



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της
Νικολέτας Α. Μαντά

Διπλωματούχου τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2008

Τίτλος: Δυσκολίες και περιορισμοί στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης.

Titolo: Difficoltà e limitazioni all'insegnamento dei corsi linguistici agli studenti con Disturbi dello Spettro Autistico nell'istruzione secondaria. Studio del caso.

Title: Difficulties and limitations in teaching language courses to students with Autism Spectrum Disorders in Secondary Education. A case study.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δροσινού – Κορέα Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες: Συνοδινού Κλαίρη, Καθηγήτρια

Σωτηρίου Μαργαρίτα, Λέκτορας

Καλαμάτα, Ιούλιος 2014

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι μικτού τύπου, καθώς χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων. Για του σκοπούς της έρευνας διατυπώθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας έγινε με τις παρακάτω ποσοτικές μεθόδους: α) μέσω ερωτηματολογίων β) μέσω ποσοτικοποιημένων καταγραφών συμπεριφοράς του μαθητή της μελέτης περίπτωσης (καταγράφηκε η συμπεριφορά να μιλά χωρίς να περιμένει τη σειρά του) και γ) μέσω αξιολόγησης κατανόησης του διδακτικού στόχου με Κοινωνικές ιστορίες. Επίσης, η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας έγινε με τις παρακάτω ποιοτικές μεθόδους: α) μέσω εφαρμογής και αξιολόγησης ΣΑΔΕΠΕΑΕ* β) μέσω συνεντεύξεων σε Φιλολόγους που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και γ) μέσω καταγραφών από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας.

Ως προς τους συμμετέχοντες της έρευνας, αυτοί ήταν οι εκπαιδευτικοί Φιλολόγοι που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, είκοσι (20) Φιλολόγοι που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, ο συμμετέχων στη μελέτη περίπτωσης μαθητής, καθώς και ένας από τους συμμαθητές του που είχε συμμετοχή σε δύο από τις δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης. Σχετικά με τον μαθητή, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με αυτόν, ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου εμπεριέχεται στον χρόνο πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, διάρκειας 180 ωρών σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α΄ βαθμίδας, ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ο χρόνος απασχόλησης ορίστηκε σε κάποια κενή ώρα τους, οπότε και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους επιδόθηκαν. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων τηρήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρώτη και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύονται πλήρως, ενώ η δεύτερη επαληθεύεται μερικώς. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα Microsoft Office Excel 2007.

* ΣΑΔΕΠΕΑΕ = Στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης

Abstract

The present study aims to investigate the factors that make difficult the teaching of language courses to students with Pervasive Developmental Disorders of the Autism Spectrum (PDD-AS) in the secondary education. The methodology followed in this study is mixed as it uses qualitative and quantitative tools for the collection of the data. For the purposes of the research there are developed three research hypotheses. The research hypotheses were examined through the following quantitative methods: a) via questionnaires b) through recordings of the behavior of the case study's student (behavior recorded: to speak without waiting for his turn) and c) by assessing the understanding of the instructional aim through Social stories. The research hypotheses were examined through the following qualitative methods: a) by application and evaluation of TISIPSE*, b) through interviews with teachers of language courses working with the pupil of the case study and c) through researcher's recordings from the participant observation.

In the study, there participated the language teachers who work with the case study's student, twenty (N=20) language teachers working with students with PDD-AS, the participant student in the case study, and one of his classmates who participated in two of the activities of the intervention program. The student of the case study, as well as his language teachers as a target group participated for the whole time of the practice, which lasted for 180 hours in Technical Vocational School of Special Education A grade, while the other teachers completed the questionnaires during their empty time. The anonymity of participants was kept for all participants.

The results showed that the first and third research hypotheses were fully verified, while the second verified is partly. The quantitative data were analyzed with the program Microsoft Office Excel 2007.

TISIPSE* = Targeted individualized structured inclusive program of special education

Astratto

Il presente studio si propone di indagare i fattori che rendono difficile l'insegnamento di corsi di lingua per gli studenti nella scuola secondaria con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo-Disturbi dello Spettro Autistico (DPS-DSA). La metodologia seguita in questo studio è mescolato in quanto utilizza strumenti qualitativi e quantitativi per la raccolta dei dati. Ai fini della ricerca vengono sviluppati tre ipotesi di ricerca. Le ipotesi di ricerca sono stati esaminati attraverso i seguenti metodi quantitativi: a) mediante questionari b) attraverso registrazioni del comportamento dello studente dello caso di studio (comportamento registrata: parlare senza aspettare il suo turno) e c) valutando la comprensione dello scopo didattico attraverso le Storie sociali. Le ipotesi di ricerca sono stati esaminati attraverso i seguenti metodi qualitativi: a) attraverso l'applicazione e la valutazione di MISIPES *, b) attraverso interviste a docenti di corsi di lingua che lavorano con l'allievo del caso di studio e c) attraverso le registrazioni del ricercatore dalla osservazione partecipante.

Nello studio, ci hanno partecipato gli insegnanti di lingua che lavorano con lo studente dello caso di studio, venti (N = 20) insegnanti di lingua che lavorano con studenti con (DPS-DSA), lo studente partecipante nel caso di studio, e uno dei suoi compagni di classe che ha partecipato a due delle attività del programma di intervento. Lo studente del caso di studio e i suoi insegnanti di lingue come gruppo-target hanno partecipato per tutto il tempo della pratica, che ha durato per 180 ore in Professionale Tecnica della Scuola di Educazione Speciale, A grado, mentre gli altri insegnanti hanno compilato i questionari durante la loro tempo vuoto.

L'anonimato dei partecipanti è stata mantenuta per tutti i partecipanti.

I risultati hanno mostrato che la prima e la terza ipotesi di ricerca sono stati interamente verificati, mentre il secondo è verificato in parte. I dati quantitativi sono stati analizzati con il programma di Microsoft Office Excel 2007.

MISIPES*= Mirato individualizzato strutturato inclusivo programma di educazione speciale

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Astratto.....	4
Περιεχόμενα.....	6
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ : Θεωρητικό υπόβαθρο.....	12
1. Διδασκαλία	12
2. Γλωσσικά μαθήματα και εμπλεκόμενες δεξιότητες μαθητών.....	15
3. Δυσκολίες στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.....	19
4. Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	20
4.1 Ορισμός των ΔΑΦ.....	20
4.2 Επιδημιολογία των ΔΑΦ.....	22
4.3 Βασικά χαρακτηριστικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ.....	24
4.3.1 Έλλειμμα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση.....	24
4.3.2 Έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.....	27
4.3.3 Έλλειμμα στη δημιουργική φαντασία και περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και διαφερόντων.....	30
4.3.4 Ελλείμματα στη Θεωρία του Νου, την Κεντρική συνοχή και τις Επιτελικές λειτουργίες.....	32
4.4 Διάγνωση των ΔΑΦ.....	34
4.5 Αιτιολογία των ΔΑΦ.....	36
4.6 Συννοσηρότητα των ΔΑΦ.....	38
5. Μαθητές με ΔΑΦ και γλωσσικές δεξιότητες.....	38
6. Διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ	40
7. Διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε εφήβους με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και εφήβους με Σύνδρομο Asperger.....	41
8. Αναγκαιότητα και Σκοπιμότητα της μελέτης.....	44

9. Υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ : Μέθοδος.....	47
1. Ερευνητικό πεδίο.....	47
2. Μεθοδολογία μικτής μορφής με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.....	47
3. Μελέτη περίπτωσης – Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	49
4. Περιγραφή Ερευνητικών εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων	56
Μεθοδολογία Παρατήρησης -Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)...	56
4.1 Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) Μαθησιακή Ετοιμότητα....	56
4.2 Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με την αποτύπωση τους στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής).....	57
4.3 Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Γενικές μαθησιακές δυσκολίες.....	58
4.4 Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	58
4.5 Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Δυσκολίες στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού.....	59
4.6 Μεθοδολογία Παρέμβασης: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης- Αυτοπαρατήρηση.....	59
4.7 Μεθοδολογία Παρέμβασης: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης – Ετεροπαρατήρηση.....	60

4.8	Ειδική διδακτική- Διαφοροποιήσεις- διδακτικοί στόχοι «Να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας, για τουλάχιστον 30"» και Πρόγραμμα μαθητή.....	60
4.8.1	Διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία –Σχέδιο δόμησης και βήματα διδακτικής παρέμβασης.....	61
4.9	Συνεντεύξεις.....	63
4.10	Συστηματική συμμετοχική παρατήρηση της Προβληματικής συμπεριφοράς	64
5.	Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων	65
5.1	Ερωματολογία.....	65
5.2	Μεθοδολογία παρέμβασης: Πειραματική μέτρηση εφαρμογής του διδακτικού στόχου: Κοινωνικές ιστορίες.....	66
5.3	Εργαλείο αξιολόγησης κατανόησης μεταφορικών εκφράσεων – Comic strips.....	74
6.	Περιορισμοί του ερευνητικού σχεδίου.....	74
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ : Αποτελέσματα-Συμπεράσματα.....	76
1.	Αποτελέσματα	76
1.1	Πρώτη 1 ^η ερευνητική υπόθεση.....	76
1.2	Δεύτερη 2 ^η ερευνητική υπόθεση.....	87
1.3	Τρίτη 3 ^η ερευνητική υπόθεση.....	95
2.	Συμπεράσματα-συζήτηση.....	100
3.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	102
	Αντί επιλόγου.....	103
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	114
	ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ.....	118

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη προέκυψε μέσα από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης και τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας της σχετικής με τις γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και τη διαπίστωση των κενών που υπάρχουν στο συγκεκριμένο πεδίο, σε επίπεδο ελληνικής επιστημονικής έρευνας.

Φιλοδοξία της παρούσας έρευνας είναι να φωτίσει τις πτυχές εκείνες που αποτελούν παράγοντες δυσκολίας στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και να διαπιστώσει το κατά πόσον ένα λεπτομερώς σχεδιασμένο πρόγραμμα, βασισμένο στις αρχές της εξατομίκευσης, της δόμησης, της σαφούς στόχευσης και της ενταξιακής προοπτικής, δύναται να ενισχύσει και να υποστηρίξει μαθησιακά και ψυχοδυναμικά μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στην ελληνική Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση Ειδικής αγωγής.

Η παρούσα μελέτη δεν θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συνεχή και ουσιαστική καθοδήγηση της κας Μαρίας Δροσινού-Κορέα. Θα ήθελα, λοιπόν, να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες για τις επισημάνσεις και τις υποδείξεις της που με βοήθησαν να ολοκληρώσω το θέμα με το οποίο επέλεξα να ασχοληθώ. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, καθώς και τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης για τη συνεργασία που είχα μαζί του.

*Η παρούσα μελέτη αφιερώνεται στους γονείς μου
με απεριόριστη ευγνωμοσύνη*

Εισαγωγή

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαρακτηρίζονται από εγγενή ελλείμματα που αφορούν κυρίως σε τρεις βασικούς τομείς της ανάπτυξης του ατόμου. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται, κυρίως, σε ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σε ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία, και σε περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, συμπεριφορών και δραστηριοτήτων των ατόμων με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Charman, 2008).

Οι μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος συχνά αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες στον τομέα των μαθησιακών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν πως οι μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος δυσκολεύονται ιδιαίτερα στα διδακτικά αντικείμενα που σχετίζονται με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Volkmar, Paul, Klin και Cohen (2005) δείχνει πως οι μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν δυσκολίες όταν πρέπει να χρησιμοποιήσουν το ευρύ λεξιλόγιο που διαθέτουν, προκειμένου να παραγάγουν οργανωμένο και δομημένο λόγο.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια για ανάδειξη των δυσκολιών στα Γλωσσικά μαθήματα, σε επίπεδο γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και συναισθηματικής οργάνωσης, Ελλήνων μαθητών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Παράλληλα, στο πλαίσιο της εργασίας μελετάται και η αποτελεσματικότητα εφαρμογής στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού διδακτικού προγράμματος Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητή που βρίσκεται στο Φάσμα του Αυτισμού και που φοιτά σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας.

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί μεθοδολογία βασισμένη τόσο στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και καταγραφών συστηματικής παρατήρησης, όσο και στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, με εφαρμογή εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος και

αξιολόγησης αυτού μέσω Κοινωνικών ιστοριών, αλλά και μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η συμμετοχική παρατήρηση διήρκεσε από τον μήνα Οκτώβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014 και πραγματοποιήθηκε σε 180 διδακτικές ώρες σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Στο Α΄ κεφάλαιο αναπτύσσεται η θεωρητική τεκμηρίωση της εργασίας όπου περιλαμβάνονται δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Αρχικά γίνεται αναφορά στην έννοια της διδασκαλίας και σε τυχόν δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιαστούν, στη συνέχεια περιγράφονται οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, με ανάπτυξη των βασικών χαρακτηριστικών ελλειμμάτων τους, περιγράφονται οι δυσκολίες των μαθητών με τις εν λόγω διαταραχές και γίνεται αναφορά στη διάγνωση και την αιτιολογία. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου διατυπώνονται οι τρεις βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας.

Στο Β΄ κεφάλαιο περιλαμβάνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην εργασία, αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, η διαδικασία που τηρήθηκαν και η πορεία τους, ενώ αναλύονται εκτενώς τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την επίδοση των ερωτηματολογίων, από τη συστηματική και μη-συστηματική παρατήρηση με αντίστοιχη συμπλήρωση λιστών ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) του μαθητή, από την εφαρμογή και αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, καθώς και από τις πραγματοποιηθείσες ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Στο Γ΄ κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και εξετάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας ως προς την επαλήθευσή τους. Τέλος, αναπτύσσονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις στον χώρο της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ : Θεωρητικό υπόβαθρο

1. Διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πράξη την οποία σχεδιάζει και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός με βάση συγκεκριμένες αρχές και κανόνες. Αποτελεί μάλιστα μια διαδικασία μοναδική και ανεπανάληπτη, καθόσον δεν είναι δυνατόν να επαναληφθεί με ακρίβεια. Το κατά πόσον μια διδασκαλία θα επιτύχει ή όχι εξαρτάται από πολλές παραμέτρους υποκειμενικές και αντικειμενικές. Οι παράμετροι αυτές σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το αντικείμενο της διδασκαλίας, το σκοπό, τα μέσα της διδασκαλίας, τη μέθοδο, αλλά και με κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες. Αναφορικά με τη διδασκαλία, έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμα διδακτικά μοντέλα, τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να μελετά και να μπορεί να χρησιμοποιεί. Κάποια από αυτά είναι: το μοντέλο των έξι μεταβλητών, το μοντέλο της προγραμματισμένης μάθησης, το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units), αλλά και το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis) (Χρηστάκης, 2011).

Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που θα πρέπει να σχεδιάζεται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό ανεξαρτήτως εμπειρίας, αφού μέσα από τον σχεδιασμό και την κατάλληλη προετοιμασία της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τον αυτοσχεδιασμό μέσα από τον οποία πολλά στοιχεία μπορεί να παραλειφθούν ή να διδαχθούν ελλιπώς (Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), τα δύο μοντέλα διδασκαλίας που ενδείκνυνται για τους σκοπούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων και το μοντέλο της ανάλυσης έργου. Το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units) περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, βιώματα και στάσεις τα οποία συγκεράζονται σε ένα όλον δημιουργώντας μια ενιαία ενότητα. Το εν λόγω μοντέλο διδασκαλίας εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες στην εκπαίδευση ατόμων με δυσκολίες μάθησης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που χαρακτηρίζεται από

ευελιξία, το οποίο δίνει την ευκαιρία για αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, όπως είναι αυτή της διαθεματικής προσέγγισης.

Αναφορικά με το μοντέλο της ανάλυσης έργου (task analysis), πρόκειται για ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το οποίο βρίσκει ευρεία εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς μαθητών με δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές ο όρος «ανάλυση έργου» αναφέρεται σε μια ευρεία γκάμα διαφορετικών στρατηγικών, οι οποίες αποσκοπούν στο να απλοποιήσουν τη διδασκαλία μέσα από την κατάτμηση των διδακτικών δραστηριοτήτων σε μικρότερα βήματα (Carter & Kemp, 1996). Οι μαθητές με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να επεξεργαστούν νοητικά μεγάλες γνωστικές ενότητες. Ωστόσο, διευκολύνονται στην επεξεργασία όταν οι γνωστικές ενότητες τους παραδίδονται χωρισμένες σε μικρότερες μονάδες. Ειδικότερα, τα βήματα καθορίζονται και καταγράφονται με συγκεκριμένη σειρά, η οποία είναι ιεραρχικά καθορισμένη και ακολουθεί τον βαθμό δυσκολίας του κάθε βήματος. Η καταγραφή των βημάτων πάντα έχει πορεία από τα πιο εύκολα βήματα προς τα δυσκολότερα. Το πρώτο βήμα καλό είναι να είναι αρκετά εύκολο, προκειμένου να επιτευχθεί από τους μαθητές, ενώ το τελευταίο βήμα θα πρέπει να ταυτίζεται με τον διδακτικό στόχο. Για να διδαχθεί ένα βήμα, θα πρέπει απαραίτητα να έχει κατακτηθεί επαρκώς και επιτυχώς το προηγούμενο βήμα (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009· Χρηστάκης, 2011).

Η «ανάλυση έργου» λοιπόν, μέσα από την ανάλυση του διδακτικού στόχου σε μικρότερα βήματα, είναι μια όχι μόνο χρήσιμη, αλλά και αναγκαία διαδικασία, προκειμένου ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσει τον διδακτικό στόχο σταδιακά. Τα βασικότερα σημεία ενός προγράμματος διδασκαλίας με τη χρήση της «ανάλυσης έργου» είναι διαιρεμένα σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε πληροφοριακά στοιχεία του προγράμματος, όπως είναι ο αύξων αριθμός του διδακτικού στόχου, τα μέσα και τα υλικά της διδασκαλίας, οι οδηγίες που δίδονται στον μαθητή, ο διδακτικός στόχος και τα κριτήρια επιτυχίας. Στο

δεύτερο μέρος του προγράμματος περιλαμβάνονται τα βήματα του στόχου, οι καταγραφές, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού (Χρηστάκης, 2011).

Εκτός από τα προαναφερθέντα μοντέλα διδασκαλίας, σύμφωνα με την Δροσινού και συνεργάτες (2009), για τη διδασκαλία στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ενδείκνυται και η χρήση του μοντέλου της διαπροσωπικής μάθησης του Longhorn. Το μοντέλο αυτό διαμορφώνεται σε τέσσερα στάδια: αρχικά, ο δάσκαλος συνεργάζεται στενά με το παιδί και εκτελεί μαζί του τη δραστηριότητα. Στο επόμενο στάδιο, το παιδί υποστηρίζεται ελαφρά σε επίπεδο συνεργατικής μάθησης. Στο τρίτο στάδιο το παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και ενισχύεται να προχωρήσει μόνο του, ενώ στο τέταρτο στάδιο δίνεται στο παιδί η δυνατότητα επιλογής σχετικών δραστηριοτήτων.

Η διδασκαλία είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία. Τα συστατικά της στοιχεία αναφέρονται στο παιδαγωγικό κλίμα, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις επιλεγόμενες διδακτικές αρχές, στους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, στις φάσεις που η διδασκαλία περιλαμβάνει, στις διάφορες τεχνικές διδασκαλίας, αλλά και στην αξιολόγηση τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού (Χρηστάκης, 2011). Σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία, στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν σε μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, όπως η διερευνητική μέθοδος, η μέθοδος που περιλαμβάνει την αυτενέργεια ή η ανακαλυπτική μέθοδος. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ήπιες ή σοβαρές δυσκολίες μάθησης ευνοούνται, ως επί το πλείστον, από τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία δίνει έμφαση στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, πραγματοποιείται σε ατομική ή μικρο-ομαδική βάση, δίδει έμφαση στη γενίκευση των διδασκόμενων δεξιοτήτων. Επίσης, βασική αρχή της άμεσης διδασκαλίας είναι ότι όλα τα παιδιά μπορούν να διδαχτούν, ανεξαρτήτως μαθησιακής ετοιμότητας ή νοητικών ικανοτήτων και ότι ο σχεδιασμός των διδακτικών προγραμμάτων

προϋποθέτει αξιολόγηση του μαθητή και προσεκτική επιλογή των διδακτικών στόχων (Botts, Losardo, Tillery & Werts, 2012· Χρηστάκης, 2011).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της διδασκαλίας, αυτή, σύμφωνα με τους Konrad, Helf, και Joseph (2011), συνοψίζεται στο να διδάσκει κανείς, παράγοντας τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, καταναλώνοντας τον λιγότερο δυνατό χρόνο, καταβάλλοντας τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια και χρησιμοποιώντας τα λιγότερα δυνατά υλικά και μέσα. Προκειμένου, όμως, να φτάσει σε μια τέτοια επιτυχή διδασκαλία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της Ειδικής Αγωγής, τα Αναλυτικά Προγράμματα και το περιεχόμενό τους, τη διαδικασία της μάθησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών για τους οποίους σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2011). Επιπλέον, παράγοντες που ευνοούν την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας είναι η οργάνωση της τάξης σε επίπεδο διαρρύθμισης, αλλά και σε επίπεδο σχεδιασμού της ρουτίνας της τάξης και των κανόνων που την διέπουν, η ανάπτυξη εξαρχής των επιδιωκόμενων στόχων για κάθε μαθητή, το συνταίριασμα της διδασκαλίας με τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή, η σαφής και ακριβής στοχοθέτηση, η παρουσίαση της νέας γνώσης μέσω της μεθόδου της άμεσης διδασκαλίας, αλλά και η παροχή πολλών ευκαιριών για εξάσκηση. Τέλος, η επιτυχία της διδασκαλίας δεν νοείται χωρίς ένα καλά σχεδιασμένο πλάνο αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας (Δροσινού et al., 2009· Konrad et al., 2011· Χρηστάκης, 2011).

2. Γλωσσικά μαθήματα και εμπλεκόμενες δεξιότητες μαθητών

Με τον όρο «γλωσσικά μαθήματα» αναφερόμαστε στα μαθήματα που σχετίζονται με την πρόσκτηση και ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής ωριμότητας των μαθητών, μέσω γλωσσικών διαδικασιών. Τα μαθήματα αυτά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πρωτίστως η Νεοελληνική Γλώσσα και ακολούθως η Λογοτεχνία και τα Αρχαία Ελληνικά (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03). Στα μαθήματα αυτά μπορεί να προστεθεί και η

Ιστορία, ως μάθημα που κατ' εξοχήν συμβάλλει και στην ανάπτυξη του γλωσσικού οργάνου.

Κάθε ένα από τα γλωσσικά μαθήματα στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο άτομο, αλλά και προϋποθέτει, για την διδασκαλία του, την ύπαρξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων του αμέσως προηγούμενου επιπέδου. Έτσι, ο μαθητής που δεν έχει κατακτήσει, για παράδειγμα, τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής σε ικανοποιητικό επίπεδο, στην Α΄ Δημοτικού, θα αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες στην επόμενη τάξη. Γενικά, οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σχετίζονται με τους τέσσερις βασικούς τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας, δηλαδή, την ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη συμπεριλαμβανομένου του προφορικού λόγου, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, αλλά και τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου (Δροσινού et al., 2009).

Σύμφωνα με τη Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009), σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης σε γραπτό και προφορικό λόγο, οι δεξιότητες των μαθητών θα πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα σε τρία βασικά επίπεδα: τη φωνολογία, τη σημασιολογία και το συντακτικό. Σε επίπεδο ψυχοκινητικότητας, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν, πρωτίστως, δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραφοκινητικό χώρο και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, αλλά και τον ρυθμό και τον χρόνο. Σε επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων, αυτές που κατέχουν εξέχοντα ρόλο είναι η αντίληψη –οπτική, ακουστική και πολυαισθητηριακή–, η μνήμη, η προσοχή και η συγκέντρωση, καθώς και η σκέψη και ο συλλογισμός. Τέλος, σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους, αλλά και υψηλό αυτοσυναίσθημα και ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Σε επίπεδο γλωσσικών μαθημάτων όλες οι προαναφερθείσες δεξιότητες χρήζουν ανάπτυξης, ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στις δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης, σε προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και στις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους.

Σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, στον προφορικό λόγο, εμπλέκονται δεξιότητες συμμετοχής στον διάλογο, έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια, ορθής

χρήσης των συντακτικών δομών και σωστής χρονολογικά τοποθέτησης των γεγονότων, αλλά και δεξιότητες πραγματολογίας. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι μεγάλης σημασίας, καθώς φαίνεται πως η ανάπτυξή τους στην προσχολική ηλικία ενισχύει τον εγγραμματισμό (literacy) στην πρώτη σχολική ηλικία (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004). Οι δεξιότητες ορθής χρήσης των συντακτικών δομών και έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια, ισχύουν, βέβαια, και σε επίπεδο γραπτού λόγου. Στον γραπτό λόγο απαιτούνται, επιπλέον, δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής, αλλά και παραγωγής κειμένου σύστοιχης με την χρονολογική ηλικία των μαθητών (Δροσινού et al., 2009).

Ειδικότερα, οι δεξιότητες συμμετοχής στον διάλογο είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, αφού όταν αυτές είναι ανεπτυγμένες ενισχύουν σε ένα πρώτο επίπεδο τη σχολική ένταξη, αλλά και μακροπρόθεσμα, ενισχύουν την κοινωνική ένταξη του ατόμου (Δροσινού et al., 2009).

Αναφορικά με τη συμμετοχή στον διάλογο, οι Bickmore και Cassell (2005), αναφέρουν ότι όταν οι άνθρωποι εμπλέκονται σε μια συνομιλία ή έναν διάλογο, ακολουθούν ένα «περίτεχνο» τελετουργικό, το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένες προϋποθέσεις ως προς την ανάπτυξη διαλόγου. Αρχικά, οι άνθρωποι θα δείξουν την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε μια συνομιλία στρέφοντας το σώμα τους προς τους πιθανούς συνομιλητές, κοιτάζοντάς τους και στη συνέχεια ανταλλάσσοντας σημάδια αμοιβαίας αναγνώρισης όπως είναι ένα χαμόγελο, μια κίνηση των φρυδιών ή κάποιο νεύμα με το χέρι. Μετά από αυτό το αρχικό στάδιο συγχρονισμού, οι δύο άνθρωποι πλησιάζουν ο ένας τον άλλον και δεσμεύονται σε μια συνομιλία μέσα από μια χειραψία, έναν χαιρετισμό ή μια λεκτική συνδιαλλαγή. Το τέλος του διαλόγου συνήθως σηματοδοτείται, αρχικά, από μη-λεκτικές νύξεις, όπως η αλλαγή της στάσης του σώματος, η οποία ακολουθείται από τον λεκτικό αποχαιρετισμό και τέλος από την διακοπή της βλεμματικής επαφής ανάμεσα στους συνομιλητές. Οι συνομιλητές συνήθως, δεν μιλούν ταυτοχρόνως, τηρώντας έτσι μια αλληλουχία στη λήψη της σειράς κατά τη συνομιλία. Τα πρωτόκολλα που διατρέχουν τη διαχείριση της συζήτησης καθορίζουν το ποιος έχει σειρά να μιλήσει και το πότε η σειρά θα πρέπει

να δοθεί σε εκείνον που ακούει, τον ακροατή. Τα πρωτόκολλα αυτά περιλαμβάνουν διάφορους παράγοντες, όπως είναι το βλέμμα και ο επιτονισμός. Βέβαια, η διακοπή του συνομιλητή, όταν κρίνεται σκόπιμο να συμβεί, μπορεί να γίνει όχι μόνο λεκτικά, αλλά και μέσω μιας χειρονομίας που υποδηλώνει ότι ο ακροατής επιθυμεί να λάβει τη σειρά. Τέλος, μια βασική δεξιότητα στο πεδίο της συμμετοχής στον διάλογο είναι η μη-λεκτική ανατροφοδότηση του ομιλούντος για το αν γίνεται κατανοητός, όπως νεύματα του κεφαλιού, ή παραγλωσσικές νύξεις. Επιπλέον, ο ακροατής, σε περίπτωση που δεν έχει κατανοήσει τα λεγόμενα του ομιλούντος, μπορεί να το δηλώσει εξω-λεκτικά, μέσω εκφράσεων του προσώπου που υποδηλώνουν σύγχυση, ή να το κάνει λεκτικά, διατυπώνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Σε επίπεδο συναισθηματικών δεξιοτήτων και ειδικότερα στο πεδίο της συνεργασίας με άλλους, θα πρέπει οι μαθητές να αναπτύσσουν τέτοιου είδους ικανότητες ανάλογα με την ηλικία τους, προκειμένου να είναι σε θέση να λειτουργήσουν εντός ενός πλαισίου που διατρέχεται από κανόνες και ρουτίνες, όπως είναι αυτό της σχολικής τάξης και να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία σε δυάδα ή σε ομάδα (Δροσινού et al., 2009).

Η συνεργατικότητα μπορεί να οριστεί ως η κατάσταση όπου δύο ή παραπάνω άτομα εργάζονται μαζί για έναν κοινό σκοπό. Μέσα από τη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί ότι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συχνά, αντιμετωπίζουν ελλείμματα ως προς τις συνεργατικές δεξιότητες (Downs & Smith, 2004).

Αναφορικά με τις δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους, αυτές θα πρέπει να αναπτύσσονται από την αρχή της εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Η συνεργατικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το άτομο, αφού εκτός από τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συντελεί και σε μια σειρά ευνοϊκών παραγόντων. Καταρχάς, η ικανότητα της συνεργασίας προάγει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και συμβάλλει στην εξισορρόπηση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Επιπλέον, οι συνεργατικές δεξιότητες ευνοούν την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, όπως η ομαδοσυνεργατική, αλλά συντελεί

και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ειδικότερα στην περίπτωση της ένταξης ενός μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε σχολικό πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει, να για να αισθάνεται ο μαθητής ότι ανήκει σε μια ομάδα, να μπορεί να συνεργάζεται και να συμμετέχει σε έναν ελάχιστο αριθμό δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής. Επιπλέον, οι δεξιότητες συνεργασίας συμβάλλουν και στην καλύτερη ποιότητα συγκέντρωσης των μαθητών, ενώ προάγει και την ομαλή συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια. Τέλος, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ευνοεί την ανάπτυξη ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων σε επόμενο στάδιο ζωής των μαθητών, στο εργασιακό πλαίσιο για παράδειγμα, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών (Χρηστάκης, 2006, 2011).

3. Δυσκολίες στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων

Σύμφωνα με τους Δροσινού et al. (2009), οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σχετίζονται με τους τέσσερις βασικούς τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας, δηλαδή, την ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένου του προφορικού λόγου, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, αλλά και τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου, που περιλαμβάνει και τις συνεργατικές δεξιότητες του ατόμου. Ειδικότερα, για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων απαιτούνται δεξιότητες που emπίπτουν σε όλους τους παραπάνω τομείς, και κυριότερα στις δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης.

