου 

Ακούω  μουσική  και ηρεμώ 

Όμως κάποιες φορές η μουσική  ενοχλεί  τους συμμαθητές  μου.

Τότε λέω  στον δάσκαλο  :

"Θέλω  τα ακουστικά  μου".

Τότε θα είμαστε όλοι  χαρούμενοι 

Περιμένω τη σειρά μου

Μερικές φορές θέλω  να παίξω  ένα παιχνίδι  .


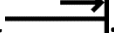
Τότε λέω  στον δάσκαλο  :

Μπορώ  να παίξω  ;

Αν ο δάσκαλος  μου πει  ναι  ,

παίρνω  το παιχνίδι  και παίζω  .

Αν ένας συμμαθητής  μου έχει  το παιχνίδι  ,

Τότε περιμένω με υπομονή τη σειρά μου  μέχρι να τελειώσει  .

Αν θυμώσω  μπορώ  να παίξω  με την πλαστελίνη  .

Αυτό με ηρεμεί  και με κάνει χαρούμενο  .

Η γυμναστική



Η γυμναστική  με βοηθάει να έχω καλό  σώμα  .

Μερικές φορές όταν τρέχω  κουράζομαι  και θυμώνω  .

Τότε λέω  στον δάσκαλο  :

«Κουράστηκα  ! Θέλω  να κάτσω για λίγο  ».




Μετά κάθομαι στο παγκάκι  .

Μετράω  μέχρι το 20.

Σηκώνομαι  και συνεχίζω το τρέξιμο  .

Αυτό με βοηθάει να είμαι ήρεμος  και χαρούμενος  .

Βόλτα  στο πάρκο 

Πολλές φορές πηγαίνω  μαζί με τη μαμά  βόλτα στο πάρκο 

Μερικές φορές έχει πολύ κόσμο  και φασαρία .

Αυτό καμιά φορά με ενοχλεί και θυμώνω .

Τότε λέω  στη μαμά  :

«Μαμά  θέλω  ησυχία  »

Μαζί  με τη μαμά  πάμε κάπου πιο ήσυχα  για λίγο .

Αυτό με ηρεμεί  και με κάνει χαρούμενο .