Όταν κάποια από τις προαναφερθείσες δεξιότητες δεν έχει κατακτηθεί ή έχει αποκτηθεί ελλιπώς από τους μαθητές, τότε η διδασκαλία καθίσταται δυσχερής και δεν έχει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους Harbinson και Alexander, (2009) και την Wire, (2005), σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, τη γραφή και την ανάγνωση, προκειμένου ένα παιδί να είναι σε θέση να δομήσει τις γραμματικές δομές της γλώσσας του θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει γνωστικά τα φυσικά και κοινωνικά γεγονότα που αντικατοπτρίζονται εντός της γλώσσας και δεύτερον, θα πρέπει να μπορεί να

επεξεργάζεται, να οργανώνει και να συγκρατεί γλωσσικές πληροφορίες. Κάτι τέτοιο σχετίζεται με ελλείμματα στον τομέα της φαντασίας όπου συχνά, τα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ελλείμματα σε επίπεδο προφορικού ή γραπτού λόγου εμποδίζουν τον μαθητή να συμβαδίσει με τις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης του. Δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης, όπως η σαφής και ακριβής έκφραση, η συμμετοχή στον διάλογο με τους ενδεδειγμένους κανόνες, η σωστή χρήση των μορφοσυντακτικών δομών και της ορθογραφημένης γραφής, είναι βασικές προϋποθέσεις για την διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (Δροσινού et al., 2009). Όταν, λοιπόν, παρουσιάζονται ελλείμματα σε αυτές τις περιοχές, τότε και ο μαθητής ενδέχεται να αντιμετωπίζει ήπιες ή πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, τότε αδυνατεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της διδασκαλίας με αποτέλεσμα την περαιτέρω μαθησιακή δυσχέρεια, αλλά και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την εμφάνιση αισθήματος ματαίωσης και έντονου άγχους επίδοσης (Peleg, 2009).

Στις περιπτώσεις, λοιπόν, που οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη όλους τους παράγοντες που συντελούν στην ελλειμματική εικόνα του μαθητή στις συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς και τις αξιολογήσεις του μαθητή με διάφορα μέσα και τεχνικές και ακολούθως, να παρέμβει με τον κατάλληλο τρόπο, μέσα από την ανάπτυξη στοχευμένου διδακτικού προγράμματος, προκειμένου να υποστηρίξει μαθησιακά τους μαθητές που εμφανίζουν κενά και ελλείμματα στους βασικούς τομείς που προϋποτίθενται για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα (Δροσινού et al., 2009).

4. Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

4.1 Ορισμός των ΔΑΦ

Ο Αυτισμός περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1943 από τον Leo Kanner, ο οποίος τον όρισε επί τη βάσει των συμπτωμάτων της «αυτιστικής μοναχικότητας» και της «επιθυμίας για διατήρηση της ομοιότητας». Ένα χρόνο αργότερα, το 1944,

ακολούθησε η δημοσίευση του γιατρού Hans Asperger περί της «αυτιστικής ψυχοπάθειας» η οποία περιελάμβανε έναν ικανό αριθμό σημείων σύγκλισης με την περιγραφή του Kanner, αλλά και έναν αριθμό διαφοροποιητικών παραγόντων ανάμεσα στις δύο αναφορές (Happé, 2003· Strock, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο ο Kanner όσο και ο Asperger επέλεξαν τη λέξη «αυτισμός» προκειμένου να αποδώσουν τον χαρακτήρα της διαταραχής που εντόπισαν και περιέγραψαν. Ο όρος αυτός είχε χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερη περίοδο από τον ψυχίατρο Bleuler ο οποίος χρησιμοποίησε τον σχετικό όρο για να αποδώσει στην περίπτωση της σχιζοφρένειας τον καταλυτικό περιορισμό των κοινωνικών σχέσεων και την κοινωνική απόσυρση του ατόμου, καθώς και τη στροφή αποκλειστικά προς τον εαυτό του (Frith, 1994· Συνοδινού, 2001). Με την παρέλευση των ετών έχει πια αναγνωριστεί ότι το ίδιο έλλειμμα μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικούς τρόπους. Συνεπώς, η κλινική εικόνα του Αυτισμού μπορεί να παραλλάσσεται τόσο μεταξύ διαφορετικών ατόμων με Αυτισμό, αλλά και ενδοατομικά, ανάλογα με την ηλικία και τη νοητική ικανότητα. Προκειμένου, λοιπόν, να αποδώσει την ποικιλομορφία που διατρέχει την εκδήλωση του ίδιου ελλείμματος, η Wing εισήγαγε το 1988 τον όρο «Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού» (Happé, 2003). Στην 3η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-III) χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές», με τον όρο «Διάχυτες» να καταδεικνύει το μεγάλο εύρος ως προς τη διατάραξη της αναπτυξιακής διαδικασίας, που αφορά στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη διαδικασία της σκέψης και της φαντασίας. Το μεγάλο αυτό εύρος επιρροής της διαταραχής είναι που καθιστά τον Αυτισμό διαφορετικό από τις ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας ή της γλώσσας, όπου τα προβλήματα είναι πολύ πιο περιορισμένης εμβέλειας (Rutter & Schopler, 1987).

Ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» για την απόδοση των Διαταραχών που περιλαμβάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του Αυτισμού, χρησιμοποιείται και στη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων, 10η έκδοση, της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ., 1993).

Τα χρησιμοποιούμενα διαγνωστικά εγχειρίδια για τη διάγνωση των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών βασίζονται στα κριτήριά τους στα τρία βασικά ελλείμματα που έχουν προσδιοριστεί από την Wing. Η τριάδα αυτή των ελλειμμάτων, γνωστή ως «τριάδα Wing», αναφέρεται σε ποιοτικό έλλειμμα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, σε ποιοτικό έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δραστηριότητα που απορρέει από τη δημιουργική φαντασία και σε σαφώς περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και διαφερόντων (Rutter & Schopler, 1987· Schultz, 2005· APA, 1994).

Ένα, ακόμη, από τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να είναι κοινό στις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος είναι οι Αισθητηριακές διαταραχές, όπως είναι για παράδειγμα η υπερευαισθησία σε ορισμένες αισθήσεις αλλά και το ασυνήθιστο ενδιαφέρον για ορισμένες αισθήσεις (Charman, 2008).

Στη βιβλιογραφία, οι δύο όροι «Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος» και «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν τις διαταραχές εκείνες της ανάπτυξης που περιλαμβάνουν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του Αυτισμού, όπως αναφέρθηκαν ανωτέρω (Baird et al., 2006· Strock, 2007).

Εφεξής, ο όρος «Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος» (Autism Spectrum Disorders-ASD) θα αποδίδεται με τη συντομογραφία ΔΑΦ και ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (Pervasive Developmental Disorders-PDD) με τη συντομογραφία ΔΑΔ.

4.2 Επιδημιολογία των ΔΑΦ

Τα επιδημιολογικά στοιχεία πριν από το 1990 ανέφεραν ότι η συχνότητα του αυτισμού ανερχόταν σε τέσσερα έως έξι (4-6) παιδιά ανά δέκα χιλιάδες (10000) παιδιά. Αργότερα αυτή η άποψη αναθεωρήθηκε, με τη συχνότητα να ανέρχεται στη δεκαετία του 1990 στα έξι κόμμα έξι έως δεκατρία κόμμα έξι (6,6-13,6) ανά δέκα χιλιάδες (10000) παιδιά (Wenar & Kerig, 2008). Στα χρόνια που ακολούθησαν τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ραγδαία αύξηση της συχνότητας των ΔΑΦ. Σύμφωνα με έκδοση του Εθνικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας των Η.Π.Α οι ΔΑΦ είναι

περισσότερο συχνές στον παιδιατρικό πληθυσμό συγκριτικά με άλλες, περισσότερο γνωστές διαταραχές, όπως ο παιδικός διαβήτης, η δισχιδής ράχη, αλλά και το Σύνδρομο Down. Οι επιδημιολογικές μελέτες, λοιπόν, που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες Πολιτείες αλλά και ηπείρους, δείχνουν ότι η συχνότητα των ΔΑΦ ανέρχεται σε 2 έως 6 παιδιά ανά 1000 (Strock, 2007). Επίσης, το Δίκτυο για την παρακολούθηση των ΔΑΦ και άλλων Αναπτυξιακών Διαταραχών στις Η.Π.Α, διεξήγαγε έρευνα για το έτος 2008, οπότε, και μετά από συλλογή και επεξεργασία σχετικών δεδομένων από 14 πολιτείες των Η.Π.Α, η συχνότητα των ΔΑΦ ανήλθε σε 11,3 ανά 1000 παιδιά (ή 1 στα 88 παιδιά) σχολικής ηλικίας που κατά την περίοδο συλλογής δεδομένων διαβιούσαν στις περιοχές που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Τα ποσοστά αυτά συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά του 2002 παρουσιάζουν αύξηση της τάξεως του 78% (Baio, 2012). Αντίστοιχη μελέτη των Baron-Cohen, Scott, et al. (2009) που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο και που συμπεριέλαβε δείγμα παιδιών 5-9 ετών, τόσο από το Μητρώο Ατόμων με Ειδικές ανάγκες, όσο και από Γενικά Σχολεία προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αδιάγνωστα περιστατικά, υποστηρίζει ότι η συχνότητα των ΔΑΦ ανέρχεται σε 157 ανά 10000 παιδιά. Σε επίπεδο διαφυλικών διαφορών, φαίνεται πως αναφορικά με τις ΔΑΦ περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ, με τις αντίστοιχες αναλογίες αγοριών-κοριτσιών να κυμαίνονται από 2,6:1 έως και 5,7:1 (Wenar & Kerig, 2008).

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν, με την πάροδο των ετών, μια αυξητική τάση στα επιδημιολογικά δεδομένα, αφού αυτά δείχνουν συχνότητα των ΔΑΦ η οποία κυμαίνεται από 0.04% πριν από τη δεκαετία του 1990 έως και 1,57% σε μελέτες που διεξήχθησαν στη δεκαετία μετά το 2000.

Έχει, λοιπόν, αναπτυχθεί εκτενής βιβλιογραφία η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τις διαφορές αυτές που υπάρχουν στα επιδημιολογικά δεδομένα των ΔΑΦ. Από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι η αυξητική τάση των ποσοστών πιθανόν δεν αντικατοπτρίζει μια πραγματική αύξηση του αριθμού των ατόμων με ΔΑΦ, αλλά συντρέχουν άλλοι παράγοντες λόγω των οποίων παρατηρείται αυτή η ανοδική τάση. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες αναφέρονται στα πιο διευρυμένα διαγνωστικά

κριτήρια, στην μεγαλύτερη πληροφόρηση σχετικά με τις ΔΑΦ, στην πρόωμη διάγνωση, αλλά και στην αναγνώριση ότι οι ΔΑΦ είναι καταστάσεις που ακολουθούν το άτομο δια βίου (Matson & Kozlowski, 2011). Αναφορικά με τα διαγνωστικά κριτήρια και ειδικότερα σχετικά με αυτά που ορίζονται από το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV έχει υποστηριχθεί ότι με τη διεύρυνση των κριτηρίων στη συγκεκριμένη έκδοση προκλήθηκε έντονη αύξηση στα ποσοστά των ΔΑΦ, ενώ μελετητές και επιστήμονες υποστηρίζουν πως το νέο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-V θα προκαλέσει περαιτέρω αύξηση των ποσοστών (Wing, Gould, & Gillberg, 2011). Βέβαια, σύμφωνα με τους Wing et al. (2011) κατά την εφαρμογή των συγκεκριμένων κριτηρίων, πάντα πρέπει να δίδεται η δέουσα προσοχή στις οδηγίες και στο πλαίσιο που υπαγορεύεται στο εισαγωγικό μέρος των ανωτέρω εγχειριδίων, όπου προτείνεται η χρήση και εφαρμογή τους να γίνεται από κλινικούς με μεγάλη εμπειρία, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσουν τόσο τους περιορισμούς, όσο και τη χρησιμότητα ενός τέτοιου ευρέως χρησιμοποιούμενου εργαλείου διάγνωσης όπως είναι το DSM.

4.3 Βασικά χαρακτηριστικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ

4.3.1 Έλλειμμα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση

Αναφορικά με τις αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση των ατόμων με ΔΑΦ, ο Baron-Cohen (1988) μιλά για ελλείμματα που περιλαμβάνουν την κοινωνική απόσυρση, έλλειμμα κοινωνικής προσοχής, έλλειψη επικοινωνιακών χειρονομιών, ελλειμματική βλεμματική επαφή, αλλά και μεταχείριση των άλλων ατόμων ως άψυχων όντων και εστίαση της προσοχής τους σε στοιχεία μη κοινωνικού ενδιαφέροντος των άλλων ατόμων.

Η Frith (1994), για τα κοινωνικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ, αναφέρει ότι κατά την πρόωμη παιδική ηλικία, ανάμεσα στα τρία και πέντε έτη, σημειώνεται ιδιαίτερα έντονη τάση για απομόνωση στο παιδί με Αυτισμό. Μάλιστα η συχνά απαντώμενη καθυστερημένη εμφάνιση της ομιλίας ή η παντελής έλλειψή της αποτελεί ένα βασικό παράγοντα δυσχέρειας της κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, η ίδια, αναφέρει ότι μετά την ηλικία αυτή, οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με Αυτισμό

και ειδικότερα των πιο λειτουργικών, σημειώνουν βελτίωση. Αναφορικά με την ελλειμματική βλεμματική επαφή, η ίδια υποστηρίζει ότι το έλλειμμα αυτό δε θα πρέπει να σχετίζεται με την αποφυγή της ανθρώπινης επαφής, καθώς δεν πρόκειται για βλεμματική αποφυγή των ατόμων με ΔΑΦ, αλλά για δυσκολία στη χρήση του βλέμματος για τους σκοπούς της επικοινωνίας.

Τα παιδιά με ΔΑΦ, σύμφωνα με την Happé (2003), δεν εκδηλώνουν ένα καθολικό έλλειμμα ως προς την κοινωνική τους λειτουργία, αφού φαίνεται να παρουσιάζουν κάποιες συμπεριφορές όμοιες με αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη όπως είναι, για παράδειγμα, η συμπεριφορά προσκόλλησης, η αναγνώριση του εαυτού σε καθρέπτη, αλλά και άλλες συμπεριφορές που υποδεικνύουν μια υποτυπώδη κοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, τα παιδιά με ΔΑΦ, συνήθως, εκδηλώνουν σοβαρά ελλείμματα σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής κατανόησης. Ειδικότερα, παρατηρείται συχνά, δυσκολία στο να κατευθύνουν την προσοχή τους και να μοιράσουν το ενδιαφέρον τους, κάτι που στη βρεφική ηλικία εκδηλώνεται με το «πρώτο δηλωτικό δείξιμο». Επιπλέον, παρατηρείται δυσκολία σε επίπεδο μίμησης και αντιγραφής κινήσεων, ακόμη και από ενήλικες με ΔΑΦ (Happé, 2003· Wenar & Kerig, 2008). Επίσης, στα άτομα με ΔΑΦ φαίνεται να υπάρχουν ελλείμματα σε επίπεδο αναγνώρισης συναισθημάτων και συναισθηματικών καταστάσεων (Baron-Cohen, Golan, & Ashwin, 2009· Happé, 2003· Wenar & Kerig, 2008).

Παρόμοιες αναφορές έχουν διατυπωθεί και από τους Bristol et al. (1996) αλλά και από τους Williams-White, Keonig και Scahill (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η ικανότητα των ατόμων με ΔΑΦ να μοιραστούν την προσοχή και το συναίσθημα με τους άλλους είναι μειωμένη. Αυτό εκδηλώνεται με μειωμένη από κοινού προσοχή και ελλιπή κοινωνική αναφορικότητα στα μικρά παιδιά με ΔΑΦ, με μειωμένη κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων στα μεγαλύτερα άτομα με ΔΑΦ και με μειωμένη πρωτοβουλία για κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική ανταπόκριση σε όλες τις ηλικίες.

Σχετικά με τα κοινωνικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ, οι S. Baron-Cohen et al. (2000) αλλά και ο Schultz (2005), αναφέρονται μέσα από τις έρευνές τους σε

δυσκολία στην κοινωνική κατανόηση και την κοινωνική επίγνωση, ενώ οι Adolphs, Sears και Piven (2001) μιλούν για δυσκολίες στην αναγνώριση των κοινωνικών πληροφοριών που προέρχονται μέσα από το πρόσωπο. Από τις προαναφερθείσες μελέτες, τόσο εκείνες που αναφέρονται σε δυσκολίες στην κοινωνική επίγνωση, όσο και εκείνες που αναφέρονται σε έλλειμμα ως προς την αλίευση κοινωνικών πληροφοριών μέσα από ένα πρόσωπο, αποδίδουν αυτά τα ελλείμματα σε δυσλειτουργία στην περιοχή του εγκεφάλου που ονομάζεται αμυγδαλή.

Οι δυσκολίες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΔ υψηλής λειτουργικότητας, όπως είναι το Σύνδρομο Asperger (APA, 1994), εντοπίζονται στην βλεμματική επαφή· συχνά τα άτομα με Σύνδρομο Asperger αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία όταν πρέπει να κοιτάζουν κάποιον και ταυτοχρόνως να τον ακούν να μιλάει. Επίσης, αναφέρονται δυσκολίες στην αναγνώριση αλλά και στην έκφραση των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Επιπλέον, παρατηρούνται δυσκολίες στην κατανόηση των κωδίκων κοινωνικής συμπεριφοράς, όπου συχνά αναφέρεται ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, συνήθως, δε γνωρίζουν τους άγραφους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα πολλές φορές να λένε ή να κάνουν πράγματα που ενδέχεται να ενοχλούν ή να προσβάλλουν τους άλλους, χωρίς όμως να έχουν την πρόθεση να κάνουν κάτι τέτοιο. Επίσης, σύνθητες είναι στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger να εντοπίζονται δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια. Γενικά, αναφέρεται απροθυμία των παιδιών αυτών για συμμετοχή στο ομαδικό παιχνίδι, αφού φαίνεται πως είτε τους λείπει το κίνητρο για εμπλοκή στο ομαδικό παιχνίδι, είτε δε γνωρίζουν το πώς να το κάνουν, πώς δηλαδή, να παίξουν με άλλα συνομήλικα άτομα. Συχνά παρατηρείται πως όταν παιδιά με Σύνδρομο Asperger συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, πολλές φορές προσπαθούν να κυριαρχήσουν σε αυτές ή να επιβάλλουν τους δικούς τους κανόνες. Η συμμετοχή και άλλων παιδιών περιλαμβάνει το ενδεχόμενο εναλλακτικών σεναρίων, κάτι που σημαίνει ότι το παιδί θα πρέπει να διαχειριστεί και άλλες ιδέες, διαφορετικές από τις δικές του. Τέλος, στα άτομα με

Σύνδρομο Asperger συχνά αναφέρονται δυσκολίες στην ανάπτυξη και διατήρηση φιλίας με συνομηλίκους (Attwood, 2005· Myles & Simpson, 2002).

Συχνά, κάποιες συμπεριφορές ατόμων με ΔΑΦ που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση εκλαμβάνονται από τους συμμαθητές τους ως «κακοί τρόποι» και δεν γίνεται αντιληπτό ότι συμπεριφορές όπως η αδυναμία τήρησης της σειράς, προκύπτουν λόγω της διαταραχής που τα άτομα με ΔΑΦ φέρουν (Hughes et al., 2013). Μάλιστα, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο τα παιδιά με ΔΑΦ, ειδικότερα στις περιπτώσεις ατόμων με Σύνδρομο Asperger, να πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Συνέπεια των δυσκολιών στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και του γεγονότος ότι συχνά άτομα με ΔΑΦ και κυρίως τα άτομα υψηλότερης λειτουργικότητας βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό, είναι πολλές φορές, τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αλλά και προβλήματα αυτοεικόνας. Επιπλέον, στα άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας ή με Σύνδρομο Asperger συχνά αναφέρονται υψηλά επίπεδα άγχους και στρες (Carter et al., 2014· Myles & Simpson, 2002).

Την τελευταία τριακονταετία, η έρευνα στο πεδίο των ΔΑΦ, έχει κατά παράδοση επικεντρωθεί στα γνωστικά ελλείμματα, όπως είναι η θεωρία του νου ή οι επιτελικές λειτουργίες. Πρόσφατα, έχει πραγματοποιηθεί μια στροφή στην έρευνα στον συγκεκριμένο χώρο, σύμφωνα με την οποία διατυπώνεται η υπόθεση ότι τα ελλείμματα σε επίπεδο κοινωνικών κινήτρων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στις ΔΑΦ.

4.3.2 Έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Τα ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ ως προς την επικοινωνία παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλο εύρος. Απαντώνται, λοιπόν, άτομα εξ ολοκλήρου άλαλα, τα οποία δεν χρησιμοποιούν ούτε και μη λεκτικές διόδους επικοινωνίας, όπως τις χειρονομίες, άτομα που ηχολαλούν, δηλαδή, αναπαράγουν ολόκληρες φράσεις ή προτάσεις που έχουν ακούσει και οι οποίες δεν συσχετίζονται με τα συμφραζόμενα της εκάστοτε επικοινωνιακής συνθήκης, άτομα που χρησιμοποιούν με τρόπο άκαμπτο λίγες συγκεκριμένες λέξεις, αλλά και άτομα, όπως τα άτομα με Σύνδρομο Asperger, τα

οποία επιδεικνύουν ευχέρεια στην ομιλία, ωστόσο αυτή έχει έναν χαρακτήρα παράδοξο και ιδιότυπο (Happé, 2000).

Μέσα από πολυάριθμες έρευνες (Baron-Cohen, 1988· Happé, 2003) στο πεδίο της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των ατόμων με ΔΑΦ, έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες που σχετίζονται με την έναρξη της ομιλίας, με τη χρήση της γλώσσας, με την εκφορά του λόγου, αλλά και με την κατανόηση σε επίπεδο σημασιολογίας, πραγματολογίας και μη λεκτικής επικοινωνίας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Άλλες μελέτες (Paul, Orlovski, Marcinko & Volkmar, 2009) αναφέρουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολίες δεξιοτήτων διαλόγου και αφηγηματικών δεξιοτήτων. Αυτά τα επικοινωνιακά ελλείμματα έχουν συσχετισθεί με τη δυσκολία των ατόμων με ΔΑΦ στην κατανόηση της σκέψης των άλλων, αλλά και με το έλλειμμα που υπάρχει σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων

Η Happé (2003) αναφέρει ότι οι κυριότερες γλωσσικές δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ εντοπίζονται σε επίπεδο καθυστέρησης στην ανάπτυξη του λόγου με απουσία χρήσης χειρονομιών ως εναλλακτικής διόδου επικοινωνίας, αποτυχία ανταπόκρισης στην ομιλία των άλλων, στερεοτυπική χρήση της γλώσσας, αντιστροφή αντωνυμιών, ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων, δυσκολίες στη σημασιολογία, μη ομαλή μη-λεκτική επικοινωνία και ανωμαλίες στην προσωδία.

Αναφορικά με την προσωδία των ατόμων με ΔΑΦ έχουν αναφερθεί αδυναμίες όπως μονότονος ή μηχανιστικός ρυθμός ομιλίας, δυσκολίες στον επιτονισμό των λέξεων και στον έλεγχο της έντασης της φωνής, αλλά και ελλείμματα στη ποιότητα του τρόπου ομιλίας. Όταν αυτά τα ελλείμματα υπάρχουν, τείνουν να παραμένουν στο άτομο και να μην υποχωρούν καθώς αυτό αναπτύσσεται. Ωστόσο, αυτά τα ελλείμματα δεν χαρακτηρίζουν όλα τα άτομα με ΔΑΦ, αλλά κάποιο ποσοστό αυτών. Βέβαια, οι δυσκολίες προσωδίας, όταν υπάρχουν, αποτελούν για το άτομο ένα από τα κυριότερα εμπόδια για την κοινωνική του ένταξη αλλά και την επαγγελματική του αποκατάσταση, αφού συχνά δημιουργούν για το άτομο που τις φέρει μια εντύπωση παραδοξότητας (Shriberg, Paul, McSweeny, Klin, & Cohen, 2001).

Τα γλωσσικά ελλείμματα των ατόμων με ΔΑΦ δεν εκτείνονται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα πεδία της γλώσσας. Συχνά, τα ομιλούντα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σχετικά τυπική ανάπτυξη στην φωνολογία και τη γραμματική. Το πεδίο στο οποίο φαίνεται να υπάρχει η μεγαλύτερη δυσκολία είναι αυτό της πραγματολογίας και της χρήσης της γλώσσας, δηλαδή η πραγματική γλωσσική του ικανότητα (Boucher, 2003· Geurts & Embrechts, 2008· Happé, 2003· Mundy & Markus, 1997).

Οι Geurts και Embrechts (2008) αναφέρουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν συχνά δυσκολίες σε γλωσσικούς τομείς όπως στις λεκτικές και συντακτικές δομές, στη φωνολογία και στη μορφολογία. Ωστόσο, οι παραπάνω δυσκολίες δεν εντοπίζονται σε τόσο μεγάλο βαθμό, όσο οι δυσκολίες ως προς την πραγματολογική διάσταση της γλώσσας. Η Frith (1994) αναφέρει, σχετικά, ότι όσο αναπτυγμένες και αν είναι οι δεξιότητες του ατόμου με ΔΑΦ σε επίπεδο συντακτικού ή σημασιολογίας, το επίπεδό του ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες θα είναι χαμηλότερο.

Η πραγματολογία αναφέρεται στην ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε τον λόγο (ομιλία) για τον σκοπό της επικοινωνίας (Frith, 1994· Seung, 2007). Τα ελλείμματα σε επίπεδο πραγματολογίας στα άτομα με ΔΑΦ σχετίζονται με δυσκολίες στην ανάπτυξη διαλόγου, με την κυριολεκτική ερμηνεία της γλώσσας, με την αδυναμία κατανόησης του επικοινωνιακού πλαισίου και της σχέσης μεταξύ ομιλητή και ακροατή, με την αδυναμία τήρησης των κανόνων του διαλόγου, αλλά και με τη δυσκολία στη διατήρηση ενός συγκεκριμένου θέματος συζήτησης. Επιπλέον, στα άτομα με ΔΑΦ και κυρίως στα άτομα με Σύνδρομο Asperger, τα ελλείμματα σε επίπεδο πραγματολογίας φαίνεται να σχετίζονται και με την κατανόηση και τη χρήση του χιούμορ (Lyons & Fitzgerald, 2004).

Αναφορικά με τα άτομα με Σύνδρομο Asperger και τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν σε επίπεδο λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι μεγάλο ποσοστό των ατόμων αυτών παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ωστόσο, συνήθως τα άτομα αυτά είναι σε θέση να μιλούν με ευχέρεια από την ηλικία των πέντε ετών και έπειτα. Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι δεξιότητες των παιδιών με Σύνδρομο Asperger στη μορφολογία και τη

σύνταξη είναι αντίστοιχες με εκείνες των συνομήλικών τους τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Attwood, 2005). Οι μεγαλύτερες δυσκολίες τους εντοπίζονται στο πεδίο της πραγματολογίας, δηλαδή της χρήσης της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον, στο πεδίο της σημασιολογίας, όπου συχνά αδυνατούν να αναγνωρίσουν ότι μια λέξη ενδέχεται να έχει παραπάνω από μία σημασίες, αλλά και σε επίπεδο προσωδίας, αφού συχνά τα άτομα με Σύνδρομο Asperger τηρούν ασυνήθιστη ένταση ομιλίας η οποία πολλές φορές συνοδεύεται από διακυμάνσεις, αλλά και περίεργο ρυθμό ή/και τόνο φωνής (Attwood, 2005· Myles & Simpson, 2002· Seung, 2007).

4.3.3 Έλλειμμα στη δημιουργική φαντασία και περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και διαφορόντων

Συχνά στα άτομα με ΔΑΦ απουσιάζει η δημιουργική φαντασία, κάτι το οποίο φαίνεται μέσα από την έλλειψη ικανότητας για συμβολικό ή υποκριτικό παιχνίδι. Σε ένα τυπικά αναπτυσσόμενο άτομο η ικανότητα για τέτοιου είδους παιχνίδι εμφανίζεται περί την ηλικία των δύο ετών (Happé, 2003). Σχετικά με το φανταστικό παιχνίδι, οι Ianes και Zappella (2014a) αναφέρουν ότι αυτό νοείται ως η ικανότητα του παιδιού να αναπαράγει υπό μορφή παιχνιδιού κοινωνικές καταστάσεις που το ίδιο έχει βιώσει και επεξεργαστεί. Το στάδιο του συμβολικού παιχνιδιού εμφανίζεται υποχρεωτικά στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού. Η Happé (2003) αναφέρει, σχετικά, ότι στο παιδί με ΔΑΦ η ικανότητα για ανάπτυξη συμβολικού ή φανταστικού παιχνιδιού φαίνεται να αντικαθίσταται από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, όπως είναι η διάταξη αντικειμένων με τέτοια διευθέτηση που δεν επιδέχεται διατάραξη ή η περιστροφή των αντικειμένων που κρατά στα χέρια του. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, αλλά και στην ενήλικη ζωή, τα ελλείμματα σε επίπεδο δημιουργικής φαντασίας εκδηλώνονται μέσα από την ενασχόληση με περιορισμένα ενδιαφέροντα, όπως είναι οι πίνακες δρομολογίων τρένων, οι ημερομηνίες γεννήσεων, οι μάρκες αυτοκινήτων.

Αναφορικά με τη δημιουργική φαντασία, οι Craig και Baron-Cohen (1999) στην έρευνά τους, αναφέρουν ότι όσον αφορά τα άτομα με ΔΑΦ, ακόμη και αν είναι σε θέση να αναπτύξουν δημιουργικές δραστηριότητες, αυτές βασίζονται αμιγώς σε

πραγματιστικά και ρεαλιστικά στοιχεία, ενώ η φαντασία απουσιάζει. Ειδικότερα, οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν μεν σε θέση να επιφέρουν αλλαγές σε ένα αντικείμενο-παιχνίδι, ωστόσο οι αλλαγές αυτές ήταν λιγότερες αριθμητικά από αυτές που επέφεραν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Μάλιστα, οι αλλαγές αυτές είχαν χαρακτήρα κυρίως ρεαλιστικό-πραγματιστικό, παρά φανταστικό.

Ωστόσο, σύμφωνα με ανασκόπηση του Jarrold (2003) για το παιχνίδι προσποίησης ή φανταστικό παιχνίδι, φαίνεται πως στα άτομα με ΔΑΦ ενδέχεται να υπάρχει μια υποβόσκουσα ικανότητα για προσποίηση, που όμως τα άτομα με ΔΑΦ αποτυγχάνουν να την εκδηλώσουν αυθόρμητα.

Σχετικά με τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, οι Mercier, Mottron και Belleville (2000) αναφέρουν πως η έννοια του περιορισμένου ενδιαφέροντος ορίζεται ως μια ακολουθία που διαφέρει αισθητά από τα συνηθισμένα ενδιαφέροντα ως προς τέσσερις βασικούς παράγοντες: την ένταση, την αυστηρή οριοθέτηση σε ιδιαίτερα στενό πλαίσιο, την μη-κοινωνική ποιότητα και την απουσία εξέλιξης του συγκεκριμένου ενδιαφέροντος στον χρόνο. Η μη επικοινωνιακή διάσταση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτά δεν διατίθενται για μοίρασμα με τους άλλους και δεν χαρακτηρίζονται από κοινωνική αναφορικότητα. Συχνά, τα ενδιαφέροντα αυτά αναφέρονται ως «εμμονές» οι οποίες εμποδίζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή επιβάλλουν αυστηρά καθορισμένες ρουτίνες στα μέλη της οικογένειας.

Στην κατηγορία των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και των ιδιαίτερων και περιορισμένων ενδιαφερόντων εντάσσονται οι κινητικές στερεοτυπίες, όπως το «πετάρισμα» των χεριών, η επαναληπτική χρήση αντικειμένων, τα ασυνήθιστα αισθητηριακά ενδιαφέροντα, η εμμονή σε μη λειτουργικές ρουτίνες, η ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα ή ακόμα και κάποια ενδιαφέροντα που είναι μεν κατάλληλα σε περιεχόμενο, όμως εκδηλώνονται με ασυνήθιστη ένταση και συχνότητα και είναι ιδιαίτερα περιορισμένης φύσεως (Richler, Huerta, Bishop, & Lord, 2010).

Αναφορικά με τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, μια ερμηνεία που δίνουν οι Spiker, Lin, Van Dyke και Wood (2012) μέσα από την έρευνά τους, είναι ότι αυτά ενδέχεται

να αναπτύσσονται προκειμένου το άτομο με ΔΑΦ να αντιμετωπίσει τα συμπτώματα άγχους που ενδέχεται να εκδηλώνει. Πολυάριθμες έρευνες έχουν δείξει ότι συχνά, τα άτομα με ΔΑΦ, εκδηλώνουν έντονο άγχος. Συνεπώς, η υιοθέτηση και η έντονη και εμμονική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ένας μη-λειτουργικός και δυσπροσαρμοστικός τρόπος διαχείρισης των συμπτωμάτων άγχους.

Στα άτομα με Σύνδρομο Asperger τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κυριαρχούν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Συχνά, παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για συλλογή παράξενων αντικειμένων. Μάλιστα, το έντονο ενδιαφέρον τους για συλλογή ασυνήθιστων αντικειμένων εκφράζεται με κάθε ευκαιρία. Είναι αξιοσημείωτη η ικανότητα των ατόμων αυτών να ξεχωρίζουν το αντικείμενο τους ενδιαφέροντός τους ακόμη και από μεγάλη απόσταση και αφού το εντοπίσουν, τότε αυτό αποτελεί τη μοναδική κατεύθυνση της προσοχής τους. Φαίνεται ότι, στα άτομα με Σύνδρομο Asperger, υπάρχει μια εξελικτική πορεία ως προς τη φύση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους. Ενώ αρχικά τείνουν να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς μεγαλώνουν τείνουν να ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο θέμα, μια θεματική κατηγορία δηλαδή, παρά με συγκεκριμένο αντικείμενο. Συνήθεις θεματικές κατηγορίες είναι τα μέσα μεταφοράς, οι δεινόσαυροι ή τα ηλεκτρονικά συστήματα. Επίσης, άτομα με Σύνδρομο Asperger συχνά ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις σχεδιαστικές τέχνες και μπορούν να αφοσιωθούν στην προοπτική, τη λεπτομέρεια στον σχεδιασμό ή την αρχιτεκτονική (Attwood, 2012).

4.3.4 Ελλείμματα στη Θεωρία του Νου, την Κεντρική συνοχή και τις Επιτελικές λειτουργίες

Μεγάλο μέρος των επιστημόνων που ασχολούνται με τις ΔΑΦ θεωρεί ως βασικά ελλειμματικά πεδία των ατόμων με ΔΑΦ την ελλιπώς αναπτυγμένη «Θεωρία του Νου» (Theory of Mind) αλλά και την «Αδύναμη Κεντρική Συνοχή» (Weak Central Coherence) (Castelli, Frith, Happé, & Frith, 2002· Frith, 1994).

Η Θεωρία του Νου αναφέρεται σε μια ψυχολογική θεωρία που έχει αναπτυχθεί από τη δεκαετία του '90 και βρίσκει εφαρμογή στην ερμηνεία κάποιων ειδικών

χαρακτηριστικών των ΔΑΦ. Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αναγνώριση και κατανόηση των σκέψεων, των επιθυμιών, των πεποιθήσεων και των προθέσεων των άλλων. Η ικανότητα αυτή, επιτρέπει την κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων, αλλά και την πρόβλεψη γι' αυτά που πρόκειται να πράξουν (Attwood, 2012· Ianes & Zappella, 2014a). Η ικανότητα αυτή, όπως έχει φανεί μέσα από σχετικές μελέτες, συσχετίζεται με δεξιότητες που εμπλέκονται στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου είναι ιδιαίτερα σημαντική (Baron-Cohen, 2001). Από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως τα ελλείμματα στη Θεωρία του Νου εκδηλώνονται κατά κανόνα στις ΔΑΦ και είναι ανεξάρτητα της νοητικής ηλικίας του ατόμου. Σε έρευνα των Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985), φάνηκε πως τα παιδιά με ΔΑΦ αδυνατούσαν να αποδώσουν σκέψεις και πεποιθήσεις στους άλλους, εν συγκρίσει με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και με παιδιά με Σύνδρομο Down, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν υψηλότερη νοητική ηλικία από τα παιδιά των δύο άλλων ομάδων. Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα συνομήλικά τους παιδιά ως προς την απόδοση ηθικών κρίσεων, κάτι που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Φαίνεται, λοιπόν, πως ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο το αποτέλεσμα μιας πράξης, αλλά και τις προθέσεις εκείνου που την τέλεσε, τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας προβαίνουν σε ηθικές κρίσεις με βάση το αποτέλεσμα μιας πράξης. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να αξιολογήσουν αρνητικά κάποιον που παραπλανά κάποιον άλλον δίνοντάς του χωρίς πρόθεση λανθασμένες οδηγίες και να αξιολογήσουν θετικά κάποιον, που ενώ σκόπευε να παραπλανήσει τον άλλον, δεν τα κατάφερε και τελικά δεν τον παραπλάνησε (Moran et al., 2011).

Αναφορικά με τα άτομα με Σύνδρομο Asperger έχει βρεθεί πως έχουν ελλείμματα σε επίπεδο Θεωρίας του Νου, τα οποία εκδηλώνονται ως δυσκολία στην «ανάγνωση» των συναισθηματικών μηνυμάτων στα μάτια κάποιου, ως κυριολεκτική ερμηνεία των λεγομένων των άλλων, ενίοτε ως έλλειψη σεβασμού ή αγένεια. Attwood, 2012).

Η θεωρία της Κεντρικής Συνοχής αναπτύχθηκε από την Frith (1994), η οποία θεωρεί πως, ενώ, η φυσιολογική γνωστική δομή της κεντρικής συνοχής βοηθά τα άτομα να συλλαμβάνουν το συνολικό νόημα και να αντιλαμβάνονται δομές και έννοιες στην ολότητά τους, στα άτομα με Αυτισμό η αδύναμη Κεντρική Συνοχή προωθεί την επεξεργασία σε επίπεδο λεπτομέρειας, έναντι της επεξεργασίας του συνόλου (Noens & Berckelaer-Onnes, 2005).

Σύμφωνα με μελέτη των Happé & Frith (2006), αναφορικά με την Κεντρική Συνοχή και τον αιτιακό ρόλο που αυτή ενδέχεται να διαδραματίζει αναφορικά με τα κύρια ελλείμματα του Αυτισμού, έχει φανεί πως η Κεντρική Συνοχή αποτελεί όχι έλλειμμα ή αιτία, αλλά γνωστικού τύπου εμπόδιο στην επεξεργασία του συνόλου, το οποίο όμως μπορεί να ξεπεραστεί με την εφαρμογή κατάλληλων και σαφώς διατυπωμένων εντολών προς τα άτομα με ΔΑΦ κατά τη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και εξαγωγής του ολικού νοήματος. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια μελέτη δεν φαίνεται πως η αδύναμη Κεντρική Συνοχή εξηγεί ή και είναι η αιτία για τα βασικά ελλείμματα του Αυτισμού, όπως είχε παλαιότερα διατυπωθεί, αλλά αποτελεί μια πτυχή της γνωστικής δομής των ατόμων με ΔΑΦ.

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η θεωρία για τις επιτελικές λειτουργίες και τη σχέση τους με τα ελλείμματα του Αυτισμού. Οι επιτελικές λειτουργίες αποτελούν μια ομάδα δεξιοτήτων που περιλαμβάνει τη μνήμη εργασίας, τον έλεγχο της παρόρμησης, την ευελιξία, τον σχεδιασμό και την οργάνωση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αλλά και τον έλεγχο της προσοχής. Φαίνεται, λοιπόν, πως στα άτομα με ΔΑΦ αυτού του τύπου οι δεξιότητες είναι ελλιπώς ή καθόλου ανεπτυγμένες. Σε επίπεδο, συμπεριφοράς, λοιπόν, η ελλιπής ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων εκδηλώνεται με δυσκολία διατήρησης ενός θέματος ή μιας εργασίας, δυσκολία στην αναστολή των παρορμητικών απαντήσεων, δυσκολία στη συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής, καθώς και με δυσκολία στην ανάπτυξη εναλλακτικών ιδεών και προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες (Malagoli, Usai, Solari, & Arduino, 2014).

4.4 Διάγνωση των ΔΑΦ

Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων, 10η έκδοση, της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, ICD-10 (Π.Ο.Υ, 1993), οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαρακτηρίζονται από ποιοτικές ανωμαλίες στις κοινωνικές συναλλαγές και στους τρόπους επικοινωνίας, καθώς και από περιορισμένο στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Τα ποιοτικά αυτά ελλείμματα συνθέτουν ένα διάχυτο χαρακτηριστικό της λειτουργικότητας του ατόμου και μπορεί να ποικίλουν σε βαρύτητα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η ανάπτυξη δεν ακολουθεί την τυπική πορεία και εκτός λίγων εξαιρέσεων οι διαταραχές αυτές εκδηλώνονται εντός των πρώτων πέντε ετών ζωής του παιδιού. Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ορίζονται και διαγιγνώσκονται βάσει της συμπεριφοράς που παρεκκλίνει σε σχέση με τη νοητική ηλικία του ατόμου (Π.Ο.Υ, 1993). Σύμφωνα, λοιπόν με τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων, 10η έκδοση (ICD-10) στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές περιλαμβάνονται: ο Αυτισμός της παιδικής ηλικίας, το Σύνδρομο Rett, Άλλη Αποργανωτική Διαταραχή της Παιδικής ηλικίας, η Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, το Σύνδρομο Asperger, άλλες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και η Διάχυτη Αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1993).

Το δεύτερο ευρέως χρησιμοποιούμενο διαγνωστικό εγχειρίδιο για τη διάγνωση ψυχικών και άλλων διαταραχών είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας. Σύμφωνα με αυτό, και ακριβέστερα σύμφωνα με την τέταρτη έκδοσή του (DSM-IV), οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές περιλαμβάνουν τις εξής πέντε διακριτές διαταραχές: την Αυτιστική Διαταραχή, τη Διαταραχή Rett, την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, τη Διαταραχή Asperger και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (APA, 1994).

Στην τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V) επήλθε σχετική αλλαγή των διαγνωστικών κριτηρίων, αφού οι ξεχωριστές διαγνώσεις για τις διαταραχές του Αυτιστικού

Φάσματος δεν εκδίδονταν και δεν εφαρμόζονταν με συνέπεια και ακρίβεια στις διάφορες κλινικές και κέντρα αντιμετώπισης των αυτιστικών διαταραχών. Ωστόσο, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία υποστηρίζει πως τα άτομα που θα ελάμβαναν διάγνωση για διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος σύμφωνα με το προηγούμενο Διαγνωστικό εγχειρίδιο (DSM-IV), θα λαμβάνουν, επίσης, διάγνωση σύμφωνα με τα νέα κριτήρια του τελευταίου Διαγνωστικού εγχειριδίου (DSM-V) (<http://www.dsm5.org/>).

4.5 Αιτιολογία των ΔΑΦ

Σήμερα, είναι γνωστό ότι οι ΔΑΦ είναι διαταραχές πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Οι επί μέρους αιτίες είναι ως επί το πλείστον γνωστές και αναφέρονται κυρίως, τόσο στο πεδίο της γενετικής και της νευροβιολογίας, όσο και στο γνωστικό πεδίο. Ωστόσο, καθώς η φύση των ΔΑΦ περιλαμβάνει περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στο γνωστικό και στο εγκεφαλικό επίπεδο, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη η διαμόρφωση ενός συνεπούς αιτιο-παθολογικού μοντέλου, το οποίο, κατά τα ιατρικά πρότυπα να περιλαμβάνει την αιτιολογία, την παθολογοανατομία, την παθογένεση και την συμπτωματολογία. Σε επίπεδο ιατρικό, το πώς τα τέσσερα αυτά πεδία σχετίζονται μεταξύ τους στις ΔΑΦ παραμένει ακόμη υπό έρευνα (Ianes & Zappella, 2014b).

Σχετικά με τους γενετικούς παράγοντες, είναι αναμφίβολο ότι αυτοί διαδραματίζουν έναν σημαντικό αιτιολογικό ρόλο στον Αυτισμό. Θεωρείται, μάλιστα, ότι ο Αυτισμός είναι μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την ισχυρότερη γενετική συνδρομή συγκριτικά με τις υπόλοιπες πολυπαραγοντικές ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (Muhle, Trentacoste, & Rapin, 2004· Wenar & Kerig, 2008).

Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το νευροβιολογικό επίπεδο. Σε αυτόν τον τομέα έχουν εκπονηθεί μελέτες (Ramachandran & Oberman, 2006· Muhle, Trentacoste & Rapin, 2004) οι οποίες αποσκοπούν στον εντοπισμό συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου που πλήττονται στις ΔΑΦ. Οι μελέτες αυτές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους είτε σε επίπεδο νευροανατομικό, οπότε και διερευνούν τις αποκλίσεις στη δομή του εγκεφάλου, είτε σε επίπεδο νευρολογικό και

νευροχημικό, οπότε και μελετούν τις αποκλίσεις στην εγκεφαλική λειτουργία. Ως προς το νευροανατομικό, λοιπόν, επίπεδο φαίνεται να υπάρχουν κάποιες δυσμορφίες κατά τη διάρκεια της πρώιμης ανάπτυξης. Σε επίπεδο εγκεφαλικών δυσλειτουργιών έχει βρεθεί πως σε ποσοστό 50% των ατόμων με ΔΑΦ εντοπίζονται ηλεκτροεγκεφαλικές ανωμαλίες, οι οποίες όμως, δεν ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο ώστε να έχουν διαγνωστική αξία. Επιπλέον έχει εντοπιστεί μειωμένη δραστηριότητα στους μετωπιαίους και τους κροταφικούς λοβούς (Wenar & Kerig, 2008). Σύμφωνα με τους Baron-Cohen et al., (2000) και Schultz, (2005) σε επίπεδο ελλειμμάτων στην εγκεφαλική λειτουργία φαίνεται πως ένα ακόμη πεδίο που πλήττεται στον Αυτισμό είναι η περιοχή της αμυγδαλής. Η αμυγδαλή αποτελεί τμήμα του διάμεσου κροταφικού λοβού και είναι η περιοχή εκείνη του εγκεφάλου που σχετίζεται με την κοινωνική γνώση. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η δυσλειτουργία στην αμυγδαλή έχει συνδεθεί με προβλήματα στην κοινωνική κατανόηση, την κοινωνική μίμηση, τη συγκλίνουσα προσοχή και την ενσυναίσθηση.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες του Αυτισμού, υπάρχουν αναφορές για περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αναφέρεται, λοιπόν, ότι ενδέχεται να υπάρχει συνδρομή διατροφικών παραγόντων, όπως είναι οι πλαστικές ουσίες, οι ζωικές πρωτεΐνες, αλλά και παραγόντων που σχετίζονται με τη μεταβολική λειτουργία, όπως η τοξίνες από την ατμοσφαιρική ρύπανση ή και η ηχητική ρύπανση (Δροσινού, 2001).

Τέλος, πέραν των αιτιάσεων σε οργανικό επίπεδο, υπάρχει και η ψυχαναλυτική θεώρηση του Αυτισμού. Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001), η προέλευση του Αυτισμού στη βάση μιας ψυχαναλυτικής προσέγγισης, εδράζεται στην ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος ή ενός παθογόνου περιβάλλοντος. Μια τέτοια περίπτωση περιλαμβάνεται στο σύγγραμμα της Συνοδινού (2001) *Ο παιδικός αυτισμός*, όπου αναλύεται μεταξύ άλλων και η περίπτωση του Θωμά. Επρόκειτο για ένα εννιάχρονο παιδί το οποίο στην αρχή της ζωής του βίωσε μια σειρά τραυματικών γεγονότων. Με τη γέννηση του αγοριού, η οικογένειά του έφθασε στο Παρίσι αντιμετωπίζοντας μεγάλη οικονομική δυσχέρεια. Οι γονείς αντιμετώπιζαν έντονη δυσκολία στο να

φροντίσουν οι ίδιοι το παιδί, αλλά και στο να βρουν κάποιον να το φροντίζει σε σταθερή βάση. Το αποτέλεσμα ήταν το παιδί να αλλάξει χέρια πολλές φορές. Επιπλέον, όταν ο Θωμάς ήταν πέντε μηνών, η μητέρα του απέβαλε μετά από δύο μήνες κύησης. Τα παραπάνω τραυματικά γεγονότα στη ζωή του Θωμά είχαν ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τη συγγραφέα, τη στροφή του αγοριού προς τον «εαυτό». Η ίδια, βέβαια, διαχωρίζει τον κλασικό Αυτισμό από τον «αντιδραστικό Αυτισμό» και θεωρεί τον τελευταίο ως απόρροια ψυχικής προέλευσης, που αποτυπώνει μια βαθιά ψυχική αντίδραση, μια αναδίπλωση του ατόμου στον εαυτό του, η οποία όμως, όντας αντιδραστική και όχι παθητική, περιλαμβάνει μια ισχυρή θέληση για ζωή (Συνοδινού, 2001).

4.6 Συννοσηρότητα των ΔΑΦ

Ο όρος συννοσηρότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη ταυτοχρόνως δύο ή περισσότερων μορφών ψυχοπαθολογίας στο ίδιο άτομο. Έχει βρεθεί, πως οι ΔΑΦ, με την εξαίρεση του Συνδρόμου Asperger, συνυπάρχουν σε συντριπτικά μεγάλο ποσοστό με ελλειμματική νοημοσύνη. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για ποσοστά συννοσηρότητας που αγγίζουν το 89% (Matson & Nebel-Schwalm, 2007· Wenar & Kerig, 2008). Επίσης, φαίνεται πως οι ΔΑΦ κάποιες φορές συνυπάρχουν και με διαταραχές της διάθεσης, όπως είναι η κατάθλιψη. Μάλιστα, το ποσοστό της συννοσηρότητας με την κατάθλιψη αυξάνεται κατακόρυφα στην περίπτωση του Συνδρόμου Asperger. Επιπρόσθετα, η ψύχωση αναφέρεται ως συννοσηρή ψυχοπαθολογική κατάσταση με τις ΔΑΦ (Matson & Nebel-Schwalm, 2007), ενώ, στη βιβλιογραφία αναφέρεται υψηλή συννοσηρότητα του Συνδρόμου Asperger με ψυχικές διαταραχές και ειδικότερα με τη διπολική διαταραχή (Vannucchi & Perugi, 2013).

5. Μαθητές με ΔΑΦ και γλωσσικές δεξιότητες

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφορικά με τα ελλείμματα ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες, αναφέρει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ η φωνολογική ανάπτυξη, καθώς και η ανάπτυξη της σημασιολογικής δομής δεν

υπολείπονται σημαντικά από τις αντίστοιχες δεξιότητες σε άτομα τυπικής ανάπτυξης (Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara, & Simpson, 2002· Mundy & Markus, 1997). Ωστόσο, η έρευνα στο πεδίο των γλωσσικών δεξιοτήτων ατόμων με ΔΑΦ καταδεικνύει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ελλείμματα που απαντούν συχνά σε άτομα με ΔΑΦ. Τα ελλείμματα αυτά αφορούν σε στοιχεία πραγματολογίας, αλλά και σε παραγλωσσικά στοιχεία του προφορικού λόγου.

Οι MacKay και Shaw (2004), στην έρευνά τους για την κατανόηση του μεταφορικού λόγου σε παιδιά με ΔΑΦ, βρήκαν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ είχαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους σε επίπεδο κατανόησης έξι πτυχών του μεταφορικού λόγου. Οι πτυχές αυτές είναι το σχήμα της υπερβολής, τα έμμεσα αιτήματα, η ειρωνεία, η μετωνυμία, οι ρητορικές ερωτήσεις, και ο υπαινιγμός.

Επιπροσθέτως, οι Mundy και Markus (1997) αναφέρουν ότι σε επίπεδο πραγματολογίας οι μαθητές με ΔΑΦ φαίνεται να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Τα πραγματολογικά στοιχεία που εξετάζουν στην έρευνά τους αναφέρονται στην ικανότητα για αναμονή της σειράς, στην ευγένεια και τη διατήρηση ενός θέματος σε μια συζήτηση, χωρίς να ξεφεύγουν από αυτό. Επιπλέον, στα πραγματολογικά στοιχεία που διερευνήθηκαν και βρέθηκε ότι τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ανήκει η ικανότητα ερμηνείας των σχημάτων λόγου, της μη λεκτικής συμπεριφοράς, αλλά και του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο επισυμβαίνει μια αλληλεπίδραση.

Σε επίπεδο ακουστικής κατανόησης και επεξεργασίας, οι Griswold et al. (2002) αναφέρουν πως μέσα από την έρευνά τους φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην ακουστική κατανόηση, κάτι που οι ερευνητές συνδέουν με αντίστοιχες δυσκολίες στην οργάνωση των σκέψεων μαθητών με ΔΑΦ και στην επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων. Επιπλέον, μέσα από την ίδια έρευνα φαίνεται πως οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων και στην βασιζόμενη στη γλώσσα κριτική σκέψη.

Τέλος, ελλείμματα παρουσιάζονται σε άτομα με ΔΑΦ και σε επίπεδο παραγωγωσικών στοιχείων και εκφοράς του λόγου. Έτσι, οι Shriberg, Paul, McSweeney, Klin και Cohen (2001), στην έρευνά τους σχετικά με την προσωδία σε μαθητές με ΔΑΦ, υποστηρίζουν ότι συχνά παρατηρείται σε αυτούς έλλειψη επιτονισμού λέξεων (εμφατική ομιλία), μονότονος ρυθμός ομιλίας και παράξενη προσωδία.

6. Διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ

Συχνά, οι μαθητές με ΔΑΦ αποτελούν ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθεια των δεύτερων να καταρτίσουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και διδακτικό πρόγραμμα για αυτούς τους μαθητές τους. Βιβλιογραφικά και πρακτικά, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές ή και ολόκληρα προγράμματα που αφορούν στη διδασκαλία των ατόμων με ΔΑΦ και το πώς αυτή μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική. Βασικές, βέβαια, συνιστώσες των εφαρμοζόμενων μεθόδων και τεχνικών είναι οι εξής: τα εξατομικευμένα βοηθήματα και υπηρεσίες για τους μαθητές με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους, η εφαρμογή συστηματικής εκπαίδευσης, η ύπαρξη δομημένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, το εξειδικευμένο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών, η λειτουργική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς και τέλος, η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού (Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003). Αναφορικά με την ύπαρξη δομημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την συνδρομή του στην διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ΔΑΦ, οι Mesibon και Shea (2010), με τον πρώτο θεμελιωτή του προγράμματος TEACCH, υποστηρίζουν πως το πρόγραμμα TEACCH είναι αποτελεσματικό, καθώς λαμβάνει υπόψη κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ, όπως είναι η ικανότητα επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων, η εστίαση σε λεπτομέρειες και η αδυναμία σύλληψης του συνόλου, οι διαταραχές της προσοχής, τα επικοινωνιακά προβλήματα, οι δυσκολίες στην κατανόηση χρονικών εννοιών, η τάση των ατόμων με ΔΑΦ να ακολουθούν πιστά ρουτίνες, η ύπαρξη ιδιαίτερων και περιορισμένων ενδιαφερόντων και οι προτιμήσεις

ή αντίθετα η αποστροφή σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Δροσινού (2011) μια μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί με μεγάλη αποτελεσματικότητα σε μαθητές με ΔΑΦ είναι εκείνη της «χαρτογράφησης εννοιών», μιας οπτικής στρατηγικής μάθησης, η οποία αξιοποιεί τις γνωστικές προδιαθέσεις των ατόμων με ΔΑΦ και μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο κατά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών στο σχολείο, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης στο σπίτι.

Αναφορικά με τους μαθητές με Σύνδρομο Asperger έχει βρεθεί πως υπάρχει εξαιρετικά μεγάλη ανομοιογένεια σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν άτομα με το παραπάνω σύνδρομο που ως προς τη σχολική επίδοση βρίσκονται αρκετά πάνω από τον μέσο όρο των συνομηλίκων τους, ενώ υπάρχουν και άτομα που βρίσκονται στο αντίθετο άκρο, δηλαδή αρκετά χαμηλότερα από τον μέσο όρο επίδοσης των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων (Griswold, Barnhill, Myles, Hagiwara, & Simpson, 2002).

7. Διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε εφήβους με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και εφήβους με Σύνδρομο Asperger

Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με ΔΑΦ, συχνά, περιλαμβάνει εμπόδια και δυσκολίες που σχετίζονται με τα πυρηνικά ελλείμματα των διαταραχών αυτών (Iovannone et al., 2003).

Τα ελλείμματα αυτά παρατηρούνται τόσο σε επίπεδο λειτουργικών δομών της γλώσσας, όσο και σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από την κατάλληλη χρήση των γλωσσικών στοιχείων, αλλά και την εφαρμογή δεξιοτήτων διαλόγου και διατύπωσης απόψεων (Kurth & Mastergeorge, 2010a). Σύμφωνα με τους Volkmar, Paul, Klin και Cohen (2005), σε επίπεδο μορφολογίας τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν συχνά δυσκολίες στον σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων. Σε επίπεδο συμμετοχής στον διάλογο φαίνεται πως τα άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και με Σύνδρομο Asperger συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται

προκειμένου να συμμετάσχουν με τρόπο αποδεκτό και αποτελεσματικό στον διάλογο. Ειδικότερα, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger ενδέχεται να μην ακολουθούν τους συμβατικούς κανόνες της συζήτησης και να μην είναι σε θέση να ξεκινήσουν, να διατηρήσουν και να ολοκληρώσουν μια συζήτηση. Συχνά μπορεί να κάνουν έναρξη της αλληλεπίδρασης με κάποιο άστοχο σχόλιο ή παραβιάζοντας τους κοινωνικούς ή πολιτιστικούς κανόνες (Attwood, 2012).

Μέσα από έρευνες αλλά και από την κλινική εμπειρία έχει βρεθεί πως στις ΔΑΦ έχει ιδιαίτερη σημασία η χρονική τοποθέτηση της παρέμβασης. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως όσο νωρίτερα το παιδί με ΔΑΦ δεχτεί σχεδιασμένη και συστηματική παρέμβαση, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα πετύχει σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2010).

Η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου που θα υποστηρίξει μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μεγάλης σημασίας και πάντα πρέπει να δίδεται βαρύτητα στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου με βάση τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Kurth & Mastergeorge, 2010b). Αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει μαθητές με ΔΑΦ και γενικότερα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν οι δομές ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να ολοκληρώσουν την εννεαετή σχολική εκπαίδευση και να προχωρήσουν σε περαιτέρω εκπαίδευση θεωρητικής κατάρτισης, αλλά και επαγγελματικής φύσεως. Στο πλαίσιο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και η φοίτησή τους εκεί διαρκεί πέντε έτη. Στις σχολικές αυτές δομές εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, όπως και στα λοιπά εκπαιδευτικά πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, το άτομο με ΔΑΦ έχει την ευκαιρία να εκπαιδευτεί μέσα από την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού,

συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και με τελικό σκοπό να καταστεί ικανό, κατά το δυνατόν, για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Φ.Ε.Κ., 199/Α΄/2.10.2008).

Οι δεξιότητες που εμπίπτουν στο πεδίο του προφορικού λόγου και της συναισθηματικής οργάνωσης αποτελούν προϋπόθεση για τη διδασκαλία όλων των διδασκόμενων αντικειμένων, ενώ παράλληλα, η ανάπτυξή τους συμβάλλει στην ομαλή ψυχοκοινωνική ένταξη του ατόμου στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι εν λόγω δεξιότητες βρίσκουν ιδιαίτερη εφαρμογή στα γλωσσικά μαθήματα. Ειδικότερα, το διδακτικό αντικείμενο της ΝΕ Γλώσσας απαιτεί από τους μαθητές να μπορούν να εμπλακούν σε διάλογο τηρώντας τους βασικούς κανόνες διαλόγου και συνεργασίας με τον ρυθμιστή της συζήτησης, που στην προκειμένη περίπτωση είναι συνήθως ο εκπαιδευτικός (Φ.Ε.Κ, 303/13-03-03).

Παρατηρείται, όμως, πως συχνά στα άτομα με ΔΑΦ εντοπίζονται κενά ως προς τις σχετιζόμενες με τον προφορικό λόγο δεξιότητες. Για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων αυτών ενδείκνυται η ανάπτυξη εκπαιδευτικών διδακτικών προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται στοχευμένα στην ιδιαίτερη δυσκολία του μαθητή, να εφαρμόζονται εξατομικευμένα και να αποσκοπούν στην ένταξη του μαθητή, την σχολική, αλλά και την κοινωνική (Δροσινού et al., 2009· Χρηστάκης, 2011). Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να βασιστεί στο εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επειδή τα κύρια στοιχεία του προγράμματος είναι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη και Ενταξιακή διάσταση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, το πρόγραμμα αυτό θα ονομάζεται από τα αρχικά γράμματα των στοιχείων που το απαρτίζουν, πρόγραμμα «ΣΑΔΕΠΕΑΕ» (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και στο εξής θα αναφέρεται με την ως άνω συντομογραφία (Δροσινού, 2012).

8. Αναγκαιότητα και Σκοπιμότητα της μελέτης

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει τις δυσκολίες και τους περιορισμούς στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητή με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, που φοιτά στην Α΄ τάξη ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας.

Μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται πως οι δυσκολίες στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με ΔΑΦ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς. Δεδομένων, λοιπόν, των δυσκολιών στις γλωσσικές δεξιότητες και τις συμπεριλαμβανόμενες σε αυτές δεξιότητες διαλόγου που απαντώνται στις συγκεκριμένες διαταραχές, θεωρείται σκόπιμη η διεξαγωγή ερευνητικής εργασίας που να εξετάζει τα κυριότερα σημεία των δυσκολιών αυτών.

Επιπλέον, μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση των γλωσσικών δυσκολιών συγκεκριμένου μαθητή και η στοχοθεσία, ανάπτυξη και εφαρμογή συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος, βασισμένου σε καθορισμένη διδακτική προτεραιότητα.

Μέσα από την παρούσα μελέτη, λοιπόν, επιδιώκεται και αναμένεται να επωφεληθεί πρωτίστως ο συμμετέχων στη μελέτη μαθητής, μέσα από τη διαδικασία της παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου και τήρησης των σχετικών κανόνων, αλλά επίσης, έχει ως απώτερο σκοπό την προαγωγή της ένταξης του μαθητή σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, μέσω της βελτίωσης του μαθητή, αναμένεται να επωφεληθεί συνολικότερα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός κινείται, αφού η ενταξιακή προοπτική του προγράμματος επιδιώκει να τον καταστήσει περισσότερο λειτουργικό μέλος του εκπαιδευτικού συνόλου μέσα στο οποίο βρίσκεται. Επιπλέον, μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώκεται να επωφεληθούν και οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ΔΑΦ, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί των γλωσσικών μαθημάτων, αφού μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται να

καταστούν σαφέστερες οι δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ θα προταθεί πρόγραμμα παρέμβασης για βελτίωση σε συγκεκριμένη προβληματική περιοχή, που απαντά συχνά στις ΔΑΦ και που σχετίζεται με τις δεξιότητες συμμετοχής στον διάλογο μέσω της τήρησης της σειράς προτεραιότητας. Τέλος, από τη συγκεκριμένη μελέτη αναμένεται να ωφεληθεί και το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, καθώς ενδεχόμενη βελτίωση στην καθορισμένη περιοχή θα ενισχύσει τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του μαθητή, πράγμα που συχνά δυσκολεύει ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων με ΔΑΦ.

9. Υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τρεις ερευνητικές υποθέσεις.

Μέσα από σχετικές μελέτες (Asaro-Saddler & Bak, 2013· Paul, Orlovski, Marcinko & Volkmar, 2009) φαίνεται πως συχνά οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, οι οποίες σχετίζονται τόσο με την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, όσο και με τις δεξιότητες συνεργασίας, τήρησης κανόνων και συμμετοχής στον διάλογο. Οι τελευταίες δεξιότητες σύμφωνα με την Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009) εμπίπτουν στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης και του προφορικού λόγου. Από ξενόγλωσσες μελέτες, όπως αυτή του Thomas (2006), φαίνεται πως στον γραπτό λόγο οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη κειμένου έκτασης σύστοιχης με την ηλικία, αλλά και στην πρόσληψη στοιχείων πραγματολογίας (μεταφορά, ειρωνεία). Σε επίπεδο προφορικού λόγου συχνά οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναμονή της σειράς τους στον διάλογο, αλλά και σε πραγματολογικά στοιχεία. Επιπλέον, σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης, οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης (Attwood, 2005· Preis, 2007).

Με βάση τη σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης, διατυπώθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις.

Η πρώτη 1^η υπόθεση διερευνά αν οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους αναφέρονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, με έμφαση στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων. Ειδικότερα:

1.1. Αναμένεται πως οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ θα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε επίπεδο γραπτού λόγου στο πεδίο της παραγωγής κειμένου έκτασης σύστοιχης με την ηλικία (Asaro-Saddler & Bak, 2013).

1.2 Σε επίπεδο προφορικού λόγου αναμένεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τήρησης της σειράς στον διάλογο (Stanton-Charman, Denning & Jamison, 2012).

1.3 Στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης αναμένεται οι μαθητές με ΔΑΦ-ΦΑ να συναντούν δυσκολίες στην τήρηση κανόνων (Attwood, 2012).

Με τον όρο συναισθηματική οργάνωση, στην παρούσα εργασία, εννοούμε τις δεξιότητες τήρησης των κανόνων της τάξης, τις δεξιότητες συνεργασίας και το ενδιαφέρον για τη νέα μάθηση Δροσινού et al. (2009).

Η δεύτερη 2^η υπόθεση διερευνά εάν το πρόγραμμα παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον μαθητή με ΔΑΦ στις δυσκολίες του στη συμμετοχή στον διάλογο και ειδικότερα στην τήρηση αναμονής της σειράς στον διάλογο. Ειδικότερα, αναφορικά με το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης, ΣΑΔΕΠΕΑΕ αυτό σχεδιάστηκε με βάση τη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή και έλαβε υπόψη τις αδυναμίες, αλλά και τα δυνατά του σημεία. Η βασική στόχευση του διδακτικού προγράμματος τέθηκε σε επίπεδο Συμμετοχής στον διάλογο με τήρηση των ενδεδειγμένων κανόνων που τον διέπουν. Συγκεκριμένα, ο στόχος που τέθηκε για τον συγκεκριμένο μαθητή ήταν το να μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας.

Η τρίτη 3^η ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης διερευνά το εάν δύναται το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ να έχει θετικές επιπτώσεις για τον μαθητή σε επίπεδο ένταξης στο πλαίσιο της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ : Μέθοδος

1. Ερευνητικό πεδίο

Η παρούσα μελέτη διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η παροχή της Ειδικής Αγωγής μπορεί να αφορά σε μέρος ή στο σύνολο του προγράμματος και να διεξάγεται είτε σε ατομικό ή μικροομαδικό επίπεδο είτε σε επίπεδο τάξης. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής γίνεται από διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο, τον μαθητή, τον σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από άλλους ειδικούς επαγγελματίες, όπως είναι ο εργοθεραπευτής ή ο λογοθεραπευτής. Βασικό στέλεχος της ομάδας αυτής είναι ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ο οποίος, μαζί με το σχολείο, φέρει την κύρια ευθύνη για την εφαρμογή των σχεδιαζόμενων από τη διεπιστημονική ομάδα προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2006).

Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στη διδακτική διαφοροποίηση στο γνωστικό αντικείμενο της ΝΕ Γλώσσας, προκειμένου να καταρτιστεί πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά σε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τελικός στόχος συγκεκριμένα είναι τόσο στην προαγωγή της ακαδημαϊκής του βελτίωσης, όσο και, κυριότερα, στην προαγωγή γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος της ΝΕ Γλώσσας και με την προοπτική της ενταξιακής λογικής.

2. Μεθοδολογία μικτής μορφής με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων

Ο όρος «παράδειγμα» στην επιστημονική έρευνα αναφέρεται σε μια γενική θεώρηση, μια βιοθεωρία ή έναν τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων που υιοθετεί κανείς στη διαδικασία ανάλυσης της πολυπλοκότητας της πραγματικότητας. Διαφορετικά, το «παράδειγμα» αναφέρεται ως ένα βασικό σύνολο πεποιθήσεων που καθοδηγούν τη δράση. Τα «παραδείγματα» είναι νομοτελειακά και υπ' αυτή την έννοια το

«παράδειγμα» στην έρευνα υπαγορεύει στον ερευνητή το τι θα κάνει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στη σύγχρονη έρευνα κυριαρχούν τρία παραδείγματα, το θετικιστικό παράδειγμα, το ερμηνευτικό και το κριτικό παράδειγμα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στο συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών, προκειμένου τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα να προσεγγίζονται κατά το δυνατόν πιο σφαιρικά και ολοκληρωμένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)· Cohen & Manion, 1994).

Σε σχέση με το «παράδειγμα» στην Ειδική Αγωγή αναφέρεται η ύπαρξη πολλών διακριτών παραδειγμάτων. Αναφέρεται, λοιπόν, το «ψυχο-ιατρικό», το «κοινωνικό», το «οργανωτικό», το «ιατρικό», το «ψυχολογικό», το «ριζικό ανθρωπιστικό», το «ριζικό δομικό» και πληθώρα ακόμη παραδειγμάτων και πλαισίων για την κατηγοριοποίηση της έρευνας στην ειδική αγωγή. Φαίνεται, λοιπόν, η πολλαπλότητα που μπορεί να διατρέχει τόσο τα ερευνητικά σχέδια, όσο και τους σκοπούς της έρευνας του κάθε ερευνητή, ανάλογα με το «παράδειγμα» που ο ίδιος υιοθετεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Cohen & Manion, 1994).

Μετά τη δεκαετία του 1980 επήλθε μια διαφοροποιητική τάση σε σχέση με τις κλασικά εφαρμοζόμενες μεθόδους έρευνας και επισημάνθηκαν οι αδυναμίες τους. Διαφάνηκε, λοιπόν, η ανάγκη για συνύπαρξη και συνδυασμό των θέσεων μεταξύ των δύο αντίθετων πόλων. Χρειάζεται, δηλαδή, να συνταιριαστεί η εγκυρότητα και η καθαρότητα που επιτάσσει ο λογιστικός πόλος με την ποικιλία διαφορετικών μορφών έρευνας, που πρεσβεύει ο μετα-μοντέρνος θεωρητικός πόλος, προκειμένου να σημειωθεί πρόοδος στο πεδίο της έρευνας στην Ειδική Αγωγή, μέσα από την ύπαρξη ερευνητικού πλουραλισμού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η μη συστηματική παρατήρηση αναφέρεται στην παρατήρηση σε εβδομαδιαία βάση της εικόνας του μαθητή στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, αλλά και σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας. Η συστηματική παρατήρηση αναφέρεται στην καταγραφή με την μέθοδο της χρονικής δειγματοληψίας της εκδήλωσης της

καθορισμένης θεωρούμενης ως προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η παρατήρηση του μαθητή έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και ειδικότερα διεξήχθη από τον μήνα Οκτώβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014 σε εβδομαδιαία βάση. Οι συνολικές ώρες συμμετοχικής παρατήρησης διήρκεσαν 180 διδακτικές ώρες.

Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και συγκεκριμένα με διάγνωση ήπιας ΔΑΔ-ΦΑ και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του εντός πλαισίου Ειδικής αγωγής. Τα ποιοτικά δεδομένα συνελέγησαν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις και αξιολογήσεις του μαθητή στην αρχή της περιόδου της πρακτικής άσκησης (αξιολόγηση στις 02/11/2013), στο μέσον (αξιολόγηση στις 17/01/2014) και στο τέλος αυτής (αξιολόγηση στις 15/03/2014), παρατηρώντας μεταβολές των εξαμήνων απόκλισης του στα παρακάτω πεδία: τις ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις ΕΜΔ (Λίστα Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών), τις ΓΜΔ (Λίστα των Γενικών μαθησιακών δυσκολιών) και τις Δυσκολίες του Τριαδικού Φάσματος του Αυτισμού. Οι συγκεκριμένες μεταβολές απεικονίσθηκαν στους αντίστοιχους πίνακες και λεκτικοποιήθηκαν.

3. Μελέτη περίπτωσης – Συμμετέχοντες στην έρευνα

Αναφορικά με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης έχουν συλλεχθεί δομένα από το ατομικό, το οικογενειακό, αλλά και το σχολικό ιστορικό, προκειμένου να διαμορφωθεί μια όσο το δυνατόν πιο πληρέστερη εικόνα για την προσωπικότητα, τις δυνατότητες και τα αδύναμα σημεία του. Παρακάτω, παρατίθενται τα δεδομένα που συνελέγησαν σχετικά με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, ο οποίος για τις ανάγκες της εργασίας και για λόγους τήρησης του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων, θα αποκαλείται «Δημήτρης». Ο Δημήτρης είναι ηλικίας 13 ετών και φοιτά σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας της

περιφέρειας. Το ιστορικό του μαθητή ολοκληρώνεται με το αίτημα των γονέων από την εκπαιδευτική δομή όπου φοιτά ο εν λόγω μαθητής.

Ιστορικό μαθητή:

A) Ατομικό ιστορικό

Ο Δημήτρης είναι ένα παιδί με καλή σωματική διάπλαση. Γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό και έχει πολύ καλή σωματική υγεία. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειάς του, ωστόσο υπάρχει και ένας μεγαλύτερος αδελφός, από προηγούμενο γάμο της μητέρας του ο οποίος δεν ζει μαζί τους, αλλά στο εξωτερικό με τον πατέρα του. Ο Δημήτρης έχει και μια μικρή αδελφή 5 ετών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, ο Δημήτρης περπάτησε σε φυσιολογική ηλικία περίπου 12 μηνών, μίλησε όμως καθυστερημένα (πρώτες λέξεις περί τα 2 έτη ηλικίας). Τα τελευταία τρία χρόνια του Δημοτικού παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας, καθότι παλαιότερα αντιμετώπιζε έντονες φωνολογικές και αρθρωτικές δυσκολίες οι οποίες έχουν ξεπεραστεί σε μεγάλο βαθμό. Η πιο πρόσφατη διάγνωση για τον μαθητή εκδόθηκε τον Μάιο του 2013, προέρχεται από το τοπικό ΚΕΔΔΥ και αναφέρεται σε: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Ήπια διαταραχή της ανάπτυξης με αποκλίσεις στην ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Με βάση την παρατήρηση του μαθητή και τις υπάρχουσες πληροφορίες, η αντιστοιχία σε επίπεδο DSM-IV-TM μπορεί να οριστεί ως εξής: 299.80 Διαταραχή Asperger.

Σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας, ο Δημήτρης εμφανίζει την εξής εικόνα στην αρχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ:

Στον προφορικό λόγο παρουσιάζει 4 εξάμηνα απόκλισης προς τα κάτω. Η μεγαλύτερη απόκλιση στον προφορικό λόγο σημειώνεται στη συμμετοχή στο διάλογο και είναι 6 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο ψυχοκινητικότητας ο Δημήτρης παρουσιάζει 3 εξάμηνα απόκλισης προς τα κάτω. Η μεγαλύτερη απόκλιση στην ψυχοκινητικότητα είναι στη λεπτή – αδρή κινητικότητα με 4 εξάμηνα απόκλισης προς τα κάτω.

Σε επίπεδο νοητικών ικανοτήτων παρατηρείται απόκλιση 3 εξαμήνων προς τα κάτω. Το σοβαρότερο έλλειμμα εδώ παρουσιάζεται στη συγκέντρωση της προσοχής, όπου σημειώνεται απόκλιση 7 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης παρατηρείται απόκλιση 7 εξαμήνων προς τα κάτω. Εδώ, οι κυριότερες δυσκολίες του μαθητή αφορούν στο ενδιαφέρον για μάθηση (απόκλιση 7 εξαμήνων προς τα κάτω), αλλά και στη συνεργασία με τους άλλους (απόκλιση 7 εξαμήνων προς τα κάτω).

Ως προς τις Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), ο μαθητής εμφανίζει την εξής εικόνα με βάση την αρχική συμπλήρωση των ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση κατά 4 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Ειδικότερα, τα κυριότερα ελλείμματα εντοπίζονται σε επίπεδο Συναισθηματικής Οργάνωσης, όπου παρατηρούνται 7 εξάμηνα απόκλισης κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο Βασικών Ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παρατηρείται απόκλιση 5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του με μεγαλύτερη απόκλιση στην Ανάγνωση, όπου ο μαθητής βρίσκεται 9 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο Κοινωνικών δεξιοτήτων, ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση σχεδόν οκτώ εξαμήνων κάτω από την ηλικία του, ενώ οι κυριότερες δυσκολίες εντοπίζονται σε επίπεδο Κοινωνικής συμπεριφοράς, όπου ο μαθητής βρίσκεται 9 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο Δημιουργικών δραστηριοτήτων ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση 5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του και τα βασικότερα ελλείμματα παρατηρούνται σε επίπεδο Ελεύθερου χρόνου, όπου ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση 9 εξαμήνων.

Τέλος, σε επίπεδο Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, ο μαθητής δεν παρουσιάζει σημαντική απόκλιση (παρουσιάζει απόκλιση ενός εξαμήνου).

Ως προς τις Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες ο μαθητής εμφανίζει την εξής εικόνα, με βάση την αρχική συμπλήρωση των ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο δεξιοτήτων Γλώσσας ο μαθητής παρουσιάζει 5,5 εξάμηνα απόκλιση από την ηλικία του. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη δυσκολία του εντοπίζεται στην Ανάγνωση, όπου παρατηρείται αρνητική απόκλιση κατά 9 εξάμηνα.

Στις Δεξιότητες Ετοιμότητας ο μαθητής παρουσιάζει 4,25 εξάμηνα απόκλισης κάτω από την ηλικία του με μεγαλύτερη απόκλιση στη Συναισθηματική οργάνωση (7 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.)

Στις δεξιότητες Μαθηματικών ο μαθητής παρουσιάζει 3,6 εξάμηνα απόκλισης, με μεγαλύτερη δυσκολία στην Επίλυση προβλημάτων (5 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του).

Σε επίπεδο Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση κατά 5,6 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Το βασικότερο έλλειμμα παρουσιάζεται στις Αρνητικές και τις Παραβατικές συμπεριφορές (6 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του).

Ως προς τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο μαθητής εμφανίζει την εξής εικόνα με βάση την αρχική συμπλήρωση των ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Αντιληπτικών δεξιοτήτων, ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση κατά 4 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του, ενώ τη μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζει στις Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες με 5,5 εξάμηνα απόκλισης κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο Μνημονικών λειτουργιών, ο μαθητής παρουσιάζει αρνητική απόκλιση κατά 4,7 εξάμηνα, ενώ η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στη Λειτουργική μνήμη (απόκλιση 5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του).

Σε επίπεδο Γραφικού χώρου, ο μαθητής παρουσιάζει αρνητική απόκλιση 4 εξαμήνων, με το μεγαλύτερο έλλειμμα στον Χωροχρονικό προσανατολισμό (5 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του).

Σε επίπεδο Αναγνωστικής λειτουργίας, ο μαθητής εμφανίζει 5 εξάμηνα απόκλιση από την ηλικία του. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στην Ανάγνωση με 9 εξάμηνα απόκλιση κάτω από την ηλικία του.

Τέλος, στα Μαθηματικά, ο μαθητής δεν εμφανίζει μεγάλη απόκλιση, αφού αυτή είναι 2 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Η κυριότερη δυσκολία εντοπίζεται σε επίπεδο Γλώσσας-μαθηματικών, όπου ο μαθητής έχει απόκλιση κατά 2,5 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

Ως προς το Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού παρατηρείται η εξής εικόνα στην αρχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Επικοινωνίας ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση σχεδόν 4,5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του, με σημαντικά ελλείμματα στην Συμμετοχή στον διάλογο, όπου εκδηλώνεται απόκλιση 7 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του.

Σε επίπεδο Κοινωνικών δεξιοτήτων ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση σχεδόν 6 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Η μεγαλύτερη απόκλιση εδώ, σημειώνεται στους Κανόνες και την κατανόησή τους (8 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του).

Τέλος, σε επίπεδο Σκέψης-φαντασίας ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση 5,5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Εδώ, η μεγαλύτερη απόκλιση παρουσιάζεται σε επίπεδο Εμμονών όπου ο μαθητής βρίσκεται 9 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

Τα θετικά στοιχεία του μαθητή συγκεφαλαιώνονται σε καλή νοηματική επεξεργασία, σε υψηλή ικανότητα σχεδιασμού, σε καλή παρατηρητικότητα και σε εντοπισμό των λεπτομερειών.

B) Οικογενειακό ιστορικό

Ο πατέρας του Δημήτρη είναι 48 ετών και εργάζεται ως ασφαλιστής σε ιδιωτική εταιρία. Λείπει αρκετές ώρες από το σπίτι, όταν όμως είναι εκεί προσπαθεί να ασχολείται με τα παιδιά. Κατανοεί πως ο γιος του αντιμετωπίζει προβλήματα που έχουν αντίκτυπο σε διάφορους τομείς της ζωής του και ανησυχεί γι' αυτόν. Ελπίζει πως τα προβλήματα του παιδιού του θα αμβλυνθούν καθώς αυτό μεγαλώνει.

Η μητέρα του Γιάννη είναι 40 ετών και κατάγεται από χώρα της Ανατολικής Ευρώπης. Εργαζόταν ως ιδιωτική υπάλληλος σε κάποιο κατάστημα, αλλά πριν από κάποιους μήνες απολύθηκε, λόγω περικοπών. Και εκείνη ανησυχεί αρκετά για την εξέλιξη του παιδιού της. Έχει μεριμνήσει αρκετά τόσο για τη δική της πληροφόρηση σχετικά με τις δυσκολίες του Δημήτρη, όσο και για την εξειδικευμένη φροντίδα που μπορεί να του παρέχει σε ιδιωτικό επίπεδο. Έτσι, ο μαθητής παρακολουθούσε για τρία χρόνια συνεδρίες λογοθεραπείας για την αντιμετώπιση κάποιων αρθρωτικών δυσκολιών. Η μητέρα ελπίζει στην καλή εξέλιξη του παιδιού της και υπολογίζει στη βοήθεια του σχολείου.

Στο σπίτι ο Δημήτρης δεν παίζει με τη μικρότερη αδελφή του καθώς τα ενδιαφέροντά του είναι πολύ περιορισμένα και τελείως διαφορετικά από τα δικά της. Συχνά εκφράζεται αρνητικά για εκείνη, καθώς αναφέρει ότι συνεχώς τον ενοχλεί, του πειράζει τα πράγματα, τον εκνευρίζει και κάνει «χαζά» πράγματα –σύμφωνα με τα λεγόμενα του μαθητή.

Η οικογένεια ζει σε διαμέρισμα, στον 3^ο όροφο μιας πολυκατοικίας και ο Δημήτρης με την αδελφή του μοιράζονται το ίδιο δωμάτιο. Μαζί με την οικογένεια ζει και ένας σκύλος, τον οποίον ο Δημήτρης χαρακτηρίζει «πιστό του φίλο» και τον θεωρεί «άκακο» και «γλυκούλη».

Γ) Σχολικό ιστορικό

Ο Δημήτρης στο Δημοτικό σχολείο ήταν μέτριος μαθητής. Φοίτησε σε Γενικό σχολείο με τμήμα ένταξης. Η μητέρα του έχει αναφέρει πως το μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπιζόταν και εντοπίζεται στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ στα μαθηματικά είχε γενικά καλή εικόνα. Στο Δημοτικό, η συμπεριφορά του μέσα στην τάξη ήταν έντονα διασπαστική και διαταρακτική, κάτι που συμβαίνει μέχρι και σήμερα, αφού ο μαθητής διασπάται πολύ εύκολα με το παραμικρό ερέθισμα, συχνά παρεμβαίνει στο μάθημα χωρίς να του δοθεί ο λόγος, κάποιες φορές σηκώνεται από το θρανίο του χωρίς να του δοθεί η άδεια, όταν αναστατώνεται φωνάζει και «γρυλίζει» και δυσκολεύεται στο να ακολουθεί τους κανόνες της τάξης.

Στο Δημοτικό δεν είχε φίλους και έκανε παρέα με ένα μόνο παιδί. Σε αυτό συνέβαλλε και η αρθρωτική και φωνολογική δυσκολία του μαθητή, η οποία παρεμπόδιζε ακόμη περισσότερο τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Στο Γυμνάσιο οι αρθρωτικές του δυσκολίες έχουν αμβλυνθεί, ωστόσο, η επικοινωνιακή του ικανότητα κινείται σε χαμηλά επίπεδα, έχει έναν φίλο με τον οποίο μοιράζεται το ίδιο θρανίο και παίζει στα διαλείμματα, ενώ με τους άλλους δύο συμμαθητές του διατηρεί αδιάφορες ή και αρνητικές σχέσεις. Σπάνια εμπλέκεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά του σχολείου αυτοβούλως. Ωστόσο, κάποια από τα μεγαλύτερα παιδιά του μιλούν με συμπάθεια. Κάποια άλλα, βέβαια, τον ενοχλούν και τον πειράζουν, κυρίως μέσα στο λεωφορείο που μεταφέρει τους μαθητές από και προς το σχολείο.

Σε σχέση με τους καθηγητές του κάποιες φορές –κυρίως όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένος- εμφανίζει κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών ο Δημήτρης πολλές φορές δεν είναι συνεργάσιμος, συχνά δεν κάνει έναρξη δραστηριότητας παρά μόνο όταν του το επαναλαμβάνουν πολλές φορές και δεν εμφανίζει ενδιαφέρον για τη νέα μάθηση. Πολλές φορές χρησιμοποιεί ενικό αριθμό όταν απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς του, ενώ γνωρίζει τη χρήση του πληθυντικού ευγενείας, και όταν είναι αναστατωμένος ή εκνευρισμένος επειδή δεν του επιτρέπουν να κάνει κάτι ή τον επιπλήττουν, εκείνος τους αποκρίνεται χρησιμοποιώντας έντονο ύφος και τόνο φωνής, ενίοτε απειλητικό.

Αίτημα γονέων: Να δίνει περισσότερη σημασία στο μάθημα και να έχει καλύτερη συμπεριφορά στην τάξη.

Αναφορικά με τους λοιπούς συμμετέχοντες στην έρευνα, αυτοί αποτελούνται από 20 εκπαιδευτικούς, ενώ συμμετείχε και ένας από τους συμμαθητές του Δημήτρη.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, αυτοί προέρχονταν από την ειδικότητα των Φιλολόγων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ.02.5 και ΠΕ.02) οι οποίοι εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί

συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, τέσσερις στον αριθμό, συμμετείχαν σε συνεντεύξεις αναφορικά με τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του συγκεκριμένου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα.

Σχετικά με τον συμμετέχοντα συμμαθητή, αυτός είχε συμμετοχή σε κάποιες από τις δραστηριότητες που διεξήχθησαν κατά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος παρέμβασης και που απαιτούσαν εφαρμογή σε επίπεδο μικρο-ομαδικό. Η γνώμатеυση για τον συγκεκριμένο μαθητή αναφέρεται σε «Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες» και η επιλογή του συγκεκριμένου μαθητή έγινε λόγω της καλής προσαρμοστικής του συμπεριφοράς και των ανεπτυγμένων συνεργατικών του δεξιοτήτων.

4. Περιγραφή Ερευνητικών εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη περιγράφηκαν μέσω της Μεθοδολογίας Παρατήρησης, Μεθοδολογίας Παρέμβασης και Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας στα Πρωτόκολλα της Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (ΠΗΠΑ).

Μεθοδολογία Παρατήρησης -Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

4.1. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) Μαθησιακή Ετοιμότητα

Σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας εξετάστηκαν μέσα από την Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση οι τομείς του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών ικανοτήτων, καθώς και της Συναισθηματικής οργάνωσης.

Η κάθε μια από αυτές τις ευρείες περιοχές της ανάπτυξης ορίζεται από συγκεκριμένες ενότητες. Ειδικότερα, ο Προφορικός λόγος περιλαμβάνει την Ακρόαση, τη Συμμετοχή στον διάλογο, καθώς και τη Σαφή και ακριβή έκφραση. Η Ψυχοκινητικότητα περιλαμβάνει τη Λεπτή και αδρή κινητικότητα, τον

Προσανατολισμό, τον Ρυθμό και τον χρόνο και την Πλευρίωση. Οι νοητικές ικανότητες περιλαμβάνουν την Οπτική μνήμη, την Ακουστική μνήμη, την Εργαζόμενη μνήμη, τη Συγκέντρωση της προσοχής, τη Λογικομαθηματική σκέψη και τον Συλλογισμό. Τέλος, η Συναισθηματική οργάνωση περιλαμβάνει το Αυτοσυναίσθημα, το Ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη Συνεργασία με τους άλλους. Μέσα από τη Συμμετοχική παρατήρηση και την Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τον μαθητή, να καταγράψει την τάξη και το εξάμηνο στο οποίο ο μαθητής βρίσκεται και να εντοπίσει τα εξάμηνα απόκλισης από την τάξη στην οποία φοιτά.

4.2. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σύμφωνα με την αποτύπωση τους στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ σε επίπεδο περιοχών του ΠΑΠΕΑ σχετίζεται με τον εντοπισμό των εξαμήνων απόκλισης του μαθητή στις περιοχές που καλύπτει το ΠΑΠΕΑ σε επίπεδο Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στους τομείς της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, των Κοινωνικών δεξιοτήτων, των Δημιουργικών δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

Ειδικότερα, η Μαθησιακή Ετοιμότητα περιλαμβάνει τους τομείς του Προφορικού λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών ικανοτήτων και της Συναισθηματικής οργάνωσης. Οι Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Ανάγνωση, την Κατανόηση, τη Γραφή και τα Μαθηματικά. Οι Κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Αυτονομία στο περιβάλλον, την Κοινωνική συμπεριφορά και την Προσαρμογή στο περιβάλλον. Οι Δημιουργικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν τον Ελεύθερο χρόνο και τις Αισθητικές τέχνες και τέλος, η Προεπαγγελματική ικανότητα περιλαμβάνει τις Προεπαγγελματικές δεξιότητες και τον Επαγγελματικό προσανατολισμό.

4.3. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση σε επίπεδο Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών αφορά στη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ με βάση τα εξάμηνα απόκλισης του μαθητή ως προς τις Γλωσσικές δεξιότητες, τις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις Δεξιότητες Μαθηματικών, καθώς και τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, οι Γλωσσικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Ανάγνωση, την Κατανόηση, τη Γραφή και την Παραγωγή λόγου. Οι Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας περιλαμβάνουν τον Προφορικό λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, τις Νοητικές ικανότητες και τη Συναισθηματική οργάνωση. Οι Δεξιότητες Μαθηματικών περιλαμβάνουν τους Αριθμούς, τις Πράξεις και την Επίλυση προβλημάτων. Τέλος, οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τις Θετικές συμπεριφορές, τις Αρνητικές συμπεριφορές και τις Παραβατικές συμπεριφορές.

4.4. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση σε επίπεδο Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται με τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ στις περιοχές των Αντιληπτικών δεξιοτήτων, των Μνημονικών λειτουργιών, του Γραφικού χώρου, της Αναγνωστικής λειτουργίας, των Μαθηματικών και των Δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, οι Αντιληπτικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Οπτική αντίληψη, την Ακουστική αντίληψη, την Οπτικοακουστική αντίληψη και τις Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Οι Μνημονικές λειτουργίες περιλαμβάνουν τη Λειτουργική μνήμη, την Μακροπρόθεσμη μνήμη και τη Βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ο Γραφικός χώρος περιλαμβάνει τον Χωρο-χρονικό προσανατολισμό, καθώς και τη Γραφοκινητικότητα και την Κατάκτηση του γραφικού χώρου. Η Αναγνωστική λειτουργία περιλαμβάνει το Φωνολογικό μέρος, την Προανάγνωση, την Ανάγνωση, τη Γραφή, το Μορφολογικό μέρος και την ορθογραφία, το Σημασιολογικό μέρος και τη Γραπτή έκφραση. Τα Μαθηματικά περιλαμβάνουν τους Αριθμούς και τα σύμβολα, καθώς και τη Γλώσσα και μαθηματικά. Τέλος, οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς

περιλαμβάνουν τη Συναισθηματική υποστήριξη, τις Ικανότητες προγραμματισμού και την Αναγνωστική αυτοεικόνα.

4.5. Συμμετοχική παρατήρηση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) –Δυσκολίες στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού

Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση σε επίπεδο δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού γίνεται με συμμετοχική παρατήρηση και με συμπλήρωση των ΛΕΒΔ οι οποίες αφορούν στους τομείς της Επικοινωνίας, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Σκέψης και φαντασίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας της Επικοινωνίας περιλαμβάνει τον Προφορικό λόγο (εξετάζεται το εάν ο μαθητής τον διαθέτει και εάν είναι λειτουργικός), τη Συμμετοχή στον διάλογο και τη Σαφή και ακριβή έκφραση. Οι Κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Εγγύτητα, τη Βλεμματική επαφή, την Παράλληλη δραστηριότητα, την Κοινωνική ανταπόκριση, την Κοινωνική πρωτοβουλία, την Εναλλαγή της σειράς, τους Κανόνες, την Αμοιβαιότητα και το μοίρασμα και την Προσαρμογή στις αλλαγές. Τέλος, η Σκέψη και φαντασία περιλαμβάνουν τις Εμμονές, τις Στερεοτυπικές κινήσεις, την Ιδεοληπτική σκέψη, καθώς και τα Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

4.6. Μεθοδολογία Παρέμβασης: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης-Αυτοπαρατήρηση

Το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνονται σε αυτό καταγραφές των αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών μεταξύ ερευνητή και μαθητή. Σε αυτό ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να καταγράψει τόσο τη δική του συμπεριφορά όσο και αυτήν του μαθητή κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία. Στο πλαίσιο της Αυτοπαρατήρησης ο ερευνητής κάνοντας τον προσωπικό του αναστοχασμό σχετικά με την κάθε επικοινωνιακή αλληλεπιδραστική εμπειρία που είχε με τον μαθητή, είναι σε θέση να προβαίνει σε αυτοκριτική και αυτοδιόρθωση των πρακτικών που δεν τελεσφόρησαν, ή σταθεροποίησης εκείνων που ήταν

αποτελεσματικές. Ενδεικτικά, περιλαμβάνεται στο Παράρτημα, Εικόνα 1 το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης της 14^{ης} Νοεμβρίου 2013.

4.7. Μεθοδολογία Παρέμβασης: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης - Ετεροπαρατήρηση

Στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καταγράφονται επίσης, και οι αποκρίσεις ή πρωτοβουλίες του μαθητή για επικοινωνία. Οι καταγραφές αφορούν στην ακριβή μεταφορά των λεγομένων τόσο του ερευνητή όσο και του μαθητή. Στο πλαίσιο της Ετεροπαρατήρησης, ο ερευνητής μέσα από το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης μπορεί να εξάγει συμπεράσματα για τη συνολική εικόνα του μαθητή, για τις προτιμήσεις του, αλλά και για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Επιπλέον, μέσα από το έντυπο αυτό, ο ερευνητής είναι σε θέση να εντοπίζει στοιχεία που μπορούν να τον ενισχύσουν στον σχεδιασμό και στη βελτίωση των διδακτικών παρεμβάσεων και τα οποία χωρίς την ύπαρξη του Εντύπου διδακτικής Αλληλεπίδρασης, ενδεχομένως, να περνούσαν απαρατήρητα.

4.8. Ειδική διδακτική- Διαφοροποιήσεις- διδακτικοί στόχοι «Να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας, για τουλάχιστον 30''» και Πρόγραμμα μαθητή

Το διδακτικό πρόγραμμα του μαθητή διαχωρίστηκε σε Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο και Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα με τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους. Έτσι, στο Ετήσιο πρόγραμμα ο διδακτικός στόχος ήταν η «Κοινωνική Ένταξη του μαθητή στο σχολείο». Στο Μηνιαίο πρόγραμμα, ο στόχος ήταν η «Τήρηση της αναμονής της σειράς στον διάλογο». Στο Εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ο στόχος ήταν κάποιος από τους επιμέρους στόχους του διδακτικού προγράμματος, ένας για κάθε εβδομάδα. Την πρώτη εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος ο διδακτικός στόχος ήταν η «Κατανόηση της έννοιας της σειράς προτεραιότητας και του ότι αυτή πρέπει να τηρείται». Τέλος, στο Ημερήσιο πρόγραμμα αντιστοιχεί ο διδακτικός στόχος που εφαρμοζόταν σε κάθε διδακτική παρέμβαση, η οποία γινόταν σε μια διδακτική ημέρα. Έτσι, ο διδακτικός στόχος του πρώτου Ημερήσιου προγράμματος ήταν το ««Μαθαίνω τι είναι η σειρά προτεραιότητας και πως πρέπει

να τηρείται», του δεύτερου Ημερήσιου προγράμματος το «Μαθαίνω να περιμένω τη σειρά μου για 10'' (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 10) πριν ξαναπαίξω, σε επιτραπέζιο παιχνίδι», του τρίτου Ημερήσιου προγράμματος το «Μαθαίνω να περιμένω για 15'' πριν απαντήσω (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 15) σε αυτοσχέδιο παιχνίδι ερωτήσεων», του τέταρτου Ημερήσιου προγράμματος το «Μαθαίνω να καταγράψω μια λέξη για την απάντησή μου πριν απαντήσω για να μην την ξεχάσω, σε ατομικό παιχνίδι ερωτήσεων» και του πέμπτου Ημερήσιου προγράμματος το «Μαθαίνω να περιμένω τη σειρά μου για 30''(θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 30) πριν απαντήσω, σε μικροομαδική γλωσσική δραστηριότητα».

4.8.1 Διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία –Σχέδιο δόμησης και βήματα διδακτικής παρέμβασης

Το Σχέδιο δόμησης του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε με βάση τις ανάγκες, αλλά και τις προτιμήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Τα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος είχαν ως εξής: στην Ανάγνωση βρισκόταν στη Γ' δημοτικού-Β' εξάμηνο, στη Γραφή βρισκόταν στη Δ' δημοτικού-Β' εξάμηνο και στα Μαθηματικά βρισκόταν στην Ε' δημοτικού-Β' εξάμηνο.

Οι δεξιότητες στις οποίες στοχεύσαμε ενέπιπταν στο πεδίο της Συναισθηματικής οργάνωσης και του Προφορικού λόγου του παιδιού και ειδικότερα, στη Συνεργασία με τους άλλους και τη Συμμετοχή στον διάλογο.

Σε κάποια βήματα οι δραστηριότητες ήταν ατομικές (μόνο του το παιδί), ενώ σε άλλα μικρο-ομαδικές (συμμετέχει και ένας από τους συμμαθητές του).

Ο διδακτικός στόχος ορίστηκε ως εξής: Να περιμένει ο μαθητής τη σειρά του για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας, για τουλάχιστον 30".

Ο μεσοπρόθεσμος στόχος ήταν «η Συνεργασία με άλλους και η Συμμετοχή στον διάλογο», ενώ ο μακροπρόθεσμος «η Συναισθηματική οργάνωση και ο Προφορικός λόγος».

Το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης ορίστηκε σε ένα διάστημα 5 εβδομάδων, με ημερομηνία έναρξης την 7^η Φεβρουαρίου και ημερομηνία λήξης την 7^η Μαρτίου. Η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου και ολοκληρώθηκε σε 5 βήματα. Σε κάθε εβδομάδα έλαβε χώρα ένα βήμα στη διδακτική ώρα της ΝΕ Γλώσσας και πραγματοποιήθηκε σε χρονικό πλαίσιο 15'.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τις δραστηριότητες της παρέμβασης ήταν τα εξής: Τεύχος ΝΕ Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, μπλοκάκια σημειώσεων, ντοσιέ-άλμπουμ, υπολογιστής (λάπτοπ), ψαλίδι, κόλλα, χρονόμετρο, χαρτιά Α4 κάρτες-εικόνες, Comic strips, χαρτόνια διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών, παπουτσόκουτα, πλαστικοποιητής, μαρκαδόροι-ξυλομπογιές-μολύβια, αυτοκόλλητα, φωτογραφική μηχανή, τυπωμένες φιγούρες των αγαπημένων του ηρώων από τη σειρά lego city ή από το παιχνίδι που παίζει στον Η/Υ, βέλκρο, εκτυπωτής. Προκειμένου να διατηρηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού, σε κάθε δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε ως βασικό στοιχείο το αγαπημένο του αντικείμενο. Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η εικόνα ενός αστυνομικού ελικοπτερού της lego city ή και άλλων στοιχείων από τη lego-city.

Η επιτυχία κάθε διδακτικού βήματος εξαρτήθηκε από την πολυπλοκότητά του και καθορίστηκε για κάθε βήμα ξεχωριστά. Σε κάθε περίπτωση, ένα βήμα δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένο, εάν δεν είχε ολοκληρωθεί τουλάχιστον το 50% του συνόλου του χωρίς βοήθεια. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το έντυπο καθημερινής καταγραφής, καθώς και αξιολογητικά φύλλα για την κάθε δραστηριότητα. Αναφορικά με τα αξιολογητικά φύλλα των παρεμβάσεων, περιλαμβάνονται ενδεικτικά τα αντίστοιχα φύλλα για τη δραστηριότητα Μαθησιακής Ετοιμότητας και τη Στοχευμένη Γλωσσική δραστηριότητα από το πρώτο βήμα του διδακτικού προγράμματος στο Παράρτημα, Εικόνα 5 και Εικόνα 6 αντίστοιχα.

Ως προς τις αμοιβές εκτός από τις λεκτικές «μπράβο», «τα πηγαίνεις πολύ καλά» «καλή δουλειά», χρησιμοποιήθηκαν και υλικές, όπως τα αγαπημένα του μπισκότα, αυτοκόλλητα με αγαπημένους του ήρωες, το αστυνομικό ελικόπτερο της lego city, ή ευχάριστες δραστηριότητες, όπως το αγαπημένο του παιχνίδι στον Η/Υ,

ενασχόληση με τη ζωγραφιά του στα τελευταία 5' της διδακτικής ώρας. Για κάθε δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας, ο μαθητής μάζευε πόντους ανάλογα με το βαθμό στον οποίο ανταποκρινόταν σε αυτήν, ούτως ώστε εάν στο τέλος του διδακτικού προγράμματος είχε μαζέψει τον απαιτούμενο αριθμό πόντων, να κέρδιζε ένα έπαθλο, πράγμα το οποίο και συνέβη.

Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν για τον μαθητή εντάχθηκαν σε πρόγραμμα με συγκεκριμένες διδακτικές διαφοροποιήσεις, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επίτευξης. Αρχικά, ο βασικός διδακτικός στόχος κατατμήθηκε σε επιμέρους στόχους με αντίστοιχα βήματα.

Ο απώτερος στόχος που τέθηκε σε μηνιαίο πλάνο αφορούσε στο να περιμένει ο μαθητής τη σειρά του για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας για τουλάχιστον 30''. Αναπτύχθηκαν, λοιπόν, και εφαρμόστηκαν διδακτικές διαφοροποιήσεις σε καθένα από τα επιμέρους βήματα του διδακτικού στόχου. Τα πέντε βήματα στα οποία κατατμήθηκε ο διδακτικός μας στόχος είναι τα εξής: α) «Μαθαίνω τι είναι η σειρά προτεραιότητας και πως πρέπει να τηρείται», β) «Μαθαίνω να περιμένω τη σειρά μου για 10'' (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 10) πριν ξαναπαίξω, σε επιτραπέζιο παιχνίδι», γ) «Μαθαίνω να περιμένω για 15'' πριν απαντήσω (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 15) σε αυτοσχέδιο παιχνίδι ερωτήσεων», δ) «Μαθαίνω να καταγράψω μια λέξη για την απάντησή μου πριν απαντήσω για να μην την ξεχάσω, σε ατομικό παιχνίδι ερωτήσεων», ε) «Μαθαίνω να περιμένω τη σειρά μου για 30'' (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 30) πριν απαντήσω, σε μικροομαδική γλωσσική δραστηριότητα».

Τα επιμέρους βήματα του προγράμματος παρέμβασης αποτυπώνονται σε σχετικά φύλλα συμπλήρωσης, καλούμενα «σαλονάκια». Ενδεικτικά, περιλαμβάνεται στο Παράρτημα, Εικόνα 7 το πέμπτο και τελευταίο «σαλονάκι» του διδακτικού μας προγράμματος.

4.9. Συνεντεύξεις

Ένα ακόμη εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι οι συνεντεύξεις. Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, συνεντεύξεις με τους

εκπαιδευτικούς της ειδικότητας των Φιλολόγων που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα με μια πιο σφαιρική προσέγγιση. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια δέκα έως δεκαπέντε λεπτών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης και κινήθηκαν γύρω από τέσσερις άξονες. Ο πρώτος αφορούσε στις δυσκολίες του μαθητή στον προφορικό λόγο. Ο δεύτερος αφορούσε στις δυσκολίες του μαθητή στον γραπτό λόγο. Ο τρίτος θεματικός άξονας σχετιζόταν με τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και τις δυσκολίες που εντοπίζονται εκεί, ενώ ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Οι πλέον συνήθεις μέθοδοι συλλογής των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι οι μη δομημένες ή ημι-δομημένες ερευνητικές συνεντεύξεις ή ερευνητικές παρατηρήσεις. Οι ερευνητικές συνεντεύξεις είναι συνήθως μαγνητοφωνημένες και οι ερευνητικές παρατηρήσεις συνήθως καταγράφονται σε κάποιο τετράδιο από τον ερευνητή, όμως δεν αποκλείονται και άλλα οπτικοακουστικά μέσα, όπως κάμερες ή φωτογραφικές μηχανές.

Στην περίπτωση της ημι-δομημένης συνέντευξης σκοπός του ερευνητή είναι να αποφύγει να υποβάλει στο συμμετέχοντα τις απαντήσεις και γι' αυτόν το λόγο η ημι-δομημένη ερευνητική συνέντευξη δεν έχει αυστηρή δόμηση. Στη συγκεκριμένη τεχνική ο ερευνητής σχηματίζει έναν κατάλογο με τα κύρια σημεία τα οποία θέλει να καλύψει. Ο λόγος για τον οποίο ο ερευνητής κάνει αυτή την καταγραφή είναι για να αποφύγει την περίπτωση να παρασυρθεί από τη συνέντευξη που έχει μορφή διαλόγου και να παρεκκλίνει από το θέμα της έρευνάς του. Η ημι-δομημένη τεχνική χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από νέους ποιοτικούς ερευνητές, προκειμένου να μην παρασυρθούν από τη συνέντευξη και να μην παραλείψουν να διερευνήσουν τα σημεία που θεωρούν σημαντικά για το υπό έρευνα φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007).

4.10 Συστηματική συμμετοχική παρατήρηση της Προβληματικής συμπεριφοράς

Για την πληρέστερη περιγραφή της μεταβολής των δεξιοτήτων του μαθητή σε επίπεδο αναμονής της σειράς του στον διάλογο, τηρήθηκε και συστηματική παρατήρηση, όπου κατεγράφη η εκδήλωση της Προβληματικής συμπεριφοράς από τον μαθητή για επτά ημέρες πριν από την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος και για επτά ημέρες μετά από την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Η Προβληματική συμπεριφορά ορίστηκε ως το «Να μιλά ο μαθητής χωρίς να περιμένει τη σειρά του». Η καταγραφή της Προβληματικής συμπεριφοράς έγινε με τη μέθοδο της χρονικής δειγματοληψίας. Σε κάθε ημέρα συστηματικής παρατήρησης γινόταν συστηματική παρατήρηση για τριάντα λεπτά της ώρας, μετά την έναρξη του μαθήματος σε δύο διδακτικές ώρες. Η μία ώρα κάλυπτε γλωσσικό μάθημα, ενώ η δεύτερη πρακτικό μάθημα. Η επαναμέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ έγινε για τις ίδιες διδακτικές ώρες των ίδιων διδακτικών αντικειμένων, προκειμένου να αποφευχθούν κατά το δυνατόν τα σφάλματα τα προερχόμενα από τυχόν διαφορετική φύση των διδασκόμενων αντικειμένων στη διάρκεια των οποίων έγινε η συστηματική παρατήρηση. Τα αποτελέσματα των μέσων όρων της Προβληματικής συμπεριφοράς πριν και μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ έδειξαν υποχώρηση της Προβληματικής συμπεριφοράς.

5. Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων

5.1 Ερωτηματολόγια

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα μαθητών με ΔΑΦ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι το ερωτηματολόγιο.

Αναπτύχθηκε, λοιπόν, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ερωτηματολόγιο το οποίο επιδόθηκε σε 20 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και συμπληρώθηκε πλήρως από το σύνολο των εκπαιδευτικών αυτών. Το ερωτηματολόγιο στο πρώτο μέρος του περιελάμβανε πεδία δημογραφικού ενδιαφέροντος και σκιαγράφησης του προφίλ των εκπαιδευτικών. Τέτοια στοιχεία

είναι το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία, αλλά και οι σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος του το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις για τρία πεδία ενδιαφέροντος: α) Τις δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ σε επίπεδο προφορικού λόγου (π.χ. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι συμβαίνει ο μαθητής/τρια σας με ΔΑΦ να αναφέρει γεγονότα που έγιναν ή θα γίνουν τοποθετώντας τα στη σωστή χρονολογική σειρά;). β) Τις δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ σε επίπεδο γραπτού λόγου (π.χ. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι συμβαίνει ο μαθητής/τρια σας με ΔΑΦ να μπορεί να παραγάγει γραπτό κείμενο έκτασης αντίστοιχης με τη χρονολογική του ηλικία;). γ) Τις δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης (π.χ. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι συμβαίνει ο μαθητής/τρια σας με ΔΑΦ να συνεργάζεται μαζί σας ακολουθώντας τους κανόνες της τάξης;).

Όλες οι ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις τύπου κλιμάκωσης των απαντήσεων και οι απαντήσεις συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ανάλογα με το πόσο έκριναν από τη διδακτική τους εμπειρία ότι συμβαίνει κάθε μια από τις προτάσεις των ερωτήσεων. Η διαβάθμιση των απαντήσεων ήταν η ακόλουθη: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

5.2 Μεθοδολογία παρέμβασης: Πειραματική μέτρηση εφαρμογής του διδακτικού στόχου: Κοινωνικές ιστορίες

Για τις ανάγκες της Πειραματικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν πέντε Κοινωνικές ιστορίες, προκειμένου να αξιολογηθεί η κατανόηση από μέρους μαθητή και η επίτευξη του διδακτικού στόχου που είχε τεθεί στο πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Οι Κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν σύμφωνα με το προτεινόμενο πρότυπο της Gray et al., (2012) το οποίο παρουσιάζει τη δομή που θα πρέπει να διαθέτει η κάθε κοινωνική ιστορία. Οι Κοινωνικές ιστορίες αποτελούν μικρές ιστορίες με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφουν καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν νόημα για ανθρώπους με αυτισμό. Οι ιστορίες αυτές είναι γραμμένες με ειδικό στυλ και ειδική δομή. Περιγράφουν μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, τι κάνουν οι

άνθρωποι σε κάθε περίπτωση και γιατί το κάνουν. Περιγράφουν, επίσης τι συμβαίνει συνήθως, αλλά και τι περιμένουμε να γίνει σε διάφορες περιστάσεις. Ο βασικός τους σκοπός είναι η διδασκαλία της κοινωνικής κατανόησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στη διαδικασία σχεδιασμού των Κοινωνικών ιστοριών λήφθηκαν υπόψη και οι αδυναμίες του μαθητή σε επίπεδο αναγνωστικής λειτουργίας και γραφής και ως εκ τούτου στις χορηγηθείσες κοινωνικές ιστορίες τηρήθηκε περιορισμένος αριθμός σειρών (έως και 14 σειρές κειμένου), αλλά και μεγάλη απόσταση μεταξύ των σειρών αφού τηρήθηκε διπλό διάστιχο, καθώς και μεγαλύτερη γραμματοσειρά συγκριτικά με τη γραμματοσειρά ενός τυπικού σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου. Επίσης, στο πλαίσιο των Κοινωνικών ιστοριών, έγινε χρήση εικόνων ως διευκολυντών, αφού έχει παρατηρηθεί ότι ο μαθητής διαθέτει πολύ ικανοποιητική οπτική αντίληψη και συνεπώς, μέσω των εικόνων συγκρατεί ευκολότερα στη μνήμη του το περιεχόμενο του κειμένου. Επιπλέον, λόγω των περιγραφόμενων ελλειμμάτων του μαθητή σε επίπεδο Αναγνωστικής λειτουργίας η πλειονότητα των χρησιμοποιηθσών λέξεων είχε την απλούστερη δυνατή δομή «ΣΦΣΦ» (όπου Σ=σύμφωνο και Φ=φωνήεν) προκειμένου το κείμενο της ιστορίας να μπορεί να αναγνωσθεί με ευχέρεια από τον μαθητή. Τα δεδομένα σχεδιασμού των Κοινωνικών ιστοριών περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Αριθμός Πειράματος-Κοινωνική ιστορία	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	21/03/2014	27/03/2014	28/03/2014	01/04/2014	02/04/2014
1. Τίτλος κειμένου	«Περιμένω το σχολικό τηρώντας τη σειρά μου»	«Πηγαίνω στο super market και περιμένω τη σειρά μου»	«Παίζω με τους φίλους μου περιμένοντας τη σειρά μου»	«Τηρώ τη σειρά μου όταν κάνουμε συζήτηση στην τάξη»	«Όταν μιλά η κυρία, περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.»
2. Αριθμός σειρών	Δέκα (10) σειρές	Δεκατέσσερις (14) σειρές.	Δώδεκα (12) σειρές.	Δεκατρείς (13) σειρές	Εννέα (9) σειρές
3. Αριθμός	Εκατόν	Εκατόν	Εκατόν είκοσι	Εκατόν	Εκατόν τρεις

λέξεων	τρεις (103) λέξεις	πενήντα μία (151) λέξεις.	πέντε (125) λέξεις	τριάντα επτά (137) λέξεις	(103) λέξεις
4. Τύπος λέξεων	Από τις 103 λέξεις οι 88 (περίπου το 85% των λέξεων) αποτελούνται από λέξεις τύπου: ΣΦΣΦΣΦ ή πιο σύνθετες, με ένα διπλό φωνήεν ή ένα διπλό σύμφωνο, ή από ένα διπλό φωνήεν και ένα διπλό σύμφωνο.	Η πλειονότητα των λέξεων της ιστορίας (119 λέξεις=79% των λέξεων) αποτελείται από λέξεις τύπου: ΣΦΣΦ ή ελαφρώς πιο σύνθετες με ένα διπλό φωνήεν ή ένα διπλό σύμφωνο.	Η πλειονότητα των λέξεων της ιστορίας (111 λέξεις=89% των λέξεων) αποτελείται από λέξεις τύπου: ΣΦΣΦ ή πιο σύνθετες, με ένα διπλό φωνήεν ή ένα διπλό σύμφωνο, ή από ένα διπλό φωνήεν και ένα διπλό σύμφωνο.	Η πλειονότητα των λέξεων της ιστορίας (121 λέξεις=88% των λέξεων) αποτελείται από λέξεις τύπου: ΣΦΣΦ ή ελαφρώς πιο σύνθετες με ένα διπλό φωνήεν ή ένα διπλό σύμφωνο.	Η πλειονότητα των λέξεων της ιστορίας (87 λέξεις=84,5% των λέξεων) αποτελείται από λέξεις τύπου: ΣΦΣΦ ή ελαφρώς πιο σύνθετες με ένα διπλό φωνήεν ή ένα διπλό σύμφωνο ή με ένα τριπλό φωνήεν.
5. Αριθμός φωτογραφιών-διευκολυντών	Τέσσερις (4) φωτογραφίες	Τέσσερις (4) φωτογραφίες	Τέσσερις (4) φωτογραφίες	Τέσσερις (4) φωτογραφίες	Τέσσερις (4) φωτογραφίες

Δεδομένα σχεδιασμού Κοινωνικών ιστοριών

Οι πέντε Κοινωνικές ιστορίες περιλαμβάνονται παρακάτω ως περιεχόμενο, ενώ η πρωτότυπη πέμπτη Κοινωνική ιστορία περιλαμβάνεται στο Παράρτημα, Εικόνα 2. Σε κάθε Κοινωνική ιστορία αντιστοιχούν τρεις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες περιλαμβάνονται παρακάτω σε μορφή κειμένου, ενώ η πρωτότυπη μορφή των ερωτήσεων της πρώτης Κοινωνικής ιστορίας περιλαμβάνεται στο Παράρτημα, Εικόνα 3.

Πρώτη Κοινωνική ιστορία:

«Περιμένω το σχολικό τηρώντας τη σειρά μου»

Κάθε πρωί η μητέρα μου με συνοδεύει ως τη στάση του σχολικού. Εκεί, περιμένουν και πολλοί άλλοι συμμαθητές μου. Όποιος φτάνει πρώτος στη στάση, μπαίνει και πρώτος μέσα στο λεωφορείο που μας πηγαίνει στο σχολείο. Όλοι περιμένουμε στη σειρά υπομονετικά.

Αρκετές φορές όμως, υπάρχουν συμμαθητές μου που, ενώ ήρθαν τελευταίοι στη στάση, θέλουν να μπουν πρώτοι μέσα στο λεωφορείο. Τότε οι υπόλοιποι συμμαθητές διαμαρτύρονται και ο οδηγός του λεωφορείου τους κάνει παρατήρηση.

Εγώ προσπαθώ να μην παίρνω τη σειρά των άλλων, γιατί το σωστό είναι πάντα να περιμένουμε τη σειρά μας. Έτσι, οι άλλοι με συμπαθούν.

Ερωτήσεις κατανόησης για την πρώτη Κοινωνική ιστορία:

1^η Ερώτηση:

Πώς πρέπει να μπαίνουν στο σχολικό οι μαθητές;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Πρέπει να περιμένουν στη σειρά και όποιος έχει φτάσει πρώτος στη στάση μπαίνει πρώτος στο σχολικό.
2. Μπαίνει πρώτος όποιος θέλει και όλοι σπρώχνονται μεταξύ τους.
3. Ο οδηγός του λεωφορείου βάζει πρώτον όποιον θέλει εκείνος.

2^η Ερώτηση:

Εσύ τι κάνεις όταν πρέπει να μπει στο σχολικό;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Προσπαθώ να περάσω πρώτος, χωρίς να είναι η σειρά μου.
2. Περιμένω τη σειρά μου για να μπω.
3. Τσακώνομαι με τα άλλα παιδιά γιατί δεν θέλω να περιμένω.

3^η Ερώτηση:

Τι συμβαίνει όταν κάποιος μαθητής δεν περιμένουν στη σειρά τους;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Δεν συμβαίνει τίποτα.
2. Οι υπόλοιποι μαθητές χαίρονται.
3. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι μαζί τους και διαμαρτύρονται.

Δεύτερη Κοινωνική ιστορία:

«Πηγαίνω στο super market και περιμένω τη σειρά μου»

Κάποιες φορές πηγαίνω με τη μαμά μου στο super market. Εκεί ψωνίζουμε τρόφιμα που μας είναι απαραίτητα, όπως φρούτα και λαχανικά. Αυτά τα προϊόντα είναι πολύ σημαντικά για τη διατροφή μας.

Πρώτα παίρνουμε τα φρούτα και τα λαχανικά που έχουμε σημειώσει στη λίστα μας. Μετά, τα πηγαίνουμε στον υπάλληλο για να τα ζυγίσει. Κάποιες φορές έχει και άλλο κόσμο που περιμένει να ζυγίσει τα φρούτα και τα λαχανικά και έτσι πρέπει να περιμένουμε τη σειρά μας.

Όταν τελειώνουμε τα ψώνια μας πηγαίνουμε στο ταμείο. Εκεί, σχεδόν πάντα έχει ουρά. Στεκόμαστε κι εμείς στην ουρά και περιμένουμε να έρθει η σειρά μας για να πληρώσουμε. Κάποιες φορές είναι κουραστικό το να περιμένω, όμως, προσπαθώ να κάνω υπομονή. Για να περάσει η ώρα παίζω με τη μαμά μου ένα παιχνίδι με λέξεις, όπου πρέπει να βρίσκουμε πολλές λέξεις από ένα γράμμα. Έτσι περνάει η ώρα. Είναι καλό πάντα να περιμένουμε τη σειρά μας.

Ερωτήσεις κατανόησης για τη δεύτερη Κοινωνική ιστορία:

1^η Ερώτηση:

Όταν πηγαίνω να ζυγίσω τα φρούτα και έχει ουρά τι κάνω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Φεύγω χωρίς να πάρω φρούτα.
2. Φωνάζω για να εξυπηρετηθώ πιο γρήγορα.
3. Περιμένω τη σειρά μου υπομονετικά.

2^η Ερώτηση:

Όταν έχει ουρά στο ταμείο, τι κάνω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Φωνάζω και τσιρίζω για να φύγουμε πιο γρήγορα.
2. Προσπερνάω τη σειρά για να πληρώσουμε πρώτοι.
3. Περιμένω να έρθει η σειρά μας για να πληρώσουμε.

3^η Ερώτηση:

Τι μπορώ να κάνω όσο περιμένω στο ταμείο;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Να φέρνω γύρους γύρω από τον εαυτό μου.
2. Να ζητάω από τη μαμά μου να φύγουμε αμέσως.
3. Να παίζω με τη μαμά μου ένα παιχνίδι ώσπου να έρθει η σειρά μας.

Τρίτη Κοινωνική ιστορία:

«Παίζω με τους φίλους μου περιμένοντας τη σειρά μου»

Κάποιες φορές, παίζω με τους φίλους μου παιχνίδια. Σε αυτά τα παιχνίδια υπάρχουν κανόνες που λένε ότι πρέπει να περιμένουμε τη σειρά μας. Όταν οι κανόνες δεν τηρούνται, χαλάει το παιχνίδι.

Υπάρχει ένα παιχνίδι που παίζουμε. Αυτό λέγεται «Βρες τη λέξη» και πρέπει να βρίσκουμε πολλές λέξεις που να ξεκινούν από ένα μόνο γράμμα. Ο καθένας λέει από μια λέξη τη φορά και παίζουμε με τη σειρά.

Αν έχω στο μυαλό μια λέξη, την κρατάω εκεί μέχρι να έρθει η σειρά μου. Αν φοβάμαι ότι μπορεί να την ξεχάσω, τότε την γράφω.

Έτσι, εγώ και οι φίλοι μου ευχαριστιόμαστε το παιχνίδι, χωρίς να παίρνει ο ένας τη σειρά του άλλου.

Πάντα έχω στο μυαλό μου ότι πρέπει να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω!

Ερωτήσεις κατανόησης για την τρίτη Κοινωνική ιστορία:

1^η Ερώτηση:

Όταν παίζω παιχνίδια με τους φίλους μου, πότε ξέρω ότι πρέπει να παίζω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Παίζω όποτε θέλω.
2. Παίζει όποιος προλάβει πρώτος.
3. Παίζω όταν είναι η σειρά μου.

2^η Ερώτηση:

Τι συμβαίνει όταν δεν τηρώ τη σειρά μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Δεν συμβαίνει τίποτα.
2. Χαλάει το παιχνίδι.
3. Οι φίλοι μου χαίρονται.

3^η Ερώτηση:

Τι κάνω όταν έχω μια λέξη στο μυαλό μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Την λέω αμέσως.
2. Την γράφω για να μην την ξεχάσω και περιμένω τη σειρά μου για να την πω.
3. Ζητάω να παίξω χωρίς να είναι η σειρά μου.

Τέταρτη Κοινωνική ιστορία:

«Τηρώ τη σειρά μου όταν κάνουμε συζήτηση στην τάξη»

Όταν έχουμε Γλώσσα, κάποιες φορές συζητάμε με την κυρία μας. Εκείνη μας ρωτά κάτι και έπειτα εμείς πρέπει να απαντήσουμε.

Το ποιος θα απαντήσει κάθε φορά το ορίζει η κυρία μας. Όταν θέλω να απαντήσω, σηκώνω το χέρι μου και περιμένω την κυρία να μου δώσει τον λόγο για να μιλήσω.

Όταν κάποιος ξεχνά να περιμένει τη σειρά του, η κυρία του κάνει παρατήρηση.

Όταν περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω στην συζήτηση τότε η κυρία είναι ευχαριστημένη. Όταν συμβαίνει αυτό, είναι πολύ βοηθητικό για τη συζήτηση, γιατί έτσι μιλούν όλοι με τη σειρά χωρίς να γίνεται φασαρία.

Θυμάμαι πάντα να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.

Αν δυσκολεύομαι να περιμένω όση ώρα μιλά κάποιος άλλος συμμαθητής μου, τότε μετρώ από μέσα μου αργά μέχρι το 30. Αυτό με βοηθά να περιμένω τη σειρά μου.

Ερωτήσεις κατανόησης για την τέταρτη Κοινωνική ιστορία:

1^η Ερώτηση:

Όταν γίνεται συζήτηση στην τάξη ποιος ορίζει το ποιος θα μιλήσει;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Σηκώνουμε το χέρι και η κυρία ορίζει το ποιος θα μιλήσει.
2. Μιλούν πρώτα τα αγόρια.
3. Ο καθένας μιλά όποτε θέλει.

2^η Ερώτηση:

Πότε βοηθώ να γίνεται καλύτερα η συζήτηση;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Όταν μιλά την ώρα που κάποιος άλλος έχει τον λόγο.
2. Όταν περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.
3. Όταν φωνάζω και ζητώ να μιλήσω.

3^η Ερώτηση:

Τι κάνω όσο περιμένω κάποιον που μιλά να τελειώσει;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Φωνάζω δυνατά για να ακούγομαι εγώ και όχι αυτός που μιλάει.
2. Μιλώ κι εγώ ταυτόχρονα επειδή δεν μπορώ να περιμένω.
3. Μετρώ αργά από μέσα μου γιατί αυτό με βοηθά να περιμένω τη σειρά μου.

Πέμπτη Κοινωνική ιστορία:

«Όταν μιλά η κυρία, περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω»

Κάποιες φορές στο μάθημα της Γλώσσας η κυρία μιλά για κάποια σημαντικά πράγματα. Αυτά είναι πράγματα που πρέπει να μάθουμε. Όταν η κυρία μιλά, είναι καλό να ακούω αυτά που λέει και να μην την διακόπτω.

Όταν περιμένω να τελειώσει αυτό που λέει, τότε εκείνη είναι χαρούμενη.

Ξέρω ότι είναι καλό να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.

Κάποιες φορές, όταν η κυρία μιλά μπορεί να θέλω κι εγώ να πω κάτι που μου έρχεται στο μυαλό. Τότε γράφω αυτό που θέλω και το λέω όταν η κυρία μου δώσει τον λόγο.

Πάντα θυμάμαι να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.

Ερωτήσεις κατανόησης για την τέταρτη Κοινωνική ιστορία:

1^η Ερώτηση:

Τι κάνω όταν μιλά η κυρία;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Μιλώ κι εγώ ταυτόχρονα.
2. Δεν δίνω σημασία σε αυτά που λέει.
3. Ακούω προσεκτικά και περιμένω να τελειώσει.

2^η Ερώτηση:

Τι συμβαίνει όταν περιμένω τη σειρά μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Η κυρία είναι χαρούμενη.
2. Η κυρία είναι απογοητευμένη.
3. Η κυρία μου κάνει παρατήρηση.

3^η Ερώτηση:

Τι κάνω όταν θέλω να μιλήσω την ώρα που μιλά η κυρία;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Μιλώ χωρίς να έχω τον λόγο.
2. Την διακόπτω και ζητάω να μιλήσω.
3. Περιμένω να τελειώσει και γράφω ό,τι θέλω να πω για να μην το ξεχάσω.

5.3 Εργαλείο αξιολόγησης κατανόησης μεταφορικών εκφράσεων – Comic strips

Προκειμένου να αξιολογηθεί η κατανόηση από μέρους του μαθητή συγκεκριμένων διδαχθεισών μεταφορικών εκφράσεων χρησιμοποιήθηκαν comic strips, όπου ο μαθητής κλήθηκε να συμπληρώσει σύντομους διαλόγους χρησιμοποιώντας τις συγκεκριμένες μεταφορικές εκφράσεις. Στο Παράρτημα, Εικόνα 4 περιλαμβάνεται ενδεικτικά ένα από τα φύλλα αξιολόγησης Comic strips για την κατανόηση των μεταφορικών εννοιών «κεφάλι καζάνι» και «ραγισμένη καρδιά».

6. Περιορισμοί του ερευνητικού σχεδίου

Στο ερευνητικό σχέδιο το γεγονός ότι το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης διεξήχθη σε ένα φυσικό κοινωνικό περιβάλλον καθιστά αδύνατο τον έλεγχο όλων των περιβαλλοντικών και εξωτερικών επιρροών. Συνεπώς, η όποια αποτελεσματικότητα ή μη του διδακτικού προγράμματος δεν είναι δυνατόν να τεθεί υπό αυστηρούς όρους και συγκεκριμένα μεγέθη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στην περίπτωση της σχολικής τάξης οι «δυναμικές» που αναπτύσσονται εντός της ενδέχεται να επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της διδακτικής μας παρέμβασης.

Επιπλέον στη μελέτη περίπτωσης υπάρχει πάντα το ζήτημα της γενικευτικής αξίας των αποτελεσμάτων. Η γενίκευση των πορισμάτων μιας μελέτης περίπτωσης σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό είναι προβληματική, αφού η εστίαση γίνεται σε ένα μόνο υποκείμενο ή μια συγκεκριμένη ομάδα.

Επιπλέον, μικρά είναι και τα περιθώρια γενίκευσης όσον αφορά τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια, καθώς ο αριθμός των είκοσι εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δεν είναι ικανός για γενικευτικά αποτελέσματα πέραν της περιφέρειας στην οποία διεξήχθη η έρευνα.

Στους περιορισμούς του ερευνητικού σχεδίου συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαναμέτρηση της εκδήλωσης της Προβληματικής συμπεριφοράς ή παρατήρηση του μαθητή σχετικά με την τήρηση της σειράς στον διάλογο σε μεταγενέστερο χρόνο, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα παρατηρούμενα θετικά αποτελέσματα θα έχουν διάρκεια στον χρόνο.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός σχετικά με το ερευνητικό σχέδιο είναι το ότι το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται με έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο της ΝΕ Γλώσσας, δεν παρέχει την ευκαιρία παρατήρησης του μαθητή και διαπίστωσης του κατά πόσο εφαρμόζει τη στοχευμένη δεξιότητα και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός σχολείου. Δεν διερευνάται, δηλαδή, το εάν και κατά πόσο η διδαγμένη νέα δεξιότητα έχει γενικευθεί και εκτός σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ : Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

1. Αποτελέσματα

1.1 Δυσκολίες και περιορισμοί σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας (Πρώτη υπόθεση)

Η πρώτη 1^η υπόθεση διερευνά αν οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους αναφέρονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων. Ειδικότερα:

1.1.1. Αναμένεται πως οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ θα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε επίπεδο γραπτού λόγου στο πεδίο της παραγωγής κειμένου έκτασης σύστοιχης με την ηλικία.

1.1.2. Σε επίπεδο προφορικού λόγου αναμένεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τήρησης της σειράς στον διάλογο.

1.1.3 Στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης αναμένεται οι μαθητές με ΔΑΦ-ΦΑ να συναντούν δυσκολίες στην τήρηση κανόνων.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω επιμέρους υποθέσεων εξετάζονται τα ποιοτικά δεδομένα (Παρατηρήσεις με βάση τις ΛΕΒΔ, Συνεντεύξεις), αλλά και τα ποσοτικά δεδομένα (Ερωτηματολόγια).

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, αυτά συμπληρώθηκαν από είκοσι (N=20) εκπαιδευτικούς του κλάδου των Φιλολόγων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με μέσο όρο ηλικίας M.O=40,8 έτη (M.O=40,8±7,8).

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων οι δεκατέσσερις είναι γυναίκες (70%) με μέσο όρο ηλικίας τα 42 έτη (M.O ηλικίας γυναικών = 42±8,9), ενώ οι έξι είναι άνδρες (30%) με μέσο όρο ηλικίας τα 38 έτη (M.O ηλικίας ανδρών = 38±2,1). Σε επίπεδο εκπαίδευσης και σπουδών, το 22% των εκπαιδευτικών κατέχει τον βασικό τίτλο σπουδών (πτυχίο πανεπιστημίου), το 30% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, το 13% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή και σεμινάριο τετρακοσίων ωρών εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, το 13% είναι κάτοχοι

μεταπτυχιακού τίτλου αντικειμένου εκτός ειδικής αγωγής, το 9% έχουν κάνει σεμινάριο εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, το 13% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή και παράλληλα έχουν κάνει και σεμινάριο εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ενώ το 13% είναι κάτοχοι σεμιναρίου αντικειμένου εκτός ειδικής αγωγής και παράλληλα έχουν κάνει το σεμινάριο εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή.

Επιμέρους Υπόθεση 1.1.1: Αναμένεται πως οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, με έμφαση στο μαθητή της μελέτης θα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε επίπεδο γραπτού λόγου στο πεδίο της παραγωγής κειμένου έκτασης σύστοιχης με την ηλικία.

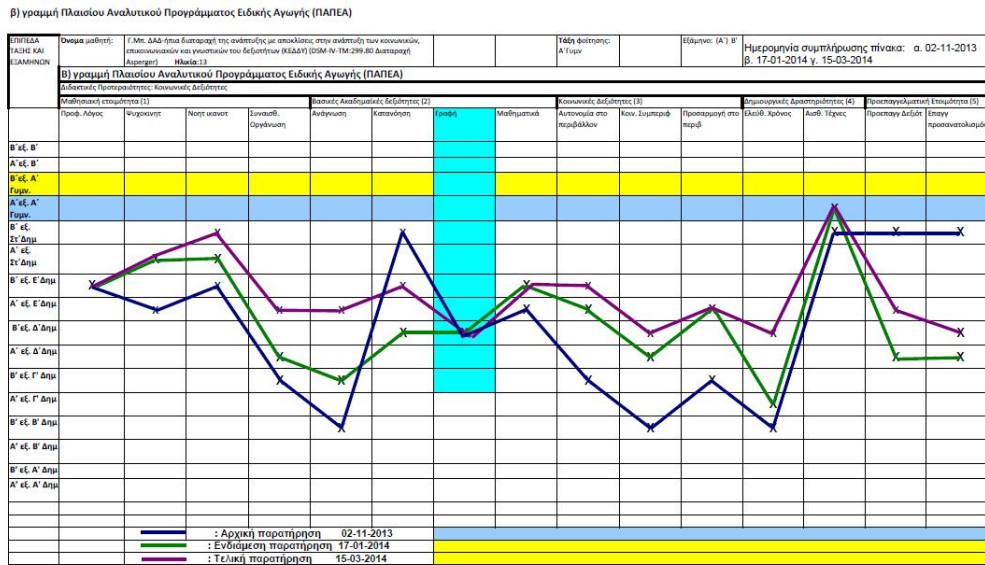
Ποιοτικά ευρήματα:

Μεθοδολογία παρατήρησης: ΛΕΒΔ-ΠΑΠΕΑ , ΛΕΒΔ-Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών και ΛΕΒΔ-Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Μέσα από τις ΛΕΒΔ στους τομείς των δυσκολιών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, στη γραμμή Γενικών μαθησιακών δυσκολιών και στη γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται πως ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έχει χαμηλή επίδοση σε επίπεδο γραπτού λόγου και ειδικότερα στην Γραφή, στην Γραπτή έκφραση και στην Παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, από τις Παρατηρήσεις με τις ΛΕΒΔ για τις δυσκολίες στο ΠΑΠΕΑ φαίνεται πως ο μαθητής βρίσκεται σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης έξι εξάμηνα (Β΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού) κάτω από τη γραμμή βάσης, σε επίπεδο Γραφής. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις Γενικές μαθησιακές δυσκολίες, ο μαθητής σε επίπεδο Παραγωγής γραπτού λόγου βρίσκεται επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην αρχική και ενδιάμεση παρατήρηση (Β΄ εξάμηνο Γ΄ Δημοτικού (αρχική), Α΄ εξάμηνο Δ΄ Δημοτικού (ενδιάμεση παρατήρηση)) και έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην τελική παρατήρηση (Β΄ εξάμηνο, Δ΄ Δημοτικού). Τέλος, σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ για τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο μαθητής βρίσκεται σε επίπεδο γραπτής έκφρασης επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην ενδιάμεση αξιολόγηση (Α΄ εξάμηνο Δ΄ Δημοτικού) και οκτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην τελική αξιολόγηση (Β΄ εξάμηνο Γ΄ Δημοτικού). Η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν είχε αξιολογηθεί

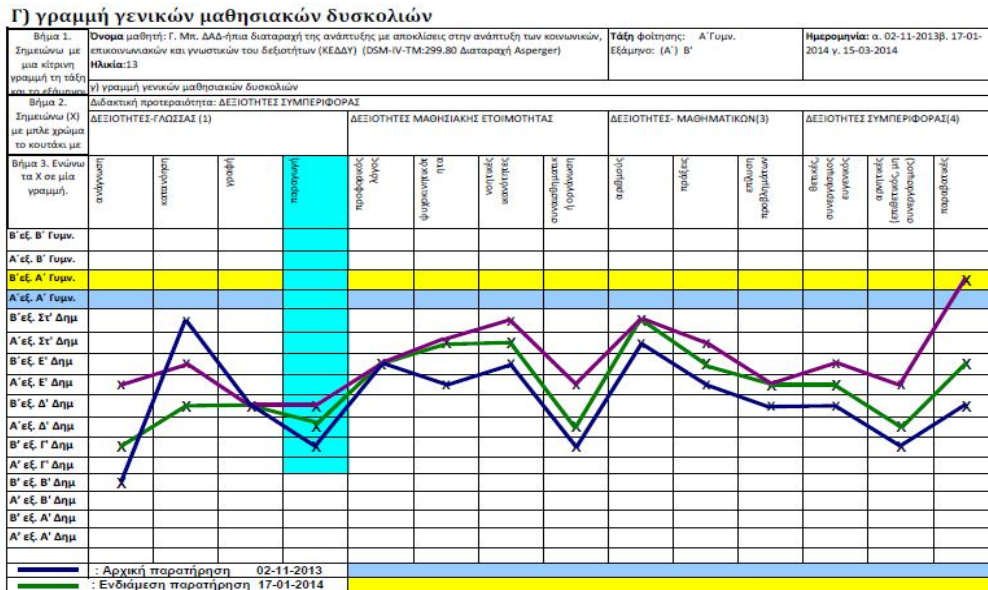
επαρκώς στην αρχική παρατήρηση. Οι δυσκολίες αυτές σε επίπεδο ΠΑΠΕΑ, Γενικών μαθησιακών δυσκολιών και Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αποτυπώνονται στα αντίστοιχα Διαγράμματα 1,2 και 3. Οι στήλες που περιγράφονται ανωτέρω, χρωματίζονται με γαλάζιο χρώμα.

Διάγραμμα 1



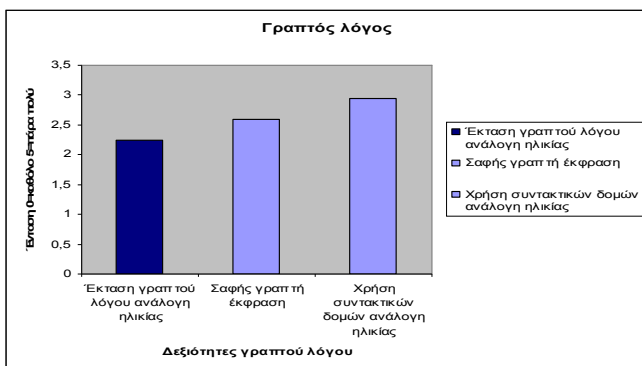
Διάγραμμα μεταβολών σε επίπεδο ΠΑΠΕΑ

Διάγραμμα 2



Διάγραμμα μεταβολών σε επίπεδο Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Γράφημα 1



Απαντήσεις συμμετεχόντων αναφορικά με τις δυσκολίες των μαθητών τους με ΔΑΦ στον Γραπτό λόγο

Με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα, η επιμέρους υπόθεση 1.1.1 επαληθεύεται, για τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους αναφέρονται τα επιδοθέντα ερωτηματολόγια και για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Επιμέρους Υπόθεση 1.1.2: Σε επίπεδο προφορικού λόγου οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ αναμένεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τήρησης της σειράς στον διάλογο.

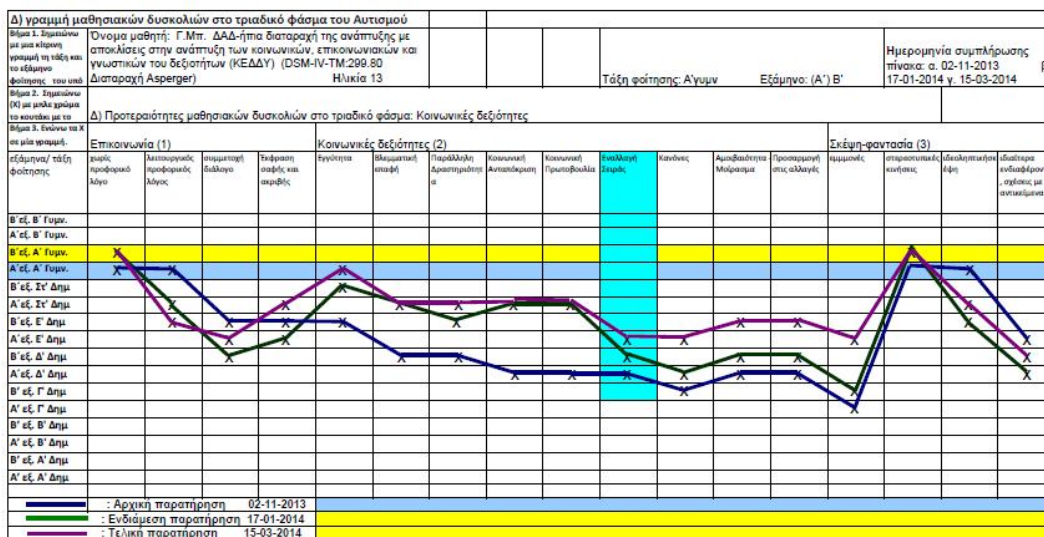
Παρατίθενται τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα ως προς την εξέταση της υπόθεσης 1.1.2.

Ποιοτικά ευρήματα:

Μεθοδολογία της Παρατήρησης: ΛΕΒΔ-Μαθησιακής Ετοιμότητας, ΛΕΒΔ-ΠΑΠΕΑ και ΛΕΒΔ-Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού.

Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης σχετικά με τον προφορικό λόγο και ειδικότερα αναφορικά με τη συμμετοχή στον διάλογο και την τήρηση της σειράς έχουν ως εξής: Από τη γραμμή δυσκολιών που αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (Διάγραμμα 1), ο μαθητής σε επίπεδο Προφορικού λόγου, βρίσκεται στην αρχική παρατήρηση τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Ε' Δημοτικού), και στην ενδιάμεση φάση παρατήρησης καθώς και στην τελική τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Ε' Δημοτικού). Σε επίπεδο δυσκολιών στην Μαθησιακή Ετοιμότητα (Διάγραμμα 4) και ειδικότερα στην

Διάγραμμα 5



Διάγραμμα μεταβολών σε επίπεδο Δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού

Συνεντεύξεις:

Σύμφωνες με τα παραπάνω ευρήματα είναι και οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις και εκφράστηκαν για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Α εκπαιδευτικός: *Ο μαθητής δεν περιμένει τη σειρά του. Κάποιες φορές σηκώνει το χέρι, ωστόσο δεν περιμένει να του δοθεί ο λόγος και σπεύδει να απαντήσει.*

Β εκπαιδευτικός: *Ο μαθητής έχει μεγάλη δυσκολία στο να περιμένει να του δοθεί ο λόγος.*

Γ εκπαιδευτικός: *Όταν ο μαθητής λειτουργεί σε ομάδα, τότε δεν τηρεί τους κανόνες του διαλόγου και συχνά διακόπτει τους υπολοίπους.*

Δ εκπαιδευτικός: *Ο μαθητής έχει δυσκολία να περιμένει τη στιγμή που θα μπορεί να απαντήσει. Συχνά δεν περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει.*

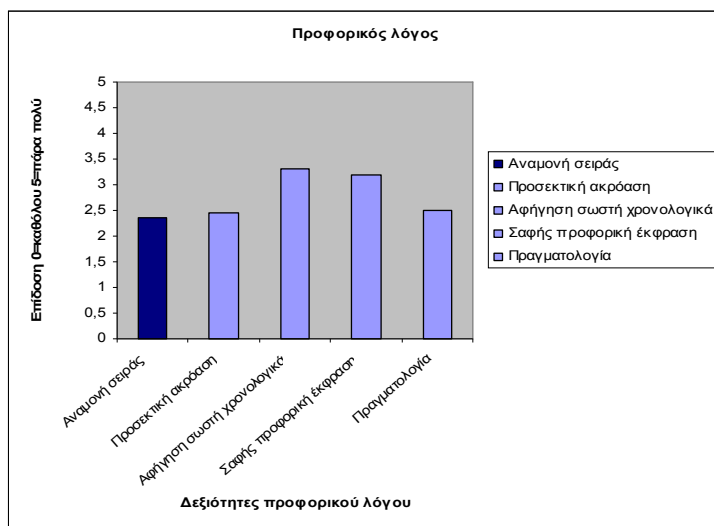
Ποσοτικά ευρήματα:

Τα ποσοτικά ευρήματα που αφορούν στην υπόθεση 1.1.2 προέρχονται από τα ερωτηματολόγια και από την καταγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Ερωτηματολόγια:

Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, λοιπόν, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ως κυριότερη δυσκολία των μαθητών τους με ΔΑΔ-ΦΑ την τήρηση των κανόνων διαλόγου και ακριβέστερα, την Τήρηση της αναμονής της σειράς. Ακολουθεί η δυσκολία στην προσεκτική ακρόαση, στην πραγματολογία, στην σαφή προφορική έκφραση και τέλος, η μικρότερη δυσκολία αναφέρεται στην αφήγηση γεγονότων με σωστή χρονολογική σειρά. Οι απαντήσεις αυτές των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2



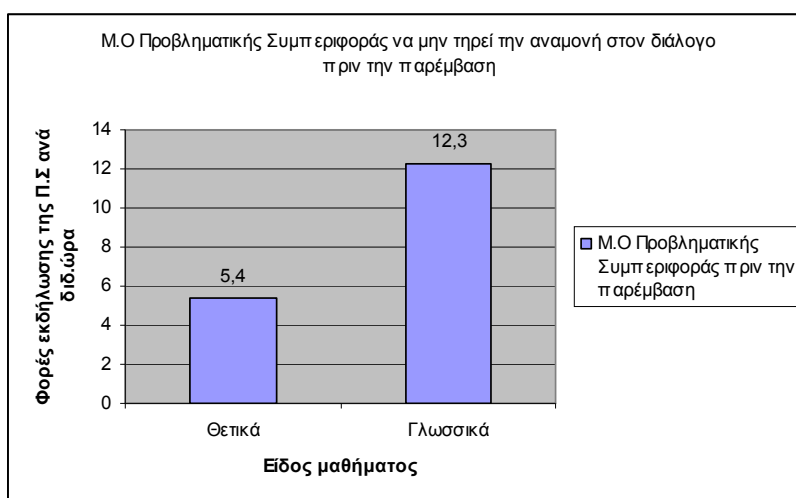
Απαντήσεις συμμετεχόντων αναφορικά με τις δυσκολίες των μαθητών τους με ΔΑΦ στον Προφορικό λόγο

Συστηματικές καταγραφές της προβληματικής συμπεριφοράς (Π.Σ):

Με βάση τις καταγραφές της ερευνήτριας πριν από την παρέμβαση για τη συμπεριφορά του μαθητή να μιλά χωρίς να περιμένει τη σειρά του, φαίνεται πως αυτή έχει υψηλή συχνότητα εκδήλωσης. Συγκεκριμένα, πριν από την παρέμβαση, ο μαθητής εκδήλωνε τη συμπεριφορά αυτή, κατά μέσο όρο, 8,9 φορές ανά διδακτική

ώρα. Όταν η καταμέτρηση διαφοροποιήθηκε σε θετικά και γλωσσικά μαθήματα, φάνηκε πως ο μαθητής εκδήλωνε την προβληματική συμπεριφορά περισσότερο στα γλωσσικά παρά στα πρακτικά μαθήματα. Μάλιστα, σε μέτρηση πριν από την παρέμβαση, η συχνότητα εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς στα γλωσσικά μαθήματα είναι υπερδιπλάσια, απ' ό,τι στα θετικά (Γράφημα 3). Κάτι τέτοιο, ενδεχομένως να εξηγείται βάσει του γεγονότος ότι οι ευκαιρίες για ανάπτυξη διαλόγου είναι περισσότερες στα γλωσσικά, παρά στα θετικά μαθήματα.

Γράφημα 3



Μέσος όρος εκδήλωσης της Π.Σ ανά διδακτική ώρα ανάλογα με το είδος του μαθήματος, πριν την παρέμβαση.

Με βάση τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα, η υπόθεση 1.1.2, ότι δηλαδή οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην τήρηση σειράς στον διάλογο, επαληθεύεται τόσο για τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους αναφέρονται τα επιδοθέντα ερωτηματολόγια, όσο και για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Επιμέρους Υπόθεση 1.1.3: Στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης αναμένεται οι μαθητές με ΔΑΦ-ΦΑ να συναντούν δυσκολίες στην τήρηση κανόνων.

Παρατίθενται τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα ως προς την εξέταση της υπόθεσης 1.1.3.

Ποιοτικά ευρήματα:

Μεθοδολογία της Παρατήρησης: ΛΕΒΔ-Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού.

Οι δυσκολίες του μαθητή ως προς την τήρηση των Κανόνων φαίνεται στη γραμμή δυσκολιών του Τριαδικού Φάσματος του Αυτισμού (Διάγραμμα 5). Συγκεκριμένα, ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση επτά εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην αρχική και ενδιάμεση παρατήρηση (Β' εξάμηνο Γ Δημοτικού και Α' εξάμηνο Δ' Δημοτικού, αντίστοιχα), ενώ εμφανίζει απόκλιση πέντε εξαμήνων στην τελική παρατήρηση (Α' εξάμηνο, Ε' Δημοτικού).

Συνεντεύξεις:

Σύμφωνες με τα παραπάνω ευρήματα είναι και οι μαρτυρίες κάποιων από τις εκπαιδευτικούς του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, οι οποίες εκφράζονται για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Α εκπαιδευτικός: *Κατά τις δραστηριότητες, ο μαθητής δυσκολεύεται να ακολουθήσει τους κανόνες, ενώ θέλει να έχει εκείνος τον έλεγχο των δραστηριοτήτων.*

Β εκπαιδευτικός: *Οι κανόνες δεν τηρούνται από τον μαθητή και αυτό οφείλεται στην ελαστικότητα και στις μειωμένες απαιτήσεις που υπάρχουν για τη συγκεκριμένη τάξη.*

Γ εκπαιδευτικός: *Ο μαθητής τηρεί τους κανόνες «κατά το δοκούν» χωρίς καμία συστηματικότητα.*

Ποσοτικά ευρήματα:

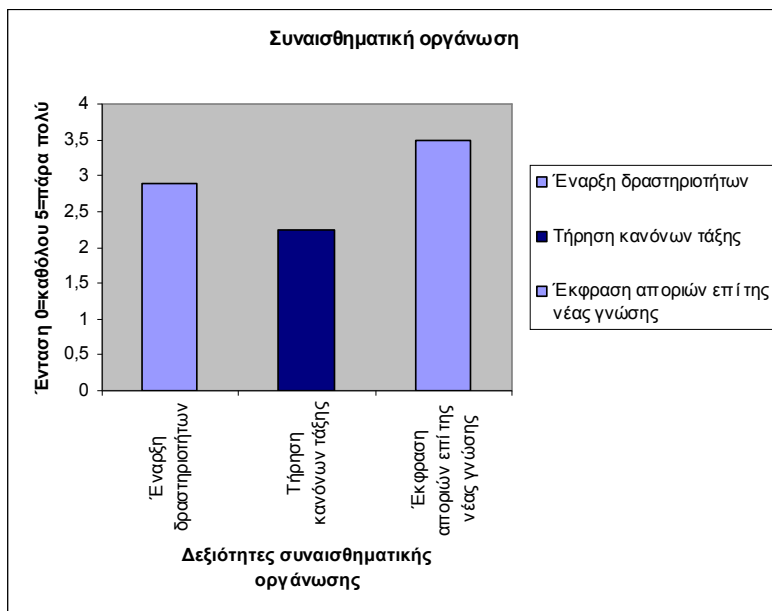
Τα ποσοτικά ευρήματα που αφορούν στην υπόθεση 1.1.3 προέρχονται από τα ερωτηματολόγια.

Ερωτηματολόγια:

Σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερο έλλειμμα των μαθητών τους με ΔΑΦ την δυσκολία τήρησης των κανόνων τάξης. Ακολουθούν οι δυσκολίες στην έναρξη δραστηριοτήτων και τέλος, ως μικρότερη δυσκολία θεωρείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η

δυσκολία στη διατύπωση αποριών σχετικά με τη νέα γνώση. Οι απαντήσεις για την κατηγορία της Συναισθηματικής οργάνωσης αποτυπώνονται στο Γράφημα 4.

Γράφημα 4



Απαντήσεις συμμετεχόντων αναφορικά με τις δυσκολίες των μαθητών τους με ΔΑΦ στη συναισθηματική οργάνωση

Με βάση τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα, η υπόθεση 1.1.3, ότι οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τήρηση των Κανόνων επαληθεύεται, τόσο για τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους αναφέρονται τα επιδοθέντα ερωτηματολόγια, όσο και για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Η πρώτη υπόθεση, με τις τρεις επιμέρους υποθέσεις της, μετά από την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικά δεδομένα (Μεθοδολογία της Παρατήρησης: Παρατηρήσεις-ΛΕΒΔ και τις Συνεντεύξεις) και ποσοτικά δεδομένα (Ερωτηματολόγια, Συστηματική καταγραφή συμπεριφοράς) αποδείχθηκε ότι επαληθεύεται πλήρως και φαίνεται, πως υπάρχουν μελέτες (Attwood, 2012· Brown & Klein, 2011) οι οποίες καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, η μεγάλη δυσκολία των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger να κατανοήσουν και παραγάγουν κείμενο

έκτασης ανάλογης της ηλικίας τους (υπόθεση 1.1.1), φαίνεται μέσα από έρευνες που εξετάζουν την επίδοση των μαθητών αυτών σε επίπεδο γραπτού λόγου σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και λαμβάνουν υπόψη διάφορες παραμέτρους, όπως η έκταση κατανόησης κειμένου και η ποιότητα του αφηγηματικού τους λόγου (Pennington & Delano, 2012· Brown & Klein, 2011). Επιπλέον, η δυσκολία τήρησης αναμονής της σειράς στον διάλογο (υπόθεση 1.1.2) αναφέρεται επανειλημμένως στη διεθνή βιβλιογραφία και έχει εντοπιστεί από πολυάριθμες έρευνες (Attwood, 2012· Rao, Beidel, & Murray, 2008). Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ότι οι μαθητές με ΔΑΦ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου, στο πεδίο της παραγωγής κειμένου έκτασης σύστοιχης με την ηλικία συμφωνούν με αυτά των προαναφερθεισών ερευνών. Τέλος, η δυσκολία για τήρηση κανόνων (υπόθεση 1.1.3), έχει αναφερθεί, επίσης, στη βιβλιογραφία (Attwood, 2012).

1.2 Δυσκολίες τήρησης της σειράς στον διάλογο (Δεύτερη υπόθεση)

Η δεύτερη υπόθεση με τη μελέτη των ποσοτικών ευρημάτων (Κοινωνικές ιστορίες, Συστηματικές Καταγραφές προβληματικής συμπεριφοράς) αποδεικνύει κατά ένα μέρος την ιδιαίτερα ικανοποιητική κατανόηση του διδακτικού στόχου από τον μαθητή. Βέβαια, σε επίπεδο εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς ο μαθητής δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του στον διάλογο, παρά το ότι στις μεταβολές με τις ΛΕΒΔ αυτή δείχνει να έχει μειωθεί. Τα ποιοτικά ευρήματα (Μεθοδολογία παρατήρησης με τις ΛΕΒΔ, Μεθοδολογία Παρέμβασης με ΕΔΑ και Ειδική διδακτική μεθοδολογία με Εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ, Συνεντεύξεις) δείχνουν μερική βελτίωση της εικόνας του μαθητή. Δεν υφίσταται, δηλαδή, απόλυτη επίτευξη του διδακτικού στόχου, αλλά μερική.

Παρατίθενται αναλυτικά τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα για την εξέταση της δεύτερης υπόθεσης:

Ποιοτικά ευρήματα:

Μεθοδολογία της Παρατήρησης: ΛΕΒΔ-Μαθησιακής Ετοιμότητας και ΛΕΒΔ-Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού

Η εικόνα του μαθητή σε επίπεδο Προφορικού λόγου και ειδικότερα ως προς τη Συμμετοχή στον διάλογο παρουσιάζει βελτίωση (Διάγραμμα 4). Ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση κατά έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην αρχική και ενδιάμεση παρατήρηση (Α΄ εξάμηνο και Β΄ εξάμηνο Δ΄ Δημοτικού αντίστοιχα), ενώ στην τελική παρατήρηση παρουσιάζει απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (Β΄ εξάμηνο Ε΄ Δημοτικού). Συνεπώς, υπάρχει θετική βελτίωση κατά δύο εξάμηνα.

Επιπλέον, η εικόνα του μαθητή σε επίπεδο εναλλαγής τη σειράς, δεξιότητα η οποία υπεισέρχεται στους ενδεδειγμένους κανόνες διαλόγου, παρουσιάζει επίσης, μικρή βελτίωση η οποία αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 5, στις Δυσκολίες του Τριαδικού Φάσματος του Αυτισμού. Φαίνεται, λοιπόν, πως σε επίπεδο εναλλαγής της σειράς, ο μαθητής στην αρχική και την ενδιάμεση παρατήρηση σημειώνει έξι εξάμηνα απόκλισης από τη γραμμή βάσης (Α΄ εξάμηνο και Β΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού αντίστοιχα), ενώ στην τελική παρατήρηση εμφανίζει πέντε εξάμηνα απόκλισης από τη γραμμή βάσης (Α΄ εξάμηνο, Ε΄ Δημοτικού). Παρουσιάζει, δηλαδή, βελτίωση κατά δύο εξάμηνα.

Μεθοδολογία της Παρέμβασης: Έντυπο διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Παρατίθεται λεκτικοποιημένο το Έντυπο Διαδακτικής Αλληλεπίδρασης από την 28^η Μαρτίου 2014, διάστημα μετά την παρέμβαση:

Μαθητής: *Απαντά σε ερώτηση της εκπαιδευτικού χωρίς να του δοθεί ο λόγος.*

Εκπαιδευτικός: *Μήπως βιάστηκες Δημήτρη;*

Μαθητής: *Ξέχασα να σηκώσω το χέρι...*

Αναστοχασμός: *Ο μαθητής έχει κατανοήσει την έννοια της σειράς στον διάλογο και του να περιμένει να του δοθεί ο λόγος για να μιλήσει. Ωστόσο, δυσκολεύεται στο να το εφαρμόσει...*

Ειδική διδακτική μεθοδολογία: Εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Ως προς το πρώτο 1^ο βήμα της διδακτικής παρέμβασης, τα δεδομένα αναφέρουν ότι ο μαθητής ακολούθησε και αντεπεξήλθε στις δραστηριότητες με 100% επιτυχία. Στο πρώτο βήμα της παρέμβασης, η επιδίωξη είναι ο μαθητής να αντεπεξέλθει με επιτυχία, προκειμένου να αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στα επόμενα βήματα της παρέμβασης.

Στο δεύτερο 2^ο βήμα της παρέμβασης ο μαθητής είχε μια αστοχία, καθώς παρέκαμψε τη σειρά για μια φορά στο σύνολο της δραστηριότητας, οπότε και του έγινε διόρθωση την οποία έλαβε υπόψη, αφού στη συνέχεια της δραστηριότητας τήρησε κάθε φορά την εναλλαγή της σειράς.

Στο τρίτο 3^ο βήμα της διδακτικής παρέμβασης, στην πρώτη δοκιμασία μαθησιακής ετοιμότητας, ο μαθητής δεν τήρησε την αναμονή χρόνου πριν δώσει την απάντησή του. Στη συνέχεια, στις υπόλοιπες έξι δοκιμασίες, ο μαθητής τήρησε με προσοχή τον κανόνα της αναμονής, μετρώντας από μέσα του πριν απαντήσει.

Στο τέταρτο 4^ο βήμα της παρέμβασης, ο μαθητής τήρησε την αναμονή μέχρι να του δοθεί ο λόγος για να απαντήσει στις πέντε από τις έξι δοκιμασίες.

Τέλος, στο πέμπτο 5^ο βήμα της διδακτικής παρέμβασης ο μαθητής παρέκαμψε τη σειρά και δεν τήρησε την αναμονή στην τρίτη από τις τρεις δοκιμασίες της δραστηριότητας.

Από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ προκύπτει ότι μαθητής έχει ικανοποιητική επίδοση στις επιμέρους δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ωστόσο δεν αγγίζει το 100% επιτυχούς επίδοσης.

Συμμετοχική παρατήρηση-καταγραφές στο Ημερολόγιο Πρακτικής Άσκησης:

Οι καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση αναφέρουν ότι ο μαθητής έχει βελτιωθεί σε επίπεδο αναμονής για να του δοθεί ο λόγος, ενώ σηκώνει συχνότερα το χέρι του για να απαντήσει. Ειδικότερα, η ερευνήτρια καταγράφει στο Ημερολόγιο Πρακτικής άσκησης για τις 21/3/2014 (διάστημα μετά την παρέμβαση): *Ο Δημήτρης δεν πετάγεται τόσο έντονα. Σήμερα η συμπεριφορά του είναι μια θετική έκπληξη. Δεν*

διακόπτει τους άλλους τόσο συχνά. Σηκώνει χέρι για να απαντήσει, αν και κάποιες φορές δεν συγκρατείται και απαντά πριν του δοθεί ο λόγος.

Συνετεύξεις:

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης.

Α εκπαιδευτικός: *«Νομίζω πως τώρα τελευταία και μετά την παρέμβαση είναι γενικότερα...μπορεί να περιμένει περισσότερο απ' ό,τι πριν».*

Β εκπαιδευτικός: *«Εννοείται ότι έχει παρατηρηθεί βελτίωση, ναι! Κοίταξε, γενικά, όταν ξεκίνησες να κάνεις αυτή την παρέμβαση δεν ήξερα πώς θα εξελιχθεί. Τελικά, φάνηκε ότι τον βοηθάει και να οργανωθεί. Νομίζω ότι τον έχει βοηθήσει πολύ...».*

Γ εκπαιδευτικός: *«Δουλεύει! Είναι ήσυχος, ήρεμος κι εγώ βλέπω ότι δουλεύει το παιδί. Ένα αυτό και από την άλλη, μπορώ να το χρησιμοποιήσω σαν υπενθύμιση...Ας πούμε, πια, το χρησιμοποιώ και λέω «Με την κυρία Νικολέτα, έχεις βάλει αυτόν τον στόχο. Τώρα, αυτή τη στιγμή δεν το κάνεις» και αμέσως, στοπ, σταματάει τη συμπεριφορά εκείνη τη στιγμή, σαν να το σκέφτεται. Δηλαδή, έχει εγγραφεί αυτό. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα...».*

Δ εκπαιδευτικός: *«Νομίζω τον έχει βοηθήσει. Γενικά, περιμένει λίγο πιο πολύ και κυρίως, όταν πετάγεται και του κάνω παρατήρηση, ας πούμε, συμμορφώνεται πιο γρήγορα. Δηλαδή, πιστεύω το έχει κατανοήσει ότι πρέπει να περιμένει τη σειρά του και να μην πετάγεται...».*

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες αυτές, φαίνεται ότι υπήρξε βελτίωση του μαθητή στη στοχευόμενη δεξιότητα, αν και η προβληματική του συμπεριφορά να μην τηρεί τη σειρά αναμονής στον διάλογο δεν έχει υποχωρήσει απολύτως.

Ποσοτικά ευρήματα:

Κοινωνικές ιστορίες (Μεθοδολογία Παρέμβασης):

Κάθε Κοινωνική ιστορία χορηγήθηκε στον μαθητή για πέντε φορές σε μια διδακτική ημέρα, υπό διαφορετικές συνθήκες κάθε φορά. Οι συνθήκες αυτές

αφορούσαν στον χρόνο (αρχή σχολικής ημέρας, μέση, τέλος), στην προετοιμασία (μετά από δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας ή χωρίς προετοιμασία), αλλά και στο σημείο της διδακτικής ώρας (αρχή της διδακτικής ώρας, τέλος της διδακτικής ώρας). Η κάθε Κοινωνική ιστορία χορηγήθηκε σε χρονικό πλαίσιο δεκαπέντε λεπτών.

Παρακάτω, στον Πίνακα 2 παρατίθενται τα ευρήματα για κάθε μία από τις πέντε Κοινωνικές ιστορίες, τα οποία έχουν καταγραφεί στα Έντυπα καταγραφής απαντήσεων μαθητή. Για κάθε ορθή απάντηση σημειωνόταν «Θετική» στο αντίστοιχο πλαίσιο και για κάθε λανθασμένη απάντηση σημειωνόταν «Αρνητική».

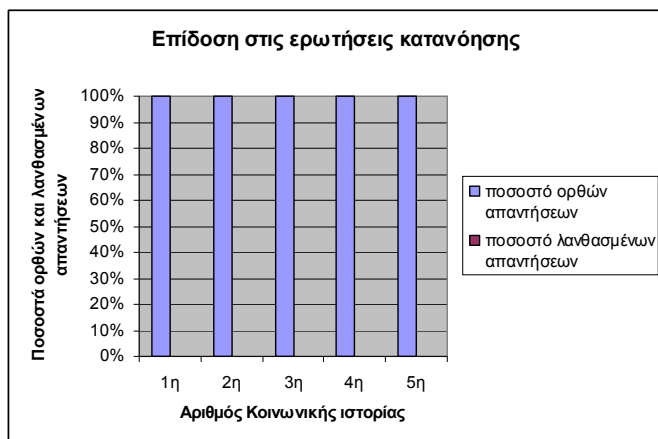
Πίνακας 2

Αριθμός Κοινωνικής ιστορίας	Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία Παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η Κοινωνική ιστορία	1η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	2η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	3η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
2 ^η Κοινωνική ιστορία	1η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	2η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	3η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
3 ^η Κοινωνική ιστορία	1η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	2η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	3η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
4 ^η Κοινωνική ιστορία	1η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	2η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	3η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
5 ^η Κοινωνική ιστορία	1η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	2η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική
	3η ερώτηση	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική	Θετική

Πίνακας καταγραφής απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης Κοινωνικών ιστοριών

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οι απαντήσεις του μαθητή στις ερωτήσεις κατανόησης των Κοινωνικών ιστοριών ήταν 100% επιτυχείς. Η εικόνα αυτή περιγράφεται στο Γράφημα 5.

Γράφημα 5



Επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης των Κοινωνικών ιστοριών

Συστηματικές Καταγραφές προβληματικής συμπεριφοράς:

Καταγραφές πριν την παρέμβαση (στο διάστημα της ενδιάμεσης άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης)

Αρχικά, φαίνεται πως στις καταγραφόμενες διδακτικές ώρες πριν από την παρέμβαση, ο μαθητής εκδήλωνε την προβληματική συμπεριφορά κατά μέσο όρο 8,9 φορές ανά διδακτική ώρα ($M. O_{Π.Σ} = 8,9 \pm 3,5$).

Αναφορικά με τις χρονικές συνθήκες εκδήλωσης φαίνεται πως ενώ ο μέσος όρος εκδήλωσης της Π.Σ στο πρώτο πεντάλεπτο του μαθήματος βρίσκεται στις 1,1 φορές ($M. O_{Π.Σ \text{ α'5λέπτου}} = 1,1 \pm 0,8$) στο τελευταίο πεντάλεπτο της διδακτικής ώρας ο μέσος όρος της Π.Σ αυξάνεται σε 2,3 φορές ($M. O_{Π.Σ \text{ τελευταίου 5λέπτου}} = 2,3 \pm 1,1$).

Αναφορικά με τη φύση του μαθήματος, οι καταγραφές δείχνουν πως ο μαθητής εκδήλωνε την Π.Σ στα Γλωσσικά μαθήματα κατά 12,3 φορές ανά ώρα ($M.O_{Π.Σ \text{ γλωσσικά}} = 12,3 \pm 0,9$), ενώ στα Πρακτικά μαθήματα κατά 5,4 φορές ανά ώρα ($M.O_{Π.Σ \text{ πρακτικά}} = 5,4 \pm 0,9$).

Καταγραφές μετά την παρέμβαση (στο διάστημα της τελικής άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης)

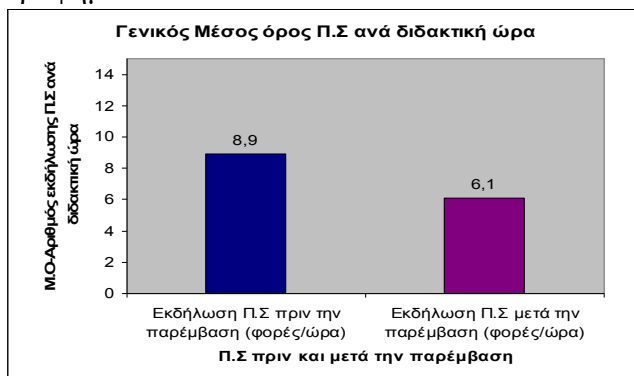
Μετά την παρέμβαση, ο γενικός μέσος όρος της Π.Σ παρουσιάζεται μειωμένος. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της Π.Σ ανά διδασκόμενο μάθημα βρίσκεται στο επίπεδο των 6,1 φορών ανά ώρα (Μ. Ο Π.Σ=6,1±1,8).

Αναφορικά με τις χρονικές συνθήκες εκδήλωσης φαίνεται πως ενώ ο μέσος όρος εκδήλωσης της Π.Σ στο πρώτο πεντάλεπτο του μαθήματος βρίσκεται στις 0,5 φορές (Μ. Ο Π.Σ α'5λέπτου =0,5±0,5) στο τελευταίο πεντάλεπτο της διδακτικής ώρας ο μέσος όρος της Π.Σ αυξάνεται σε 1,6 φορές (Μ. Ο Π.Σ τελευταίου 5λέπτου=1,6±0,5). Και σε αυτήν την κατηγορία παρατηρείται μείωση της εκδήλωσης της Π.Σ τόσο στο πρώτο όσο και στο τελευταίο πεντάλεπτο του μαθήματος σε σχέση με τη μέτρηση πριν από την παρέμβαση.

Αναφορικά με τη φύση του μαθήματος, οι καταγραφές δείχνουν πως ο μαθητής εκδήλωνε μετά την παρέμβαση την Π.Σ στα Γλωσσικά μαθήματα κατά 7,7 φορές ανά ώρα (Μ.Ο Π.Σ γλωσσικά= 7,7±0,9), ενώ στα Πρακτικά μαθήματα κατά 4,6 φορές ανά ώρα (Μ.Ο Π.Σ πρακτικά= 4,6±0,7). Η καταγραφές δείχνουν ότι η εκδήλωση της Π.Σ μειώθηκε τόσο στα Γλωσσικά όσο και στα Πρακτικά μαθήματα, συγκριτικά με τις μετρήσεις πριν από την παρέμβαση.

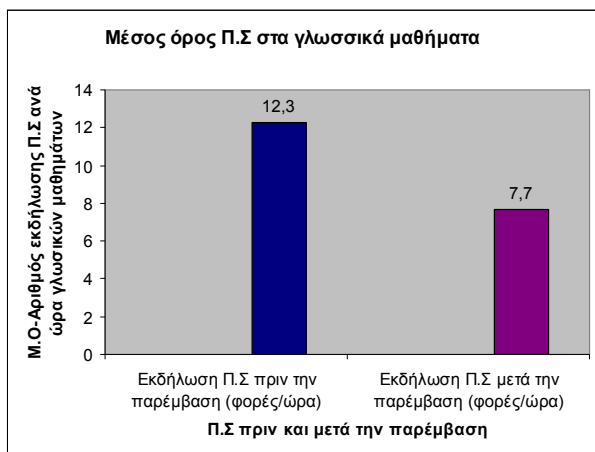
Οι διαφορές στους μέσους όρους εκδήλωσης της Π.Σ σε επίπεδο γενικού μέσου όρου, στα Γλωσσικά και στα Πρακτικά μαθήματα φαίνονται στα Γραφήματα 6, 7 και 8.

Γράφημα 6



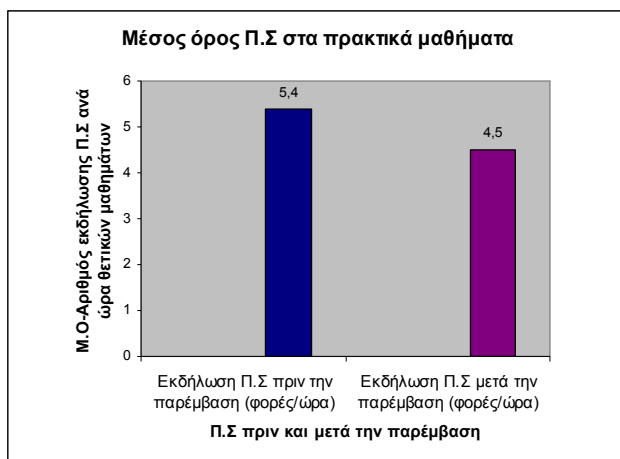
Γενικοί Μέσοι όροι εκδήλωσης της Π.Σ πριν και μετά την παρέμβαση

Γράφημα 7



Εκδήλωση της Π.Σ στα Γλωσσικά μαθήματα πριν και μετά την παρέμβαση

Γράφημα 8



Εκδήλωση της Π.Σ στα Πρακτικά μαθήματα πριν και μετά την παρέμβαση

Με βάση τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ευρήματα που παρατέθηκαν, φαίνεται ότι ναι μεν ο μαθητής έχει πετύχει βελτίωση στην στοχευόμενη δεξιότητα, ωστόσο η προβληματική συμπεριφορά δεν έχει εξαλειφθεί. Επομένως, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται μερικώς, αφού ο μαθητής δεν έτυχε απολύτως να περιμένει για 30'' για να μιλήσει στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας, αλλά κάποιες φορές εκτρέπεται και επιδεικνύει τη μη επιθυμητή συμπεριφορά. Ακριβέστερα, μετά από τη διδακτική παρέμβαση ο μαθητής εκδηλώνει τη μη επιθυμητή συμπεριφορά κατά μέσο όρο 6,1

φορές την ώρα, ενώ πριν από την παρέμβαση την εκδήλωνε 8,9 φορές την ώρα. Συνεχίζει, δηλαδή να την εκδηλώνει, αλλά με μειωμένη συχνότητα κατά 2,8 φορές ανά διδακτική ώρα. Η μείωση αυτή συνάδει, σε επίπεδο κατανόησης, με την επίδοση του μαθητή στα Πειραματικά πρωτόκολλα με τις ερωτήσεις κατανόησης επί των Κοινωνικών ιστοριών, όπου ο μαθητής σημείωσε 100% επιτυχή κατανόηση του διδακτικού στόχου.

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, υπάρχουν μελέτες, όπως αυτές των Mesibon & Shea, (2010), Δροσινού, (2008) και Iovannone et al., (2003), που δείχνουν ότι, πράγματι, μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ μπορούν να ωφεληθούν μαθησιακά, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς, όταν τα προγράμματα που εφαρμόζονται είναι εξατομικευμένα, συστηματικά, δομημένα και σχεδιασμένα με βάση τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή.

1.3 Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοήθησε τον μαθητή σε επίπεδο Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής ένταξης εντός της τάξης (Τρίτη υπόθεση)

Η τρίτη 3^η ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης διερευνά το εάν δύναται το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ να έχει θετικές επιπτώσεις για τον μαθητή σε επίπεδο ένταξης στο πλαίσιο της τάξης.

Για την εξέταση της τρίτης υπόθεσης παρατίθενται αντίστοιχα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα.

Ποιοτικά ευρήματα:

Μεθοδολογία της Παρατήρησης: ΛΕΒΔ-Δυσκολίες στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού, ΛΕΒΔ-Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Με βάση την Παρατήρηση του μαθητή και τη συμπλήρωση των αντίστοιχων ΛΕΒΔ, προκύπτει ότι ο μαθητής έχει αναπτύξει περισσότερες θετικές συμπεριφορές, έχει λιγότερες απομονωτικές τάσεις, ενώ αναπτύσσει πρωτοβουλία για Κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και για Μοίρασμα. Επιπλέον, μέσα από τη συμμετοχική

παρατήρηση προέκυψε ότι μειώθηκαν δραματικά και οι παραβατικές συμπεριφορές του μαθητή.

Τα στοιχεία αυτά γίνονται εμφανή στη γραμμή Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού και Γενικών μαθησιακών δυσκολιών, αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, από τη γραμμή Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού (Διάγραμμα 4) και ειδικότερα στην Κοινωνική Ανταπόκριση και Κοινωνική πρωτοβουλία, η θετική μεταβολή έχει εύρος τεσσάρων εξαμήνων (από Α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού-απόκλιση έξι εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (αρχική παρατήρηση) στο Α' εξάμηνο της Στ' Δημοτικού-απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (ενδιάμεση και τελική παρατήρηση)), ενώ σε επίπεδο Εμμονών υπάρχει βελτίωση της τάξης των τεσσάρων εξαμήνων (από Α' εξάμηνο Γ' Δημοτικού-απόκλιση οκτώ εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (αρχική παρατήρηση), στο Β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού- απόκλιση οκτώ εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (ενδιάμεση παρατήρηση) και τελικά, στο Α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού-απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (τελική παρατήρηση)). Σε επίπεδο Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών, (Διάγραμμα 2) παρατηρείται θετική μεταβολή ως προς τις παραβατικές συμπεριφορές, η οποία έχει εύρος έξι εξαμήνων (από Β' εξάμηνο Δ' Δημοτικού-απόκλιση έξι εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (αρχική παρατήρηση), στο Β' εξάμηνο της Ε' Δημοτικού-απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων (ενδιάμεση παρατήρηση) και τελικά, στο Β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου-μηδενική απόκλιση από τη γραμμή βάσης (τελική παρατήρηση)).

Η ανάπτυξη της Κοινωνικής πρωτοβουλίας και Κοινωνικής ανταπόκρισης, η μείωση των Εμμονών που μειώνει και την απομονωτική τάση του μαθητή, καθώς και η δραματική μείωση, που φτάνει στην εξάλειψη, των παραβατικών συμπεριφορών συνάδουν και συμβάλλουν στην προαγωγή της Κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης του μαθητή.

Μεθοδολογία της Παρέμβασης: Έντυπο διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Από τις καταγραφές της ερευνήτριας στο ΕΔΑ διαφαίνεται βελτίωση του μαθητή σε επίπεδο συμπεριφοράς. Βαίνοντας προς το τέλος της πρακτικής άσκησης,

αποτυπώνονται στο ΕΔΑ συμπεριφορές Κοινωνικής πρωτοβουλίας και Μοιράσματος που έλειπαν στην αρχική φάση παρατήρησης.

Ενδεικτικά παρατίθεται μια από τις καταγραφές στο Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης των τελευταίων ημερών συμμετοχικής παρατήρησης:

Μαθητής: (Απευθυνόμενος στον συμμαθητή του) Θες κι εσύ ένα μπισκοτάκι που μου έδωσε η μαμά μου; (Επειτα, απευθυνόμενος σε εμένα) Θέλετε κι εσείς;

Αναστοχασμός ερευνήτριας: Υπάρχει σαφής βελτίωση σε αυτόν τον τομέα. Ο μαθητής μοιράζεται κάποιες φορές το κολατσιό του με τα άλλα δύο αγόρια της τάξης, ενώ έχει τύχει να μοιραστεί αυτοβούλως το κολατσιό του και με τη συμμαθήτριά του Β. με την οποία συνήθως αλληλεπιδρά αρνητικά.

Σε αντιδιαστολή παρατίθεται ΕΔΑ από την αρχική φάση παρατήρησης, όπου φαίνεται η τάση του μαθητή για απομόνωση, αφού στα διαλείμματα παραμένει μόνος και απασχολείται με την κατασκευή χάρτινων όπλων, ενώ φαίνεται να δείχνει μεγάλη ενόχληση για το κλίμα της τάξης. Επιπλέον, στο εν λόγω ΕΔΑ αναφέρεται και η εμμονή του μαθητή με τα όπλα και η συνεχής ενασχόληση με αυτά, ενώ προς το τέλος της συμμετοχικής παρατήρησης οι εμμονές και οι αρνητικές συμπεριφορές έχουν υποχωρήσει αρκετά και έχουν προστεθεί θετικές συμπεριφορές Κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τι κάνει/λέει ο μαθητής: (Μπαίνω στην τάξη και ο μαθητής από την ώρα του διαλείματος φτιάχνει ένα καινούργιο χάρτινο όπλο. Μου το δείχνει και ρωτά): Σας αρέσει;

Απόκριση ερευνήτριας: Μα δεν είχες και άλλα όπλα;

Απόκριση μαθητή: Ναι, αλλά φτιάχνω και ένα που να πετάει σφαίρες με ηρεμιστικό.

Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός: Η εμμονή με τα όπλα παραμένει. Ωστόσο, αυτή μετριάζεται στις ώρες που διδάσκουν καθηγητές οι οποίοι απαιτούν να εφαρμόζονται οι κανόνες της τάξης (απαγόρευση ενασχόλησης με τα όπλα στη διάρκεια του μαθήματος). Μου έκανε εντύπωση η χρήση για την οποία προοριζόταν το όπλο (δηλαδή, να πετά σφαίρες με ηρεμιστικό). Ίσως ο μαθητής να εκφράζει έτσι την ανάγκη

του για λιγότερο θορυβώδες περιβάλλον. Συχνά -και ειδικότερα τη μέρα εκείνη- στο σχολείο επικρατεί έντονος θόρυβος από τους μαθητές.

Καταγραφές της ερευνήτριας στο Ημερολόγιο Πρακτικής άσκησης:

Στο Ημερολόγιο Πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας υπάρχουν καταγραφές, για το διάστημα μετά την παρέμβαση, θετικής Κοινωνικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης.

Καταγραφή από τις 14/3/2014: *Ο Δημήτρης σήμερα μοιάζει πολύ χαρούμενος μέσα στην τάξη, έχει θετική αλληλεπίδραση με όλους, ακόμα και με την Β. (!) (συμμαθήτρια με την οποία συνήθως είχε αρνητική αλληλεπίδραση). Μοιράζεται περισσότερο, πράγμα αδιανόητο στην αρχή της παρατήρησης...*

Συνεντεύξεις:

Αναφορικά με την Ένταξη του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και από τις μαρτυρίες κάποιων από τις εκπαιδευτικούς του μαθητή.

Α εκπαιδευτικός: *Ο μαθητής έχει καλύτερη συμπεριφορά και με τους συμμαθητές του. Το να πλαισιώνεται τον βοηθά να λειτουργεί πολύ καλύτερα. Βέβαια, είναι και η προσαρμογή, προσαρμόστηκε στο νέο περιβάλλον, πια.*

Β εκπαιδευτικός: *Ο Δημήτρης είναι ένα παιδί που κάποιες φορές έχει «μωρουδίστικη» συμπεριφορά και αυτό με ενοχλεί. Τώρα φαίνεται να έχει μάθει να συμπεριφέρεται περισσότερο «στην ηλικία του».*

Γ εκπαιδευτικός: *Το διδακτικό πρόγραμμα που κάνατε έδωσε στον μαθητή ένα πλαίσιο και εκείνος μπόρεσε να οργανωθεί καλύτερα. Φαίνεται να είναι καλύτερος στην τάξη και με τους συμμαθητές, ακόμα και με την Β. (συμμαθήτρια με την οποία είχε συνήθως αρνητική αλληλεπίδραση).*

Από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρείχε στον μαθητή μια πλαισίωση που του έλειπε. Παράλληλα, λοιπόν, με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, το πλαίσιο αυτό βοήθησε τον μαθητή να συγκροτηθεί συναισθηματικά και να λειτουργήσει με πιο θετικές συμπεριφορές στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, πέραν της διδακτικής

παρέμβασης, ως θετική επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή αναφέρεται και η διαδικασία προσαρμογής στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού το συγκεκριμένο σχολικό έτος ήταν για τον μαθητή έτος μετάβασης από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ποσοτικά ευρήματα:

Τα ποσοτικά ευρήματα για την εξέταση της τρίτης υπόθεσης προέρχονται από την αξιολόγηση μέσω των Κοινωνικών ιστοριών, αλλά και την καταγραφή εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως έχουν αναλυθεί ανωτέρω.

Τα ευρήματα αυτά, αξιολογούνται και εδώ, υπό την έννοια ότι η Κοινωνική κατανόηση μέσω Κοινωνικών ιστοριών του στοχευόμενου διδακτικού στόχου, αλλά και η μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, συμβάλλουν με τη σειρά τους στην προώθηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης.

Όπως, λοιπόν, έχει αναλυθεί παραπάνω, η κατανόηση του διδακτικού στόχου μέσω Κοινωνικών ιστοριών έχει επιτευχθεί, όπως επίσης έχει καταγραφεί και μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή να μιλά χωρίς να έχει τον λόγο. Κάτι τέτοιο, συμβάλλει στην Κοινωνική ένταξη του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης.

Αναφορικά με την τρίτη 3^η ερευνητική υπόθεση, το αν δηλαδή, δύναται το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ να συμβάλλει θετικά για τον μαθητή σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης στο πλαίσιο της τάξης, τα ποιοτικά ευρήματα (Μεθοδολογία της Παρατήρησης-ΛΕΒΔ, Μεθοδολογία της Παρέμβασης-ΕΔΑ, καταγραφές στο Ημερολόγιο Πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, Συνεντεύξεις) και τα ποσοτικά ευρήματα (Κοινωνικές ιστορίες, Καταγραφές της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή) δείχνουν ότι η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Φαίνεται, δηλαδή, πως το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε βοήθησε τον μαθητή σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης εντός τάξης.

Σχετικά με την τρίτη υπόθεση, η επιτυχία των προγραμμάτων ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται και σε άλλες μελέτες, όπως αυτή της Δροσινού (2008), όπου έχουν

αναπτυχθεί σχετικά προγράμματα προκειμένου να αντιμετωπιστούν επιτυχώς δυσκολίες και ελλείμματα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προσανατολισμό στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξή τους.

Από την εξέταση των ερευνητικών μας υποθέσεων, προκύπτει ότι από τις τρεις (3) ερευνητικές υποθέσεις, η πρώτη (1^η) και η τρίτη (3^η) επαληθεύονται πλήρως, ενώ η δεύτερη (2^η) επαληθεύεται μερικώς.

2. Συμπεράσματα-συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τη διατύπωση τριών κύριων ερευνητικών υποθέσεων και εφαρμόστηκε με βάση τη μεθοδολογία που αφορά τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα. Από την αξιολόγηση της μελέτης μπορεί να διατυπωθεί μια σειρά συμπερασμάτων που προκύπτουν άμεσα ή έμμεσα.

Κατά πρώτον, φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ υψηλής λειτουργικότητας τους οποίους αφορούσαν τα ερωτηματολόγια αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο και ειδικά στην ανάπτυξη και παραγωγή κειμένου, ανάλογα με την ηλικία. Συνεπώς, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στοχευμένα προγράμματα και παρεμβάσεις για την βελτίωση των μαθητών αυτών στον συγκεκριμένο τομέα. Επίσης, ένα δεύτερο βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα μελέτη αφορά στην τήρηση κανόνων, όπου φαίνεται πως οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η δυσκολία στην τήρηση των κανόνων και στη λειτουργική συμμετοχή στον διάλογο δείχνει αφενός την ανάγκη για εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων και αφετέρου, έμμεσα, την τάση των εκπαιδευτικών να επιμένουν περισσότερο σε θέματα μαθησιακής ανάπτυξης σε βάρος άλλων δεξιοτήτων όπως είναι οι κοινωνικο-συναισθηματικές. Κάτι τέτοιο προκύπτει και μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω συμπεράσματα, βέβαια, είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενα καθώς, παρόμοια έχουν προκύψει από αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό. Συμπεραίνουμε,

λοιπόν, πως παρόμοιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι μαθητές για τους οποίους απάντησαν οι εκπαιδευτικοί σε ερωτηματολόγια ετερο-αναφοράς.

Σε επίπεδο εφαρμογής του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, φάνηκε ότι αυτό μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητικό για μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, αφού τους παρέχει ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, όπου αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα. Μέσα από την παρούσα εργασία, λοιπόν, καταδεικνύεται το γεγονός ότι η στόχευση, η δόμηση και η χρήση υλικών και μέσων προσφιλών για τον μαθητή, μπορούν να αυξήσουν κατακόρυφα τη διάθεσή του για συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναφορικά με το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε ότι αυτό μπορεί να λειτουργήσει ενταξιακά στο πλαίσιο της τάξης, αφού βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει παράλληλα με το μαθησιακό κομμάτι, κοινωνικές δεξιότητες που τον καθιστούν περισσότερο αποδεκτό και αγαπητό ανάμεσα στους συμμαθητές.

Επίσης, μέσα από την παρούσα μελέτη διαφαίνεται το πόσο έντονα μπορεί να επηρεαστεί ο μαθητής από το μαθησιακό κλίμα της τάξης, με συνέπειες τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Κάτι τέτοιο προκύπτει από τις μαρτυρίες και των τεσσάρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ημι-δομημένη συνέντευξη, οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο μαθητής της μελέτης επηρεάζεται αρνητικά σε καθοριστικό επίπεδο, τόσο από τη συμπεριφορά, όσο και από το μαθησιακό επίπεδο των συμμαθητών του.

Επιπροσθέτως, μέσα από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σπάνια έως καθόλου διδακτικές διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν συχνά την αδιαφορία των μαθητών για τις σχολικές ασκήσεις, αλλά και να μην συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, στο μέγιστο σημείο των δυνατοτήτων τους.

Τέλος, μέσα από την παρούσα εργασία καταδεικνύεται το γεγονός ότι η συστηματική παρατήρηση και η καταγραφή δεδομένων για έναν μαθητή είναι

αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη, εφαρμογή και επιτυχή έκβαση ενός εξατομικευμένου και στοχευμένου προγράμματος για εκείνον.

3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με αφορμή τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας, προκύπτουν κάποιες διαπιστώσεις για ερευνητικά κενά και προτείνονται κάποιες ερευνητικές κατευθύνσεις που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να συμβάλουν στην προαγωγή και στην καλύτερη λειτουργία της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης.

Κατά πρώτον, θα μπορούσαν να εκπονηθούν μελέτες αναφορικά με την ενταξιακή πολιτική που εφαρμόζεται από τις σχολικές μονάδες Ειδικής αγωγής της χώρας μας. Είναι σκόπιμο να διερευνηθεί το εάν και κατά πόσον οι εν λόγω σχολικές μονάδες επιτελούν τον ενταξιακό σκοπό τους.

Δεύτερον, θα μπορούσαν να εκπονηθούν πειραματικές μελέτες για την εξεύρεση προγραμμάτων για τη συστηματική προαγωγή του γραπτού λόγου σε μαθητές με ΔΑΦ.

Τρίτον, θα μπορούσαν να εκπονηθούν μελέτες που να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας εκπαιδευτικός να παρατηρεί και να καταγράφει δεδομένα, αποτελεσματικά, για όλους τους μαθητές της τάξης του, προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύσσει εξατομικευμένες διδακτικές διαφοροποιήσεις.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα σκόπιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες οι οποίες να διερευνούν το πώς μπορεί να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης, προκειμένου να καταρτιστεί επαγγελματικά στο επίπεδο όπου να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές του σε δομές Ειδικής αγωγής.

Αντί επιλόγου

Οι ΔΑΦ αποτελούν μια κατηγορία διαταραχών οι οποίες εμφανίζονται με ιδιαίτερη ποικιλομορφία στα άτομα που τις φέρουν. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα που φέρουν τέτοιες διαταραχές.

Βέβαια, εκτός από τα χαρακτηριστικά που είναι γνωστά μέσα από τη βιβλιογραφία, θα πρέπει πάντα να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, στις προτιμήσεις του, στις δυσκολίες του, αλλά και στα δυνατά του σημεία. Τίποτα δεν συμβάλλει σε αυτό πιο καθοριστικά και πιο αποτελεσματικά από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής τάξης και τη συστηματική και μη συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων του. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχουν εκπαιδευτεί, στην πλειονότητά τους, στο να παρατηρούν τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να εξαγάγουν στοχευμένα τις απαραίτητες πληροφορίες και να μπορέσουν να εκπονήσουν εξατομικευμένα προγράμματα που να ανταποκρίνονται λειτουργικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, όπου αυτό απαιτείται.

Στον τομέα της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης, ειδικότερα, όπου η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι όχι απλώς ενισχυτική, αλλά αναγκαία, εφόσον εκεί βρίσκονται μαθητές με ετερογενείς και ποικίλες διαγνώσεις και με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ο καθένας, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καταστούν ικανοί για ανάπτυξη και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές τους.

Με δεδομένο ότι η Ένταξη αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης, η εκπόνηση και εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων θα πρέπει να προσβλέπει σε μια τέτοια δυνατότητα των μαθητών που δέχονται την εκπαίδευση αυτή. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει:

Την κατάρτιση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων.

Την ανάπτυξη πραγματικής ενταξιακής πολιτικής από μέρους της Πολιτείας, με εφαρμογή σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης.

Την ενημέρωση και την υποστήριξη των γονέων προκειμένου να στηρίζουν τα παιδιά τους τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά.

Και, τέλος, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε ζητήματα διαφορετικότητας, προκειμένου τα άτομα με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν την κατανόηση και την αποδοχή από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή – Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Adolphs, R., Sears, L., & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism. *Journal of Cognitive neuroscience*, 13(2), 232-240.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^η εκδ.) (DSM-IV). Washington, DC: Author.
- Asaro-Saddler, K., & Bak, N. (2013). Persuasive Writing and Self-Regulation Training for Writers With Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Special Education*, 48(2) 92–105.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Baio, J. (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2008. Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries. Volume 61, Number 3. *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 210-215.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of autism and developmental disorders*, 18(3), 379-402.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.

- Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3567-3574.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S. C. R. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.
- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500-509.
- Bickmore, T., & Cassell, J. (2005). Social Dialogue with Embodied Conversational Agents. In J. J. Kuppevelt, L. Dybkjær, & N. Bernsen (Eds.), *Advances in Natural Multimodal Dialogue Systems* (Vol. 30, pp. 23-54).
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2012). A Comparison of Activity-Based Intervention and Embedded Direct Instruction When Teaching Emergent Literacy Skills. *The Journal of Special Education*, 0022466912449652.
- Boucher, J. (2003). Language development in autism. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67, Supplement 1(0), S159-S163.
- Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckla, M., Eckberg, T. J., Kallen, R., McIlvane, W. J. (1996). State of the science in autism: report to the National Institutes of Health. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(2), 121-154.
- Brown, H. M., & Klein, P. D. (2011). Writing, Asperger syndrome and theory of mind. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), 1464-1474.

- Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J. R., Hume, K. (2014). Promoting Social Competence and Peer Relationships for Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education, 35*(2), 91-101.
- Carter, M., & Kemp, C. R. (1996). Strategies for Task Analysis in Special Education. *Educational Psychology, 16*(2), 155-170.
- Castelli, F., Frith, C., Happé, F., & Frith, U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain, 125*(8), 1839-1849. doi: 10.1093/brain/awf189
- Charman, T. (2008). Autism spectrum disorders. *Psychiatry, 7*(8), 331-334.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 231-239.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders, 29*(4), 319-326.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4*, 83-105.
- Δροσινού, Μ. (2008). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. Στο Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.) *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, Π.Ι, http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf, σσ.230-247
- Δροσινού, Μ. (2011). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις "Χαρτογράφησης εννοιών". *Μέντορας, 13*, 96-114.
- Δροσινού, Μ. (2012). *Μελέτη Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές

- σημειώσεις Ειδικής Διδακτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας και ΙΑΔΠΙΑ, ακαδ. Έτος 2012-2013, Α' εξάμηνο.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(6), 625-635.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2010). *Πρώιμη Παρέμβαση - Πρόοδος και Εξελίξεις 2005 -2010*, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Geurts, H., & Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1931-1943.
- Gray, C., Arnold, S., Burg, D., Goward, K., Hayes, S., Jenison, L., Jonker, C., Jonker, S., Lind, K., Smiegel, J., Wesorik, S., Zyber, C. (2012). *Κοινωνικές ιστορίες. Αυθεντικές ιστορίες*. (Μεταφρ. Ν. Δίπλα). Αθήνα: Γλαύκη.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., & Simpson, R. L. (2002). Asperger Syndrome and Academic Achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 94-102.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(1), 5-25.

- Harbinson, H., & Alexander, J. O. Y. (2009). Asperger syndrome and the English curriculum: addressing the challenges. *Support for Learning, 24*(1), 11-18.
- Hughes, C., Bernstein, R. T., Kaplan, L. M., Reilly, C. M., Brigham, N. L., Cosgriff, J. C., & Boykin, M. P. (2013). Increasing Conversational Interactions Between Verbal High School Students With Autism and Their Peers Without Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(4), 241-254.
- Ianes, D., & Zappella, M. (2014a). Diagnosi dei disturbi dello spettro autistico. Στο *Autismo a scuola*. Strategie efficaci per gli insegnanti, σσ. 67-87. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Zappella, M. (2014b). Autismo: Un quadro introduttivo. Definizione del diasturbo, eziologia, basi neurobiologiche ed epidemiologio. In M. Alessio & P. Milena (Eds.), *Autismo a scuola* (pp. 19-38). Trento: Erickson.
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 337-344.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165.
- Jarrold, C. (2003). A Review of Research into Pretend Play in Autism. *Autism, 7*(4), 379-390.
- Konrad, M., Helf, S., & Joseph, L. M. (2011). Evidence-Based Instruction Is Not Enough: Strategies for Increasing Instructional Efficiency. *Intervention in School and Clinic, 47*(2), 67-74.
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010a). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education, 44*(3), 146-160.

- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010b). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*. doi: 10.1177/0022466910366480
- Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2004). Humor in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(5), 521-531.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46(1):88–98
- MacKay, G., & Shaw, A. (2004). A comparative study of figurative language in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 13-32.
- Malagoli, C., Usai, C., Solari, S., & Arduino, G.-M. (2014). Dalla ricerca scientificaQ Funzioni esecutive in bambini e ragazzi con disturbi pervasivi dello sviluppo. In M. Alessio & P. Milena (Eds.), *Autismo a scuola* (pp. 45). Trento: Erickson.
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 341-352.
- Mercier, C., Mottron, L., & Belleville, S. (2000). A Psychosocial Study on Restricted Interests in High Functioning Persons with Pervasive Developmental Disorders. *Autism*, 4(4), 406-425.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(5), 570-579.
- Moran, J. M., Young, L. L., Saxe, R., Lee, S. M., O'Young, D., Mavros, P. L., & Gabrieli, J. D. (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2688-2692.

- Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). The Genetics of Autism. *Pediatrics*, 113(5), e472-e486.
- Mundy, P., & Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 343-349.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger Syndrome An Overview of Characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 132-137.
- Noens, I. L. J., & Berckelaer-Onnes, I. A. v. (2005). Captured by details: sense-making, language and communication in autism. *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 123-141.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.). (1993). *ICD-10: Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*, (επιμ. Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας) Αθήνα: Κέντρο Συνεργασίας για την Εκπαίδευση και την Έρευνα στην Ψυχική Υγεία.
- Paul, R., Orlovski, S., Marcinko, H., & Volkmar, F. (2009). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 115-125.
- Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement, and Self-Esteem Among Arab Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20.
- Pennington, R. C., & Delano, M. E. (2012). Writing Instruction for Students With Autism Spectrum Disorders A Review of Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 158-167.
- Preis, J. (2007). Strategies to promote adaptive competence for students on the autism spectrum. *Support for Learning*, 22(1), 17-23.
- Ramachandran, V. S., & Oberman, L. M. (2006). Broken mirrors: A theory of autism. *Scientific American*, 295(5), 62-69.

- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(2), 353-361.
- Richler, J., Huerta, M., Bishop, S. L., & Lord, C. (2010). Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders. *Development and psychopathology*, 22(01), 55-69.
- Rutter, M., & Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of autism and developmental disorders*, 17(2), 159-186.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Schultz, R. T. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 125-141.
- Seung, H. K. (2007). Linguistic characteristics of individuals with high functioning autism and Asperger syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(4), 247-259.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., & Cohen, D. J. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism*, 16(3), 306-320.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B., & Jamison, K. R. (2012). Communication Skill Building in Young Children With and Without Disabilities in a Preschool Classroom. *The Journal of Special Education*, 46(2), 78-93.

- Strock, M. (2007). Autism Spectrum Disorders (Pervasive Developmental Disorders). *National Institute of Mental Health* (NIMH).
- Vannucchi, G., & Perugi, G. (2013). Sindrome di Asperger e Disturbo Bipolare nell'adulto. Specificità sintomatologiche e implicazioni terapeutiche. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 11(3), 383-401.
- Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. J. (2005). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior* (Vol. 1): John Wiley & Sons.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία* (Μαρκουλής-Γεώργακα, Trans.): Gutenberg.
- Williams White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1858-1868.
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in developmental disabilities*, 32(2), 768-773.
- Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *Support for Learning*, 20(3), 123-128.
- Φ.Ε.Κ., 303/13-03-03. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Τεύχος Β', τ. Α' - Αποφ. Υπ' αριθμ. 21072α/Γ2., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπ.Ε.Π.Θ
- Φ.Ε.Κ., 1996. Αναλυτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. Π.Δ. 301/1996 – ΦΕΚ. 208 –Α– 29-8-1996.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (τ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 1

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές που του δίνονται.				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Στοχευμένες γλωσσικών δεξιοτήτων:	δραστηριότητες ακαδημαϊκών
α/α, ημερομηνία (γράφεται από κάτω)	Ο μαθητής/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Η απάντηση του μαθητή/τριας (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφεται από κάτω)	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφεται από κάτω)
1) 14/11/2013	Κυρία θέλετε γλυκείο; (μου προσφέρει από το γλυκό που έχει πάρει μαζί του από το σπίτι)	Σ' ευχαριστώ πολύ, αλλά πέρα πριν μόλις πριν λίγη ώρα. Εξ άλλου ξεκινά το μάθημα.	Δεν απαντά κάτι.	Ξαίνεται να με συμπαθεί. Είναι ωραίο να ξεκινά την κοινωνική αλληλεπίδραση με δική του πρωτοβουλία. Αυτό είναι κάτι που με αξιολόγησε θετικά.
2) 14/11/2013	Μπαίνω στην τάξη και ο μαθητής από την ώρα του διαλείμματος φτιάχνει ένα χάρτινο όπλο. Μου το δείχνει και ρωτά: Σας αρέσει;	Με έβλεπες και άλλα όπλα;	Ναι, αλλά φτιάχνω και ένα που να πετάει με σφαίρες με προμητικά.	Η εμμονή με τα όπλα παραμένει. Γινόταν, αυτή μετριάζεται στις ώρες που διδάσκουν καθηγητές οι οποίοι απαιτούν να εφαρμόζονται οι κανόνες της τάξης (δύο στη διάρκεια του μαθήματος). Μου έκανε εντύπωση η χρήση για την οποία προορίζεται το όπλο (δηλ. να πετά σφαίρες με ηρωιστικό). Ίσως ο μαθητής να υποστηρίζει έτσι την ανάγκη του για λιγότερο θορυβώδες περιβάλλον. Συχνά - και ειδικότερα τη μέρα εκείνη- στο σχολείο επιστρέφει έντονος θόρυβος από τους μαθητές.

Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Εικόνα 2

«Όταν μιλά η κυρία, περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω»

Κάποιες φορές στο μάθημα της Γλώσσας η κυρία μιλά για κάποια σημαντικά πράγματα. Αυτά είναι πράγματα που πρέπει να μάθουμε. Όταν η κυρία μιλά, είναι καλό να ακούω αυτά που λέει και να μην την διακόπτω.



Όταν περιμένω να τελειώσει αυτό που λέει, τότε εκείνη είναι χαρούμενη.



Ξέρω ότι είναι καλό να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω. Κάποιες φορές, όταν η κυρία μιλά μπορεί να θέλω κι εγώ να πω κάτι που μου έρχεται στο μυαλό. Τότε γράφω αυτό που θέλω και το λέω όταν η κυρία μου δώσει τον λόγο.

©Alex Bannister - Illustration.com/EGP16

Πάντα θυμάμαι να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω.

Η πέμπτη χορηγηθείσα κοινωνική ιστορία

Εικόνα 3

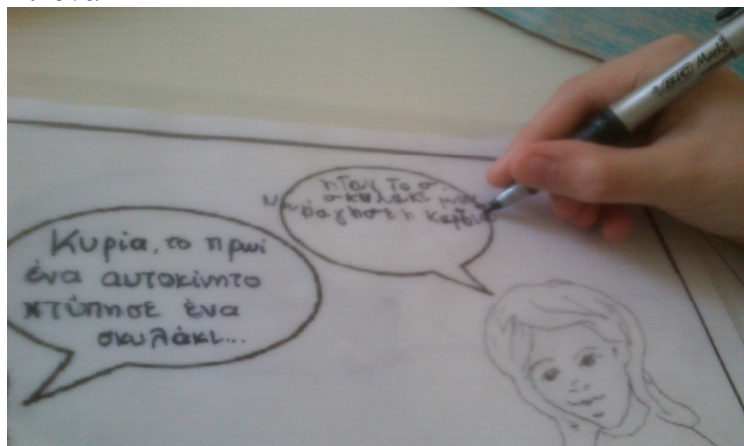
1 ^η ερώτηση: Πώς πρέπει να μπαίνουν στο σχολικό οι μαθητές;		
1 ^η απάντηση	Πρέπει να περιμένουν στη σειρά και όποιος έχει φτάσει πρώτος στη στάση μπαίνει πρώτος στο σχολικό.	<input checked="" type="checkbox"/>
2 ^η απάντηση	Μπαίνει πρώτος όποιος θέλει και όλοι σπρώχνονται μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>
3 ^η απάντηση	Ο οδηγός του λεωφορείου βάζει πρώτον όποιον θέλει εκείνος.	<input type="checkbox"/>

2 ^η ερώτηση: Εσύ τι κάνεις όταν πρέπει να μεις στο σχολικό;		
1 ^η απάντηση	Προσπαθώ να περάσω πρώτος, χωρίς να είναι η σειρά μου.	<input type="checkbox"/>
2 ^η απάντηση	Περιμένω τη σειρά μου για να μπο.	<input checked="" type="checkbox"/>
3 ^η απάντηση	Τσακόνομαι με τα άλλα παιδιά γιατί δεν θέλω να περιμένο.	<input type="checkbox"/>

3 ^η ερώτηση: Τι συμβαίνει όταν κάποιοι μαθητές δεν περιμένουν στη σειρά τους;		
1 ^η απάντηση	Δεν συμβαίνει τίποτα.	<input type="checkbox"/>
2 ^η απάντηση	Οι υπόλοιποι μαθητές χαίρονται.	<input type="checkbox"/>
3 ^η απάντηση	Οι υπόλοιποι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι μαζί τους και διαμαρτύρονται.	<input checked="" type="checkbox"/>

Οι ερωτήσεις κατανόησης του πρώτου Πειραματικού Πρωτοκόλλου

Εικόνα 4



Ο μαθητής συμπληρώνει: «Ήταν το σκυλάκι μου. Μου ράγιζε η καρδιά».

Εικόνα 5

Αξιολόγηση μαθητή στη Δραστηριότητα Μαθησιακής Ετοιμότητας

	1 ^η δοκιμή	2 ^η δοκιμή	3 ^η δοκιμή
1 ^η ς	✓		✓
2 ^η ς	✓	✓	✓
3 ^η ς	✓	✓	✓
4 ^η ς	✓	✓	✓

1^η δοκιμή: άνδρας, γυναίκα, αστυνόμος, κοπέλα
 2^η δοκιμή: αστυνόμος, κοπέλα, γυναίκα, άνδρας
 3^η δοκιμή: γυναίκα, κοπέλα, άνδρας, αστυνόμος

*Μπράβο!!!
10 πόντοι*

Αξιολόγηση δραστηριότητας



Μου άρεσε

Έτσι κι έτσι

Δεν μου άρεσε

Αξιολόγηση δραστηριότητας Μαθησιακής Ετοιμότητας πρώτου βήματος διδακτικής παρέμβασης

Εικόνα 6

Αξιολόγηση μαθητή στη Στοχευμένη Γλωσσική Δραστηριότητα

(3 δοκιμές) A: κοράλι, καζάνι/καζάνι
 B: ραγισμένη-ραγίζω, καρδιά/ραγίζω-ραγισμένος

1^η δοκιμή

Μεταφορές		Σωστά		Λάθος		Κυριολεξίες		Σωστά		Λάθος	
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
3	3	3	2	0	1	3	3	3	2	0	1

Επαλήθευση: Έγινε Δεν έγινε

2^η δοκιμή

Μεταφορές		Σωστά		Λάθος		Κυριολεξίες		Σωστά		Λάθος	
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	0	0

Επαλήθευση: Έγινε Δεν έγινε

3^η δοκιμή

Μεταφορές		Σωστά		Λάθος		Κυριολεξίες		Σωστά		Λάθος	
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	0	0

Επαλήθευση: Έγινε Δεν έγινε

Αξιολόγηση δραστηριότητας




















Μου άρεσε

Έτσι κι έτσι

Δεν μου άρεσε

Αξιολόγηση Στοχευμένης Γλωσσικής δραστηριότητας πρώτου βήματος διδακτικής παρέμβασης

Εικόνα 7

<p>Διδακτική παρέμβαση: 5^ο βήμα Διδακτικός στόχος: «Μαθαίνο να περιμένο τη σειρά μου για 30'' (θυμάμαι να μετράω από μέσα μου μέχρι το 30) πριν απαντήσω, σε μικροομαδική γλωσσική δραστηριότητα»</p>											
<p>Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Συναισθηματική οργάνωση και Προφορικός λόγος</p>				<p>Εμπέδωση-στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες: Κατανόηση μεταφορικού λόγου</p>							
<p>Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο</p> 	<p>Σήμερα είναι</p>	<p>Παρασκευή</p>	<p>7</p>	<p>Μαρτίου</p>	<p>2014</p>	<p>Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο</p> 	<p>Σήμερα είναι</p>	<p>Παρασκευή</p>	<p>7</p>	<p>Μαρτίου</p>	<p>2014</p>
<p>Χρόνος έναρξης</p> <p>09:45</p> 	<p>Χρόνος λήξης</p> <p>10:00</p> 	<p>Διάρκεια ολοκλήρωσης:</p> <p>15 λεπτά</p> 		<p>Στοχευμένη γλωσσική δραστηριότητα «Χωρίζω τις σωστές από τις λάθος φράσεις»</p> <p>Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει ανάμεσα σε δεκαέξι κάρτες που έχουν χρησιμοποιηθεί οι μεταφορικές φράσεις με τον σωστό τρόπο, ώστε να ταιριάζουν στην πρόταση και πού με τον λάθος τρόπο. Παπουτσόκουτο.</p>							
<p>Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας (συνεργασία με τους άλλους-συμμόρφωση με κανόνες προτεραιότητας) «Περιγράφο με τις λέξεις που ταιριάζουν»</p> <p>Κατασκευάστηκε γαλάζιο ταμπλό. Στην κορυφή του υπάρχει υποδοχή για εικόνες με βέλκρο. Οι μαθητές πρέπει κάθε φορά να επιλέξουν μια εικόνα την οποία τοποθετούν στην κορυφή του ταμπλό με βέλκρο. Για κάθε εικόνα υπάρχει μια ομάδα λέξεων μέσα σε έναν μικρό φάκελο, με ταιριαστούς και μη ταιριαστούς χαρακτηρισμούς. Ο κάθε παίκτης πρέπει να βρει τους χαρακτηρισμούς που ταιριάζουν στην εικόνα. Βασικός κανόνας είναι ότι «όσο είναι η σειρά του άλλου παίκτη, περιμένο χωρίς να μιλάω».</p>				 							
				<p>Αυτοαξιολόγηση μαθητή - Δεκτικοποίηση συναισθημάτων</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>Μου άρεσε αυτό που έκανα</p>  </td> <td> <p>Έτσι και έτσι</p>  </td> <td> <p>Δεν μου άρεσε</p>  </td> </tr> </table>			<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα</p> 	<p>Έτσι και έτσι</p> 	<p>Δεν μου άρεσε</p> 		
<p>Μου άρεσε αυτό που έκανα</p> 	<p>Έτσι και έτσι</p> 	<p>Δεν μου άρεσε</p> 									

Το πέμπτο «σαλονάκι» του διδακτικού προγράμματος

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ

ΓΜΔ= Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΑΔ-ΦΑ= Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές-στο Φάσμα του Αυτισμού

ΔΑΦ= Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος

DSM= Diagnostic and Statistical Manual (of Mental Disorders)

ΕΕΑ=Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΜΔ= Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ICD= International Classification of Diseases

Η.Π.Α= Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

ΚΕΔΔΥ= Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΛΕΒΔ= Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Μ.Ο= Μέσος Όρος

ΝΕ Γλώσσα= Νεοελληνική Γλώσσα

Π.Ο.Υ= Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Π.Σ= Προβληματική Συμπεριφορά

ΠΑΠΕΑ= Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΠΕ.02.5= Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης 02.5 (Φιλολογοί Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης)

ΠΕ.02= Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης 02 (Φιλολογοί)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ= Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΤΕΕ= Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο

TEACCH= Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

Φ.Ε.Κ.= Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης