

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



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

**Κωνσταντίνας Π. Δαρσακλή**

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2011

**Τίτλος: Στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης και Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό.**

**Titolo: Mirate attività di apprendimento di preparazione concentrandosi sullo sviluppo di gestione emotiva e abilità sociali per uno studente con autismo.**

**Title: Targeted Learning Readiness Activities for autism focusing in the Emotional Management and Social Skills. Case study.**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Δροσινού – Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Συνοδινού Κλαίρη, Καθηγήτρια

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διδασκαλία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων με έμφαση τον τομέα της Συναισθηματικής Οργάνωσης σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι μεικτή, καθώς χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, ενώ διατυπώθηκαν και τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Τον πυρήνα της ομάδας στόχου αποτέλεσε ένα αγόρι με αυτισμό ηλικίας 6 ετών, καθώς και οι ενήλικες (θεραπευτές και ειδικοί παιδαγωγοί), οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) και της Ειδικής Διδακτικής (συνεντεύξεις). Η διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης ήταν 120 ώρες στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας. Επιπλέον, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες (6 άτομα), οι οποίοι εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, αλλά και με τη χορήγηση πέντε Κοινωνικών Ιστοριών στο παιδί με αυτισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πρώτη και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύονται πλήρως, ενώ η δεύτερη επαληθεύεται μερικώς.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κοινωνικές Δεξιότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

## **Abstract**

This research focuses on Social Skills and Emotional Management emphasizing in the field of teaching Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). The teaching of Special Education and Training is coded by a Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for Pupils with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The methodology followed in this study is mixed, and used tools for collecting both the qualitative and the quantitative data, and three research hypotheses were formulated. The core targeted group was a boy with autism aged 6 years old and adults (therapists and teachers) who come into contact with him. The collection of the qualitative data was made through Observation Methodology (Informal Pedagogical Assessment by Checklists Basic Skills), Methodology of Intervention (Form for Teaching Interaction) and Special Teaching (interviews). The duration of this observation was 120 hours in the Day Center for Children and Adolescents with Autism in Messina. In addition, the quantitative data were collected through the provision of a short questionnaire to all adults (6 persons), who are involved with the student of the case study, but also by grant five Social Stories to the child with autism. The results showed that the first and the third researched question were fully confirmed and the second was partially confirmed.

**Keywords:** Social Skills, Emotional Management, Autism Spectrum Disorders (ASD)

## **Astratto**

La presente ricerca mira l' insegnamento delle Abilità Sociali, sottolineando il campo della Gestione delle Emozioni nei bambini con Disturbi dello Spettro Autistico. La ricerca viene condotta nel campo scientifico della Pedagogia Speciale, applicando un Programma di Intervento Mirato, Individualizzato, Strutturato, Corporativo della Pedagogia Speciale. La metodologia seguita in questo studio è mista, e sono stati utilizzati strumenti per la raccolta sia dei dati qualitativi sia di quelli quantitativi, e si sono determinate tre ipotesi di ricerca. Il gruppo di riferimento principale è stato un ragazzo con autismo di 6 anni e adulti (terapisti ed educatori speciali) che sono in contatto con lui. La raccolta dei dati qualitativi avviene attraverso la Metodologia dell' Osservazione (Valutazione Informale Pedagogica con Liste di Controllo delle Competenze di base), la Metodologia di intervento (Modulo dell' Interazione Didattica) e la Didattica Speciale (interviste). La durata dell' Osservazione Partecipante è di 120 ore in bambini e adolescenti con autismo nel Centro Diurno nella Provincia di Messina. Inoltre, i dati quantitativi sono stati raccolti attraverso la distribuzione di un breve questionario a tutti gli adulti (6 persone), che sono coinvolti con lo studente del caso di studio, ma anche con la concessione di cinque Storie Sociali verso il bambino con autismo. I risultati hanno mostrato che la prima e la terza ipotesi di ricerca sono state completamente verificate, mentre la seconda si è verificata parzialmente.

**Parole-chiave:** Abilità Sociali, Gestione delle Emozioni, Disturbi dello Spettro Autistico.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	2
Abstract.....	3
Astratto.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος Συντομογραφιών .....	7
Κατάλογος Γραφημάτων .....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Κατάλογος Εικόνων .....	10
Εισαγωγή.....	11
Ευχαριστίες .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄: Θεωρητικό Υπόβαθρο – Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	16
1. Θεωρητική θεμελίωση του Αυτισμού.....	16
Νευροανάπτυξη, Μαθησιακή Ετοιμότητα και Κοινωνικός Νους: Ο ρόλος του συστήματος των καθρεπτικών νευρώνων (Mirror Neuron).....	22
2. Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Νοημοσύνη .....	26
3. Στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης.....	29
Σκοπιμότητα – Υποθέσεις Εργασίας.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄: Μεθοδολογία Έρευνας.....	43
1. Το ερευνητικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) .....	43
2. Μελέτη Περίπτωσης – Θεωρητική τεκμηρίωση .....	46
3. Εργαλεία Έρευνας – Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων .....	48
3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	48
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) .....	53
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας..	54
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.....	56
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ).....	58
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού .....	59

3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	60
3.3 Ειδική Διδακτική.....	64
Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο και Ημερήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα .....	66
Διδακτικός Στόχος και Βήματα (Task Analysis) .....	68
Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.....	71
Κριτήρια επιτυχίας, αμοιβή και επιδιωκόμενη συμπεριφορά .....	72
Έντυπο Καταγραφής και συνεργασίας με τον γονέα.....	73
3.4 Συνεντεύξεις.....	73
4. Περιγραφή Εργαλείων για την συλλογή Ποσοτικών δεδομένων.....	75
4.1 Ερωτηματολόγια .....	75
4.2 Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες.....	77
5. Περιορισμοί της έρευνας .....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄: Αποτελέσματα Έρευνας.....	86
1. Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση.....	87
Ποιοτικά δεδομένα.....	87
Ποσοτικά δεδομένα.....	93
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	95
2. Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση .....	95
Ποιοτικά δεδομένα.....	95
Ποσοτικά δεδομένα.....	100
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	102
3. Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση.....	102
Ποιοτικά δεδομένα.....	102
Ποσοτικά δεδομένα.....	106
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	110
Συμπεράσματα .....	110
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	113
Βιβλιογραφία .....	116
Παραρτήματα.....	122

## **Κατάλογος Συντομογραφιών**

ΑΠΑ = Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΓΜΔ = Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΑΔ = Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

ΔΑΔ-ΦΑ = Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

ΔΑΦ = Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος

ΔΔ = Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΔΜΕ = Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΕΑΕ = Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΔΑ = Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΕΕΑ = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΜΔ = Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΛΕΒΔ = Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΠΑΠΕΑ = Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΠΟΥ = Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

ΣΑΔΕΠΕΑΕ = Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα

Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΑΒΑ = Applied Behavior Analysis

ΑΡΑ = American Psychiatric Association

DSM = Diagnostic and Statistical Manual (of Mental Disorders)

ICD = International Classification of Diseases

PECS = Picture Exchange Communication System

TEACCH = Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

<b>Γράφημα 1:</b> Δροσινού, (2015), Συναισθηματική Οργάνωση, κοινωνικές δεξιότητες και αυτισμός.....	14
<b>Γράφημα 2:</b> Δροσινού (2003), Το τρίγωνο του αυτισμού.....	20
<b>Γράφημα 3:</b> Δροσινού, Μ., (2015). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	43
<b>Γράφημα 4:</b> Δροσινού, Μ. (2015). Μελέτη περίπτωσης και έρευνα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). .....	47
<b>Γράφημα 5:</b> Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, Αίθουσα Ατομικών Συνεδριάσεων .....	62
<b>Γράφημα 6:</b> Γράφημα απαντήσεων 1 <sup>ης</sup> Υπόθεσης.....	94
<b>Γράφημα 7:</b> Γράφημα απαντήσεων 2 <sup>ης</sup> Υπόθεσης.....	101
<b>Γράφημα 8:</b> Γράφημα απαντήσεων 3 <sup>ης</sup> Υπόθεσης.....	107
<b>Γράφημα 9:</b> Ποσοστό Θετικών Απαντήσεων στις Ερωτήσεις Κατανόησης των Κοινωνικών Ιστοριών.....	109



## **Κατάλογος Πινάκων**

<b>Πίνακας 1:</b> Συνοπτικός Πίνακας Πειράματος.....	80
<b>Πίνακας 2:</b> Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στη Μαθησιακή Ετοιμότητα.....	91
<b>Πίνακας 3:</b> Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) .....	92
<b>Πίνακας 4:</b> Ποσοστά απαντήσεων 1 <sup>ης</sup> Υπόθεσης .....	93
<b>Πίνακας 5:</b> Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στο Φάσμα του Αυτισμού.....	99
<b>Πίνακας 6:</b> Ποσοστά απαντήσεων 2 <sup>ης</sup> Υπόθεση.....	101
<b>Πίνακας 7:</b> Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) .....	105
<b>Πίνακας 8:</b> Ποσοστά απαντήσεων 3 <sup>ης</sup> Υπόθεσης .....	107
<b>Πίνακας 9:</b> Πίνακας Καταγραφής Απαντήσεων στις Ερωτήσεις Κατανόησης Κοινωνικών Ιστοριών.....	109

## **Κατάλογος Εικόνων**

<b>Εικόνα 1:</b> Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος.....	123
<b>Εικόνα 2:</b> 1 <sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία .....	124
<b>Εικόνα 3:</b> 2η Κοινωνική Ιστορία.....	125
<b>Εικόνα 4:</b> 3η Κοινωνική Ιστορία.....	126
<b>Εικόνα 5:</b> 4 <sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία .....	127
<b>Εικόνα 6:</b> 5 <sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία .....	128
<b>Εικόνα 7:</b> Παπουτσόκουτο με τάπες .....	129
<b>Εικόνα 8:</b> Παπουτσόκουτο με κυβάκια .....	129
<b>Εικόνα 9:</b> Παπουτσόκουτο με μανταλάκια.....	129
<b>Εικόνα 10:</b> Σύστημα Ανταμοιβών – Token Economy.....	130
<b>Εικόνα 11:</b> Βιβλίο Επικοινωνίας (PECS) .....	130
<b>Εικόνα 12:</b> Παζλ (για εναλλαγή σειράς).....	131
<b>Εικόνα 13:</b> Φούσκες (για από κοινού εστίαση προσοχής και βλεμματική επαφή)...	131

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό αποτελεί μια προκλητική προσπάθεια για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τα παιδιά παρουσιάζουν μια ειδική σειρά προβλημάτων που είναι πολύπλοκα, γιατί συχνά φαίνονται χωρίς συνοχή σε σχέση με το πώς προσδιορίζεται η ανθρώπινη μάθηση και συμπεριφορά. Τα αυτιστικά παιδιά, μάλιστα, εμφανίζουν ιδιόμορφα στυλ κοινωνικών, επικοινωνιακών, αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων που ακολουθούν μια διαφορετική πορεία (Quill, 2005, σ. 19).

Ειδικότερα, όμως, ο αυτισμός είναι μια δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ζωής. Αν και δεν υπάρχει καμία γνωστή θεραπεία για τον αυτισμό, πολλά παιδιά με αυτή τη διάγνωση μπορεί να επωφεληθούν μετά από παρέμβαση ((MCIE), Maryland Coalition for Inclusive Education, 2012).

Σύμφωνα με την Καλύβα, (2005, σ.11), ο αυτισμός και οι συναφείς Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), αποτελούν αντικείμενο μεγάλου επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος ανά τον κόσμο, επί σειρά δεκαετιών. Αν και η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων σημείωσε σημαντική πρόοδο κατά τα τελευταία χρόνια, η ακριβής αιτιολογία του αυτισμού δεν είναι ακόμη απόλυτα γνωστή. Σήμερα θεωρείται ότι συμβάλλουν πολλοί, διαφορετικοί αιτιολογικοί παράγοντες, γεγονός που δυσχεραίνει τη δημιουργία αποτελεσματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων. Μάλιστα, με τα σημερινά δεδομένα δεν υπάρχει κάποια γνωστή θεραπεία για τις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Στην Ελλάδα, μάλιστα, στον πιο πρόσφατο Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α΄ 199/2-10-2008), η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), όπως είναι και τα άτομα με αυτισμό, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009, σ. 279).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2000, σ.190), ο όρος αυτισμός παραπέμπει σε ποικιλία δυσκολιών και προβλημάτων, που επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την ικανότητα επικοινωνίας. Οι δυσκολίες στις κατηγορίες αυτές έχουν

νευρολογική βάση και συνοδεύονται από ελλείμματα και ανεπάρκειες σ' ότι αφορά την ικανότητα επικοινωνίας, την κατανόηση της γλώσσας, το παιχνίδι, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τις σχέσεις με τους άλλους.

Για το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, η επικοινωνία προηγείται της γλωσσικής ανάπτυξης. Για το παιδί όμως με αυτισμό, ο λόγος ίσως να αναπτυχθεί χωρίς κάποιον επικοινωνιακό στόχο και μπορεί να μην χρησιμοποιηθεί καν για επικοινωνία (Guldberg, 2010).

Η βλάβη της επικοινωνίας στον αυτισμό είναι καθολική, εμφανίζεται πρόωρα και επηρεάζει πολλαπλές πλευρές της ανάπτυξης. Ευτυχώς, οι διαγνωστικοί δείκτες του αυτισμού για τα νέα παιδιά αποκαλύπτονται από έρευνα, έτσι ώστε ο έγκαιρος εντοπισμός του αυτισμού γίνεται πραγματικότητα. Η παρέμβαση στην επικοινωνία για τα παιδιά με αυτισμό περιλαμβάνει πολλές πτυχές της ανάπτυξης, συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική δέσμευση, την κοινωνική αμοιβαιότητα, την κοινή προσοχή, την μίμηση, το παιχνίδι, τον φωνητικό συντονισμό των χεριών, την γλώσσα και τις επικοινωνιακές ικανότητες (Landa, 2007).

Επιπλέον, οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ορίζονται από ένα μοτίβο συμπεριφοριστικών ελλειμμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των σοβαρών περιορισμών στην κοινωνική αμοιβαιότητα, στη συμμετοχή στην ομάδα (Graziano, 2015) και στην επικοινωνία. Στην πραγματικότητα, όμως, το πιο κρίσιμο σημείο στον ορισμό αυτής της διαταραχής είναι οι κοινωνικές βλάβες (Matson, Matson, & Rivet, 2007).

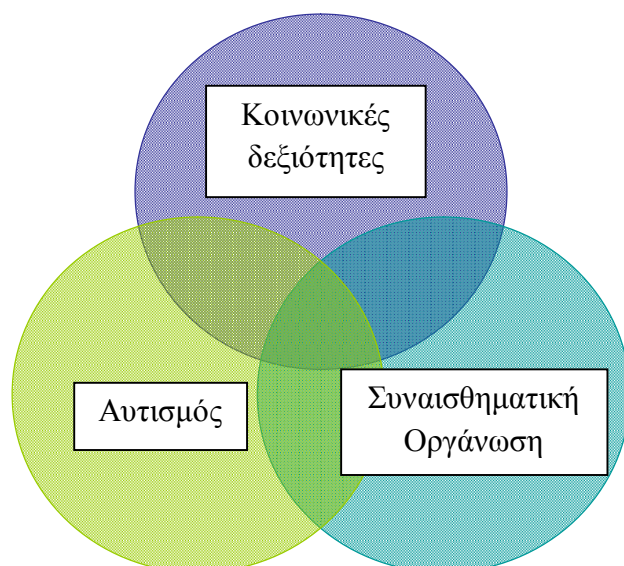
Μεταξύ των συνηθισμένων παρατηρούμενων κοινωνικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται σε αυτή την νευροαναπτυξιακή διαταραχή είναι η φτωχή βλεμματική επαφή, η αποτυχία να προκαλέσει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η παρουσία περίεργων χειρονομιών και ομιλίας. Αυτά τα συμπτώματα είναι γνωστό ότι επιμένουν και στην ενήλικη ζωή και μπορεί να προκαλούν εξαιρετική στενοχώρια στο συγκεκριμένο πρόσωπο. Πράγματι, χωρίς μία αποτελεσματική παρέμβαση, τα ελλείμματα αυτά έχουν την τάση να αυξάνονται, παρά να μειώνονται με την ηλικία (Matson, Matson, & Rivet, 2007).

Μία τέτοια συστηματική προσέγγιση για τον αυτισμό και την επεξεργασία των αισθητηριακών προκλήσεων είναι η προσέγγιση HANDLE (Ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας). Με βάση αυτή την παρέμβαση μπορεί να προωθηθεί η αποτελεσματικότητα και η

λειτουργικότητα, που με τη σειρά τους θα μειώσουν τόσο το σωματικό όσο και το συναισθηματικό άγχος του παιδιού. Η θεραπευτική παρέμβαση HANDLE προωθεί άμεσα ένα πιο ολοκληρωμένο λειτουργικό αισθητηριακό σύστημα μέσω της νευροπλαστικότητας και της συναπτογένεσης. Η Judith Bluestone, η δημιουργός της προσέγγισης HANDLE, προσπαθεί να δημιουργήσει με αυτόν τον τρόπο μια μοναδική και ιδιαίτερη θεώρηση του φαινομένου που ονομάζεται αυτισμός. Επίσης, η προσέγγιση HANDLE αναγνωρίζει ότι η οργανωμένη κίνηση που υποστηρίζεται με τη σωστή διατροφή οργανώνει τη νοητική επεξεργασία, επηρεάζει τη βιοχημεία του σώματος, βοηθά στη διατήρηση της πραγματικής δομής του εγκεφάλου, και οδηγεί ακόμη και σε μυελίνωση των νευρικών οδών (MacLean, 2008).

Προτεραιότητα, όμως, γενικά, δίνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιλαμβάνει και αλλαγές στο περιβάλλον, καθώς και διδασκαλία παράλληλων δεξιοτήτων. Για τη βελτίωση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συχνά γίνονται παρεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου και του σπιτιού και χρησιμοποιούνται τα ατομικά ενδιαφέροντα των παιδιών στο παιχνίδι (Χρηστάκης, 2000, σ. 230).

Η καλύτερη πρακτική για τον αυτισμό, λοιπόν, χρειάζεται να βασίζεται στην αρχή της αναπτυσσόμενης γνώσης και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επιδράσει ο αυτισμός πάνω σε ένα άτομο. Αυτή η πρακτική χρειάζεται ακόμη να βασίζεται στην ύπαρξη ξεκάθαρων διαδικασιών για την αναγνώριση των αναγκών του κάθε παιδιού και στην αντίληψη των βασικών αναπτυξιακών περιοχών, στις οποίες ένα παιδί με αυτισμό θα χρειάζεται επιπρόσθετη διδασκαλία για να βελτιώσει τις ευκαιρίες μάθησης. Τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα χρειάζονται στρατηγικές που τους επιτρέπουν να διαπραγματεύονται το κοινωνικό περιβάλλον, να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους και να κατανοούν την επικοινωνία των άλλων ανθρώπων, όπως χρειάζονται και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να μάθουν μέσω, αλλά και μαζί με τους συνομηλίκους τους (Guldberg, 2010).



**Γράφημα 1: Δροσινού, (2015), Συναισθηματική Οργάνωση, κοινωνικές δεξιότητες και αυτισμός**

Αξίζει να αναφέρουμε, μάλιστα, ότι η παρούσα εργασία είναι μία μελέτη περίπτωσης και το θέμα της εστιάζεται στη διδακτική υποστήριξη σε μαθητή με αυτισμό, χρησιμοποιώντας Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η θεωρητική τεκμηρίωση της εργασίας σχετικά με τον αυτισμό, όπου περιλαμβάνει δεδομένα τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην εργασία, η οποία είναι βασισμένη τόσο στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύξεων, όσο και στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και Κοινωνικών Ιστοριών. Αντίστοιχα, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθενται συμπεράσματα, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).

## Ευχαριστίες

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στις μέρες μας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια, ενώ η διαμόρφωση και η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης έχει απασχολήσει πολύ την επιστημονική κοινότητα.

Η παρούσα μελέτη προέκυψε μέσα από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής μου Άσκησης, που πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας. Παράλληλα, διερευνήθηκε η επιστημονική βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και της Συναισθηματικής Οργάνωσης των ατόμων με αυτισμό.

Στόχος και επιδίωξη αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθεί το πρόβλημα της διδακτικής υποστήριξης σε μαθητή με αυτισμό, χρησιμοποιώντας Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης, αλλά και να διαπιστώσει το κατά πόσον ένα λεπτομερώς σχεδιασμένο πρόγραμμα, βασισμένο στις αρχές του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) δύναται να ενισχύσει και να υποστηρίξει τελικά ένα παιδί με αυτισμό (Δροσινού, 2014).

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη σημαντική στήριξη που μου προσφέρουν σε κάθε βήμα της ζωής μου. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στην κα. Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας. Άλλωστε, η παρούσα μελέτη δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη συνεχή και ουσιαστική καθοδήγησή της. Οι υποδείξεις, λοιπόν, και οι επισημάνσεις της με βοήθησαν τελικά να πραγματοποιήσω αυτή την μελέτη, βασισμένη στο θέμα που είχα επιλέξει να ασχοληθώ. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Συνοδινού Κλαίρη, καθώς και τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας που συμμετείχαν στη μελέτη, όπως και το παιδί της μελέτης περίπτωσης για τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκόμισα δουλεύοντας μαζί του.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄: Θεωρητικό Υπόβαθρο – Βιβλιογραφική ανασκόπηση

## 1. Θεωρητική θεμελίωση του Αυτισμού

Οποιαδήποτε ανασκόπηση γύρω από το θέμα του παιδικού Αυτισμού οφείλει να αρχίσει από τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger, που ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, δημοσίευσαν για πρώτη φορά μελέτες αυτής της διαταραχής (Frith, 1999, σ. 21).

Η Happé, (2003, σ. 15), στο βιβλίο της για τον αυτισμό, αναφέρεται στον Kanner και γράφει ότι το κυρίαρχο γνώρισμα ενός παιδιού με αυτισμό είναι το έλλειμμα της ικανότητας για κοινωνική συναλλαγή από την αρχή της ζωής του. Συγκεκριμένα, η «αδιαφορία» και η «μοναχικότητα» θεωρούνται ως τα πλέον διακριτά στοιχεία της αναπτυξιακής αυτής διαταραχής.

Ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1943 από τον ψυχίατρο Leo Kanner, ο οποίος τον όρισε με βάση την «υπερβολική αυστηρή μοναχικότητα» και την «αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας». Το 1944, όμως, ακριβώς έναν χρόνο αργότερα, ένας Αυστριακός γιατρός, ο Hans Asperger, δημοσίευσε μία διατριβή που μιλούσε για «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία (Happé, 2003, σσ. 39-44).

Οι περιγραφές των Kanner και Asperger συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, παρόλο που ο ένας δεν ήταν ενήμερος για το βασικό άρθρο του άλλου. Μάλιστα, η επιλογή του όρου «αυτιστικός (με αυτισμό)» για να κατονομάσουν τους ασθενείς τους αποτελεί από μόνη της μία εκπληκτική σύμπτωση, ενώ δηλώνει και την κοινή τους πίστη ότι τα κοινωνικά προβλήματα του παιδιού είναι το βασικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαταραχής (Happé, 2003, σσ. 45-46).

Ο Attwood, (2005, σ. 18), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τόσο ο Leo Kanner όσο και ο Hans Asperger περιέγραψαν παιδιά με περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές και δυσκολίες στην επικοινωνία και την ανάπτυξη ειδικών ενδιαφερόντων. Τελικά, όμως, η εργασία του Leo Kanner ήταν αυτή που κυριάρχησε και οδήγησε στη διαμόρφωση της άποψης και της εικόνας που έχουμε σήμερα για τον αυτισμό.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού, (2001, σ. 48), ο όρος αυτισμός εισήχθη στην ψυχιατρική γλώσσα το 1911 από τον Bleuler, ο οποίος τον χρησιμοποίησε για να καταδείξει ένα σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια του ενήλικα, όπως είναι το κλείσιμο στον εαυτό του, η



δυσκολία και αδυναμία της επικοινωνίας με τους άλλους, καθώς και η απομάκρυνση από την πραγματικότητα. Στο βιβλίο της η Συνοδινού, «Παιδικός αυτισμός», αναφέρει ότι ο όρος αυτισμός σημαίνει απόσπαση από την πραγματικότητα, η οποία συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος», και σημαίνει το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, στη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας του με τους άλλους, καθώς και την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα. Κατά μια άλλη εκδοχή, ο όρος ίσως προέρχεται και από τη συνεύρεση της λέξης «αυτοερωτισμός», που χρησιμοποιήθηκε και στην ψυχανάλυση από τον Freud.

Ο Χρηστάκης, (2000, σ. 192), αναφέρεται στον ορισμό που δίνεται από τον Αμερικάνικο Νόμο 105-17 του 1997, σύμφωνα με τον οποίο «ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών, και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τον αυτισμό είναι η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις, και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και συχνά στις αισθητηριακές εμπειρίες».

Η Συνοδινού, (2001, σ. 236), υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί να χαρακτηριστεί ως φύση «αυτιστικός» από τη γέννησή του. Παρόλα αυτά, υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο να ακολουθήσει την τυπική αναπτυξιακή πορεία, αλλά λανθάνει η περίπτωση μιας παλινδρόμησης είτε και στασιμότητας σε ένα από τα στάδια.

Ωστόσο, πολλές διαμάχες έχουν δημιουργηθεί σχετικά με το αν ο αυτισμός χρήζει ιατρικής ή ψυχολογικής στήριξης. Επίσης, πολλά είναι τα ερωτήματα που έχουν προκύψει για τον ορισμό και την αιτιολογία του αυτισμού, καθώς και τις μεθόδους φροντίδας και θεραπείας του. Όπως και να είναι τα πράγματα, όμως, είναι φανερό ότι οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν μια «κοινωνικώς διαγνωστική ταμπέλα» (Τσώνη, 2010, σ. 910) στο αυτιστικό άτομο, είτε σαν άτομο με νοητική υστέρηση είτε με αναπηρία, με σκοπό να δώσουν μια τετελεσμένη απάντηση σε αυτό που δε μπορούν να κατανοήσουν, δηλαδή το τι είναι πραγματικά ο αυτισμός.

Ωστόσο, ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ποικιλομορφία του. Κυμαίνεται από βαριές μορφές, όπως είναι ο κλασικός αυτισμός του Kanner μέχρι πιο ήπιες μορφές, όπου σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει φυσιολογική

νοημοσύνη. Επειδή, λοιπόν, η εικόνα που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτισμό ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, το 1988 η Lorna Wing εισήγαγε την έννοια του Φάσματος των Διαταραχών στον Αυτισμό (Happé, 2003, σσ. 53-54).

Μάλιστα, ο αυτισμός, σύμφωνα με το DSM-5, (2013, σσ. 50-51), θεωρείται μια «Διαταραχή Φάσματος», με την έννοια ότι διαφορετικά παιδιά επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό. Κάποια παιδιά επηρεάζονται πολύ σοβαρά, ενώ άλλα σε πιο ήπιο βαθμό. Ο νέος όρος, λοιπόν, είναι Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η εν λόγω διαταραχή, όμως, μπορεί να προκύψει μαζί με νοητική υστέρηση και άλλες ειδικές γλωσσικές διαταραχές. Έτσι, οι διαταραχές του φάσματος περιλαμβάνουν τη Διαταραχή Αυτισμού, την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (ΔΑΔ-ΜΠΑ), το Σύνδρομο Άσπεργκερ (Asperger), την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (ΠΑΔ) και το Σύνδρομο Ρετ (Rett) ((MCIE), Maryland Coalition for Inclusive Education, 2012).

Παλαιότερα, πίστευαν ότι ο αυτισμός είναι μια μορφή κώφωσης, που μπορούσε να αντιμετωπιστεί με τη χρήση ακουστικού βαρηκοΐας. Αν, όμως, δεν υπήρχε επιτυχία με το ακουστικό, το άτομο θεωρούνταν ανάπηρο και αποκλειόταν κάθε μορφή ψυχολογικής στήριξης και φροντίδας προς αυτό (Τσώνη, 2010, σσ. 908-909).

Σήμερα, οι Lee, Simpson, & Shogren, (2007), αναφερόμενοι στα χαρακτηριστικά του αυτισμού τονίζουν ότι τα παιδιά και οι νέοι με αυτισμό περιγράφονται γενικά ότι έχουν υπερβολές και ελλείμματα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, καθώς και δυσκολίες στην ομιλία, τη γλώσσα και την επικοινωνία, αλλά και ανωμαλίες στην συμπεριφορά. Αυτά τα άτομα έχουν διαφορετικές και πολύπλευρες ανάγκες και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και μοναδικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που είναι κοινά μεταξύ τους.

Γενικά, ο αυτισμός είναι μία κατάσταση που εμποδίζει τα άτομα να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να το κατανοούν. Έτσι, τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν βασικές δυσκολίες σε μια τριάδα περιοχών, οι οποίες είναι η ελλιπής επικοινωνία, η αδυναμία σκέψης και η ανύπαρκτη σχεδόν κοινωνική σχέση. Συνέπεια των αδυναμιών αυτών είναι τα σοβαρά προβλήματα στην εκπαίδευσή τους και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Χρηστάκης, 2000, σ. 191).

Παράλληλα, όμως, τα ελλείμματα στις αναπτυξιακές περιοχές επηρεάζουν την πορεία της ανάπτυξης του ατόμου που αποκλίνει από το φυσιολογικό, ενώ η

καθυστερήση ανάπτυξης επηρεάζει την κλινική εικόνα του αυτισμού (Δροσινού, 2001).

Συγκεκριμένα, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζει ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική του αμοιβαιότητα, τα οποία συνήθως έχουν ποικίλες διακυμάνσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να συμμετάσχει σε μία μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση, σε μία αποτυχημένη συνομιλία, σε μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων ή επιρροών, καθώς και σε μία αποτυχημένη προσπάθεια να ξεκινήσει ή να ανταποκριθεί σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα ελλείμματα αυτά μπορεί να παρουσιάζονται, επιπλέον, σε μη-λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές. Μπορεί να κυμαίνονται από τη φτωχή ολοκλήρωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, σε ανωμαλίες στη βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος. Μπορεί, όμως, να παρουσιάζονται ελλείμματα ακόμη και στην κατανόηση και χρήση των χειρονομιών, καθώς και σε παντελή έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Ακόμη, ελλείμματα στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων παρουσιάζονται πάρα πολλές φορές σε άτομα με αυτισμό (American Psychiatric Association (APA), 2013, σσ. 50-51).

Επιπλέον, κατά το DSM-5, (2013, σσ. 50-51), ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός παιδιού με αυτισμό είναι η υπέρ ή υπο-ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού, (2001, σ. 218), τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να παρουσιάσουν έντονη ενόχληση σε πιθανές αλλαγές. Δηλαδή, η παραμικρή αλλαγή στον χώρο είναι και πιθανή αιτία αναστάτωσης.

Η Δροσινού, (2001), αναφέρει ότι καταγράφονται επαναληπτικές στερεοτυπικές συμπεριφορές, ιδεοληψίες, που στερούνται του δημιουργικού στοιχείου, χωρίς συμβολισμούς. Γενικά, δηλαδή, στο πεδίο αυτό παρατηρούνται δυσκολίες με το φανταστικό και το συμβολικό παιχνίδι.

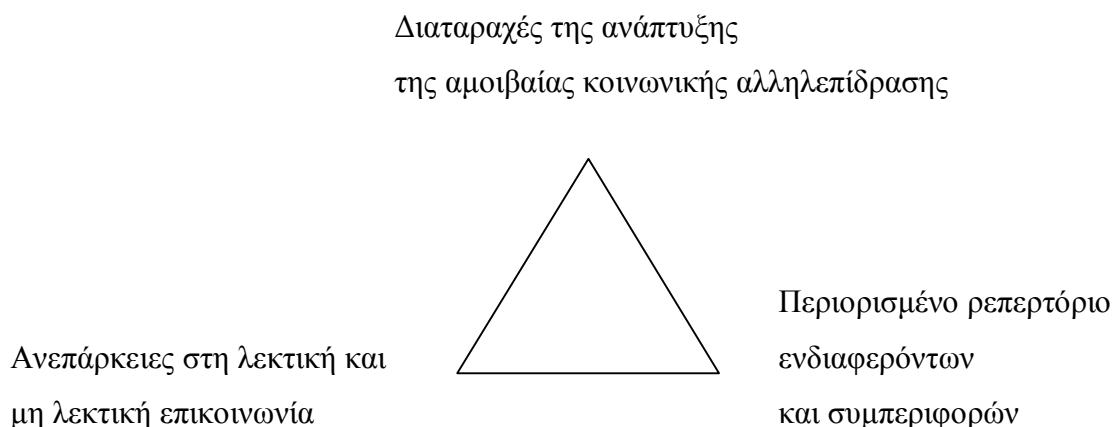
Επίσης, συχνά παρατηρείται και οπτική ικανότητα φωτογραφικής ακρίβειας, καθώς και ψυχοσυναισθηματική αντίδραση χωρίς όμως συναισθηματική ορμή, χωρίς ενθουσιασμό, αλλά και χωρίς αρμονία (Συνοδινού, 2001, σσ. 14-27).

Ωστόσο, κάποια παιδιά με αυτισμό μπορεί να αναπτύξουν λειτουργικό προφορικό λόγο (ομιλία) κατά τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ άλλα μπορεί να έχουν καλές γλωσσικές δεξιότητες (Δροσινού, 2001).

Αντίστοιχες μελέτες, των Norrelgen Fritjof, Fernell Elisabeth, Eriksson Mats, Hedvall Asa, Persson Clara, Sjölin Maria, Gillberg Christopher, Kjellmer Liselotte, (2014), σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό στην προσχολική ηλικία, έχουν δείξει μία θετική σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Επίσης, οι Spiker, Lin, Van Dyke, & Wood, (2012), υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι άνθρωποι στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να είναι πιο ευάλωτοι σε υψηλό άγχος, εξαιτίας των κοινωνικών, επικοινωνιακών, συμπεριφοριστικών και αισθητηριακών δυσκολιών τους. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχουν την τάση να εμφανίζουν άγχος, ίσως εξαιτίας των συναφών προκλήσεων με αισθητηριακή υπερφόρτωση, της δυσκολίας στην αλλαγή και του απρόβλεπτου των κοινωνικών καταστάσεων στο σύνδρομο του αυτισμού.

Μάλιστα, σύμφωνα με τη Δροσινού, (2003), τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό καθορίζονται με βάση το παρακάτω γράφημα.



**Γράφημα 2: Δροσινού (2003), Το τρίγωνο του αυτισμού**

Επίσης, σύμφωνα με τη Δροσινού, (2013), οι γονείς είναι αυτοί που παρατηρούν πρώτοι κάποιες ασυνήθιστες συμπεριφορές στο παιδί τους ή την ενδεχόμενη αναπτυξιακή ανεπάρκειά του σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Οι περισσότεροι από αυτούς περιγράφουν ότι το παιδί τους αποκλίνει από την ώρα της

γέννησης, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι το παιδί τους ακολουθούσε φυσιολογική ανάπτυξη και ξαφνικά παλινδρόμησε. Παρόλα αυτά, όμως, σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί και η σημασία της διάγνωσης, για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού.

Σύμφωνα, μάλιστα, με την Harré, (2003, σ. 58), η διάγνωση του αυτισμού είναι βασισμένη στα τρία θεμελιώδη ελλείμματα της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της δημιουργικής φαντασίας. Δύο απαραίτητα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σήμερα από κλινικούς είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 5<sup>η</sup> έκδοση, (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013) και η Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων, 10<sup>η</sup> αναθεώρηση (ICD-10), Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1990).

Η διάγνωση του αυτισμού, ωστόσο, για να είναι επιτυχής προϋποθέτει πολυεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης και διαφορική εξέταση. Η ίδια πολυεπιστημονική ομάδα είναι αρμόδια να προτείνει ακόμη και το σχέδιο υποστηρικτικής ή εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία πρέπει να είναι πολυδύναμη και λεπτομερής (Χρηστάκης, 2000, σ. 203).

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα των Δροσινού και συν., (2009), Δροσινού (2001) και Δροσινού (2014), τονίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων ειδικών με το παιδί είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Μάλιστα, σύμφωνα με τη Δροσινού, (1999), η διάγνωση του αυτισμού και των συναφών διαταραχών στηρίζεται στη λήψη ενός λεπτομερούς αναπτυξιακού ιστορικού, με έμφαση στις αναπτυξιακές περιοχές που εντοπίζονται ελλείμματα. Αυτές είναι, οι αναπτυξιακές περιοχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, καθώς και της σκέψης-παιχνιδιού-φαντασίας.

Παράλληλα, για τη διάγνωση απαιτείται η συνεχής αξιολόγηση της παρούσας συμπεριφοράς του ατόμου στους ίδιους τομείς μέσα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και της συστηματικής παρατήρησης των συμπεριφορικών δεξιοτήτων του ατόμου (Δροσινού, 1999).

Σύμφωνα με τον Attwood, (2005, σ. 26), κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης, ο ειδικός δημιουργεί συνθήκες που προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και κρατά σημειώσεις σε μία λίστα διαγνωστικών ενδείξεων (diagnostic signs). Για παράδειγμα, όταν εξετάζεται η κοινωνική συμπεριφορά, σημειώνεται η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, πώς συμμετέχει με ένα άλλο άτομο στη

συζήτηση ή στο παιχνίδι, τότε αναμένεται οπτική επαφή, καθώς και μία ποικιλία εκφράσεων του προσώπου και η γλώσσα του σώματος. Κάνουν ερωτήσεις στο παιδί, αλλά και στους γονείς προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο το παιδί αντιλαμβάνεται τους κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς. Καθώς είναι αδύνατο να παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους του σε κλινικό περιβάλλον, μπορεί να κανονιστεί μία επίσκεψη στην τάξη και στην αυλή του σχολείου, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία πλήρης αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Wenar & Kerig, (2008, σ. 181), παλαιότερα, επικρατούσε η αντίληψη ότι η συχνότητα του αυτισμού ήταν χαμηλή και ότι κυμαινόταν από 4 έως 6 περιπτώσεις ανά 10.000 παιδιά. Οι ίδιοι ερευνητές, αναφερόμενοι στην μελέτη του Gillberg, (1991), επισημαίνουν ότι η συχνότητα του αυτισμού κυμαίνεται από 6,6 έως 13,6 ανά 10.000 παιδιά.

Όσον αφορά, τώρα, τη συχνότητα του αυτισμού σε επίπεδο διαφυλικών διαφορών, φαίνεται πως περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια διαγιγνώσκονται με αυτισμό, με τις αντίστοιχες αναλογίες αγοριών και κοριτσιών να κυμαίνονται από 2,6:1 έως 5,7:1 (Wenar & Kerig, 2008, σ. 181).

Ωστόσο, τα σημάδια του αυτισμού, προκύπτουν συχνά σταδιακά, μεταξύ του πρώτου και του τρίτου έτους. Προς το παρόν, όμως, ο αυτισμός διαγιγνώσκεται, μεταξύ των 3 και 4 ετών. Οι γονείς, βέβαια, συνήθως εκφράζουν ανησυχία στους παιδιάτρους τους ακόμη και από την ηλικία των 18 μηνών, συνήθως επειδή το παιδί τους παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία (Landa, 2007).

### **Νευροαναπτυξη, Μαθησιακή Ετοιμότητα και Κοινωνικός Νους: Ο ρόλος του συστήματος των καθρεπτικών νευρώνων (Mirror Neuron).**

Η αιτιολογία του αυτισμού, όπως και των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ανήκουν στις πλέον αινιγματικές μορφές, θα λέγαμε, των Αναπτυξιακών Διαταραχών, εφόσον τα αίτιά τους εξακολουθούν να παραμένουν άγνωστα και τα συμπτώματα που εκδηλώνονται διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από άτομο σε άτομο (Καλύβα, 2005, σ. 15).

Οι Oberman & Ramachandran, (2007), αναφερόμενοι στους Altschuler και συν., (2000), Williams, Whiten, Suddendorf & Perrett, (2001), τονίζουν ότι η δυσλειτουργία σε ένα συγκεκριμένο λειτουργικό σύστημα, το Σύστημα των

καθρεπτικών νευρώνων (MNS), αποτελεί τη βάση στις βλάβες συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό.

Αν και πιστεύουμε ότι αυτή η θεωρία είναι σχετικά στον σωστό δρόμο, ωστόσο δεν υπάρχει κανένας λόγος να πιστεύουμε ότι το Σύστημα των καθρεπτικών νευρώνων (MNS) του προκινητικού και βρεγματικού φλοιού είναι τα μόνα συστήματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο που έχουν καθρεπτικές ιδιότητες ή ιδιότητες προσομοίωσης. Μάλιστα, υπάρχουν πολλές περιοχές του εγκεφάλου που εμφανίζονται να έχουν ιδιότητες προσομοίωσης. Έτσι, το σύστημα προσομοίωσης, παρόμοιο με το ανοσοποιητικό σύστημα μπορεί να είναι λειτουργικά τροποποιήσιμο, αλλά εντοπισμένο σε πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου και όχι σε μία ενιαία περιοχή (Oberman & Ramachandran, 2007).

Μάλιστα, κατά τα τελευταία 25 χρόνια, οι ερευνητές στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της γνωστικής επιστήμης, και της φιλοσοφίας έχουν αφιερώσει την καριέρα τους στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι μαθαίνουν να αποδίδουν τις σκέψεις και τις προθέσεις τους στους άλλους, που αναφέρονται ως θεωρία του νου (Oberman & Ramachandran, 2007).

Οι Oberman & Ramachandran, (2007), αναφερόμενοι στον Gillberg (1992), επισημαίνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι ευαίσθητα στην συναισθηματική αλλαγή. Με άλλα λόγια, τα άτομα με αυτισμό μπορούν να αισθανθούν είτε η αλληλεπίδραση είναι γεμάτη από ισχυρή συγκίνηση είτε και αν δεν δείχνουν τις κατάλληλες συμπεριφοριστικές αντιδράσεις σε συναισθηματικές εκδηλώσεις. Είναι δυνατόν, λοιπόν, τα παιδιά αυτά να βιώσουν συναισθήματα όπως ευτυχία, θυμό, φόβο, αλλά μπορεί να έχουν και δυσκολία να βγάλουν νόημα από αυτά τα συναισθήματα σε άλλους, οδηγώντας έτσι σε μια συμπεριφοριστική διαταραχή της ενσυναίσθησης.

Επίσης, μια εξέχουσα θεωρία των κοινωνικών ελλειμμάτων στον αυτισμό προβαλλόταν από τους Baron-Cohen, κ.ά.. (2000), οι οποίοι θεωρούν ότι η αμυγδαλή είναι η κύρια υπεύθυνη για αυτή την απομείωση του εγκεφάλου. Μια άλλη περιοχή του εγκεφάλου που πιστεύεται ότι παίζει ρόλο στα κοινωνικά ελλείμματα του αυτισμού είναι ο έσω προμετωπιαίος φλοιός, ενώ η τρίτη περιοχή που έχει εμπλακεί στα κοινωνικά ελλείμματα του αυτισμού είναι η ανώτερη κροταφική αύλακα. Επιπροσθέτως, κάθε μία από αυτές τις τρεις περιοχές φαίνεται να έχει και καθρεπτικές ιδιότητες (Oberman & Ramachandran, 2007).

Η θεωρία των καθρεπτικών νευρώνων του αυτισμού, λοιπόν, αντιπροσωπεύει το ευρύ φάσμα των συμπεριφορικών και νευρολογικών ελλειμμάτων που είναι μοναδικό για τον αυτισμό και έχει το επιπρόσθετο πλεονέκτημα ότι δένει αρμονικά με τη βιβλιογραφία σχετικά με αυτές τις ικανότητες στον φυσιολογικό πληθυσμό (Oberman & Ramachandran, 2007).

Ο Χρηστάκης, (2000, σ. 195), επιπλέον, αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της περιόδου 1960 και 1970, είχε επικρατήσει ευρέως η πεποίθηση ότι αιτία του αυτισμού ήταν μία ψυχρή και όχι φιλική στάση της μητέρας προς το παιδί. Η θεωρία αυτή ήταν μια αποτυχημένη προσέγγιση, γιατί εκτός από την μειωτική σημασία που είχε για τις μητέρες, δεν είχε και καμία επιστημονική τεκμηρίωση.

Μάλιστα, ο Winnicott αναφέρει ότι η διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού και η συγκρότηση της ταυτότητάς του είναι απόλυτα συνδεδεμένες με τη μητρική φροντίδα (holding), τον τρόπο μεταχείρισης του παιδιού από τη μητέρα (handling) και τον τρόπο που παρουσιάζει η μητέρα τον κόσμο στο παιδί (Συνοδινού, 2014β).

Πιο συγκεκριμένα, η Συνοδινού, (2014β), αναφέρει ότι τις πρώτες ημέρες της ζωής του, το νεογνό έχει ανάγκη από τη συνεχή παρουσία της μητέρας του. Επίσης, κάθε διαταραχή στη ζωτική σχέση μητέρας-βρέφους θα έχει επακόλουθα στη σωματική και νοητική ανάπτυξη, την κινητικότητα και τη μετέπειτα ψυχική ζωή του παιδιού. Ο πρώτος χρόνος της ζωής είναι ιδιαίτερα κρίσιμος από την άποψη αυτή, όπως αποδεικνύεται από τις παθήσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν όταν απουσιάζει για οποιονδήποτε λόγο η παρουσία της μητέρας ή η φροντίδα της.

Μάλιστα, η Συνοδινού, (2014α), αναφερόμενη στην Klein, τονίζει ότι υπάρχει ένα πρώιμο πένθος όταν το βρέφος αποχωρίζεται από τη μητέρα. Κλαίει όταν εκείνη απομακρύνεται, μη γνωρίζοντας αν και πότε θα επιστρέψει. Η απουσία του προσώπου που φροντίζει το βρέφος δημιουργεί τραυματική κατάσταση, αγωνία και επαναβιώνεται όταν το άτομο συναντά παρόμοια κατάσταση.

Σήμερα, όμως, οι Devlin και Scherer, (2012), αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών παραγόντων, καθένας εκ των οποίων από λίγο έως πολύ αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις και περιβαλλοντικοί παράγοντες οδηγούν στην εμφάνισή του.

Σύμφωνα με τον Miles, (2011), η γενετική κατανόηση του αυτισμού παραμένει μία δύσκολη διαδικασία. Η αιτιολογία, όμως, της αυτιστικής διαταραχής σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το γενετικό υλικό που συνδέεται με το DNA. Οι Glazzard &



Overall, (2012), στην έρευνά τους επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη, αναφέροντας ότι ο αυτισμός συναντάται στα αδέρφια παιδιών με αυτισμό 50 φορές συχνότερα (2%) από ότι στον γενικό πληθυσμό (0,4%).

Νευροαναπτυξιακές θεωρίες της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) των Warren, Foss-Feig, Malesa, Lee, Taylor, Newsom, Stone, (2012) και Ramachandran & Blakeslee, (1998), αναφέρονται στην πρώιμη εγκεφαλική πλαστικότητα, που τη θεωρούν σημαντική για διαφορές σε βασικές γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ. από κοινού προσοχή), καθώς και συμπεριφορικές δεξιότητες. Τα ερευνητικά δεδομένα τέτοιων ερευνών λειτουργούν συμπληρωματικά στις αναφορές για την ηλικία διάγνωσης του αυτισμού και αναφέρονται στα ελλείμματα που παρατηρούνται στις αρχικές πρόωρες δεξιότητες (κοινή προσοχή) σε ηλικίες μέχρι πέντε ετών που λειτουργούν ως σημαντικά προγνωστικά για τη γλώσσα και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στις έρευνες των Nelson, (1991) και Folstein & Rosen-Sheidley, (2001), τα συμπτώματα αυτισμού αποδόθηκαν σε επιπλοκές κατά την προγεννητική, την περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του παιδιού και μάλιστα σε αυτές αποδόθηκαν και πολλές διαταραχές στη λειτουργία του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Επίσης, οι έρευνες των Ramachandran & Blakeslee, (1998) και Geschwind, (2011), καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σεροτονίνης, πράγμα που σχετίζεται με τον νευροδιαβιβαστή της σεροτονίνης. Ακόμη, μία πιθανή αιτία είναι η μειωμένη εγκεφαλική αιματική ροή στον κροταφιαίο και μετωπιαίο λοβό τους, η οποία μπορεί να δικαιολογήσει και το έλλειμμα στις εκτελεστικές λειτουργίες.

Πιθανές ενδείξεις για την εμφάνιση του αυτισμού είναι και οι δομικές ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα του ατόμου, αλλά και οι πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων κατά τους πρώτους μήνες της κύησης (Geschwind, 2011). Σύμφωνα, μάλιστα, με την έρευνα του Geschwind, (2009), η δυσκολία των ατόμων να επεξεργαστούν κοινωνικές πληροφορίες συνδέεται άμεσα με κάποιο εξειδικευμένο τμήμα του εγκεφάλου, τον έσω κροταφιαίο λοβό, που σχετίζεται με τα κοινωνικά ερεθίσματα.

Τέλος, σύμφωνα με τη Συνοδινού, (2001, σ. 13), η προέλευση του αυτισμού, στη βάση μιας ψυχαναλυτικής προσέγγισης, μπορεί να βασίζεται ακόμη και στην ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος ή και ενός παθογόνου περιβάλλοντος.

## **2. Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική Νοημοσύνη**

Σύμφωνα, με το DSM-5 (2013, σσ. 50-51), ένα παιδί με αυτισμό παρουσιάζει επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση που ποικίλουν ανάλογα με την κατάσταση.

Γενικά, όμως, οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως διαπροσωπικές απαντήσεις με συγκεκριμένους λειτουργικούς ορισμούς που επιτρέπουν στο παιδί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του, μέσω της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελείται από την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων ή από την ενίσχυση ενός παραδείγματος που θα οδηγήσει στην εμφάνιση των υπάρχοντων δεξιοτήτων. Οι τυπικές κοινωνικές δεξιότητες εστιάζουν στα παιδιά με αυτισμό και αυτές, έχοντας γίνει το επίκεντρο της θεραπείας, συμπεριλαμβάνουν τη βλεμματική επαφή, το κατάλληλο περιεχόμενο του λόγου, τον κατάλληλο τονισμό, τον αριθμό των προφερόμενων λέξεων, την κατάλληλη επίδραση του προσώπου, τις κατάλληλες κινήσεις, τις λεκτικές διαταραχές, την εγκατάλειψη της ομάδας, τη δυσάρεστη συμπεριφορά, τον επικοινωνιακό λόγο, τον αριθμό των αλληλεπιδράσεων, καθώς και μία γενική επάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ένα ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι και η κοινωνική αποφυγή (Matson, Matson, & Rivet, 2007).

Αν και η κοινωνική ανεπάρκεια είναι ένα από τα μεγαλύτερα ελλείμματα των ατόμων με αυτισμό, η διδασκαλία και η μάθηση συμβάλλουν σημαντικά στην ελάττωση αυτής της αδυναμίας. Με τη σωστή, δηλαδή, υποστηρικτική βοήθεια τα παιδιά με αυτισμό γίνονται «κοινωνικότερα» (Peeters, 2000).

Μάλιστα, η έρευνα των Kavale & Forness, (1996), έδειξε ότι η κατάλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, μείωση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Οι Matson, Matson, & Rivet, (2007), επισημαίνουν ότι τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θα πρέπει να δέχονται παρέμβαση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες πριν από την ηλικία των 5 ετών. Επίσης, επισημαίνουν ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στοιχειώδη κοινωνική συμπεριφορά στα 2 πρώτα χρόνια της ζωής τους και παρουσιάζουν τα ελλείμματα σε αυτές τις δεξιότητες μετά από τα 5, σε μεγάλο βαθμό λόγω της απουσίας της πρώιμης παρέμβασης ή μιας

αναποτελεσματικής θεραπείας σε εκείνο το σημείο. Δεν είναι και ασυνήθιστο, όμως, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης να ξεκινήσουν και στην ηλικία των 2 ή 3 ετών. Ωστόσο, η εξέταση της βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων δείχνει ότι η θεραπεία σε αυτές τις μικρές ηλικίες συμβαίνει πολύ σπάνια. Το μεγαλύτερο μέρος των μελετών παρέμβασης απευθύνεται κυρίως σε παιδιά από 6 έως 9 ετών, καθώς πλέον συνιστάται αυτή η ηλικία για την έναρξη των παρεμβάσεων, ενώ στις περιπτώσεις που έχουν τοποθετηθεί προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, σπάνια προβάλλουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως ένα από τα κύρια συστατικά για την εκπαίδευση.

Η κοινωνική νοημοσύνη, η οποία αποτελείται από την κοινωνική γνώση και τις κοινωνικές ικανότητες, είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη και την επιτυχία των παιδιών και των εφήβων. Οι κοινωνικές δεξιότητες στην παιδική και εφηβική ηλικία επιδρούν στην ποιότητα ζωής, στο σχολείο, στην επιτυχία της εργασίας, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Schroeder, 2011).

Η παραδοσιακή νοημοσύνη είναι μια πολυδιάστατη δομή που έχει επανασχεδιαστεί και επαναπροσδιορίζεται κατά τους τελευταίους δύο αιώνες. Πλέον, τα δύο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέτρα της νοημοσύνης αποτελούνται από μια ιεραρχική σύλληψη της νοημοσύνης, υπό την έννοια ότι παρέχει μια γενική συνολική βαθμολογία που αποτελείται από δύο κύριους παράγοντες, τη λεκτική και τη μη λεκτική αιτιολογία (Schroeder, 2011).

Ο Thorndike (1920) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, σε αντιδιαστολή από άλλους τύπους νοημοσύνης, η οποία αναφέρεται ως αφηρημένη και μηχανική. Ιδιαίτερα ολοκληρωμένος, όμως, και περιεκτικός είναι ο ορισμός του Marlowe (1986), για την κοινωνική νοημοσύνη. Σύμφωνα με αυτόν, η κοινωνική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα να κατανοήσουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ατόμων, και να ενεργούμε κατάλληλα σύμφωνα με αυτή την κατανόηση». Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει τις γνωστικές ικανότητες, την διαπροσωπική και ενδοατομική νοημοσύνη, ενώ ενσωματώνει και την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη θεωρία του νου, που είναι η ικανότητα κατανόησης των σκέψεων, των πεποιθήσεων και των επιθυμιών ενός άλλου ατόμου (Schroeder, 2011).

Η κοινωνική νοημοσύνη, ωστόσο, έχει επίσης συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις σχολικές βαθμολογίες. Η εμπειρική υποστήριξη για την ικανότητα διάκρισης

της κοινωνικής και της ακαδημαϊκής νοημοσύνης ποικίλλει ανάλογα με τη μέθοδο μέτρησης που χρησιμοποιείται. Σε σχέση με την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, η αξιολόγηση της κοινωνικής νοημοσύνης είναι ακόμη στα αρχικά της στάδια. Δεκάδες εργαλεία αξιολόγησης των διαφόρων επιπέδων χρησιμότητας και ποιότητας έχουν αναπτυχθεί για τη μέτρηση της κοινωνικής νοημοσύνης. Σήμερα δεν υπάρχει, όμως, το «χρυσό» πρότυπο της κοινωνικής νοημοσύνης. Ως εκ τούτου, μέσα σε ένα κλινικό περιβάλλον, πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική νοημοσύνη μπορεί να προέρχονται από πολλές πηγές, πολλές από τις οποίες θα μπορούσαν ήδη να συμπεριληφθούν και σε μια εκτίμηση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Schroeder, 2011).

Η διαδικασία της παρέμβασης των ατόμων με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να στηρίζεται σε ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές και στη διαμόρφωση ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτόν τον σκοπό, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί συνθήκες μέσα στην τάξη, όπου ο μαθητής με αυτισμό να βρίσκει ενδιαφέρον για να συμμετέχει (Δροσινού, 2014).

Σύμφωνα με τους Matson, Matson, & Rivet, (2007), ο πρόγονος της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η μοντελοποίηση και η ενίσχυση. Η μοντελοποίηση τυπικά γίνεται από ένα άτομο ή συνεργατικά (από έναν ενήλικα ή από ένα παιδί προσχολική ηλικίας). Παρουσιάζουν μία κοινωνική κατάσταση που προκαλεί ως αποτέλεσμα μία απάντηση από το παιδί. Διακριτοί στόχοι συμπεριφοράς, όπως είναι η βλεμματική επαφή, η ένταση του ήχου και η επαφή στην ομιλία βαθμολογούνται. Ωστόσο, δίνεται ανατροφοδότηση για την ακρίβεια και την καταλληλότητα της ανταπόκρισης του παιδιού, μαζί με προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση, ενώ επιπρόσθετες πρακτικές προσπάθειες πολλές φορές ακολουθούν αυτή την ανατροφοδότηση. Επίσης, χρησιμοποιείται αρκετές φορές κοινωνική και φαγώσιμη ενίσχυση. Αυτή η διαδικασία είναι αποδοτική και αποτελεσματική, αλλά μπορεί να είναι καλύτερη για μεγαλύτερα παιδιά με καλύτερες νοητικές δεξιότητες και εμπειρίες, καθώς και την ικανότητα να γενικεύει αυτές τις δεξιότητες σε άλλες συνθήκες με ελάχιστη επιπρόσθετη εκπαίδευση.

Η απασχόληση των συνομηλίκων ως εκπαιδευτών αποτελεί ίσως το καλύτερο παράδειγμα για την αντίληψη ότι η γενίκευση πρέπει να προγραμματιστεί σε θεραπείες κοινωνικών δεξιοτήτων. Θεωρητικά, οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι θα γενικευτεί σε ποικίλα περιβάλλοντα και δραστηριότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι μέθοδοι ποικίλουν, αλλά συνήθως ο πειραματιστής, ο θεραπευτής ή ο παιδαγωγός εργάζονται για να εκπαιδεύσουν τους συνομήλικους να διαμορφώσουν ή να προωθήσουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές για τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Matson, Matson, & Rivet, 2007).

Μία ακόμη προσέγγιση ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι και ο κύκλος των φίλων. Η συγκεκριμένη τεχνική ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο σκοπός της δεν είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων, αλλά η συνύπαρξη και κατ' επέκταση η ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Whitaker, Barratt, Potter, & Thomas, 1998).

Βέβαια, ο McConnell κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η παγίωση καλής κοινωνικής αντεπίδρασης στα παιδιά με αυτισμό, μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσα από τον συνδυασμό διδακτικών παρεμβάσεων (Χρηστάκης, 2000, σ. 225).

### **3. Στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης**

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 13).

Μιλώντας τώρα ειδικά για τη μαθησιακή ετοιμότητα, ο Bruner το 1962 υποστήριξε ότι βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ιδέες και τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 13).

Μάλιστα, η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και την κοινωνική του προσαρμογή έχει κεφαλαιώδη σημασία και για την μετέπειτα μαθησιακή του καριέρα. Το επίπεδο ανάπτυξής της είναι πιθανό να επηρεάσει αποφασιστικά ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι η μαθησιακή ετοιμότητα επηρεάζει ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτείται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, έχουν κατασκευαστεί πολλά κριτήρια (τυπικά και άτυπα τεστ, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), με τα οποία επιδιώκεται η αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού, οι οποίες συνδέονται με τη μαθησιακή ετοιμότητα και θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 14).

Σύμφωνα με τον Attwood, (2005, σ. 26), κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης, ο ειδικός δημιουργεί συνθήκες που προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και κρατά σημειώσεις σε μία λίστα διαγνωστικών ενδείξεων (diagnostic signs). Για παράδειγμα, όταν εξετάζεται η κοινωνική συμπεριφορά, σημειώνεται η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, πώς συμμετέχει με ένα άλλο άτομο στη συζήτηση ή στο παιχνίδι, πότε αναμένεται οπτική επαφή, καθώς και μία ποικιλία εκφράσεων του προσώπου και η γλώσσα του σώματος.

Συνήθως, μάλιστα, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα στις τρεις πτυχές της φυσιολογικής ανάπτυξης που ενώνουν τα βρέφη και τα νήπια με το κοινωνικό τους περιβάλλον, οι οποίες είναι ο προσανατολισμός, η μίμηση και η συγκλίνουσα προσοχή. Ωστόσο, η κοινωνική απομόνωση των παιδιών με αυτισμό ενισχύεται από τις δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη νοητική ζωή των άλλων, αλλά και με τα συναισθήματα στη βάση των σωματικών σημείων. Φαίνεται, μάλιστα ότι οι άλλοι βρίσκουν δύσκολη την αλληλεπίδραση με παιδιά με αυτισμό εξαιτίας της μειωμένης ή της παρεκκλίνουσας εκφραστικότητας και επικοινωνίας από την πλευρά αυτών των παιδιών (Wenar & Kerig, 2008, σ. 210).

Ειδικότερα, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αξιοποιεί κατά μείζονα λόγο το εργαλείο της διδασκαλίας επειδή είναι ένα φαινόμενο ή μία διαδικασία αρκετά περίπλοκη και ανεπανάληπτη. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πράξη που σχεδιάζει και εκτελεί ο εκπαιδευτικός με βάση αρχές και κανόνες, ενώ η επιτυχία ή η αποτυχία

της εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, υποκειμενικές και αντικειμενικές (Χρηστάκης, 2013, σ. 29).

Σκοπός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι να προετοιμάσει, ουσιαστικά, το παιδί να συμμετάσχει με τον καλύτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας, δηλαδή στα πολιτικά, τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα πνευματικά (Χρηστάκης, 2011, σ. 87).

Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό ξεκινάει δίνοντας έμφαση στη Συναισθηματική τους Οργάνωση, που είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με τον όρο αυτό, προσδιορίζεται η εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τη μάθηση, αλλά και η δεξιότητα ανάπτυξης συνεργασίας με τους άλλους (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 24).

Η πρόωπη παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα και όχι μόνο στα παιδιά με αυτισμό. Περιλαμβάνει τη διαδικασία από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται και καθορίζεται το πρόβλημα μέχρι την εκπαίδευση και την καθοδήγηση. Η πρόωπη παρέμβαση είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους. Χαρακτηρίζεται από μια στήριξη η οποία παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού σε τοπικό επίπεδο με μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια (Δροσινού, 2011).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Corsello, (2005) και Haddens-Algra, (2011), έχει φανεί ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας έχουν μεγαλύτερες βελτιώσεις όταν εισάγονται σε ένα πρόγραμμα πρόωπης παρέμβασης. Δηλαδή, όσο πιο νωρίς ένα παιδί δέχεται παρεμβάσεις και, ως ένα συγκεκριμένο βαθμό, όσο πιο εντατικές είναι αυτές, τόσο καλύτερο θα είναι και το αποτέλεσμα.

Ειδικότερα, σκοπός της θεραπευτικής παρέμβασης είναι να προετοιμάσει το άτομο, προκειμένου να συμμετέχει ως έναν βαθμό στην κοινότητα, να παίζει ενεργό ρόλο στην οικογένεια και να είναι ανάλογα με τις δυνατότητές του ανεξάρτητο και παραγωγικό (Παπαγεωργίου, 2005).

Όταν, όμως, οργανώνουμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σκεφτόμαστε πάντα όσα μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά πάντα αναφερόμαστε στη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, στη μάθηση (τι, πώς και πόσο μαθαίνει) και στη δυνατότητά του να αλλάξει θετικά μέσα από το πρόγραμμα (Δροσινού, 1998).

Τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα, να χαρακτηρίζονται από δομή και ύπαρξη διαδοχικών βημάτων και να περιλαμβάνουν ξεκάθαρους και υλοποιήσιμους διδακτικούς στόχους για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Δροσινού, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν μέσα στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους και ένα πλήθος από εναλλακτικές τεχνικές. Ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Aldridge, (2010), θεωρούνται αυτές που προσθέτουν στη διδακτική πράξη διαφοροποιημένα μέσα και υλικά διδασκαλίας, αλλά και διαφοροποιημένο τρόπο εκτέλεσης του διδακτικού έργου.

Σημαντική θέση, λοιπόν, στα συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας κατέχει η έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ). Σύμφωνα με τον Aldridge, (2010), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) έχει ως βασική της αρχή το γεγονός ότι δεν αλλάζει αυτό που διδάσκεται στους μαθητές, αλλά αλλάζει ο τρόπος που διδάσκεται. Για τη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του (π.χ. οικογενειακό περιβάλλον). Με τον όρο διαφοροποίηση νοείται η διδακτική προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας τροποποιούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και μέρη του αναλυτικού προγράμματος, ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης, αναπόσπαστο μέρος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) είναι και η αξιολόγηση των μαθητών σε όλα τα στάδιά της.

Η Συνοδινού, (2001, σσ. 35-36), προτείνει ότι η θεραπευτική εργασία είναι καλό να χρησιμοποιεί κάποια μεσολάβηση, όπως την πλαστελίνη, τα χαρτικά και τα σχήματα, ανάλογα, βέβαια, πάντα με το τι επιλέγουν κάθε φορά τα ίδια τα παιδιά. Η μεσολάβηση της πλαστελίνης ή του γραφήματος επιτρέπει να δημιουργηθεί ένας χώρος ανάμεσα στο παιδί και τον θεραπευτή. Το μέσο που χρησιμοποιείται, δηλαδή η πλαστελίνη ή η λευκή κόλα, είναι σαν μια οθόνη πάνω στην οποία το παιδί μπορεί να αφήσει τα ίχνη του.

Γενικότερα, σύμφωνα με την Landa, (2007), οι σημαντικότερες προσεγγίσεις παρέμβασης για τον αυτισμό εννοιολογικά ομαδοποιούνται στην Παραδοσιακή Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ΑΒΑ (Applied Behavior Analysis), στη



Σύγχρονη Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, στη Συναλλαγή και στις Συμπληρωματικές προσεγγίσεις.

Η Παραδοσιακή Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ABA (Applied Behavior Analysis), είναι μία εδραιωμένη και εκτενώς μελετημένη μέθοδος παρέμβασης. Οι δεξιότητες χωρίζονται σε διακριτούς στόχους παρέμβασης που βασίζονται στην ανάλυση έργου και στην εκτέλεση της εργασίας του παιδιού. Οι στόχοι της παρέμβασης αντιμετωπίζονται μέσω μαζικών αλυσιδωτών δοκιμασιών, ξεκινούν από τον ενήλικα, χρησιμοποιούν επιλεγμένα από τον ενήλικα υλικά και εργασίες και παρουσιάζονται με μαζικές δοκιμές για την προώθηση της επιτυχίας (Landa, 2007).

Η Σύγχρονη Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς τροποποιεί την εκτέλεση των αρχών του παραδοσιακού ABA (Applied Behavior Analysis), όπως ότι η παρέμβαση επικεντρώνεται γύρω από τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του παιδιού. Αυτή η μεταβολή στην τεχνική ήταν μία απάντηση στις δυσκολίες των παιδιών, να γενικεύσουν τις δεξιότητες από ένα εξαιρετικά δομημένο πλαίσιο και από τις δραστηριότητες που κατευθύνονταν από τον ενήλικα (Landa, 2007).

Σύμφωνα με τους Lee, Simpson, & Shogren, (2007), υπάρχει η γενική ομοφωνία ότι η αυτορρύθμιση είναι ενδεχομένως ένα χρήσιμο εργαλείο για τους μαθητές με Ειδικές Ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αυτισμό. Η αυτορρύθμιση, μάλιστα, αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για τα άτομα με αυτισμό, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν στα κοινωνικά γεγονότα χωρίς να χρειάζεται να ακολουθούνται από κάποιον ενήλικα.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι, πολλοί διαφορετικοί τύποι παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό. Αυτοί κυμαίνονται από προσεγγίσεις, όπως είναι η προσέγγιση TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), σε προσεγγίσεις όπως το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων PECS (Picture Exchange Communication System) ή οι Κοινωνικές Ιστορίες (Guldborg, 2010).

Μάλιστα, η προσέγγιση TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), είναι μία από τις πιο ευρέως, χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις και ονομάζεται και «δομημένη διδασκαλία». Βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και στην παρατήρηση ότι τα άτομα με αυτισμό μοιράζονται ένα μοτίβο των νευροψυχολογικών ελλειμμάτων και των δυνάμεών τους, που ονομάζουμε ως «κουλτούρα του αυτισμού» (Mesibov & Shea, 2010).

Επιπλέον, η δομημένη διδασκαλία διαθέτει τέσσερις βασικούς μηχανισμούς, οι οποίοι είναι: πρώτον η φυσική δόμηση του περιβάλλοντος και οι δραστηριότητες με τρόπους που γίνονται κατανοητές στο άτομο, δεύτερον η οπτική παρουσίαση των ατομικών δυνατοτήτων και το ενδιαφέρον για οπτικές λεπτομέρειες για να συμπληρωθούν σχετικά ασθενέστερες δεξιότητες, τρίτον η χρήση ειδικών ατομικών ενδιαφερόντων για να εμπλέξουν το παιδί στη μάθηση, και τέταρτον η υποστήριξη της έναρξης μιας ουσιαστικής επικοινωνίας (Mesibov & Shea, 2010).

Μία άλλη προσέγγιση που αναφέραμε και προηγουμένως, είναι το Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων (PECS). Πρόκειται για ένα σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων, που αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy για να μπορέσουν να ενισχυθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό, τα οποία δεν έχουν καθόλου λόγο ή δεν έχουν λειτουργικό και κοινωνικά αποδεκτό λόγο (ηχολαλία) (Bondy & Frost, 1994).

Σύμφωνα με τους Bondy & Frost, (1994), με τη μέθοδο PECS τα παιδιά αρχικά μαθαίνουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μία εικόνα. Έπειτα με τον συνδυασμό διαφόρων εικόνων μαθαίνουν τη δομή του λόγου και είναι σε θέση να μεταφέρουν το μήνυμα που επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μπορεί να εκφράζει επιθυμίες και να επικοινωνεί οποιαδήποτε στιγμή το έχει ανάγκη. Επιπλέον, ενισχύεται και η κοινωνική του αλληλεπίδραση, αφού το παιδί εκπαιδεύεται για το πώς να κάνει την πρώτη κίνηση.

Επίσης, σύμφωνα με τους Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, (2006), μία άλλη παρέμβαση που είναι σχετικά απλή για να την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές ονομάζεται Κοινωνικές Ιστορίες.

Σύμφωνα με τους Rust & Smith, (2006), οι Κοινωνικές Ιστορίες δημιουργήθηκαν το 1993 από την Carol Gray για να επιλυθούν επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσκολίες, αλλά και για να διδαχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Μία Κοινωνική Ιστορία είναι εξατομικευμένη και διαμορφωμένη στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού (Quilty, 2007). Δίνει κατευθύνσεις για κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ώστε να αποτραπούν προκλητικές, αλλά και επιθετικές συμπεριφορές (Karkhanen, Clark, Ospina, Seida, Smith, & Hartling, 2010).

Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Norris & Dattilo, (1999), η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών σε παιδιά με αυτισμό επέδρασε θετικά στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα μπόρεσαν να γενικεύσουν και τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ανάλογες κοινωνικές καταστάσεις.

Υπάρχει, όμως, και άλλη μία προσέγγιση που ονομάζεται Αισθητηριακή Ολοκλήρωση (Sensory Integration ή Sensory Registration). Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η ρύθμιση και η οργάνωση των αισθητηριακών πληροφοριών στα παιδιά με αυτισμό, αφού λόγω της διαταραχής δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τα εισερχόμενα ερεθίσματα. Αυτή η αδυναμία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους ως προς την επιθετικότητα και τους αυτοτραυματισμούς (Ayres & Tickle, 1980).

Αυτές οι παρεμβάσεις εφοδιάζουν τους γονείς και τους θεραπευτές με ισχυρά εργαλεία και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα και αυτό, φυσικά, είναι πολύ θετικό. Ωστόσο, αυτό μπορεί να είναι προβληματικό αν οι ειδικοί κοιτάζουν αυτά τα μοντέλα και τις παρεμβάσεις χωρίς να έχουν πρώτα μία καλή αντίληψη του αυτιστικού φάσματος ή χωρίς να έχουν αντιληφθεί τις ατομικές ανάγκες και το μαθησιακό πλαίσιο του παιδιού (Guldberg, 2010).

Το παιδί χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες, όπως είναι γνωστό, μαθαίνει καθημερινά και αποκτά γνώσεις και εμπειρίες από τη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες. Το παιδί με αυτισμό, όμως, δεν μπορεί να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες με αυτόν τον τρόπο. Χρειάζεται μία προγραμματισμένη διδασκαλία με σαφή πρόβλεψη των διδακτικών στόχων, των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν και των ενισχυτών που παίρνουν τα παιδιά (Χρηστάκης, 2000, σ. 213).

Ωστόσο, οι ερευνήτριες Theodorou & Nind, (2010), υπογραμμίζουν ότι το παιχνίδι είναι αυτό που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό, ότι αυτή η εστίαση στο παιχνίδι απευθύνεται τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική ένταξη (Δροσινού, 2015), αφού το παιχνίδι απαιτεί τη γνωστική εμπλοκή (Tirassa, 2015), την αμοιβαία δέσμευση, την ενσυναίσθηση (Soro, 2015) και την εμπιστοσύνη (Graziano, 2015), οι οποίες είναι απαραίτητες και για τη φιλία, αλλά και για την κοινωνική συμμετοχή.

Σύμφωνα με τους Parker & O' Brien, (2011), στο πλαίσιο των παιχνιδιών τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να μπορέσουν να ενταχθούν και να ακολουθήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και κοινούς στόχους, όπου απαιτείται η συγκέντρωση προσοχής και η συνεργασία με άλλα άτομα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 25).

Επιπλέον, οι στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης αποτελούν εκπαιδευτικές και διδακτικές παρεμβάσεις με αναφορά στην ένταξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και Αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και του Αυτισμού (Δροσινού, 2015).

Σύμφωνα, μάλιστα, με τη Δροσινού (1996), η βασική επιδίωξη της πολιτείας οφείλει να είναι ένα σχολείο για όλους.

Σύμφωνα τώρα με τους Guldborg, (2010) και Δροσινού, (2015), η ένταξη ορίζεται ως η διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και κατάργησης των εμποδίων στη συμμετοχή, και έτσι πηγαίνει πέρα από την εκπαίδευση για να καλύψει τη συνολική εμπειρία ενός παιδιού ή νέου με αυτισμό και της οικογένειάς του. Αυτή η ευρεία έννοια της ένταξης, όπως την ορίζει ο Guldborg, (2010), τονίζει ότι δεν επαρκεί να εξετάζουμε μόνο τους «εσωτερικούς» παράγοντες όταν εξετάζουμε πώς να εκπαιδεύσουμε ένα παιδί με αυτισμό, αλλά ότι είναι εξίσου σημαντικό να γίνουν προσαρμογές και στο περιβάλλον μάθησης ή στον τρόπο που εργάζεται το προσωπικό. Αυτό απαιτεί μία προσέγγιση συναλλαγής, η οποία αναγνωρίζει ότι ο αυτισμός είναι μία συνθήκη, η οποία επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Δροσινού, (2004) και Δροσινού, και συν., (2009, σ. 28), υπάρχει μία ισχυρή επιτακτική ανάγκη να ξεφύγουμε από το μοντέλο του ελλείμματος της αναπηρίας και να προωθήσουμε τις επιτυχίες και το δυναμικό των μαθητών με αυτισμό και τις δυνατότητες που καταγράφονται στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28), οι οποίες συμβάλλουν στην εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή.

Επιπλέον, μία τελευταία μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί με μεγάλη αποτελεσματικότητα σε μαθητές με αυτισμό είναι εκείνη της «χαρτογράφησης εννοιών». Πρόκειται για μία οπτική στρατηγική μάθησης, η οποία αξιοποιεί τις

γνωστικές προδιαθέσεις των ατόμων με αυτισμό και μπορεί να παρέχει μία πολλαπλά χρήσιμη μέθοδο, υποστηριζόμενη με διαφοροποιημένες δραστηριότητες τόσο στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, όσο και στις ατομικές δεξιότητες μελέτης των μαθητών (Δροσινού, Χαρπαντίδου, & Βουράκη, 2011).

Η αναγκαιότητα συνδυασμού στρατηγικών για τη διδασκαλία των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποδεικνύεται από πολλές έρευνες, κυρίως αν δεχτούμε την πολυμορφία των περιστατικών (Geschwind, 2011). Επομένως, θεωρείται αμφίβολη η χρήση μιας μόνο τεχνικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, όμως, παρατηρείται ότι η ανατροφή ενός παιδιού με αυτισμό δημιουργεί πολλές δυσκολίες και στους ίδιους τους γονείς. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σύστημα αγωγής ενός παιδιού. Έτσι οι γονείς φορτίζονται με την αγωγή και την φροντίδα ενός παιδιού, το οποίο η κοινωνία το έχει στιγματίσει ως διαφορετικό. Ακόμη και οι ίδιοι οι γονείς δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το παιδί τους, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το «φαντασιακό» παιδί, που οι γονείς φαντάζονταν ότι θα αποκτήσουν. Οι γονείς όταν περιμένουν ένα παιδί φαντάζονται ένα παιδί ιδανικό, το οποίο είναι επιφορτισμένο με όλα τα στοιχεία από την κοινωνική τους ιστορία. Ωστόσο, έρχονται αντιμέτωποι με το «πραγματικό» παιδί, το οποίο δεν είναι έτσι όπως το είχαν φανταστεί και δεν ανταποκρίνεται στις γονικές προσδοκίες και στη θέση που η κοινωνία επιβάλλει (Τσώνη, 2010, σ. 925-926).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2000, σ. 61), όταν φτάνει η στιγμή της γέννησης και ξαφνικά ανακαλύπτουν ότι το παιδί τους είναι διαφορετικό, οι γονείς χάνουν τη γη κάτω από τα πόδια τους. Όλα τα σχέδια τους καταρρέουν, αφού η ζωή τους θα αλλάξει ριζικά. Διαισθάνονται την κοινωνική απόρριψη που θα δεχτούν, θεωρούν ότι μειώνεται η κοινωνική τους επιφάνεια, αισθάνονται αποτυχημένοι και ένοχοι. Συνήθως, μάλιστα, οι γονείς που βρίσκονται σε αυτή τη θέση περνούν και ένα είδος πένθους (Συνοδινού, 2014α).

Η Συνοδινού, (2014α), όμως, αναφερόμενη στον Freud τονίζει ότι ακόμη και μετά από το πένθος, το χαμένο αντικείμενο, στην περίπτωση μας το χαμένο «φυσιολογικό» παιδί εξακολουθεί να υπάρχει ψυχικά. Η προσωπική μας άποψη είναι ότι η οδύνη και η αγάπη μπαίνουν στη θέση της απώλειας, ως μεταβατικό αντικείμενο.

Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι η μέθοδος της ανάλυσης έργου. Το βασικό στοιχείο αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι η διαδικασία της ανάλυσης ενός στόχου σε μικρότερα βήματα (Task Analysis). Τα βήματα προσδιορίζονται και καταγράφονται με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν. Πάντα η καταγραφή αρχίζει από τα πιο εύκολα και προχωράει στα πιο δύσκολα. Το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο, ώστε να το πετυχαίνουν τα παιδιά, ενώ το τελευταίο τείνει να ταυτίζεται με τον διδακτικό στόχο. Κανένα βήμα, όμως, δεν μπορεί να διδάσκεται, χωρίς να έχει κατακτηθεί πρώτα το προηγούμενο (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 31).

Ο εκπαιδευτικός, όμως, με τη σειρά του πρέπει να ξέρει τους γενικούς και επιμέρους σκοπούς της Ειδικής Αγωγής, το περιεχόμενό του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), τη διαδικασία της μάθησης και τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών για τα οποία σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα, για να είναι αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση (Χρηστάκης, 2013, σ. 128).

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2014), λοιπόν, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συγκεκριμένων Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), με έμφαση την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και Συναισθηματικής Οργάνωσης, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246).

Τα συγκεκριμένα προγράμματα λαμβάνουν χώρα τόσο σε σχολικά πλαίσια, όπως είναι τα γενικά και ειδικά σχολεία, όσο και σε εξωσχολικά πλαίσια της κοινότητας, όπως είναι τα Κέντρα Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2014), το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για τη διαχείριση προβλημάτων και

ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Ο σχεδιασμός, λοιπόν, ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014) κρίθηκε απαραίτητος για την κάλυψη των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) του παιδιού της μελέτης περίπτωσης, προκειμένου η διδακτική μας παρέμβαση να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2007), η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων αποτελείται από πέντε φάσεις. Πρώτον, την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή, δεύτερον την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28) με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού και συν., 2009, σσ. 245-246), τρίτον τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, τέταρτον την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και πέμπτον την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή με στόχο την ανατροφοδότηση, αλλά και την ενίσχυση του προγράμματος.

Το πρόβλημα, λοιπόν, στη διδασκαλία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων προσεγγίζεται στην παρούσα μελέτη μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2009), η πρώιμη παρέμβαση είναι μία σύνθεση υπηρεσιών που παρέχεται στο παιδί με αναπηρία, την οικογένειά του και προωθεί την κοινωνική του ένταξη.

Τα γλωσσικά αποτελέσματα επηρεάζονται από την κοινωνική ικανότητα. Επειδή η κοινωνική δυσλειτουργία είναι ένα διαρκές χαρακτηριστικό του αυτισμού, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται το συντομότερο δυνατόν. Μέσα από την έγκαιρη παρέμβαση, η επικοινωνία και η κοινωνική ανάπτυξη μπορεί να βελτιωθούν, ελπίζοντας να οδηγήσουν και σε καλύτερα αποτελέσματα για το παιδί και την οικογένειά του (Landa, 2007).

Γενικότερα, όμως, όταν μιλάμε για τη συνεργασία του παιδιού με αυτισμό με τους άλλους, αναφερόμαστε στην ανάπτυξη και αξιοποίηση, κυρίως, των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στις διδακτικές

στρατηγικές που βοηθούν τον μαθητή στην κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών του σχέσεων, αλλά με βασικό στόχο την κοινωνικοποίησή του και γενικότερα την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η συνεργασία με τους άλλους ως εκπαιδευτικός στόχος αξιοποιεί επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα από τη μικροομαδική, συνεργατική και διαθεματική μάθηση. Αυτή, φυσικά, προϋποθέτει ο μαθητής να αποκτήσει κατάλληλη Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) στις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό θα καταστεί δυνατό με δομημένα διδακτικά προγράμματα Συναισθηματικής Οργάνωσης σε καθορισμένο πλαίσιο και με τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο (θεραπευτής-μαθητής) για την κατανόηση και αποδοχή των κανόνων συνεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα μάθει να συνεργάζεται με όλα τα πρόσωπα, με τα οποία έρχεται σε επαφή μέσα, αλλά και έξω από το σχολικό του περιβάλλον (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 25).

Γενικά, σύμφωνα με την έρευνα του Quill, (2005, σ. 226), οι περιπτώσεις κοινωνικής και επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης είναι ποικίλες και πολύπλοκες. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να αναφέρονται σε αμοιβαία επικοινωνία και ενσυναίσθηση (Soro, 2015), ή σε ομαδικά γεγονότα, όπως είναι και πολλά είδη παιχνιδιού.

Τα παιδιά με αυτισμό πασχίζουν να κατανοήσουν τους σκοπούς, τις εσωτερικές καταστάσεις και το νόημα που κρύβονται πίσω από την κοινωνική, επικοινωνιακή και συναισθηματική συμπεριφορά των ανθρώπων και γι' αυτό, άλλωστε, μειώνεται σε σοβαρό βαθμό η ικανότητά τους να συμμετέχουν σε κοινωνικο-επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις. Όσον αφορά, μάλιστα, αυτές τις κοινωνικο-επικοινωνιακές αδυναμίες στον αυτισμό, τα παιδιά παρουσιάζουν τυπικά περιορισμένη χρήση της κοινής προσοχής και της κοινωνικής αναφοράς, που είναι και τα βασικά μέσα κοινωνικής συμμετοχής (Quill, 2005, σσ. 227-228).



## **Σκοπιμότητα – Υποθέσεις Εργασίας**

Το πρόβλημα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα, για το οποίο έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες. Βασικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το πρόβλημα της διδακτικής υποστήριξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε έναν μαθητή με αυτισμό. Ουσιαστικά, η παρούσα εργασία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποσκοπεί να αποτελέσει μία πρώτη διερευνητική προσπάθεια για ανάδειξη του προβλήματος της διδακτικής υποστήριξης σε μαθητή με αυτισμό χρησιμοποιώντας Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής του Οργάνωσης.

Μέσα από την παρούσα μελέτη λοιπόν, επιδιώκεται να επωφεληθεί πρωτίστως το παιδί που συμμετέχει στη μελέτη περίπτωσης, μέσα από τη διαδικασία της παρέμβασης, χρησιμοποιώντας Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Οι δυσκολίες και οι αδυναμίες του μαθητή καθόρισαν την επιλογή του διδακτικού στόχου και των δραστηριοτήτων, ενώ ο σχεδιασμός ενός προγράμματος Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του παιδιού και να αναπτυχθούν οι επιθυμητές δεξιότητες. Επίσης, όμως, η εργασία έχει ως απώτερο και μακροπρόθεσμο στόχο την προαγωγή της ένταξης του ατόμου με αυτισμό στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Επιδιώκεται, όμως, να επωφεληθούν εξίσου και οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, αλλά και όλοι οι γονείς και οι ενήλικες που εργάζονται με άτομα με αυτισμό, αφού μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται να καταστούν σαφέστερες οι δυσκολίες της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό, ενώ προτείνεται και πρόγραμμα παρέμβασης για βελτίωση στη συγκεκριμένη περιοχή.

Τέλος, από τη συγκεκριμένη έρευνα ενδέχεται να επωφεληθεί και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς μία βελτίωση στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης, θα ενισχύσει και τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του παιδιού, η οποία είναι μία από τις βασικότερες προτεραιότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή με αυτισμό.

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

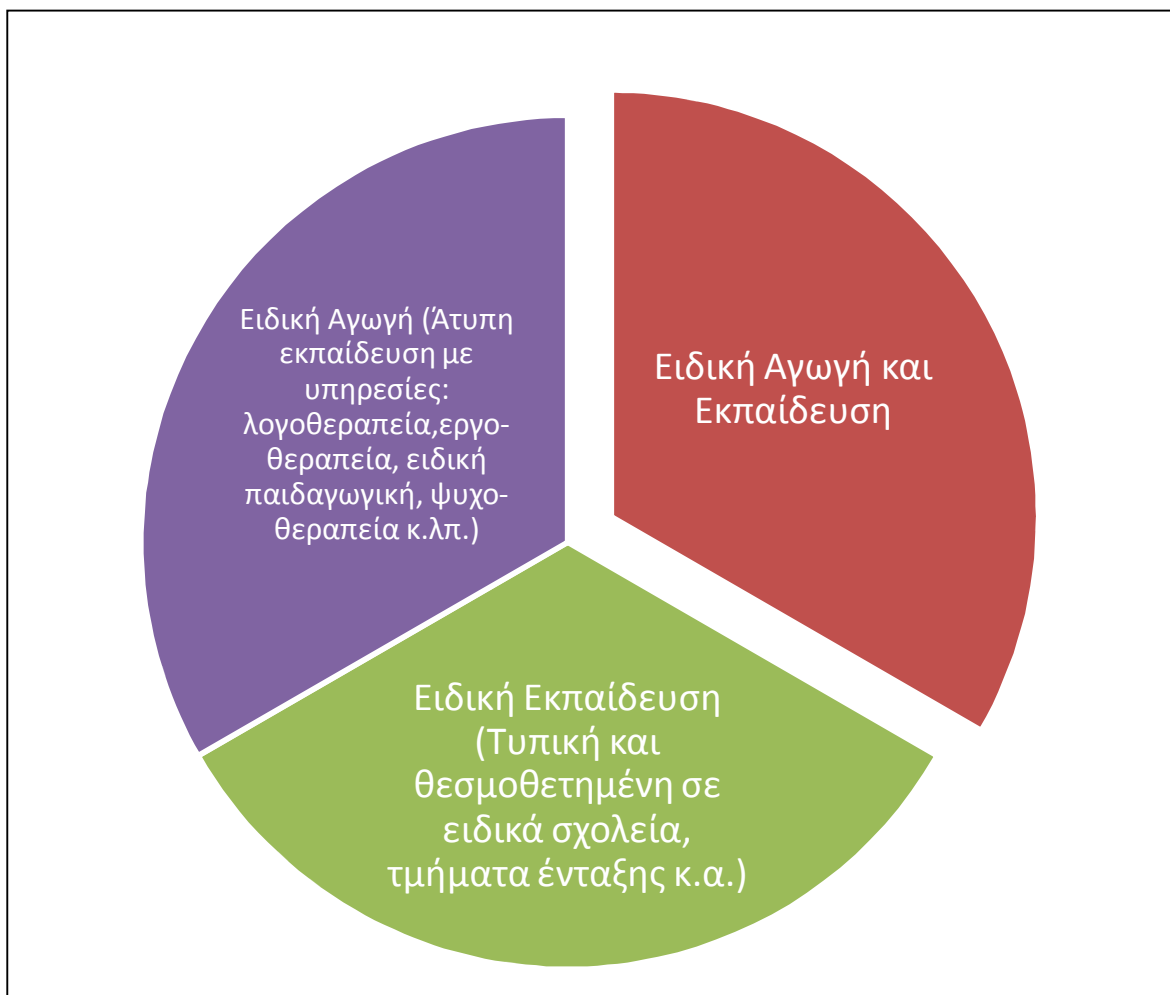
Η πρώτη ερευνητική υπόθεση εξετάζει αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του». Τέλος, η τρίτη ερευνητική υπόθεση διερευνά αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄: Μεθοδολογία Έρευνας

### 1. Το ερευνητικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 32-41) και πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης.

Η έρευνα βασίζεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), που έχει σαν σκοπό την υποστήριξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), ώστε να ανέλθουν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους τους επιτρέπουν και στη συνέχεια να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα σε συνθήκες ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246).



Γράφημα 3: Δροσινού, Μ., (2015). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Η παροχή της Ειδικής Αγωγής μπορεί να γίνεται στο σχολείο Ειδικής Αγωγής ή στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, ανάλογα πάντοτε με την περίπτωση. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής γίνεται από διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο, τον μαθητή, τον σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από άλλους ειδικούς επαγγελματίες, όπως είναι ο εργοθεραπευτής. Βασικό στέλεχος, όμως, στην ομάδα αυτή είναι ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής. Η πολυεπιστημονική ομάδα αξιολογεί τους μαθητές και συμβάλλει στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού πλαισίου, για κάθε περίπτωση ή μικροομάδα παιδιών, ενώ το σχολείο και ο εκπαιδευτικός έχουν την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση των διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2011, σ. 84).

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), επομένως, δεν πρέπει να ορίζεται από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, αλλά περισσότερο από την άποψη αναγκών του παιδιού που αυτή σχεδιάζει να αντιμετωπίσει. Εγκαταλείπεται, έτσι, η ιδέα των ξεχωριστών ομάδων παιδιών, τα ανάπηρα και τα μη ανάπηρα, τα πρώτα τα οποία χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και τα δεύτερα απλά εκπαίδευση και μιλάμε πλέον για μία ενιαία ομάδα παιδιών που δέχονται από κοινού εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 85-86).

Όσον αφορά, τώρα, την παρούσα εργασία, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι μεικτή καθώς αποτελείται από ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά δεδομένα. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με συμμετοχική παρατήρηση για 120 ώρες στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

Στην παρούσα μελέτη επικεντρωθήκαμε στο κατά πόσο είναι εφικτή η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Οργάνωσης και των Κοινωνικών Δεξιοτήτων μέσα από στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) σε έναν μαθητή ηλικίας 6 ετών με διάγνωση Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) από το «Παιδών Πεντέλης» με βάση το DSM-IV. Ο μαθητής ακολουθεί ατομική ή δυαδική συνεδρία δύο φορές την εβδομάδα στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων, της συμπεριφοράς του, της αυτοεξυπηρέτησής του και γενικότερα της ομαλής μετάβασής του στην κοινωνία. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετέχουν και έξι ενήλικες (θεραπευτές και ειδικοί παιδαγωγοί) που έρχονται σε

επαφή με το παιδί και πρόκειται συγκεκριμένα για μία ψυχολόγο, μία λογοθεραπεύτρια, μία εργοθεραπεύτρια, μία κοινωνική λειτουργό και δύο γυμνάστριες.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης και της Ειδικής Διδακτικής.

Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε ήταν συμμετοχική. Τα εργαλεία για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης του μαθητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 253-257) αποτελούνται από τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28). Με την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) παρατηρήσαμε τις μεταβολές στα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Πίνακας 2), των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑ) (Πίνακας 7) (Δροσινού και συν., 2009, σσ. 245-246), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) (Πίνακας 3) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (Πίνακας 5).

Το επόμενο εργαλείο ήταν από τη Μεθοδολογία της Παρέμβασης και συγκεκριμένα πρόκειται για το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), ο σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Σε αυτό αποτυπώνουμε την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση του ειδικού παιδαγωγού, ώστε να ανατροφοδοτήσουμε ή να τροποποιήσουμε το διδακτικό μας πρόγραμμα.

Με βάση την Ειδική Διδακτική καταγράφηκαν οι διδακτικοί στόχοι σε Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο, αλλά και Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013, σσ. 103-172). Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση τη διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Συναισθηματικής Οργάνωσης (Δροσινού, 2014, Δροσινού και συν., 2009, σ. 24).

Ένα ακόμη εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν σύντομες ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας δέκα λεπτών, με τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στη

Συναισθηματική Οργάνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες με μια πιο σφαιρική προσέγγιση, ενώ οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων βασίζονται στις τρεις αρχικές υποθέσεις της έρευνας.

Τα ποσοτικά δεδομένα, αντίστοιχα, συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, που δόθηκαν στους ενήλικες εμπλεκόμενους (6 θεραπευτές) με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου βασισμένες στις υποθέσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν με την κλίμακα Likert, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες της περιγραφικής στατιστικής.

Επίσης, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν πέντε στοχευμένες Κοινωνικές Ιστορίες, στις οποίες υποβλήθηκε το παιδί με αυτισμό. Ήταν διαφοροποιημένα κείμενα, των οποίων η θεματολογία βασίστηκε στους ορισμένους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν κατά τη δόμηση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014).

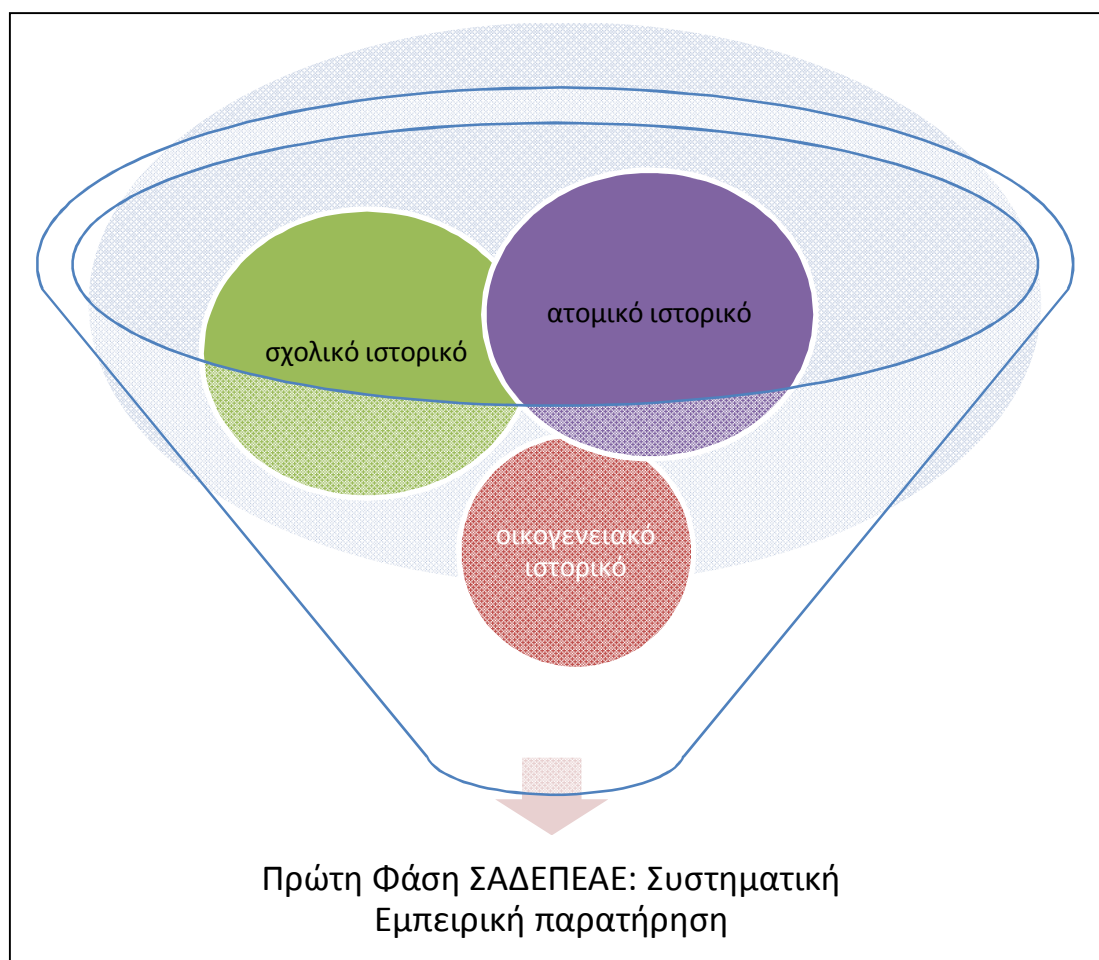
## **2. Μελέτη Περίπτωσης – Θεωρητική τεκμηρίωση**

Οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συνεχώς ολοένα και περισσότερο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Μία μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας, χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής της και γι' αυτό θεωρείται περισσότερο ως μία ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική παρά μία ερευνητική μέθοδος. Χρησιμοποιείται συνήθως για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, καθοδηγεί η ίδια τον ερευνητή στη διεξαγωγή της και μπορεί να περιλαμβάνει εξίσου τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 299).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί έναν ερευνητικό τρόπο για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι η μελέτη περίπτωσης δεν είναι μέθοδος, αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο για την κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων, ενώ, στον τομέα της Εκπαιδευτικής Έρευνας χρησιμοποιούνται κυρίως για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 300).

Αν και δε υπάρχουν χρονικά όρια, ωστόσο είναι πολύ σημαντικό ο ερευνητής να θέσει κάποιο χρονοδιάγραμμα. Μάλιστα, όσο πιο πολύπλοκο είναι συνήθως το μελετούμενο φαινόμενο, τόσο περισσότερος χρόνος χρειάζεται. Επιπλέον, άλλοι σημαντικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τα αποτελέσματα μίας μελέτης περίπτωσης είναι αφενός η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνάς του, και αφετέρου οι αξίες και τα πιστεύω του ίδιου του ερευνητή, που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις μεθοδολογικές του επιλογές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 313-315).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morrison, (2007, σ. 310), η μελέτη περίπτωσης εξυπηρετεί στην κατανόηση σύνθετων καταστάσεων μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους διερεύνησης του μελετούμενου αντικειμένου. Τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν σε καμία περίπτωση και αυτό έγκειται στη μοναδικότητα του κάθε περιστατικού.



**Γράφημα 4: Δροσινού, Μ. (2015). Μελέτη περίπτωσης και έρευνα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).**

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα, (2006, σ. 22), το ερευνητικό παράδειγμα μπορεί να οριστεί ως μία γενική θεώρηση, ένας τρόπος του να αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας ή ως ένα βασικό σύνολο πεποιθήσεων που καθοδηγούν την ερευνητική διαδικασία.

Στη σύγχρονη έρευνα, μάλιστα, κυριαρχούν τρία ερευνητικά παραδείγματα: το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό. Πιο πρόσφατα, όμως, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών, με σκοπό τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα να μελετούνται όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 23-32).

Αναφορικά με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης έχουν συλλεχθεί δεδομένα από το ατομικό, το οικογενειακό, αλλά και το σχολικό του ιστορικό, προκειμένου να διαμορφωθεί μία όσο το δυνατόν πιο πληρέστερη εικόνα για την προσωπικότητα, τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες του.

Το παιδί της μελέτης περίπτωσης, λοιπόν, είναι ηλικίας 6 ετών με διάγνωση Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) από το «Παιδών Πεντέλης» και φοιτά στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η μελέτη περίπτωσης, ώστε να διαπιστωθούν αλλαγές στις δεξιότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, έπειτα από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

### **3. Εργαλεία Έρευνας – Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων**

#### **3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης**

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήσαμε τη Μεθοδολογία Παρατήρησης, η οποία μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 222).

Συγκεκριμένα η συλλογή των στοιχείων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο πλαίσιο του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.



Σκοπός της λειτουργίας του Κέντρου Ημέρας είναι η διασφάλιση της συνέχειας της θεραπευτικής φροντίδας παιδιών και εφήβων στη κοινότητα, η αντιμετώπιση των παθολογικών συμπεριφορών και των προβλημάτων της λειτουργικότητάς τους και η ενίσχυση της σταδιακής ψυχοκοινωνικής τους αποκατάστασης και της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξής τους σε σχολικό ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και η στήριξη των οικογενειών τους. Επειδή τα άτομα με αυτισμό έχουν το καθένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η οργάνωση του χώρου και του τρόπου ζωής τους γίνεται με γνώση αυτών των ιδιαιτεροτήτων και με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να διασφαλίζεται η προσωπική, η κοινωνική και η ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, 2015).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι η παρατήρηση του μαθητή έλαβε χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 και συγκεκριμένα από τον Νοέμβριο του 2014 μέχρι τον Μάιο του 2015, για πέντε ώρες κάθε εβδομάδα και διήρκεσε 120 ώρες. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε στις 18 Νοεμβρίου 2014 και καθορίστηκε για δύο φορές την εβδομάδα, στις οποίες ο μαθητής παρακολουθούταν για πέντε διδακτικές ώρες. Στην πρώτη φάση στις 15 Δεκεμβρίου 2014, καταγράφηκαν οι Αρχικές Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ). Μετά από δέκα εβδομάδες, δηλαδή στις 23 Φεβρουαρίου 2015, καταγράφηκαν οι Ενδιάμεσες Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ) και μετά από επτά εβδομάδες, δηλαδή στις 18 Απριλίου 2015, οι Τελικές Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ). Οι μεταβολές απεικονίστηκαν σε πίνακες, ενώ η συμμετοχική παρατήρηση, ολοκληρώθηκε, τελικά, στις 14 Μαΐου 2015.

#### *Ατομικό ιστορικό*

Το αγόρι της μελέτης περίπτωσης είναι ένα αγόρι με καλή σωματική ανάπτυξη. Γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό και έχει πολύ καλή σωματική υγεία. Είναι 6 ετών (ημερομηνία γέννησης: 15/10/2008) και φοιτά για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας.

Πρόκειται για ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ), με διάγνωση που έγινε από το «Παίδων Πεντέλης» βασισμένη στο Διαγνωστικό Κριτήριο DSM-IV.

Πηγαίνει εδώ και δύο χρόνια στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας και ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες του ειδικού προσωπικού στο

σχολείο και στο σπίτι. Μάλιστα, σύμφωνα με τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας, το παιδί της μελέτης περίπτωσης έχει παρουσιάσει σημαντική εξέλιξη από την ημέρα που πρωτοήρθε, κυρίως όσον αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες, στις οποίες είχε εξ αρχής και τη μεγαλύτερη απόκλιση.

Τα θετικά στοιχεία στην συμπεριφορά του είναι ότι είναι συνεργάσιμος, ανταποκρίνεται σχετικά εύκολα σε εντολές, τακτοποιεί τα πράγματά του και, φυσικά, αυτοεξυπηρετείται.

Αντίστοιχα, τα αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς του είναι ότι δεν κάνει εύκολα βλεμματική επαφή, δεν συνάπτει εύκολα φιλικές σχέσεις και δεν παίρνει πρωτοβουλίες. Επίσης, παρουσιάζει γενικότερα δυσκολίες στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και ιδιαίτερα στην εναλλαγή σειράς, στον χρόνο αναμονής και στο μοίρασμα των παιχνιδιών.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παραπέμπουν σε κατώτερα αναπτυξιακά στάδια, καθώς παρουσιάζει δυσκολίες στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

Ειδικότερα, παρουσιάζει σημαντική έκπτωση σε επίπεδο προφορικού λόγου καθώς δεν προσδίδει σε αυτόν επικοινωνιακή αξία, ενώ δεν πραγματοποιεί σταθερή βλεμματική επαφή και παρουσιάζει ελλιπή ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεών του. Συγκεκριμένα, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνας (PECS), στο οποίο έχει εκπαιδευτεί ώστε να το χρησιμοποιεί και στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζει απλές προτασούλες, κυρίως όταν θέλει να ζητήσει κάτι που τον ενδιαφέρει ή για να ζητήσει βοήθεια.

Ωστόσο, παρουσιάζει πολύ σημαντικές δυσκολίες και σε επίπεδο Συναισθηματικής Οργάνωσης και Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στις οποίες χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση και επιμονή προκειμένου να τις αναπτύξει όσο το δυνατόν περισσότερο. Συγκεκριμένα, δυσκολεύεται πολύ να αναμένει για τη σειρά του ή για την ικανοποίηση των επιθυμιών του, η αναστολή των οποίων τον οδηγεί σε ευερεθιστότητα και αντιδραστική συμπεριφορά. Επίσης, δυσκολεύεται σημαντικά να μοιράζεται τα ενδιαφέροντά του και τα παιχνίδια του με άλλους, καθώς και να πετυχαίνει από κοινού εστίαση σε ένα αντικείμενο ή βλεμματική επαφή όταν κάνει μία δραστηριότητα. Φυσικά, δυσκολεύεται γενικότερα στην εναλλαγή σειράς και

στον χρόνο αναμονής όταν παίζει ή όταν συνεργάζεται με κάποιον άλλο (παιδί ή θεραπευτή) σε μία δραστηριότητα.

#### *Οικογενειακό ιστορικό*

Το παιδί της μελέτης περίπτωσης ανήκει σε μία οικογένεια αρκετά δεμένη, η οποία δείχνει ενδιαφέρον και υπομονή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ίδια. Η στάση τους απέναντι στον αυτισμό είναι θετική και αυτό φαίνεται μέσα από αυτό που δηλώνουν και κάνουν για το παιδί. Ο μαθητής με αυτισμό είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Δεν υπάρχουν στοιχεία για τους γονείς του, αλλά φαίνεται ότι η μητέρα ασχολείται πάρα πολύ με το παιδί και εφαρμόζει ακόμη και στο σπίτι όλα όσα μαθαίνει το παιδί στο Κέντρο Ημέρας, π.χ. το οπτικοποιημένο υλικό και τους ενισχυτές, που είναι συνήθως τα αγαπημένα του αντικείμενα (ο Μπουμπ-Σφουγγαράκης ή τα αυτοκινητάκια του). Η συμπεριφορά του παιδιού από την αρχή της εκπαίδευσής του έχει βελτιωθεί σημαντικά και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στο ενδιαφέρον, αλλά και στον χρόνο που αφιερώνει και η μητέρα στο σπίτι.

#### *Σχολικό ιστορικό*

Το παιδί της μελέτης περίπτωσης επαναφοιτά για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας, ενώ επίσης παρακολουθεί και το Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας επίσης για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Μάλιστα, σύμφωνα με τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας, το παιδί με αυτισμό έχει παρουσιάσει σημαντική εξέλιξη από την ημέρα που πρωτοήρθε, κυρίως όσον αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Δυσκολεύεται να συνάψει σχέσεις με τους συμμαθητές του. Δεν διατηρεί συχνά βλεμματική επαφή με κάποιον, αλλά μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του για πολύ ώρα σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Δεν μπορεί να διαβάσει ούτε μία λέξη και δεν έχει καθόλου λειτουργικό λόγο. Δεν μπορεί να συμμετάσχει σε συζητήσεις και συνηθίζει να μιλάει μονολεκτικά. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε έχει εκπαιδευτεί, ώστε να χρησιμοποιεί το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνας (PECS). Με αυτό το Σύστημα σχηματίζει απλές προτάσεις, κυρίως όταν θέλει να ζητήσει κάτι. Επιπλέον, εκπαιδεύεται ώστε να μάθει να ζητάει βοήθεια όταν δεν μπορεί να καταφέρει κάτι μόνος του. Το βασικότερό του, όμως, έλλειμμα παρατηρείται στη δυσκολία του να ακολουθεί τους κανόνες της τάξης, αλλά και στην κοινωνική

αλληλεπίδραση με τους άλλους. Πολλές φορές, μάλιστα χρειάζεται και σωματική προώθηση για να ξεκινήσει ή να συνεχίσει μία δραστηριότητα.

#### *Αίτημα γονέων*

Να ξεπεράσει τις κοινωνικές δυσκολίες του και να εκφράζεται όταν χρειάζεται βοήθεια ή όταν κάτι τον ενοχλεί.

#### *Συμμετέχοντες στην έρευνα*

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην έρευνα εκτός από το παιδί της μελέτης περίπτωσης είναι έξι θεραπευτές από το Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία ψυχολόγο, μία λογοθεραπεύτρια, μία εργοθεραπεύτρια, μία κοινωνική λειτουργό και δύο γυμνάστριες. Αυτοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και συμμετείχαν σε συνεντεύξεις αναφορικά με τις τρεις αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ συμμετείχαν και σε τρεις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας 10 λεπτών, οι οποίες είχαν τρία συγκεκριμένα ερωτήματα. Κάθε ένα από τα ερωτήματα, φυσικά, ήταν ταυτισμένο με μία από τις υποθέσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Ο μαθητής, όμως, με τη σειρά του συμμετείχε και σε κάποιες στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με βασικό στόχο «να αλληλεπιδράσει και να συνεργαστεί με τους ενήλικες (θεραπευτές)».

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα, (2006, σ. 223), το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο προερχόμαστε, η κατάρτισή μας και η επαγγελματική μας ιδιότητα (π.χ. ακαδημαϊκός, δάσκαλος, κοινωνική λειτουργός, ψυχολόγος) καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε, παρατηρούμε και διεξάγουμε την έρευνά μας. Επίσης, θα θέλαμε να επισημάνουμε, ότι όταν πρόκειται για παρατήρηση παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι ιδιαιτερότητες που μπορεί να υφίστανται.

Σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση, οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο παρατηρητής έχει ένα πολύ συγκεκριμένο ρόλο σε αυτά που συμβαίνουν και διαφέρει από τον απλό θεατή ή παρευρισκόμενο. Επίσης, εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 254).

## **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)**

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις καταγράφονται με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28), η οποία χρησιμοποιεί τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), της Μαθησιακής Ετοιμότητας και των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), όπως αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246), καθώς και των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ), αλλά και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού.

Αρχικά, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική παρατήρηση και τη συλλογή πληροφοριών για τον μαθητή. Σε δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκαν για την ενδιάμεση αξιολόγηση, ώστε να καταγράψουμε την εξέλιξη του παιδιού. Επιπλέον η ενδιάμεση αξιολόγηση προσφέρει αναμφισβήτη μεγάλη βοήθεια στον σχεδιασμό του προγράμματος γιατί δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβεί σε τροποποιήσεις ή αλλαγές της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τέλος, οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) αξιοποιήθηκαν και στη λήξη των πέντε διαφοροποιημένων παρεμβάσεων, ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα και να αναδειχθεί τελικά η πρόοδος του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Για τον επιτυχή σχεδιασμό του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) είναι απαραίτητη η εφαρμογή της εμπειρικής συστηματικής παρατήρησης (Δροσινού, 2014).

Η παρατήρηση με τη σειρά της θα οδηγήσει στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), η οποία κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή διαχείριση και αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών με εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28). Αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης και εκεί εξετάζονται οι δυνατότητες του μαθητή. Δηλαδή, ποιες δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιήσει μόνος του, με μικρή ή μεγάλη βοήθεια, αλλά και με τη συστημική διδακτική παρέμβαση. Επίσης, εξετάζεται τι ακριβώς μπορεί να κάνει με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των εκπαιδευτικών δυσκολιών (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28).

Έπειτα, λοιπόν, από την εμπειρική συστηματική παρατήρηση του μαθητή της μελέτης περίπτωσης κατά τη διάρκεια των συνεδριών του στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, συμπληρώθηκαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), ο πίνακας του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246), ο πίνακας των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και ο αντίστοιχος πίνακας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού.

Συγκεκριμένα, στον έλεγχο του παιδιού σύμφωνα με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) παρατηρήθηκε σημαντικότατο έλλειμμα του παιδιού στη Συναισθηματική Οργάνωση (Συνεργασία με τους άλλους) και σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) το έλλειμμα ήταν αρκετά σημαντικό στις Κοινωνικές Δεξιότητες (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η Λίστα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ), όπου εκεί το αγόρι με αυτισμό ήταν κάτω από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης κατά πολύ, αλλά και η Λίστα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού, όπου η μεγαλύτερη απόκλιση σημειώθηκε στις Κοινωνικές Δεξιότητες.

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας εξετάστηκαν μέσα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28) το επίπεδο απόκλισης του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων, καθώς και της Συναισθηματικής Οργάνωσης του παιδιού, από το εξάμηνο και την τάξη στην οποία φοιτά.

Η κάθε μία 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 (ΑΠΑ) ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τον μαθητή, να καταγράψει την τάξη και το εξάμηνο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και να εντοπίσει τα εξάμηνα απόκλισης από την τάξη στην οποία φοιτά.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας, το παιδί της μελέτης περίπτωσης εμφανίζει την εξής εικόνα στην αρχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ:

Στον Προφορικό λόγο στην αρχική ΑΠΑ παρουσιάζει απόκλιση 6 εξάμηνα προς τα κάτω. Συγκεκριμένα, στην Ακρόαση το παιδί εμφανίζεται να βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, στη Συμμετοχή στον διάλογο 6 εξάμηνα πιο κάτω, ενώ στην Έκφραση με σαφήνεια εμφανίζει αρκετά μεγάλη απόκλιση, συγκεκριμένα κατά 8 εξάμηνα. Το μόνο θετικό στην Ακρόαση είναι ότι κατανοεί και εκτελεί εντολές. Συνήθως εκφράζεται μονολεκτικά και δεν συμμετέχει σε διάλογο. Μάλιστα, ο μαθητής δεν έχει λειτουργικό λόγο και για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνας (PECS) στο οποίο έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα.

Σε επίπεδο Ψυχοκινητικότητας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει 4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω. Στην Αδρή-λεπτή κινητικότητα το παιδί φαίνεται να βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μπορεί και αυτοεξυπηρετείται. Πηγαίνει τουαλέτα, πλένει τα χέρια του και σκουπίζεται μόνος του, ενώ πολλές φορές παραμελεί τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί. Στον Προσανατολισμό και στον ρυθμό εμφανίζεται να αποκλίνει κατά 6 εξάμηνα. Συγκεκριμένα, δεν συντονίζει πολύ καλά τις κινήσεις χεριού και ματιού, δεν κόβει σωστά με το ψαλίδι και δεν έχει αίσθηση του χώρου. Αντίστοιχα, στην Πλευρίωση βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Σε επίπεδο Νοητικών Ικανοτήτων, στην αρχική ΑΠΑ παρατηρείται απόκλιση περίπου 5 εξαμήνων προς τα κάτω. Συγκεκριμένα, η Οπτική του μνήμη αποκλίνει κατά 6 εξάμηνα και η Ακουστική του μνήμη βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Μάλιστα, δεν λέει τα χρώματα με τη σειρά που τα βλέπει, αλλά μπορεί να τα δείχνει. Η Εργαζόμενη μνήμη του βρίσκεται 5 εξάμηνα πιο κάτω και η Συγκέντρωση προσοχής βρίσκεται στο β' εξάμηνο του προνηπίου. Συγκεκριμένα, όταν δυσκολεύεται να κατανοήσει, αφαιρείται. Επίσης, ο Συλλογισμός αποκλίνει κατά 4 εξάμηνα, ενώ η Λογικομαθηματική του σκέψη βρίσκεται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Σε επίπεδο Συναισθηματικής Οργάνωσης, στην αρχική ΑΠΑ παρατηρείται απόκλιση περίπου 5 εξάμηνων προς τα κάτω. Γι' αυτό, άλλωστε, είναι και μία περιοχή η οποία χρειάζεται ιδιαίτερη ενίσχυση. Εδώ οι κυριότερες δυσκολίες του μαθητή αφορούν στο Αυτοσυναίσθημα, το οποίο βρίσκεται 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά και στο Ενδιαφέρον του για τη μάθηση, που βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρεται να μάθει, όταν έχει διάθεση και θέλει, μαθαίνει νέα πράγματα μετά από πολύ εξάσκηση και πετάει τα σκουπίδια του στον κάδο απορριμμάτων όταν φάει. Θα πρέπει, λοιπόν, να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον του για μάθηση μέσα από έξυπνες δραστηριότητες και παροχή κινήτρων. Η διδακτική μας προτεραιότητα, όμως, εστιάζεται στη Συνεργασία του με τους άλλους, η οποία βρίσκεται επίσης 4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Μάλιστα, καταφέρνει και κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με άλλα παιδιά, αλλά παραμένει στη θέση του για ορισμένο χρονικό διάστημα. Ο διδακτικός μας στόχος, λοιπόν, εστιάζεται στο να μάθει να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με άλλα πρόσωπα.

#### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ**

Μέσα από την καταγραφή των περιοχών του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) εντοπίζονται τα εξάμηνα απόκλισης του μαθητή σε επίπεδο Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), όπως αυτές αποτυπώνονται στους τομείς της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246).

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.



Συγκεκριμένα, ως προς τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) που αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246), ο μαθητής εμφανίζει την εξής εικόνα με βάση την αρχική συμπλήρωση των ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση κατά 6 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Ο Προφορικός λόγος και οι Νοητικές Ικανότητες του παιδιού βρίσκονται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Η Ψυχοκινητικότητά του βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο του Προνηπίου, ενώ η Συναισθηματική του Οργάνωση εμφανίζει μία σημαντική απόκλιση 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Έτσι, λοιπόν, καταλαβαίνουμε ότι πρέπει να δοθεί έμφαση και να ενισχυθεί ιδιαίτερα η Συναισθηματική του Οργάνωση.

Σε επίπεδο Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, στην αρχική ΑΠΑ παρατηρείται απόκλιση περίπου 8 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του και παρουσιάζει πολύ σημαντικές δυσκολίες σε όλες τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η Αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, η Κατανόηση και τα Μαθηματικά βρίσκονται 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ η Γραφή του αποκλίνει κατά 6 εξάμηνα.

Σε επίπεδο Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση 8 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Συγκεκριμένα, η Αυτονομία του, η Προσαρμογή του στο περιβάλλον, αλλά και η Κοινωνική του συμπεριφορά εμφανίζονται 8 εξάμηνα πιο κάτω από τη γραμμή βάσης. Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή για την επίτευξη της αυτονομίας του.

Σε επίπεδο Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση 5 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Ο Ελεύθερός του χρόνος βρίσκεται 4 εξάμηνα κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο για την ηλικία του, ενώ οι Αισθητηριακές τέχνες βρίσκονται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Τέλος, σε επίπεδο Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, στην αρχική ΑΠΑ παρουσιάζεται σημαντική απόκλιση 8 εξαμήνων. Τόσο οι προεπαγγελματικές δεξιότητες, όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός εμφανίζονται 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

## **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)**

Σε επίπεδο Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) καταγράφεται η απόκλιση του παιδιού σε εξάμηνα από το εξάμηνο και το έτος φοίτησής του 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.

Ειδικότερα, ως προς τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) ο μαθητής εμφανίζει την εξής εικόνα, με βάση την αρχική συμπλήρωση των ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Δεξιοτήτων Γλώσσας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει περίπου 8 εξάμηνα απόκλιση από την ηλικία του. Ειδικότερα, η Γραφή βρίσκεται 6 εξάμηνα κάτω από τα αναμενόμενα επίπεδα της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού. Η Ανάγνωση, η Κατανόηση και η Παραγωγή λόγου, όμως βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, βρίσκονται 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει 6 εξάμηνα απόκλιση κάτω από την ηλικία του. Ο Προφορικός του λόγος και οι Νοητικές του Ικανότητες βρίσκονται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Η Ψυχοκινητικότητά του βρίσκεται στο α' εξάμηνο του Προνηπίου, ενώ η Συναισθηματική του Οργάνωση εμφανίζεται 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Χρειάζεται, λοιπόν, προσπάθεια ενδυνάμωσης ιδιαίτερα της Συναισθηματικής του Οργάνωσης.

Στις Δεξιότητες Μαθηματικών, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση 8 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης. Όλες οι Δεξιότητες Μαθηματικών του παιδιού βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Στις Πράξεις, στην Προπαίδεια, αλλά και στις Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων φαίνεται ότι αποκλίνει κατά 8 ακαδημαϊκά εξάμηνα.

Σε επίπεδο Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση κατά 3 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Το βασικότερο έλλειμμα, όμως, παρουσιάζεται στην Αρνητική του συμπεριφορά, η οποία εμφανίζεται 6 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του.

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού**

Σε επίπεδο Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28) γίνεται με καταγραφή των εξαμήνων απόκλισης του παιδιού 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 την 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.

Ειδικότερα, ως προς το Φάσμα του Αυτισμού, παρατηρείται η εξής εικόνα στην αρχική παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ:

Σε επίπεδο Επικοινωνίας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσιάζει απόκλιση σχεδόν 8 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Στο κομμάτι της Επικοινωνίας, ο Χωρίς προφορικό λόγο βρίσκεται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Τα σημαντικότερα ελλείμματα παρουσιάζονται στον Λειτουργικό προφορικό λόγο, στη Συμμετοχή στον διάλογο και στη Σαφή έκφραση, που βρίσκονται 8 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Συγκεκριμένα, έχει ψήγματα ομιλίας, αλλά όχι λειτουργικό λόγο και λέει το όνομά του. Επειδή, όμως, δεν έχει λειτουργικό λόγο, για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί το Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνας (PECS).

Σε επίπεδο Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στην αρχική ΑΠΑ που είναι και η διδακτική μας προτεραιότητα, ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση περίπου 8 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Η Βλεμματική επαφή και οι Κανόνες αποκλίνουν κατά 6 εξάμηνα από

την χρονολογική του ηλικία, ενώ η Εγγύτητα, η Παράλληλη δραστηριότητα, η Κοινωνική ανταπόκριση, η Κοινωνική πρωτοβουλία, η Εναλλαγή σειράς, η Αμοιβαιότητα και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάζουν ακόμη μεγαλύτερη απόκλιση, 8 εξάμηνα κάτω από την ηλικία του. Δεν πλησιάζει κάποιον εύκολα και γενικώς δεν ενδιαφέρεται για κοινωνικές επαφές. Δεν έχει καλή βλεμματική επαφή, δεν μπορεί να περιμένει μέχρι να έρθει η σειρά του, αντιλαμβάνεται μόνο οπτικοποιημένους κανόνες και δεν μοιράζεται τα παιχνίδια του ή το φαγητό του. Στις αλλαγές του χώρου του, του φαγητού του ή των ρούχων του θυμώνει ή έχει τάσεις φυγής. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι χρειάζεται άμεσα ενίσχυση και ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος, σε επίπεδο Σκέψης-Φαντασίας, στην αρχική ΑΠΑ ο μαθητής εμφανίζει απόκλιση σχεδόν 7 εξαμήνων κάτω από την ηλικία του. Στο κομμάτι της Σκέψης και της Φαντασίας το παιδί εμφανίζει αποκλίσεις. Οι Εμμονές, οι Στερεοτυπικές κινήσεις και τα Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού βρίσκονται 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ η Ιδεοληπτική σκέψη βρίσκεται 8 εξάμηνα κάτω από τα αναμενόμενα επίπεδα της χρονολογικής του ηλικίας. Ειδικότερα, έχει εμμονή με τα αυτοκινητάκια, κουνά τα αντικείμενα πάνω-κάτω, ενώ αγαπημένα του αντικείμενα είναι τα αυτοκινητάκια, η πλαστελίνη και ο Μπομπ-Σφουγγαράκης.

### **3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης**

Ένα παιδί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, (ΔΑΔ) στη φάση αυτή της προετοιμασίας έχει ανάγκη από ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις δικές του Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), με δραστηριότητες που θα υπερτονίσουν τα δυνατά του σημεία και θα καλύψουν τις δικές του αδυναμίες. Με σκοπό την κάλυψη όλου του φάσματος των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) των μαθητών, αλλά και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και υλοποίηση κατάλληλων δομημένων διδακτικών προγραμμάτων, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) περιλαμβάνει δραστηριότητες από τέσσερις βασικές περιοχές: τον Προφορικό Λόγο, τη Συναισθηματική Οργάνωση, την Ψυχοκινητικότητα και τις Νοητικές Ικανότητες (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246). Οι βασικές αυτές περιοχές, περιλαμβάνουν και αντίστοιχες επιμέρους ενότητες, τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει το διδακτικό του

πρόγραμμα με βάση τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του μαθητή, τους στόχους που έχει θέσει και κατά πόσο οι προτεινόμενες δραστηριότητες καλύπτουν και εμπίπτουν στα δικά του δεδομένα.

Υπάρχουν, βέβαια, περιπτώσεις όπου η διάγνωση για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ενός παιδιού είναι συνδυαστικές, όπως για παράδειγμα όταν συνυπάρχουν ο αυτισμός με τη νοητική καθυστέρηση. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα θέσει εκπαιδευτικές προτεραιότητες και βάσει αυτών θα επιλέξει περιοχή και ενότητα από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246).

Σύμφωνα με την Μεθοδολογία Παρέμβασης, το εργαλείο με το οποίο συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα είναι το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Πιο συγκεκριμένα, συμπληρώθηκε μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης, όπου κατά τη διαδικασία αυτή υφίσταται ιδιαίτερη εστίαση στη συχνότητα αλληλεπίδρασης και στην ημερολογιακή και ωρολογιακή καταγραφή.

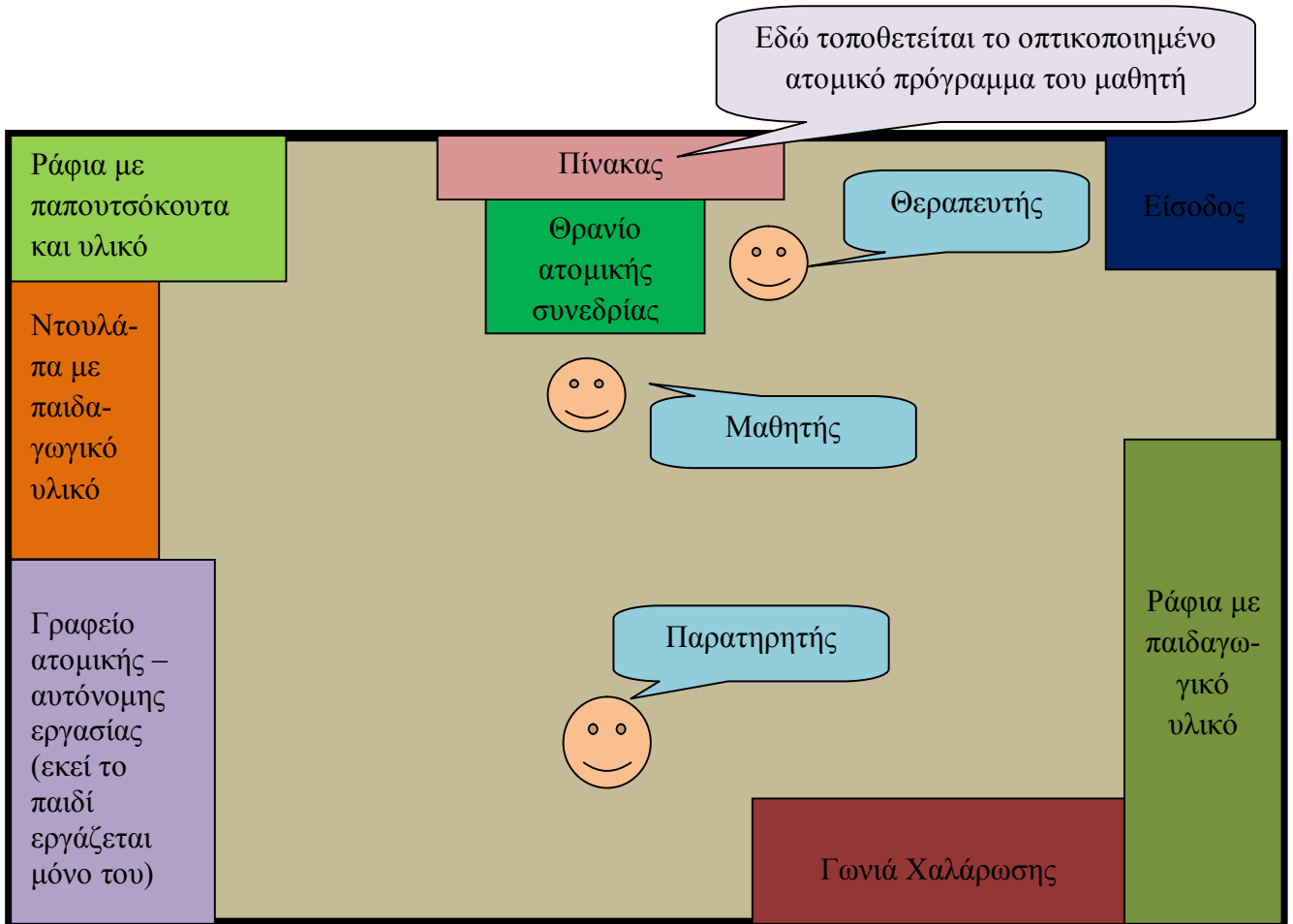
Μέσω της συμπλήρωσης του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) και της καταγραφής της επίδοσης του μαθητή πραγματοποιείται η αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος. Στο έντυπο παρουσιάζεται η συχνότητα των παρεμβάσεων, η χρονική διάρκεια, η περιγραφή της δραστηριότητας, η επάρκεια του μαθητή, η παροχή βοήθειας ή μη και η έκφραση των συναισθημάτων.

Το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνονται σε αυτό καταγραφές των αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών μεταξύ ερευνητή και μαθητή. Σε αυτό ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα 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 επιτεύχθηκαν με επιτυχία ή σταθεροποίησης εκείνων που ήταν αποτελεσματικές.

Στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) 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 (ΕΔΑ) 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 του παρεμβάσεων και τα οποία χωρίς την ύπαρξη του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), ενδεχομένως να περνούσαν απαρατήρητα.

### Χωροταξική Ενσωμάτωση



**Γράφημα 5: Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, Αίθουσα Ατομικών Συνεδριάσεων**

Όλες οι αίθουσες του Κέντρου Ημέρας έχουν ακριβώς την ίδια δομή. Όλες είναι κατάλληλα διαμορφωμένες, ώστε να υποστηριχτούν άτομα που έχουν διαγνωστεί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ).

Σε κάθε μία υπάρχει ένα θρανίο με δύο καρέκλες όπου πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στην μία καρέκλα κάθεται η θεραπεύτρια και στην

άλλη το παιδί. Οι καρέκλες είναι τοποθετημένες έτσι, ώστε πάντοτε η θεραπεύτρια να βρίσκεται αντικριστά από το παιδί. Αυτό γίνεται για να υπάρχει πάντοτε αμφίδρομη επικοινωνία, αλλά, και βλεμματική επαφή. Επίσης, υπάρχει μία ντουλάπα, αλλά και αρκετά ράφια σε ύψος που τα φτάνει το παιδί. Εκεί είναι τοποθετημένα ποικίλα παπουτσόκουτα, διάφορα παιχνίδια, άφθονα μεθοδολογικά εργαλεία και παιδαγωγικά υλικά. Ακόμη, υπάρχει ένα γραφείο για την ατομική εργασία του παιδιού. Εκεί εργάζεται μόνο του, ακολουθώντας κάποια βήματα που όταν επιτευχθούν όλα θα υπάρχει πάντα και μία επιβράβευση στο τέλος. Φυσικά, σε όλες τις αίθουσες υπάρχει και μία γωνιά για την χαλάρωση, την αυτορρύθμιση και την επαναδιοργάνωση του παιδιού.

Η οργάνωση και η προετοιμασία της αίθουσας είναι απαραίτητη και έχει ιδιαίτερη σημασία. Η αίθουσα πρέπει να είναι πάντοτε τακτοποιημένη και όλα τα πράγματα στο σωστό ράφι, ώστε ο θεραπευτής να μπορεί ανά πάσα στιγμή να βρει κάποιο αντικείμενο που ψάχνει. Σε αντίθετη περίπτωση, αυτό ίσως να προκαλούσε ακόμη και την αναστάτωση του ίδιου του παιδιού εάν δεν είχε κάτι, που ίσως να τον ηρεμούσε εκείνη τη στιγμή. Τα πάντα στα ντουλάπια και στα συρτάρια είναι οπτικοποιημένα. Έξω από κάθε συρτάρι υπάρχει και μία εικονίτσα που δείχνει τι περιέχει. Άλλωστε η εικόνα είναι απαραίτητη γι' αυτά τα παιδιά και γι' αυτό τα πάντα μέσα στο Κέντρο Ημέρας είναι οπτικοποιημένα. Οι θεραπευτές, ακόμη και όταν μιλούν στο παιδί, του μιλούν με εικόνες.

Στον πίνακα υπάρχει πάντα το οπτικοποιημένο ατομικό πρόγραμμα του παιδιού και κάτω από το πρόγραμμα ένας φάκελος που γράφει «τέλος» και βάζει μέσα την κάθε δραστηριότητα που τελειώνει. Το παιδί κάθεται πάντοτε στο τραπέζι, αντικριστά με τον θεραπευτή.

Φυσικά, εκτός από αυτές τις τέσσερις πανομοιότυπες αίθουσες υπάρχουν επιπλέον μία κουζίνα, δύο τουαλέτες και μία αυλή. Τα πάντα μέσα στο Κέντρο Ημέρας είναι οπτικοποιημένα σε εικόνες, ώστε τα παιδιά να μπορούν να βρουν μόνα τους τα υλικά που θα χρειαστούν για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους και την επίτευξη των στόχων τους. Φυσικά το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας και των θεραπευτικών συνεδριάσεων είναι βασισμένο στις μεθόδους TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), ABA (Applied Behavior Analysis) και PECS (Picture Exchange Communication System).

### 3.3 Ειδική Διδακτική

Σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική σχεδιάσαμε και δομήσαμε το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε την τρίτη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Με βάση την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και τη διαμόρφωση του ατομικού προφίλ του μαθητή εντοπίστηκαν οι τομείς στους οποίους εμφανίζει τις μεγαλύτερες αδυναμίες (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28). Στη συνέχεια, ακολούθησε ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος, που είχε σαν κεντρικό πυρήνα τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος προϋποθέτει κάποια βασικά στοιχεία. Αρχικά διαμορφώθηκε ο διδακτικός στόχος, που περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί (Χρηστάκης, 2013, σ. 133).

Το σχέδιο δόμησης του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε με βάση τα στοιχεία και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες και ανάγκες του μαθητή.

Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς και θα λέγαμε ότι είναι η σημαντικότερη στρατηγική στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Λόγω της σπουδαιότητάς του, λοιπόν, η κατάρτιση του προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση, μετεκπαίδευση και κατάλληλη επιμόρφωση από τους ειδικούς παιδαγωγούς και όλους τους θεραπευτές που το εφαρμόζουν (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28).

Ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί κάθε φορά να σχεδιάζει το διδακτικό πρόγραμμα σε ένα φύλλο χαρτί και να έχει έτσι όλα τα στοιχεία που πρέπει να τηρούνται, ώστε να έχει κάθε στιγμή επίγνωση του τι έχει διδάξει τους μαθητές του, εάν και σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ο διδακτικός στόχος, καθώς και τι χρειάζεται ακόμη να κάνει για να επιτύχει η διδασκαλία του (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 30).

Εκτός από τον διδακτικό στόχο, ένα διδακτικό πρόγραμμα αναφέρει τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή, όπως είναι το όνομα, η ηλικία, η τάξη, το εξάμηνο φοίτησης, καθώς και τα επίπεδα επίδοσης ανά τάξη και εξάμηνο στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, με βάση τα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής έχει



καταγράψει από: α) την Εμπειρική Συστηματική Παρατήρηση και β) την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28).

Ακόμη, στο διδακτικό πρόγραμμα καταγράφεται και το χρονοδιάγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων. Εκεί καταγράφεται η ημερομηνία έναρξης και λήξης των διδακτικών παρεμβάσεων, η διάρκειά τους, η συχνότητα παρέμβασης, καθώς και ο χώρος όπου πραγματοποιείται η παρέμβαση. Τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζει ο ειδικός παιδαγωγός και αφορούν στη σχολική ετοιμότητα δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι ξεκομμένα από τους άλλους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246), δηλαδή τις Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, τις Κοινωνικές Δεξιότητες που υποστηρίζουν την Κοινωνική Προσαρμογή, τις Δημιουργικές Δραστηριότητες και τέλος την Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πάντοτε σε θέση να σχεδιάζει ευέλικτα διδακτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα κάθε φορά στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Η Ειδική Διδακτική αξιοποίησε το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η σύνταξη και η οργάνωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις αποσκοπεί αρχικά στο να εντοπιστούν και στη συνέχεια στο να εξυπηρετηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζει δυσκολίες ή παρουσιάζει ελλείμματα που ανακόπτουν την πορεία της μάθησης. Η μελέτη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ προέρχεται και βασίζεται κυρίως στην αντίληψη ότι για τις δυσκολίες μάθησης δεν ευθύνονται μόνο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αλλά πολλές φορές είναι και αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους (Δροσινού, 2014).

Οι άξονες στους οποίους στηρίζεται το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) είναι η αποκατηγοριοποίηση, όπου δεν χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι κωφά, τυφλά παιδιά, αλλά ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η αποηλικιοποίηση, όπου αναφέρεται η χρονολογική ηλικία συγκριτικά με το πλαίσιο της Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης (ΕΕΑ) (Δροσινού, 2014).

Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) έχει πέντε φάσεις (Δροσινού, 2014). Αυτές είναι η Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

(ΑΠΑ), το Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος, η Υλοποίηση των Διαφοροποιημένων Δραστηριοτήτων και η Αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014 και Δροσινού, και συν., 2009, σ. 28). Επιπλέον, περιλαμβάνει το Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο και Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013, σσ. 103-172).

### **Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο και Ημερήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα**

Το διδακτικό πρόγραμμα του μαθητή διαχωρίστηκε σε Ετήσιο, Μηνιαίο, Εβδομαδιαίο και Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα με τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους (Χρηστάκης, 2013, σσ. 103-172).

#### *Ετήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα*

Με βάση το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) διαμορφώθηκε το διαφοροποιημένο Ετήσιο Πρόγραμμα του μαθητή της μελέτης περίπτωσης (Δροσινού, 2014). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2013, σσ. 104-105), ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το Ετήσιο Πρόγραμμα με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 245-246), τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, με σκοπό να γίνει η διδακτική εργασία ευχάριστη και αποτελεσματική. Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου Ετήσιου προγράμματος είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια, σχετικά με το περιεχόμενό του, ενώ μερικές τεχνικές οδηγίες για τον σχεδιασμό του Ετήσιου προγράμματος είναι οι εξής: Οι περιοχές αναλύονται σε ενότητες και η επιλογή αυτών των εννοιών γίνεται με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Επιπλέον, είναι βασικό η επιλογή των θεμάτων να βασίζεται στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή και τέλος τα θέματα, τα οποία επιλέγονται να είναι καινούρια για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Έτσι, για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης στο Ετήσιο πρόγραμμα ο διδακτικός στόχος ήταν «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων Συναισθηματικής Οργάνωσης και η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην κοινωνία».

#### *Μηνιαίο Διδακτικό Πρόγραμμα*

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2013, σ. 121), η επιλογή του υλικού που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός ένα διδακτικό έτος και ο σχεδιασμός του Ετήσιου Προγράμματος,

ασφαλώς δίνει σαφή προσανατολισμό της διδακτικής του εργασίας. Ωστόσο, και πάλι υπάρχει ο κίνδυνος να είναι αρκετά ευρύ το πλαίσιο του υλικού και ο εκπαιδευτικός να περιπλέκεται και να έχει δυσκολίες στην επιλογή του υλικού διδασκαλίας. Θα ήταν, όμως, πολύ πιο εύκολο αν είχε να επιλέξει από πολύ μικρότερο πλαίσιο υλικού, για τον σχεδιασμό των διδακτικών του προγραμμάτων. Η περιπλοκότητα, λοιπόν, της διδακτικής εργασίας και η ανάγκη του ακριβούς καθορισμού του περιεχομένου της, επιβάλλει τον σχεδιασμό ενός πλαισίου προγράμματος, το οποίο καλύπτει τη χρονική περίοδο ενός μήνα.

Στο Μηνιαίο πρόγραμμα, της παρούσας εργασίας, λοιπόν, ο διδακτικός στόχος ήταν «Η ανάπτυξη των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Συνεργασίας με τους άλλους».

#### *Εβδομαδιαίο Διδακτικό Πρόγραμμα*

Το Εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας των πέντε ημερών της εβδομάδας. Το Εβδομαδιαίο πρόγραμμα μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα μία ενότητα και γύρω από αυτή να συνυφαίνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες των Ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων. Το Εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι μια σημαντική διαδικασία γιατί πρώτον διευκολύνει τον σχεδιασμό των Ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων και δεύτερον δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγχει συστηματικά τη διδακτική του εργασία και να τακτοποιεί τυχόν παραλείψεις ή να κάνει αναπροσαρμογές (Χρηστάκης, 2013, σσ. 121-126).

Στο Εβδομαδιαίο πρόγραμμα της παρούσας εργασίας, ο διδακτικός στόχος ήταν ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης «Να μάθει να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές)».

#### *Ημερήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα*

Το Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα αφορούσε ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) που αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και βασίστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Το διδακτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων είναι αρκετά πιο λεπτομερειακό και αναφέρεται στους διδακτικούς στόχους και τις στρατηγικές, τις οποίες εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό του διαδραματίζει η επιτυχής

προηγούμενη εργασία, δηλαδή το Ετήσιο, το Μηνιαίο και το Εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013, σ. 127).

Για το παιδί της μελέτης περίπτωσης, στο Ημερήσιο πρόγραμμα αντιστοιχεί ο διδακτικός στόχος που εφαρμοζόταν σε κάθε διδακτική παρέμβαση. Κάθε βήμα, λοιπόν, του Εβδομαδιαίου στόχου αποτελεί έναν ξεχωριστό Ημερήσιο διδακτικό στόχο. Έτσι, ο διδακτικός στόχος του πρώτου Ημερήσιου προγράμματος ήταν το «Να μάθει να περιμένει την σειρά του για να παίξει», του δεύτερου Ημερήσιου προγράμματος ήταν το «Να μάθει να μοιράζεται τα παιχνίδια του», του τρίτου Ημερήσιου προγράμματος το «Να μάθει να ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται», του τέταρτου Ημερήσιου προγράμματος ήταν το «Να μάθει να εκτελεί σωστά και πρόθυμα τις εντολές που του δίνονται» και του πέμπτου Ημερήσιου προγράμματος ήταν το «Να υπάρχει από κοινού εστίαση της προσοχής και βλεμματική επαφή σε μία δραστηριότητα».

Κατόπιν δόθηκαν ερωτηματολόγια και πάρθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας. Η συμμετοχική παρατήρηση διήρκεσε 120 ώρες και πραγματοποιήθηκε μαζί με την έρευνα στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

### **Διδακτικός Στόχος και Βήματα (Task Analysis)**

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να τονιστεί ότι η δόμηση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τον συγκεκριμένο μαθητή βασίστηκε στο μοντέλο της ανάλυσης έργου (Task Analysis). Σύμφωνα με τους Δροσινού, και συν., (2009, σ. 28) και Δροσινού, (2014), η τρίτη φάση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), ο σχεδιασμός δηλαδή του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη διδακτική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Στα πλαίσια των παραπάνω σχεδιάστηκε ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα προκειμένου να υποστηρίξει τον μαθητή στον τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης.

Ύστερα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, ο ειδικός παιδαγωγός θέτει τον διδακτικό του στόχο. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μάλιστα, σχετίζεται με το να μπορέσει ο μαθητής «Να μάθει να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες

(θεραπευτές)». Με βάση αυτόν τον διδακτικό στόχο, σχεδιάζεται η διδακτική παρέμβαση του μαθητή.

Στην προκειμένη περίπτωση, ο διδακτικός μας στόχος σχετίζεται με τη Συναισθηματική Οργάνωση και τις Κοινωνικές Δεξιότητες, και ειδικότερα, με τη Συνεργασία με τους άλλους.

Σε όλα τα βήματα, οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν εξατομικευμένες (μόνο του το παιδί με τον θεραπευτή).

Επίσης, οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν για τον μαθητή εντάχθηκαν σε πρόγραμμα με συγκεκριμένες διδακτικές διαφοροποιήσεις, προκειμένου να επιτευχθούν οι πιθανότητες επίτευξης.

Ο διδακτικός στόχος ορίστηκε ως εξής: «Να μάθει να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές)». Ο μεσοπρόθεσμος στόχος (Ενότητα) ήταν «η Συνεργασία με τους άλλους», ενώ ο μακροπρόθεσμος στόχος (Περιοχή) ήταν «η ανάπτυξη δεξιοτήτων Συναισθηματικής Οργάνωσης».

Πραγματοποιήθηκαν πέντε παρεμβάσεις (πέντε Ημερήσια προγράμματα) και το πρόγραμμα διήρκεσε από τις 21/4/2015 έως τις 14/5/2015. Όλες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας και ολοκληρώθηκαν σε πέντε βήματα.

Αρχικά, ο κεντρικός διδακτικός μας στόχος διασπάστηκε σε επιμέρους κομμάτια-βήματα (Task Analysis), επειδή είναι αδύνατο οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχθούν όλες μαζί. Αυτά τα βήματα προσδιορίζονται και καταγράφονται με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν. Η καταγραφή πάντοτε αρχίζει από τα πιο εύκολα και προχωράει στα δυσκολότερα. Το πρώτο βήμα πρέπει να είναι εύκολο, ώστε να μπορέσουν να το επιτύχουν τα παιδιά, ενώ αντίστοιχα το τελευταίο πρέπει να ταυτίζεται με τον διδακτικό στόχο (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 31).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο κεντρικός διδακτικός μας στόχος που τέθηκε αφορούσε στο να μπορεί ο μαθητής να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές), με διάφορους τρόπους. 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) Να μάθει να περιμένει την σειρά του για να παίζει.

*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας:* Παίζουμε το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ψαράκια», φτιάχνουμε έναν πύργο με lego και ένα παζλ, με εναλλαγή σειράς. Καθόμαστε απέναντι και πετάμε ο ένας στον άλλο μία μπάλα ή τσουλάμε προς μία κατεύθυνση αυτοκινητάκια. Επίσης, με εναλλαγή σειράς κάνουμε δραστηριότητες σε παπουτσόκουτα, όπως σε ένα παπουτσόκουτο με τάπες, σε ένα παπουτσόκουτο με κυβάρια και ένα παπουτσόκουτο με μανταλάκια.

β) Να μάθει να μοιράζεται τα παιχνίδια του.

*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας:* Να δίνει μετά από επανάληψη το παιχνίδι με το οποίο ασχολείται (π.χ. αυτοκινητάκια, Μπομπ-Σφουγγαράκης) και σε κάποιον άλλο, καθώς και να παίζει παράλληλα με κάποιον άλλο. Για παράδειγμα, μία τέτοια δραστηριότητα ήταν να αλληλεπιδρά με το αυτοκινητάκι ενός άλλου παιδιού ή να ακολουθεί την ίδια διαδρομή που ακολουθούσε και το άλλο αυτοκινητάκι.

γ) Να μάθει να ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται.

*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας:* Να μάθει αρχικά να ζητάει βοήθεια με το Σύστημα Ανταλλαγής μέσω Εικόνων (PECS) και ύστερα να μάθει να εκφράζεται και μόνος του («Θέλω βοήθεια») μέσα από πραγματικές-βιωματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, δίνω στο παιδί κάποιο παιχνίδι που του αρέσει, αλλά που αποτελείται από δύο ή τρία μέρη, τα οποία όμως το παιδί δεν μπορεί να συναρμολογήσει. Βάζω ένα σνακ ή ένα παιχνίδι σε ένα σημείο που το παιδί δεν μπορεί να φτάσει ή ένα συρτάρι το οποίο ανοίγει δύσκολα ή είναι κλειδωμένο και περιμένω να ζητήσει βοήθεια με οποιονδήποτε τρόπο.

δ) Να μάθει να εκτελεί σωστά και πρόθυμα τις εντολές που του δίνονται.

*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας:* Ασκήσεις εκτέλεσης οδηγιών, όπως «Πήγαινε στο γραφείο και φέρε μια καρέκλα», «Δίπλωσε το χαρτί στη μέση και μετά ξαναδίπλωσέ το», «Πήγαινε αυτό το ποτήρι στην κουζίνα», «Πήγαινε να πλύνεις τα χέρια σου», «Τακτοποίησε τα πράγματα στη θέση τους». Ενώ κάνουμε μία δραστηριότητα, του ζητάω να πάει ένα αντικείμενο σε κάποιο άλλο πρόσωπο. Επίσης, φτιάχνουμε μαζί κουλουράκια ακολουθώντας μία-μία πιστά τις οπτικοποιημένες οδηγίες που βρίσκονται μπροστά μας.

ε) Να υπάρχει από κοινού εστίαση της προσοχής και βλεμματική επαφή σε μία δραστηριότητα.

*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας:* Όταν του κάνω σαπουνόφουσκες ή τον γαργαλώ, σταματάω για λίγο και περιμένω να με κοιτάξει πρώτα για να συνεχίσω. Δίνω στο παιδί μια λιχουδιά (σοκολάτα ή μπισκότο) και περιμένω να με κοιτάξει προκειμένου να του το ξαναδώσω. Κρύβω το πρόσωπό μου με ένα πανί και λέω «τσα» με ενθουσιασμό. Επίσης, βλέπουμε ένα βιντεάκι στο τάμπλετ με ένα τραγουδάκι που του αρέσει ή κρατάω μπροστά του το ίδιο τραγουδάκι οπτικοποιημένο (π.χ. Η μικρή μας αγελάδα, Ο μάρμπα-Μπρίλιος, Χαρωπά τα δυο μου χέρια, Μια ωραία πεταλούδα, κλπ.), όπου το παιδί θα πρέπει να κοιτάει στην εικόνα χωρίς να διασπάται από κάτι άλλο η προσοχή του και παράλληλα ίσως και να τραγουδάει και ο ίδιος.

### **Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα**

Επιπλέον, για την εκτέλεση των διδακτικών προγραμμάτων χρειάζονται και τα κατάλληλα μέσα και υλικά διδασκαλίας. Τα κριτήρια για την επιλογή τους είναι, όπως και σε κάθε περίπτωση, το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι δυνατότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Χρηστάκης, 2013, σ. 139).

Φυσικά, αξίζει να αναφερθούν συνοπτικά και τα παιδαγωγικά υλικά και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις για τη διδασκαλία και του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου.

Συγκεκριμένα, από τα βιβλιοτετράδια χρησιμοποιήθηκε αυτό που αφορά στη Συναισθηματική Οργάνωση (Εκτιμώ τον εαυτό μου – Ενδιαφέρομαι να μάθω – Συνεργάζομαι με τους άλλους), καθώς και οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που προτείνονται μέσα σε αυτό. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν από βιβλία και αναλώσιμα διάφορα παραμύθια, ψαλίδι, χαρτιά Α4, μαρκαδόροι-ξυλομπογιές-κηρομπογιές και παπουτσόκουτα, ενώ από ηλεκτρονικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν υπολογιστής (λάπτοπ) και τάμπλετ, χρονόμετρο, φωτογραφική μηχανή, εκτυπωτής και διαδίκτυο. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιείται και βιωματικό υλικό, που έχει άμεση σχέση με τη ζωή του μαθητή, ώστε να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν διάφορες δεξιότητες (Δροσινού, 2009).

## **Κριτήρια επιτυχίας, αμοιβή και επιδιωκόμενη συμπεριφορά**

Κάποια επίσης σημαντικά στοιχεία που συμπεριελήφθησαν στον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος αφορούν στον ορισμό των κριτηρίων επιτυχίας του προγράμματος, στις αμοιβές που λάμβανε ο μαθητής όταν υλοποιούσε τη δραστηριότητα, στην επιδιωκόμενη συμπεριφορά του που αναμενόταν να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, στην αξιολόγηση του προγράμματος, στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και στον παιδαγωγικό αναστοχασμό του ίδιου του παιδαγωγού.

Μετά τη διδασκαλία μια στοχευμένης δραστηριότητας, ο παιδαγωγός πρέπει να ξέρει αν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που έχουν διδαχτεί (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 30).

Στο συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα, η επιτυχία κάθε διδακτικού βήματος εξαρτήθηκε από την πολυπλοκότητά του και καθορίστηκε για κάθε βήμα ξεχωριστά. Μάλιστα, θεωρήθηκε ότι ο μαθητής επιτυγχάνει όταν υπάρξει συχνότητα επιτυχίας τουλάχιστον τρεις στις πέντε φορές που θα επαναληφθεί το κάθε βήμα και ολοκλήρωση τουλάχιστον τριών από τις πέντε παρεμβάσεις με ελάχιστη βοήθεια (μεσαία αυτονομία).

Φυσικά, απαραίτητο στοιχείο για την καλύτερη επίτευξη του διδακτικού προγράμματος είναι να υπάρχει και μία αμοιβή που θα δίνεται κάθε φορά στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Η αμοιβή δεν είναι ποτέ τυχαία και θα πρέπει να είναι πάντοτε σύμφωνη με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του μαθητή (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 36).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ως αμοιβές ορίστηκαν λεκτικές παροτρύνσεις και επιβραβεύσεις (π.χ. «Μπράβο», «Τα κατάφερες πολύ καλά»), υλικές επιβραβεύσεις (σύστημα token με φατσούλες ή αμαξάκια Μακ-κουίν), αλλά και άλλες επιβραβεύσεις, όπως το να παίζει μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια με τα αγαπημένα του αντικείμενα, δηλαδή τον Μπομπ-Σφουγγαράκη, την πλαστελίνη ή τα αυτοκινητάκια του, ή ακόμη και να ακούει το αγαπημένο του τραγουδάκι στο τάμπλετ. Με αυτό τον τρόπο, έχει αποδειχτεί ότι διατηρείται πολύ πιο εύκολα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα η προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού, στην δραστηριότητα που εκτελεί.

Ως επιδιωκόμενη συμπεριφορά κρίνεται το να μπορεί να εκτελεί τις δραστηριότητες με ησυχία και να μπορεί να αναμένει στη θέση του για όσο χρονικό διάστημα



χρειάζεται. Ως μέσα αξιολόγησης του προγράμματος τέθηκαν το Έντυπο της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) και το Έντυπο Καθημερινής Καταγραφής. Στον παιδαγωγικό αναστοχασμό αναφέρονται υποθέσεις σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προγράμματος, καθώς και με τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις.

### **Έντυπο Καταγραφής και συνεργασίας με τον γονέα**

Η αντίληψη για τη σημασία της ενεργοποίησης και συμμετοχής του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής νοηματοδοτεί μια άλλη μορφή προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς τον γονέα. Αυτή βασίζεται στη συστημική επιστημονική προσέγγιση και αξιοποιεί τον γονέα στη μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας ταυτόχρονα, διακριτούς τους ρόλους του γονέα και του δασκάλου. Η ενεργοποίηση του γονέα δρα αποενοχοποιητικά σε ό,τι αφορά τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του παιδιού και αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του γονέα και της οικογένειας.

Μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, σε κάθε συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό στην αναγραφόμενη ημερομηνία, καταγράφονται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Τα θέματα συζήτησης, αξιολογούνται με κριτήρια τις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας (Δροσινού, και συν., 2009, σ. 41).

### **3.4 Συνεντεύξεις**

Ένα ακόμη εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για τη συλλογή δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις. Η συνέντευξη μας προσφέρει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν επειδή εκδηλώνονται σε ακατάλληλες ώρες, επειδή συμβαίνουν σπάνια ή επειδή αφορούν πολύ λεπτά ζητήματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 183).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα, (2006, σσ. 198-199), την ημι-δομημένη συνέντευξη την χρησιμοποιούμε συνήθως για να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επειδή επιτρέπει περισσότερη ευελιξία. Μάλιστα, ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα, κάνοντας ερωτήσεις που καθοδηγούν

και όχι υπαγορεύουν τη συζήτηση, η σειρά των οποίων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επιπροσθέτως, ο συνεντευξιαστής μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων που έχουν αξία για την έρευνα και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ακόμη, η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ανησυχίες που εκφράζει ο ίδιος ο συνεντευξιαζόμενος.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις για την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις των δέκα λεπτών με τους θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες του στη Συναισθηματική Οργάνωση και τις Κοινωνικές Δεξιότητες με μια πιο σφαιρική προσέγγιση. Ειδικότερα, οι θεραπευτές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν άμεση σχέση με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ήταν μία ψυχολόγος, μία λογοθεραπεύτρια, μία εργοθεραπεύτρια, μία κοινωνική λειτουργός και δύο γυμνάστριες.

Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων είναι ορισμένοι και βασίζονται στις τρεις υποθέσεις της έρευνας, σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδραστικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην διευκόλυνση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό. Επίσης, ο δεύτερος στην διευκόλυνση της κατανόησης του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του» και ο τρίτος θεματικός άξονας στην υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «Πιστεύετε ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό;», «Τι πιστεύετε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) στη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό;», «Πιστεύετε ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου “να μάθει να περιμένει τη σειρά του” το παιδί με αυτισμό;», «Πόσο αποτελεσματικές κρίνετε ότι είναι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ);», «Πιστεύετε ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο,

Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό;», «Τι πιστεύετε σχετικά με την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας;».

#### **4. Περιγραφή Εργαλείων για την συλλογή Ποσοτικών δεδομένων**

##### **4.1 Ερωτηματολόγια**

Ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι δυσκολίες στη Συναισθηματική Οργάνωση και τις Κοινωνικές Δεξιότητες ενός μαθητή με αυτισμό είναι το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα συχνά ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυσή του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 414).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μία ευρεία ποικιλία ερωτηματολογίων, υπάρχει ένας βασικός κανόνας σύμφωνα με τον οποίο όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος ενός δείγματος, τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι το ερωτηματολόγιο, ενώ όσο πιο μικρό το μέγεθος του δείγματος, τόσο λιγότερο δομημένο, πιο ανοιχτό και βασισμένο στις λέξεις μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 417).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, λοιπόν, αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 6 θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

Κάθε πεντάδα ερωτήσεων βασίζεται στη διερεύνηση της εκάστοτε υπόθεσης, οι οποίες έχουν προαναφερθεί στην παρούσα εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη πεντάδα βασίστηκε στην πρώτη μας υπόθεση. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, προέκυψαν ερωτήματα που σχετίζονταν με το κατά πόσο οι ερωτηθέντες συμφωνούν με το ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: Πόσο συχνά εφαρμόζετε Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) σε μαθητές με αυτισμό;

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: Πόσο διευκολύνει η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ);

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: Πόσο διευκολύνει η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Οργάνωσης τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό;

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: Πόσο συμβάλλει η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό;

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: Πόσο μπορεί να ενισχύσει η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση;

Η δεύτερη πεντάδα ερωτήσεων βασίστηκε στη δεύτερη υπόθεση, έτσι οι ερωτήσεις που προέκυψαν αφορούσαν στο κατά πόσο η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του».

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: Πόσο αποτελεσματική είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για τα παιδιά με αυτισμό;

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για τη διδασκαλία εναλλαγής σειράς;

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: Πόσο μπορεί η οπτικοποίηση των κανόνων μιας δραστηριότητας να βελτιώσει την επίτευξη του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του»;

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στην αύξηση του χρόνου αναμονής;

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: Πόσο διευκολύνει η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) τη διδασκαλία του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του»;

Αντίστοιχα, η τρίτη πεντάδα βασίστηκε στην τρίτη υπόθεση, έτσι τα ερωτήματα που προέκυψαν αφορούσαν στο κατά πόσο οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: Τι γνώσεις έχετε για τις κοινωνικές δεξιότητες;

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: Πόσο συχνά συναντάτε δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες;

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: Πόσο σημαντικό είναι να υποστηρίζονται οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό;

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: Πόσο συχνά εφαρμόζετε Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων;

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων;

Όλες οι ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι απαντήσεις συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ανάλογα με το πόσο έκριναν από την επαγγελματική τους εμπειρία ότι συμβαίνει κάθε μία από τις προτάσεις των ερωτήσεων. Η διαβάθμιση των απαντήσεων ήταν η ακόλουθη: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

#### **4.2 Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες**

Η μεγάλη σημασία του πειράματος βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να υποβάλει σε έλεγχο τις ερευνητικές υποθέσεις που θέτουμε σε μία έρευνα. Η πειραματική μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, διότι δίνει τη δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006, σ. 154).

Οι Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, (2006), αναφερόμενοι στον Kanner, τονίζουν ότι η βλάβη στην κοινωνική αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζει τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι σοβαρή και βαθιά και μπορεί να εκδηλωθεί στη γλώσσα, στο παιχνίδι, στη βλεμματική επαφή και στις χειρονομίες. Αν και πολλές στρατηγικές αντιμετωπίζουν με επιτυχία αυτό το βασικό έλλειμμα, η πλειοψηφία αυτών των διαδικασιών απαιτούν παρεμβατική προώθηση από κάποιον ενήλικα, εκτεταμένο χρόνο για να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί, και σε ορισμένες περιπτώσεις, και την παρουσία ενός ειδικού. Οι ίδιοι ερευνητές αναφερόμενοι τώρα στην Gray, τονίζουν ότι μία παρέμβαση που είναι σχετικά απλή, για να την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές ονομάζεται Κοινωνική Ιστορία.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, ως πείραμα ορίστηκαν πέντε Κοινωνικές Ιστορίες. Τις Κοινωνικές Ιστορίες τις χρειάζονται και τις γράφουν γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι ειδικοί, οι οποίοι αφού πρώτα σταθούν και αναλογιστούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται μία συγκεκριμένη κατάσταση το παιδί με αυτισμό, εντοπίζουν και ανταλλάσσουν αυτές τις πληροφορίες μεταξύ τους και τις χρησιμοποιούν για να φτιάξουν μία Κοινωνική Ιστορία (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), σ. 8).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι μικρές εξατομικευμένες ιστορίες, οι οποίες μπορεί να αυξήσουν κατάλληλα τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτισμό διδάσκοντάς τους τις σχετικές συνιστώσες μίας δεδομένης κοινωνικής κατάστασης. Αυτές επικεντρώνονται στην περιγραφή και την εξήγηση των στοιχείων μίας κατάστασης, καθώς και στην διδασκαλία των κατάλληλων απαντήσεων. Η Gray έχει προτείνει ότι οι πιο επιτυχημένες ιστορίες ακολουθούν μία συγκεκριμένη δομή και οδηγίες και υποστηρίζει ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να μειώσουν τον φόβο, την επιθετικότητα, και τις εμμονές. Επίσης, εισάγουν μία αλλαγή στην ρουτίνα, και διδάσκουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Οι Thiemann & Goldstein, (2001), μέσω της έρευνας τους υποστηρίζουν και τονίζουν τον ουσιώδη ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί κανόνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν τις επιπτώσεις των γραπτών κειμένων με οπτική απεικόνιση με συμπληρωματική ανατροφοδότηση μέσω βίντεο, στις κοινωνικές δεξιότητες πέντε μαθητών με αυτισμό και κοινωνικά ελλείμματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν αυξήσεις σε στοχευμένες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αυτισμό, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά μίας Κοινωνικής Ιστορίας είναι τα τέσσερα βασικά είδη προτάσεων που χρησιμοποιούμε για να την γράψουμε. Αυτές είναι οι Περιγραφικές Προτάσεις, Προτάσεις που αναφέρονται σε Εσωτερικές καταστάσεις, Προτάσεις Επιβεβαίωσης και Καθοδηγητικές Προτάσεις. Κάθε μία φυσικά έχει ξεχωριστό ρόλο, ενώ παράλληλα προσφέρουν ένα ήρεμο και καθησυχαστικό ύφος στην ιστορία (Gray, και συν., 2012, σ. 13-2).

Για τις ανάγκες της πειραματικής κατανόησης, αλλά και για την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου «Να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές)», χρησιμοποιήθηκαν πέντε Κοινωνικές Ιστορίες. Έγιναν, δηλαδή, διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση στο κείμενο (Δροσινού, 2014).

Και οι πέντε Κοινωνικές Ιστορίες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Είχαν συνάφεια με το Ετήσιο Διδακτικό Πρόγραμμα, στο οποίο ο διδακτικός στόχος ήταν «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων Συναισθηματικής Οργάνωσης και η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην κοινωνία», το Μηνιαίο Διδακτικό Πρόγραμμα, στο οποίο ο διδακτικός στόχος ήταν «Η ανάπτυξη Κοινωνικών δεξιοτήτων και Συνεργασίας με τους άλλους» και το Εβδομαδιαίο Διδακτικό Πρόγραμμα, στο οποίο ο διδακτικός στόχος ήταν «Να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές)».

Στη διαδικασία σχεδιασμού των Κοινωνικών Ιστοριών λήφθηκαν υπόψη οι δυνατότητες και ιδιαίτερα οι αδυναμίες του μαθητή σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και γραφής και γι' αυτό τηρήθηκε περιορισμένος αριθμός σειρών (έως και 6 σειρές κειμένου), μεγάλη απόσταση μεταξύ των σειρών (διπλό διάστιχο), αλλά και μεγάλη γραμματοσειρά. Επίσης, στο πλαίσιο των Κοινωνικών Ιστοριών έγινε χρήση εικόνων PECS ως οπτικοποιημένων διευκολυντών, αφού άλλωστε έχει παρατηρηθεί ότι ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης έχει πολύ καλή οπτική μνήμη και αντιλαμβάνεται τα πάντα πολύ καλύτερα με εικόνες παρά με λέξεις. Οι οπτικοί νοηματικοί διευκολυντές χρησιμοποιούνται, γενικότερα, στην διδακτική ως «ράμπες» και στόχο έχουν να επιτρέπουν την προσβασιμότητα στην μαθησιακή διαδικασία (Δροσινού, 2015). Φυσικά, λήφθηκε υπόψη και ο τρόπος αντίληψης του ατόμου με αυτισμό, για την καλύτερη επιλογή των οπτικοποιημένων διευκολυντών (σκίτσα και φωτογραφίες). Επιπλέον, λόγω των αδυναμιών του μαθητή σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας η πλειονότητα των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν είχε την απλούστερη δυνατή δομή «ΣΦΣΦ» (όπου Σ = σύμφωνο και Φ = φωνήεν), προκειμένου το κείμενο της ιστορίας να μπορεί να γίνει κατανοητό από τον μαθητή.

Το περιεχόμενο των Κοινωνικών Ιστοριών σχετίζεται με θέματα που δυσκολεύεται να κατανοήσει ο μαθητής με έμφαση τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική ένταξη. Τα δεδομένα τους παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

<b>ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ</b>					
<b>α/α</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Τίτλος</b>	«Περιμένω τη σειρά μου»	«Κανόνες τάξης»	«Ζητάω βοήθεια»	«Έχω θυμώσει»	«Λέω “Γεια”»
<b>ημερομηνία</b>	28/4/2015	30/4/2015	5/5/2015	7/5/2015	12/5/2015
<b>αριθμός λέξεων</b>	32	33	31	21	37
<b>τύπος λέξεων (Σ = σύμφωνο και Φ = φωνήεν)</b>	ΣΦΣΦΣΦΣ, πολλές ΣΦΣΦΣ, ΣΣΦΣΦ, αρκετές ΣΦ και ΣΦΣΦ, πολλές ΦΣΣΦ, ΣΦΣΦΦΣ, ΦΣΣΦΣ, πολλές ΦΣΦ, ΣΦΣΦΦ, ΦΣΦΣ, Φ που είναι άρθρα, ΣΦΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦΣΦΣΦ, ΣΦΣ	ΦΣΦΣ, πολλές ΦΣΦ, ΣΦΣ, ΣΦΣΦ, ΣΣΦΣΦ, αρκετές ΣΦ, ΦΣΦΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣ και ΣΦΣΦΣΦ, ΦΣΦΦ, ΣΦΣΦΣΣΦ, πολλές ΦΣ, ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΦΣΦΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ	Αρκετές ΣΦ και ΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣ, ΣΦΣΦΣ, πολλές ΣΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΦ, ΣΦΦΣΦΦ, ΦΣΦΣ, ΣΦΣ, ΣΦΣΦΣΦΣΦΣΦΣΦ, πολλές ΣΦΣΦΣΦ, ΣΦΦ, ΦΣΦ, πολλές ΦΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦ	ΣΦΣΦΣΦΣ, ΣΦΣΦΣ, αρκετές ΣΦΣΦΣΦ, ΦΣΦΣ, ΣΣΦΣΦ, αρκετές ΣΦ, ΦΣΦΣΦ, ΣΦΣΣΦ, πολλές ΦΣΦΣΦΣ, ΣΦΣΣΦΦ, ΣΦΣΣΦ, πολλές ΣΦΣΦ, ΣΦΦΣΦ	ΣΦΣ, ΦΣΣΣΦΣΦΣ, ΦΣΦΣΦ, αρκετές ΣΦ, ΣΦΦ και ΣΦΣΦ, ΣΦΣΣΦΣΦ, ΣΦΦΣΦΦ, ΦΣΦΣ, αρκετές ΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ
<b>αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών</b>	6	5	4	6	6
<b>αριθμός ερωτήσεων</b>	3	3	3	3	3
<b>αριθμός σωστών απαντήσεων</b>	1	2	2	1	2

Πίνακας 1: Συνοπτικός Πίνακας Πειράματος



Οι πέντε Κοινωνικές Ιστορίες περιλαμβάνονται παρακάτω ως περιεχόμενο. Σε κάθε Κοινωνική Ιστορία αντιστοιχούν τρεις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες περιλαμβάνονται παρακάτω σε μορφή κειμένου.

### **Πρώτη Κοινωνική Ιστορία:**

«Περιμένω τη σειρά μου»

Μερικές φορές βλέπω κάτι που θέλω. Αλλά κάποιος άλλος παίζει με αυτό. Ρωτάω: «Μου το δίνεις;». Αυτός μου λέει: «Σειρά σου» και τότε είναι η σειρά μου. Έτσι περιμένουμε τη σειρά μας.

### **Ερωτήσεις κατανόησης για την 1η Κοινωνική ιστορία:**

#### **1<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι κάνω όταν βλέπω κάτι που θέλω, αλλά κάποιος άλλος παίζει με αυτό;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Πηγαίνω και του το παίρνω χωρίς να ρωτήσω τίποτα.
2. Ρωτάω: «Μου το δίνεις;».
3. Τσακώνομαι μαζί του γιατί δεν θέλω να περιμένω.

#### **2<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι πρέπει να ακούσω για να καταλάβω ότι είναι σειρά μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. «Σειρά σου».
3. «Σειρά μου».

#### **3<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι συμβαίνει όταν δεν τηρώ τη σειρά μου;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Δεν συμβαίνει τίποτα.
2. Οι άλλοι χαίρονται.
3. Οι άλλοι λυπούνται.

### **Δεύτερη Κοινωνική Ιστορία:**

«Κανόνες τάξης»

Όταν είμαι στην τάξη πρέπει να ακολουθώ τους κανόνες. Κάθομαι ωραία στην καρέκλα. Σηκώνω το χέρι αν θέλω να μιλήσω. Κοιτάζω μπροστά τη δασκάλα. Κάνω ησυχία. Αν ακολουθώ τους κανόνες θα είμαι χαρούμενος.

## **Ερωτήσεις κατανόησης για την 2η Κοινωνική ιστορία:**

### **1<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Πώς πρέπει να κάθομαι μέσα στην τάξη;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Να κάθομαι ωραία στην καρέκλα μου και να κάνω ησυχία.
2. Να είμαι όρθιος και να κάνω φασαρία.
3. Να κάθομαι στην καρέκλα μου και να κάνω φασαρία.

### **2<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι κάνω όταν θέλω να μιλήσω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Μιλώ όποτε θέλω.
2. Σηκώνω το χέρι μου.
3. Μιλώ όταν μιλάει και κάποιος άλλος.

### **3<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Πού κοιτάζω όταν είμαι μέσα στην τάξη;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Κοιτάζω ένα παιχνίδι.
2. Κοιτάζω μπροστά τη δασκάλα.
3. Κοιτάζω το πάτωμα.

## **Τρίτη Κοινωνική Ιστορία:**

«Ζητάω βοήθεια»

Με λένε ... και μερικές φορές πρέπει να ζητάω βοήθεια. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι μπορώ να ζητήσω βοήθεια. Πρέπει να θυμάμαι να λέω «Θέλω βοήθεια». Αυτό θα κάνει εμένα χαρούμενο και ήρεμο.

## **Ερωτήσεις κατανόησης για την 3η Κοινωνική ιστορία:**

### **1<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, τι μπορώ να κάνω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Να θυμώσω.
2. Να κλάψω.
3. Να ζητήσω βοήθεια.

**2<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Πώς μπορώ να ζητήσω βοήθεια;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. Λέω: «Θέλω βοήθεια!»
3. Θυμώνω.

**3<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι συμβαίνει όταν ζητάω βοήθεια;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. Είμαι χαρούμενος και ήρεμος.
3. Είμαι λυπημένος.

**Τέταρτη Κοινωνική Ιστορία:**

«Έχω θυμώσει»

Μερικές φορές θυμώνω. Όταν θυμώνω πρέπει να ηρεμώ. Παίρνω ανάσες. Μετράω μέχρι το 5. Κάθομαι στη θέση μου. Τώρα νιώθω ήρεμος.

**Ερωτήσεις κατανόησης για την 4η Κοινωνική ιστορία:****1<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι πρέπει να κάνω, όταν θυμώνω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. Να φωνάζω.
3. Να ηρεμώ.

**2<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Πώς ηρεμώ, όταν θυμώνω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Παίρνω ανάσες και μετράω μέχρι το πέντε.
2. Κάνω βόλτες στην αίθουσα.
3. Φωνάζω και κλαίω.

**3<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Εάν δεν θυμώνω, πώς θα είμαι;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Ήρεμος

2. Λυπημένος.

3. Φοβισμένος.

### **Πέμπτη Κοινωνική Ιστορία:**

«Λέω “Γεια”»

Στους ανθρώπους αρέσει να λέω «Γεια». Μπορώ να πω «Γεια» στη μαμά. Μπορώ να πω «Γεια» στη δασκάλα μου. Μπορώ να πω «Γεια» στη γιαγιά. Όταν λέω «Γεια» όλοι είναι χαρούμενοι. Τότε θα είμαι και εγώ χαρούμενος.

### **Ερωτήσεις κατανόησης για την 5η Κοινωνική ιστορία:**

#### **1<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι μπορώ να λέω στη δασκάλα μου, όταν φτάνω στο σχολείο;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. «Γεια».
3. «Βοήθεια».

#### **2<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι μπορώ να λέω στη γιαγιά, όταν την βλέπω;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Τίποτα.
2. «Γεια».
3. «Βοήθεια».

#### **3<sup>η</sup> Ερώτηση:**

Τι συμβαίνει όταν λέω «Γεια»;

Εναλλακτικές απαντήσεις:

1. Δεν συμβαίνει τίποτα.
2. Οι άλλοι χαίρονται.
3. Οι άλλοι λυπούνται.

## **5. Περιορισμοί της έρευνας**

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού σχεδίου, εκτός από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ. διδακτικές μέθοδοι, κλπ.), που μπορεί να ελέγξει πειραματικά ο ερευνητής, υπάρχουν και κάποιες μεταβλητές που δεν μπορούν να ελεγχθούν πειραματικά, όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού

(π.χ. εθνικότητα, οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικο-οικονομική προέλευση, κλπ.) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 176-177).

Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι όταν μία έρευνα πραγματοποιείται σε αληθινό κοινωνικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει στην περίπτωση μας, δεν είναι εύκολο να ελεγχθούν όλες οι περιβαλλοντικές και εξωτερικές επιρροές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 177).

Λόγω αυτών των δυσκολιών, λοιπόν, ο ερευνητής έχει ηθική υποχρέωση πριν προχωρήσει στη διεξαγωγή του πειράματός του να εξηγήσει αναλυτικά τους στόχους και τις ενέργειες που πρόκειται να ακολουθήσουν, αλλά και να έχει λάβει τη συγκατάθεση και τη σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκόμενων μελών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 118-121). Μάλιστα, στην περίπτωση μας, η συμμετοχική παρατήρηση και, γενικότερα η έρευνα πραγματοποιήθηκε ύστερα από την έγγραφη συγκατάθεση τόσο των γονέων του παρατηρούμενου μαθητή, όσο και των θεραπειών του Κέντρου Ημέρας που εργάζονται μαζί του.

Φυσικά, δύο βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν όλοι οι ερευνητές για να προστατεύσουν τους συμμετέχοντες είναι η εχεμύθεια και η ανωνυμία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 116-117).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ακόμη, ότι η γενίκευση των πορισμάτων μίας μελέτης περίπτωσης σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό είναι αρκετά προβληματική, αφού η έρευνα γίνεται σε ένα συγκεκριμένο μεμονωμένο υποκείμενο ή μικρή ομάδα ατόμων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 312). Είναι, δηλαδή, αδύνατο να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις, όσον αφορά τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, αφού ο αριθμός των έξι θεραπειών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σημαντικά μικρός.

Επιπλέον, υπήρχε πολύ μεγάλη δυσκολία και αδυναμία να συναντήσω και να επικοινωνήσω με τους γονείς του παιδιού.

Τέλος, στους περιορισμούς του ερευνητικού σχεδίου συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι δεν υπάρχει δυνατότητα παρατήρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας του μαθητή σε μεταγενέστερο χρόνο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παρατηρούμενα θετικά αποτελέσματα θα έχουν διάρκεια μέσα στον χρόνο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄: Αποτελέσματα Έρευνας

Μετά από την εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων φάνηκε στα αποτελέσματα ότι οι στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης και Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό.

Η πρώτη υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας εξετάζει αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση διερευνά αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του».

Επίσης, η τρίτη υπόθεση εξετάζει αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων εξετάζονται τα ποιοτικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και τις συνεντεύξεις, αλλά και τα ποσοτικά δεδομένα, που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και τις Κοινωνικές Ιστορίες.

Μάλιστα, από την εξέταση των ερευνητικών μας υποθέσεων, προκύπτει ότι από τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις, η πρώτη και η δεύτερη επαληθεύονται πλήρως, ενώ η τρίτη επαληθεύεται μερικώς.

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων προήλθαν από την παρατήρηση των μεταβολών στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού, σχετικά με την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Επιπλέον, στα αποτελέσματα περιελήφθησαν οι απαντήσεις των τριών συνεντεύξεων, όπως επίσης και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου των ενηλίκων. Τέλος σημαντική θέση στα αποτελέσματα της

έρευνάς μας κατέχει και το πείραμα με τις πέντε Κοινωνικές Ιστορίες, για την επαλήθευση του στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης.

## **1. Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση**

*Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.*

### **Ποιοτικά δεδομένα**

Η πρώτη υπόθεση αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά και επαληθεύεται πλήρως. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Μεθοδολογίας της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων, καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας.

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, στη Μεθοδολογία Παρατήρησης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού της αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης, συμπεραίνουμε ότι η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή βελτιώνεται με τη βοήθεια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ).

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας (πίνακας 2), όπου δόθηκε διδακτική προτεραιότητα στη Συναισθηματική Οργάνωση, υπήρξαν τομείς με μεγάλες βελτιώσεις και τομείς όπου ο μαθητής παρέμεινε σταθερός.

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων της Μαθησιακής Ετοιμότητας (πίνακας 2), στην αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού Λόγου, στην τελική ΑΠΑ ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο τόσο στην Ακρόαση όσο και στην Έκφραση με σαφήνεια, ενώ η Συμμετοχή στον διάλογο παρέμεινε σταθερή.

Στην αναπτυξιακή περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρουσίασε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο στην Αδρή-λεπτή κινητικότητα, κατά δύο

εξάμηνα στον Προσανατολισμό και την Πλευρίωση, ενώ παρέμεινε σταθερό στον Ρυθμό και στον χρόνο.

Στην αναπτυξιακή περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, στην τελική ΑΠΑ ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση κατά δύο εξάμηνα στην Οπτική μνήμη και κατά ένα εξάμηνο στην Συγκέντρωση προσοχής. Αντίστοιχα, στην Ακουστική μνήμη, την Εργαζόμενη μνήμη, στον Συλλογισμό, αλλά και την Λογικομαθηματική σκέψη το παιδί παρέμεινε σταθερό.

Η κατάκτηση και διατήρηση των παραπάνω δεξιοτήτων, βοήθησαν τον μαθητή να κατανοήσει τις Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες που του ζητήθηκαν να υλοποιήσει με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας με τους άλλους, οι οποίες βοήθησαν με τη σειρά τους την προσωπική του βελτίωση σε άλλες αναπτυξιακές περιοχές.

Επίσης, στην αναπτυξιακή περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, η οποία αποτέλεσε και την διδακτική προτεραιότητα, στην τελική ΑΠΑ παρουσιάζει μία βελτίωση η τελική από την αρχική μέτρηση. Το Αυτοσυναίσθημα εμφανίζεται στην τελική μέτρηση ένα εξάμηνο προς τα πάνω. Το Ενδιαφέρον για το μάθημα παραμένει σταθερό, ενώ η Συνεργασία με τους άλλους παρουσιάζεται δύο εξάμηνα πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (πίνακας 7), ο μαθητής είχε απόκλιση σε όλες τις περιοχές. Την μεγαλύτερη, όμως, απόκλιση κατά την αρχική αξιολόγηση την παρουσίασε στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και στη Συναισθηματική Οργάνωση της Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπου για τον λόγο αυτό δόθηκε διδακτική προτεραιότητα σε αυτές τις περιοχές.

Στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρουσίασε βελτίωση στην Συναισθηματική Οργάνωση κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης, ενώ ο Προφορικός Λόγος, η Ψυχοκινητικότητα και οι Νοητικές Ικανότητες παρέμειναν σταθερές.

Στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, στην τελική ΑΠΑ δεν παρουσιάστηκε καμία μεταβολή σε σχέση με την αρχική. Συγκεκριμένα, το παιδί στην Ανάγνωση, την Κατανόηση, τη Γραφή, αλλά και τα Μαθηματικά παρέμεινε σταθερό.



Για την πρώτη μας υπόθεση, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, όπου στην τελική ΑΠΑ παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση σε σύγκριση με την αρχική. Ειδικότερα, η Αυτονομία στο περιβάλλον παρουσιάστηκε τέσσερα εξάμηνα πιο πάνω, η Κοινωνική συμπεριφορά δύο εξάμηνα πιο πάνω και η Προσαρμογή στο περιβάλλον ένα εξάμηνο πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Ως προς τις Δημιουργικές Δραστηριότητες, στην τελική ΑΠΑ ο Ελεύθερος χρόνος παρέμεινε σταθερός, ενώ οι Αισθητικές τέχνες παρουσίασαν βελτίωση κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω.

Ως προς την Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρέμεινε σταθερό τόσο στην Προεπαγγελματική δεξιότητα όσο και στον Επαγγελματικό προσανατολισμό.

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) (πίνακας 3), στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρέμεινε σταθερό. Συγκεκριμένα, στην Ανάγνωση, την Κατανόηση, τη Γραφή και την Παραγωγή λόγου δεν παρουσίασε καμία μεταβολή.

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρουσίασε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο στη Συναισθηματική Οργάνωση, ενώ στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, αλλά και τις Νοητικές Ικανότητες παρέμεινε σταθερό.

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων στα Μαθηματικά, στην τελική ΑΠΑ το παιδί τόσο στους αριθμούς, όσο και στις πράξεις, αλλά και στην επίλυση των προβλημάτων παρέμεινε σταθερό.

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Συμπεριφοράς, στην τελική ΑΠΑ το παιδί της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά τέσσερα εξάμηνα προς τα πάνω στις Αρνητικές Δεξιότητες Συμπεριφοράς προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης, ενώ οι Θετικές Δεξιότητες Συμπεριφοράς, όπως και οι Παραβατικές παρέμειναν σταθερές, χωρίς καμία μεταβολή.

Τα τελευταία δεδομένα αυτής της μορφής, έρχονται από τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στο Φάσμα του Αυτισμού (πίνακας 5), όπου διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στις Κοινωνικές Δεξιότητες και συγκεκριμένα στην Εναλλαγή σειράς.

Στην περιοχή της Επικοινωνίας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί παρουσίασε βελτίωση κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω στον Λειτουργικό προφορικό λόγο, ενώ παρέμεινε

σταθερό τόσο στον Χωρίς προφορικό λόγο όσο και στην Συμμετοχή στον διάλογο, αλλά και την Σαφή και Ακριβή Έκφραση.

Στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στην τελική ΑΠΑ παρουσιάστηκε βελτίωση σε σύγκριση με την αρχική. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα, η Βλεμματική επαφή, η Παράλληλη δραστηριότητα, η Κοινωνική ανταπόκριση, οι Κανόνες και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάστηκαν δύο εξάμηνα πιο πάνω από την αρχική μέτρηση. Αντίστοιχα, η Κοινωνική πρωτοβουλία παρέμεινε σταθερή, ενώ η Εναλλαγή σειράς και η Αμοιβαιότητα-Μοίρασμα παρουσιάστηκαν τέσσερα εξάμηνα πιο πάνω, προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Στην περιοχή της Σκέψης και Φαντασίας, στην τελική ΑΠΑ το παιδί της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά δύο εξάμηνα στις Εμμονές και την Ιδεοληπτική σκέψη, παρέμεινε σταθερό στα Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις με τα αντικείμενα, καθώς παρουσίασε και βελτίωση κατά τέσσερα εξάμηνα και στις Στερεοτυπικές κινήσεις.

Τα διαγράμματα που ακολουθούν, μας δίνουν όλες αυτές τις σημαντικές και απαραίτητες πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού της μελέτης περίπτωσης. Στα διαγράμματα καταγράφονται οι αρχικές παρατηρήσεις (κόκκινη γραμμή), οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις (κίτρινη γραμμή) και οι τελικές παρατηρήσεις (μπλε γραμμή).

<b>ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.</b>																
Ονομα μαθητή: Γιώργος Τάξη: Νηπιαγωγείο Εξάμηνο: Α'																
Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 15/12/2014 (κόκκινη)																
Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 23/2/2015 (κίτρινη)																
Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 18/4/2015 (μπλε)																
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές - Δίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διαδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση - Συνεργασία με τους άλλους																
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΥΠΟΣ ΞΕΝΩΝ	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες			(4) συναισθηματική οργάνωση						
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή -λεπτή κ	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθημα	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' εξ. Α' Δημ																
Α' εξ. Α' Δημ																
Β' εξ. Νηπ																
Α' εξ. Νηπ																
Β' εξ. Προν. 2																
Α' εξ. Προν. 2																
Β' εξ. Προν.																
Α' εξ. Προν.																
Β' εξ. Παδικός																
Α' εξ. Παδικός																
Β' εξ. Βρεφικός																
Α' εξ. Βρεφικός																

Πίνακας 2: Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στη Μαθησιακή Ετοιμότητα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		Όνομα		Τέξη φοίτησης: Νηπιαγωγείο		Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία Δογ.: 15/12/2014 (κόκκινη)		Ημερομηνία Ενόδ.: 23/2/2015 (κίτρινη)		Ημερομηνία Τέλικ.: 18/4/2015 (μπλε)			
Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)															
Αιτιατική προτεραιότητα: Δομημένη Οργάνωση															
ΔΕΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	αριθμούς	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, συνεργάσιμος, ευγενικός	αρνητικές (επιθετικός, μη συνεργάσιμος, παραβατικές		
Β' έξ. Α. Δημ.															
Α' έξ. Α. Δημ.															
Β' έξ. Νηπ.															
Α' έξ. Νηπ.															
Β' έξ. Πρω. 2															
Α' έξ. Πρω. 2															
Β' έξ. Πρω. 1															
Α' έξ. Πρω. 1															
Β' έξ. Παιδικός															
Α' έξ. Παιδικός															
Β' έξ. Βρεφικός															
Α' έξ. Βρεφικός															

Πίνακας 3: Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ)

Στη Μεθοδολογία Παρέμβασης, σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση στις 3 Μαρτίου 2015, ο μαθητής δεν κατάφερε να αλληλεπιδράσει με τη θεραπεύτρια και γι' αυτό χρειαζόταν συνεχώς σωματική προώθηση. Αντίθετα, στις 12 Μαρτίου 2015, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση ο μαθητής κατάφερε να αλληλεπιδράσει απόλυτα με τη θεραπεύτρια και να έχει βλεμματική επαφή μαζί της.

Σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία έκανε τον μαθητή να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες χωρίς βοήθεια.

Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν από τους έξι θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, καταδεικνύουν ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει σημαντικά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.

### **Ποσοτικά δεδομένα**

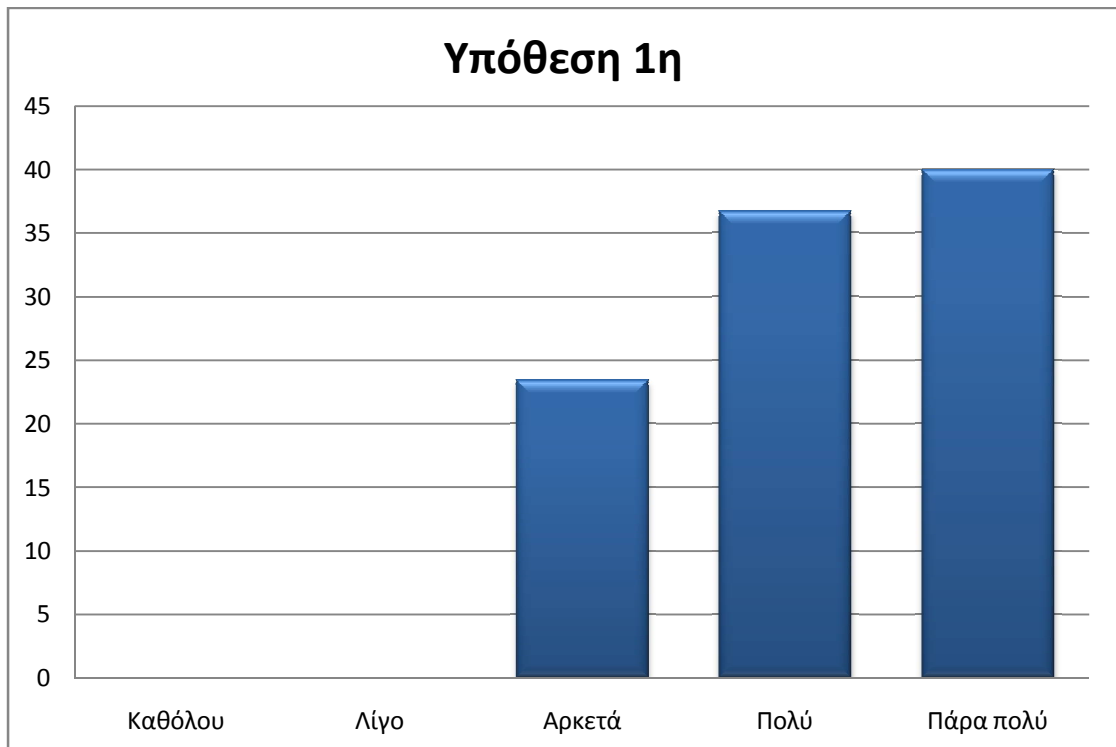
Τα ποσοτικά δεδομένα των υποθέσεων της εργασίας προέρχονται από τα ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από τους έξι θεραπευτές διαφόρων ειδικοτήτων του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

Ως προς την πρώτη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει σημαντικά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Ερώτηση 1η</b>	0	0	2	3	1
<b>Ερώτηση 2η</b>	0	0	2	2	2
<b>Ερώτηση 3η</b>	0	0	1	3	2
<b>Ερώτηση 4η</b>	0	0	1	2	3
<b>Ερώτηση 5η</b>	0	0	1	1	4
<b>Συνολικό Ποσοστό</b>	0%	0%	23,4%	36,7%	40%

**Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων 1<sup>ης</sup> Υπόθεσης**



**Γράφημα 6: Γράφημα απαντήσεων 1<sup>ης</sup> Υπόθεσης**

Στα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια το 40% των εμπλεκόμενων ενηλίκων, που εμπλέκονται με τον μαθητή απάντησε στις πέντε ερωτήσεις ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει «πάρα πολύ» την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό.

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επαληθεύσουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν από τις απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στις ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τα πειραματικά κείμενα εργασίας. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα βρήκαμε ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες βοήθησαν τον μαθητή με αυτισμό. Η κάθε Κοινωνική Ιστορία χορηγήθηκε στο παιδί με αυτισμό για δεκαπέντε λεπτά στο Κέντρο Ημέρας, ενώ συνοδεύονταν από τρεις ερωτήσεις κατανόησης έκαστη. Οι ερωτήσεις, που αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο κεφάλαιο, εστίαζαν στη θεματολογία της κάθε ιστορίας και έδιναν τρεις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Συγκεκριμένα, στην τρίτη Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Ζητάω βοήθεια» (Εικόνα 4) που αποτελείται από 31 λέξεις και 4 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης απάντησε σωστά σε δύο από τις τρεις ερωτήσεις. Αντίστοιχα, στην πέμπτη Κοινωνική Ιστορία που φέρει

τον τίτλο: «Λέω “Γεια”» (Εικόνα 6) και αποτελείται από 37 λέξεις και 6 οπτικοποιημένους διευκολυντές, το παιδί με αυτισμό απάντησε σωστά πάλι στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις. Αυτό μας αποδεικνύει πως ο μαθητής έχει κατανοήσει ότι πρέπει να ζητάει βοήθεια όταν δεν καταλαβαίνει κάτι και ότι είναι σημαντικό να χαιρετάει τα οικεία του πρόσωπα.

### **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Με τα αποτελέσματα της πρώτης μας υπόθεσης συμφωνεί η έρευνα των Theodorou & Nind, (2010), όπου αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι αυτό που θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τη Δροσινού, (2015), αυτή η εστίαση στο παιχνίδι απευθύνεται τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική ένταξη αφού το παιχνίδι απαιτεί τη γνωστική εμπλοκή (Tirassa, 2015), την αμοιβαία δέσμευση, την ενσυναίσθηση (Soro, 2015) και την εμπιστοσύνη (Graziano, 2015), οι οποίες είναι απαραίτητες και για τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και την κοινωνική συμμετοχή.

Επιπλέον, η έρευνα της Landa, (2007), συμφωνεί με τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης. Συγκεκριμένα, έδειξε ότι επειδή η κοινωνική δυσλειτουργία είναι ένα διαρκές χαρακτηριστικό του αυτισμού, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται το συντομότερο δυνατόν. Μέσα από την έγκαιρη παρέμβαση, τόσο η επικοινωνία όσο και η κοινωνική ανάπτυξη μπορεί να βελτιωθούν, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα για το παιδί και την οικογένειά του.

Τέλος, η Graziano, (2015), αναφέρει ότι τα βασικότερα συμπεριφοριστικά ελλείμματα στις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι κυρίως η κοινωνική αμοιβαιότητα, η συμμετοχή στην ομάδα, αλλά και η επικοινωνία.

## **2. Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση**

*Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του».*

### **Ποιοτικά δεδομένα**

Η δεύτερη υπόθεση αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά και επαληθεύεται μερικώς. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της

Μεθοδολογίας της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων, καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας.

Ξεκινώντας πάλι από τα ποιοτικά δεδομένα, στη Μεθοδολογία Παρατήρησης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού προκύπτουν τα παρακάτω ανά περιοχή που υπήρξε βελτίωση. Αναφέρονται μόνο οι περιοχές όπου υπήρξε βελτίωση που σχετίζονται με το περιεχόμενο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης.

Στις Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας (πίνακας 2), όπως είδαμε παραπάνω στην έρευνα, η μεγαλύτερη αλλαγή παρατηρήθηκε στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Στην τελική αξιολόγηση, το Αυτοσυναίσθημα εμφανίζεται ένα εξάμηνο προς τα πάνω, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης. Το Ενδιαφέρον για το μάθημα παραμένει σταθερό, ενώ η Συνεργασία με τους άλλους παρουσιάζεται δύο εξάμηνα πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (πίνακας 7), όπως είδαμε προηγουμένως σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στην Συναισθηματική Οργάνωση της Μαθησιακής Ετοιμότητας, αλλά και στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην τελική αξιολόγηση, μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το παιδί παρουσίασε βελτίωση στην Συναισθηματική Οργάνωση κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Στην περιοχή τώρα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, το παιδί παρουσίασε πολύ μεγάλη απόκλιση και γι' αυτόν τον λόγο δόθηκε εκεί και η διδακτική προτεραιότητα. Κατά την τελική αξιολόγηση, όμως, το παιδί παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα, η Βλεμματική επαφή, η Παράλληλη δραστηριότητα, η Κοινωνική ανταπόκριση, οι Κανόνες και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάστηκαν δύο εξάμηνα πιο πάνω από την αρχική μέτρηση. Αντίστοιχα, η Κοινωνική πρωτοβουλία παραμένει σταθερή, ενώ η Εναλλαγή σειράς και η Αμοιβαιότητα-Μοίρασμα παρουσιάστηκαν τέσσερα εξάμηνα



πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης, γεγονός που προκλήθηκε από το ότι ο μαθητής βελτιώθηκε στη συνεργασία με τους άλλους, μπορούσε να αποδέχεται πιο εύκολα τις όποιες αλλαγές, καθώς και ότι έμαθε τελικά να περιμένει τη σειρά του για να παίξει. Ο μαθητής, βέβαια, δεν κατάφερε να φτάσει τη γραμμή βάσης του, αλλά το γεγονός ότι βελτιώθηκε σε αυτούς τους τομείς που αντιμετώπιζε πραγματικά δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) που εφαρμόστηκε μέσα από Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ).

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) (πίνακας 3), στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, στην περιοχή των Δεξιοτήτων στα Μαθηματικά, αλλά και στην περιοχή των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας, το παιδί παρέμεινε σταθερό στην τελική αξιολόγηση, παρουσιάζοντας μία βελτίωση μόνο στη Συναισθηματική Οργάνωση κατά ένα εξάμηνο προς τα πάνω.

Τέλος, στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Συμπεριφοράς, στην τελική αξιολόγηση το παιδί της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά τέσσερα εξάμηνα προς τα πάνω στις Αρνητικές Δεξιότητες Συμπεριφοράς προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί δεν παρουσίαζε Επιθετικές ή Παραβατικές Συμπεριφορές, απλώς αντιδρούσε πολύ έντονα όταν έπρεπε να επαναλάβει κάποια δραστηριότητα ή όταν έπρεπε να αναμένει τη σειρά του για να παίξει.

Τα τελευταία δεδομένα αυτού του τύπου, έρχονται από τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στο Φάσμα του Αυτισμού (πίνακας 5), όπου διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στις Κοινωνικές Δεξιότητες και συγκεκριμένα στην Εναλλαγή σειράς. Μάλιστα, η βελτίωση που παρουσιάστηκε σε αυτές τις περιοχές συνδέεται άμεσα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

Στην περιοχή της Επικοινωνίας, στην τελική αξιολόγηση το παιδί παρουσίασε βελτίωση μόνο στον Λειτουργικό προφορικό λόγο και συγκεκριμένα κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω.

Εμείς, όμως θα σταθούμε περισσότερο στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, όπου παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση στην τελική αξιολόγηση σε σύγκριση με την αρχική. Εκεί παρουσιάστηκε γενικότερα η μεγαλύτερη απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης και έτσι η διδασκαλία τους και η επιρροή τους στη συνεργασία με τους άλλους αποτέλεσαν κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα, η Βλεμματική επαφή, η Παράλληλη δραστηριότητα, η

Κοινωνική ανταπόκριση, οι Κανόνες και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάστηκαν δύο εξάμηνα πιο πάνω από την αρχική μέτρηση, μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αντίστοιχα, η Κοινωνική πρωτοβουλία παρέμεινε σταθερή, ενώ η Εναλλαγή σειράς και η Αμοιβαιότητα-Μοίρασμα παρουσιάστηκαν τέσσερα εξάμηνα πιο πάνω, προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης. Βελτιώνοντας, λοιπόν, τη Βλεμματική του επαφή με αυτόν που βρίσκεται απέναντί του, την Προσαρμογή του στις αλλαγές χωρίς να αντιδρά, την αναμονή του για Εναλλαγή σειράς στα παιχνίδια που παίζει, αλλά και το να μοιράζεται τα παιχνίδια του, συνέβαλλαν σημαντικά στην επίτευξη της καλύτερης συνεργασίας του με τους άλλους.

Επίσης, στην περιοχή της Σκέψης και Φαντασίας, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης το παιδί της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά δύο εξάμηνα στις Εμμονές και την Ιδεοληπτική σκέψη, παρέμεινε σταθερό στα Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις με τα αντικείμενα, καθώς παρουσίασε και βελτίωση κατά τέσσερα εξάμηνα και στις Στερεοτυπικές κινήσεις. Έτσι, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους ενήλικες (θεραπευτές) βελτιώθηκε σημαντικά, καταφέροντας να ολοκληρώνει με επιτυχία κάποιες δραστηριότητες.

Δ) Γραμμή Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα Αυτισμού																	
Εξάμηνα/ Τάξη φύιτισης	Δ) Προτεραιότητες Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα: Κοινωνικές δεξιότητες (Εναλλαγή σειράς)				Κοινωνικές δεξιότητες (2)				Σκέψη- φαντασία (3)								
	Επικοινωνία (1)																
Όνομα μαθητή: Γιάννος	Τάξη: Νηπιαγωγείο Εξάμηνο: Α'																
	<small>Ημερομηνία Αρχ. Παρ.: 15/12/2014 (κόκκινη)  <small>Ημερομηνία Ενδ. Παρ.: 23/2/2015 (κίτρινη)  <small>Ημερομηνία Τελ. Παρ.: 18/4/2015 (μπλε) </small></small></small>																
	Χωρίς προφορικό λόγο	Λειτουργικός προφορικός λόγος	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση σαφής και ακριβής	Εγγύτητα	Βλεμματική επαφή	Παράλληλη δραστηριότητα	Κοινωνική ανταπόκριση	Κοινωνική πρωτοβουλία	Εναλλαγή σειράς	Κανόνες	Αμοιβαιότητα- Μοίρασμα	Προσαρμογή στις αλλαγές	Εμμονές	Στερεοτυπικές κινήσεις	Ιδεοληπτική σκέψη	Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ																	
Α' εξ. Νηπ																	
Β' εξ. Πρω. 2																	
Α' εξ. Πρω. 2																	
Β' εξ. Πρω. 2																	
Β' εξ. Πρω. 1																	
Α' εξ. Πρω. 1																	
Β' εξ. Παιδικός																	
Α' εξ. Παιδικός																	
Β' εξ. Βρεφικός																	
Α' εξ. Βρεφικός																	

Πίνακας 5: Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στο Φάσμα του Αυτισμού

Στη Μεθοδολογία Παρέμβασης, σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση στις 26 Μαρτίου 2015, ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος και παρέμενε στη θέση του για όσο διάστημα χρειαζόταν χωρίς να αντιδρά, μέχρι να έρθει η σειρά του για να παίξει με το άλλο παιδί. Αντίθετα, στις 23 Απριλίου 2015, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση ο μαθητής ήταν πολύ ανήσυχος, ηχολαλούσε συνέχεια και έβγαζε περιεργούς ήχους, ενώ χρειαζόταν τον οπτικοποιημένο κανόνα «Κάνω ησυχία», για να σταματήσει.

Τέλος, σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία έκανε τον μαθητή να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες εναλλαγής σειράς, με μικρή βοήθεια.

Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν από τους έξι θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, καταδεικνύουν ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) συνεισφέρει αρκετά στην κατανόηση του στόχου «να μάθει το παιδί να περιμένει την σειρά του».

### **Ποσοτικά δεδομένα**

Τα ποσοτικά δεδομένα των υποθέσεων της εργασίας προέρχονται από τα ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από έξι ενήλικες, οι οποίοι είναι θεραπευτές διαφόρων ειδικοτήτων του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

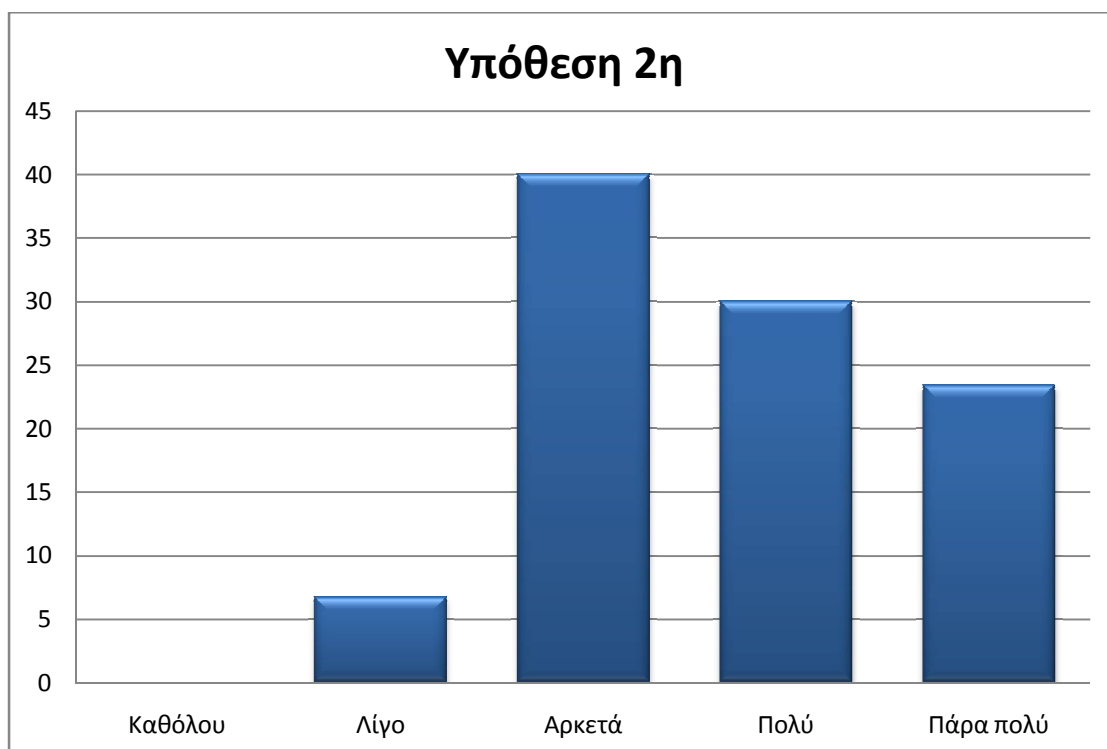
Ως προς τη δεύτερη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει το παιδί με αυτισμό να περιμένει τη σειρά του».

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Ερώτηση 1η</b>	0	2	2	1	1
<b>Ερώτηση 2η</b>	0	0	1	3	2
<b>Ερώτηση 3η</b>	0	0	3	2	1
<b>Ερώτηση 4η</b>	0	0	4	1	1

<b>Ερώτηση 5η</b>	0	0	2	2	2
<b>Συνολικό Ποσοστό</b>	0%	6,7%	40%	30%	23,4%

**Πίνακας 6: Ποσοστά απαντήσεων 2<sup>ης</sup> Υπόθεση**



**Γράφημα 7: Γράφημα απαντήσεων 2<sup>ης</sup> Υπόθεσης**

Στα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια, κατά μέσο όρο το 40% των εμπλεκόμενων ενηλίκων που εμπλέκονται με τον μαθητή απάντησε στις πέντε ερωτήσεις ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει «αρκετά» την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του».

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επαληθεύσουν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν από τις απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στις ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για το επόμενο πειραματικό κείμενο εργασίας. Όπως και όλες οι υπόλοιπες, έτσι και αυτή η Κοινωνική Ιστορία χορηγήθηκε στο παιδί με αυτισμό για δεκαπέντε λεπτά στο Κέντρο Ημέρας, ενώ

συνοδευόταν και από τρεις ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις εστίαζαν στη θεματολογία της ιστορίας και έδιναν τρεις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, όπως και στις προηγούμενες. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα βρήκαμε ότι ο μαθητής απάντησε σωστά στην μία από τις τρεις ερωτήσεις, στο πρώτο κείμενο εργασίας. Πρόκειται για την Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Περιμένω τη σειρά μου» (Εικόνα 2), που αποτελείται από 32 λέξεις και 6 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές. Το συγκεκριμένο κείμενο εξηγεί ότι πρέπει να μάθω να ζητάω ευγενικά κάποιο παιχνίδι που θέλω, αλλά και να περιμένω με υπομονή μέχρι να έρθει η σειρά μου.

### **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Ωστόσο, με τα αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσής μας συμφωνεί και η έρευνα του Guldberg, (2010), ο οποίος επισημαίνει ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα χρειάζονται στρατηγικές που να τους επιτρέπουν να διαπραγματεύονται το κοινωνικό περιβάλλον, να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους και να κατανοούν την επικοινωνία των άλλων ανθρώπων, όπως χρειάζονται και στρατηγικές που να τους επιτρέπουν να μάθουν μέσω, αλλά και μαζί με τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, και η έρευνα των Theodorou & Nind, (2010), συμφωνεί με τα αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσής μας. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό και μέσα από αυτό επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της εναλλαγής σειράς, αλλά και του χρόνου αναμονής.

### **3. Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση**

*Οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.*

#### **Ποιοτικά δεδομένα**

Η τρίτη υπόθεση αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά και επαληθεύεται πλήρως. Αυτό αποδεικνύεται αν ληφθούν υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερευνητικά εργαλεία της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της

Μεθοδολογίας της Παρέμβασης, της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας, των ερωτηματολογίων, καθώς και της Πειραματικής κατανόησης των κειμένων εργασίας.

Ξεκινώντας πάλι από τα ποιοτικά δεδομένα, στη Μεθοδολογία Παρατήρησης, σύμφωνα με τις μεταβολές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού, προκύπτουν τα παρακάτω ανά περιοχή που υπήρξε βελτίωση. Αναφέρονται μόνο οι περιοχές όπου υπήρξε βελτίωση που σχετίζονται αυτή τη φορά, με το περιεχόμενο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης.

Στις Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας (πίνακας 2), όπως είδαμε παραπάνω η μεγαλύτερη αλλαγή παρατηρήθηκε στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Στην τελική αξιολόγηση, το Αυτοσυναίσθημα εμφανίζεται ένα εξάμηνο προς τα πάνω, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης. Το Ενδιαφέρον για το μάθημα παραμένει σταθερό, ενώ η Συνεργασία με τους άλλους παρουσιάζεται δύο εξάμηνα πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (πίνακας 7), όπως είδαμε παραπάνω σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στην Συναισθηματική Οργάνωση της Μαθησιακής Ετοιμότητας, αλλά και στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στην τελική αξιολόγηση, μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το παιδί παρουσίασε βελτίωση στην Συναισθηματική Οργάνωση κατά δύο εξάμηνα προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Στην περιοχή τώρα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, παρουσίασε πολύ μεγάλη απόκλιση και γι' αυτόν τον λόγο δόθηκε εκεί η διδακτική προτεραιότητα. Εκεί, σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση, κατά την τελική αξιολόγηση παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα, η Βλεμματική επαφή, η Παράλληλη δραστηριότητα, η Κοινωνική ανταπόκριση, οι Κανόνες και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάστηκαν δύο εξάμηνα πιο πάνω από την αρχική μέτρηση. Αντίστοιχα, η Κοινωνική πρωτοβουλία παραμένει σταθερή, ενώ η Εναλλαγή σειράς και η Αμοιβαιότητα-Μοίρασμα παρουσιάστηκαν τέσσερα

εξάμηνα πιο πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης, γεγονός που προκλήθηκε από το ότι ο μαθητής βελτιώθηκε στη συνεργασία με τους άλλους, μπορούσε να αποδέχεται πιο εύκολα τις όποιες αλλαγές, καθώς και ότι έμαθε τελικά να περιμένει τη σειρά του για να παίξει. Θα μπορούσαμε να πούμε, μάλιστα ότι οι Κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, βελτιώθηκαν όλες πολύ σημαντικά, με τη βοήθεια των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ), οι οποίες έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Σύμφωνα με τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) (πίνακας 3), της αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής παρατήρησης, η Συναισθηματική Οργάνωση βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο προς τη γραμμή βάσης. Επίσης, όμως, σημαντική βελτίωση υπήρξε στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Συμπεριφοράς, όπου στην τελική αξιολόγηση το παιδί της μελέτης περίπτωσης παρουσίασε βελτίωση κατά τέσσερα εξάμηνα προς τα πάνω στις Αρνητικές Δεξιότητες Συμπεριφοράς προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης, ενώ οι Θετικές Δεξιότητες Συμπεριφοράς, όπως και οι Παραβατικές παρέμειναν σταθερές.

Τα τελευταία δεδομένα αυτού του τύπου, έρχονται από τον πίνακα περιγραφής αποκλίσεων στο Φάσμα του Αυτισμού (πίνακας 5), όπου διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στις Κοινωνικές Δεξιότητες. Μάλιστα, η βελτίωση που παρουσιάστηκε σε αυτή την περιοχή συνδέεται άμεσα με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα, η Εγγύτητα, η Βλεμματική επαφή, η Παράλληλη δραστηριότητα, η Κοινωνική ανταπόκριση, οι Κανόνες και η Προσαρμογή στις αλλαγές παρουσιάστηκαν δύο εξάμηνα πιο πάνω από την αρχική μέτρηση, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Αντίστοιχα, η Κοινωνική πρωτοβουλία παρέμεινε σταθερή, ενώ η Εναλλαγή σειράς και η Αμοιβαιότητα-Μοίρασμα παρουσιάστηκαν τέσσερα εξάμηνα πιο πάνω, προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

Μέσα από αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, φαίνεται ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.



ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΟΝ		Όνομα μαθητή: Γιώργος Τάξη: Νηπιαγωγείο Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 15/12/2014 (κόκκινη)			Ημερομηνία Ενώ. Παρατηρήσεων: 23/2/2015 (κίτρινη)			Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 18/4/2015 (μπλε)								
<b>Β) Γραμμή Παισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)</b>																			
Διαδικασίες Προεργασίες: Κοινωνικές Δεξιότητες																			
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικ ότητα	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Μαθησιακή επιμύηση (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαιγνηματική Ετοιμότητα (5)			
					Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικ	Αυτονομία	Κοιν. Συμπερφ.	Προσαρμογή	Ειδείθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπιγν. Δεξιότ	Επιγν. προσασατολισ					
Β' εξ. Α Δημ																			
Α' εξ. Α Δημ																			
Β' εξ. Νηπ																			
Α' εξ. Νηπ																			
Β' εξ. Πρωτ. 2																			
Α' εξ. Πρωτ. 2																			
Β' εξ. Πρωτ.																			
Α' εξ. Πρωτ.																			
Β' εξ. Παιδικός																			
Α' εξ. Παιδικός																			
Β' εξ. Βρεφικός																			
Α' εξ. Βρεφικός																			

Πίνακας 7: Σύγκριση αρχικών, μέσων και τελικών παρατηρήσεων στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Στη Μεθοδολογία Παρέμβασης, σύμφωνα με την αυτοπαρατήρηση στις 2 Απριλίου 2015, ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος και υπάκουος. Εκτελούσε με πολύ συνέπεια όλες τις εντολές που δεχόταν και παρέμενε στη θέση του με υπομονή όταν χρειαζόταν. Αντίθετα, στις 14 Μαΐου 2015, σύμφωνα με την ετεροπαρατήρηση όλα έγιναν με ηρεμία, δεν υπήρξε ένταση από την πλευρά του παιδιού και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά.

Τέλος, σύμφωνα με την Ειδική Διδακτική, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία έκανε τον μαθητή να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, χωρίς επιπλέον βοήθεια.

Οι απόψεις και οι γνώμες που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν στους έξι θεραπευτές του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας, καταδεικνύουν ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

Μάλιστα, στις συνεντεύξεις κάποιοι θεραπευτές ανέφεραν ότι ο μαθητής δυσκολεύεται σημαντικά να μοιράζεται τα παιχνίδια του, αλλά και στην εναλλαγή σειράς, όπου δεν μπορεί να περιμένει για να έρθει η σειρά του για να παίξει, καθώς και να ακολουθεί κανόνες.

### **Ποσοτικά δεδομένα**

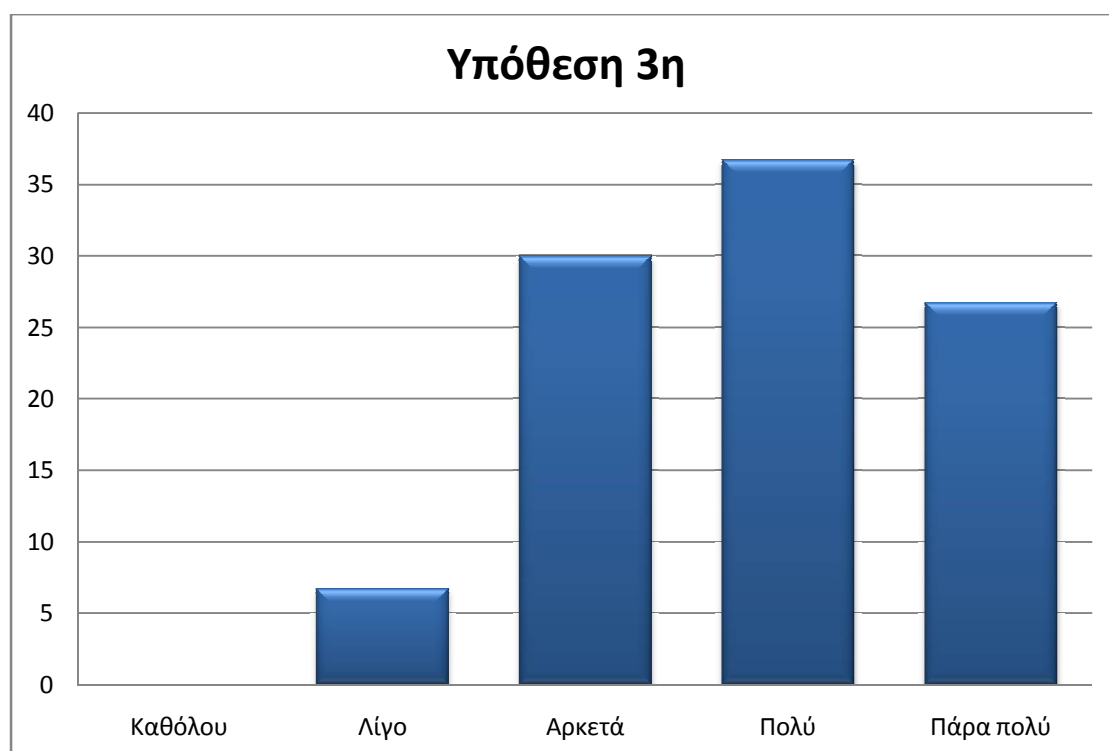
Τα ποσοτικά δεδομένα των υποθέσεων της εργασίας προέρχονται από τα ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από έξι ενήλικες, οι οποίοι είναι θεραπευτές διαφόρων ειδικοτήτων του Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας.

Ως προς την τρίτη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Ερώτηση 1η</b>	0	0	3	2	1
<b>Ερώτηση 2η</b>	0	0	1	3	2
<b>Ερώτηση 3η</b>	0	0	1	3	2
<b>Ερώτηση 4η</b>	0	1	2	2	1
<b>Ερώτηση 5η</b>	0	1	2	1	2
<b>Συνολικό ποσοστό</b>	0%	6,7%	30%	36,7%	26,7%

**Πίνακας 8: Ποσοστά απαντήσεων 3<sup>ης</sup> Υπόθεσης**



**Γράφημα 8: Γράφημα απαντήσεων 3<sup>ης</sup> Υπόθεσης**

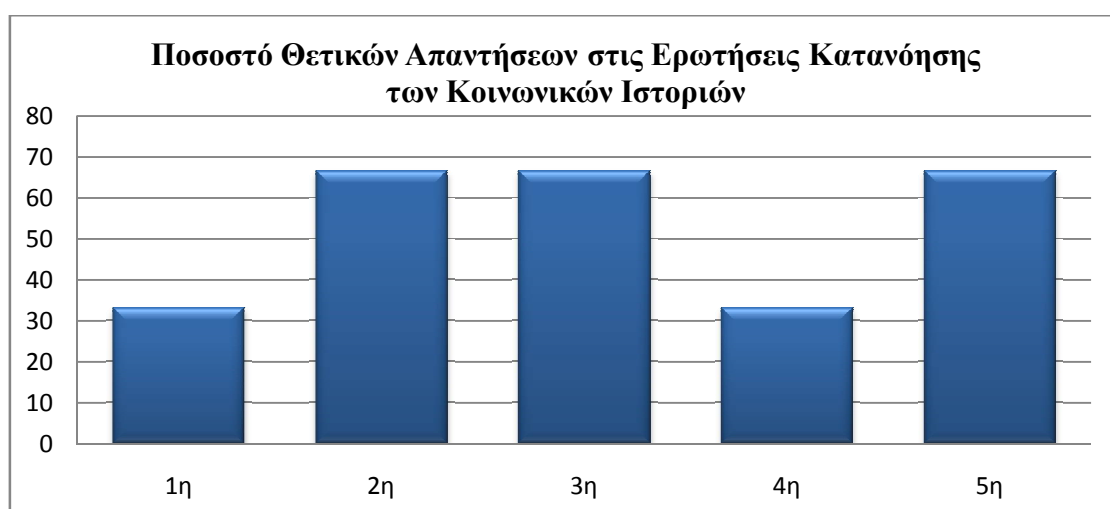
Στα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια, κατά μέσο όρο το 36,7% των εμπλεκόμενων ενηλίκων που εμπλέκονται με τον μαθητή απάντησε στις πέντε ερωτήσεις ότι οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν «πολύ» τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα που έρχονται να επαληθεύσουν την τρίτη ερευνητική υπόθεση προέκυψαν από τις απαντήσεις του μαθητή της μελέτης περίπτωσης στις ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τα υπόλοιπα πειραματικά κείμενά εργασίας. Όπως και οι υπόλοιπες, έτσι και αυτές οι Κοινωνικές Ιστορίες χορηγήθηκαν στο παιδί με αυτισμό για δεκαπέντε λεπτά στο Κέντρο Ημέρας, ενώ συνοδεύονταν και από τρεις ερωτήσεις κατανόησης για έκαστη. Οι ερωτήσεις εστίαζαν στη θεματολογία της ιστορίας και έδιναν τρεις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, όπως συνέβη και στις προηγούμενες Κοινωνικές Ιστορίες. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα βρήκαμε ότι ο μαθητής με αυτισμό στη δεύτερη Κοινωνική Ιστορία με τίτλο: «Κανόνες τάξης» (Εικόνα 3), που αποτελείται από 33 λέξεις και 5 οπτικούς εννοιολογικούς διευκολυντές, απάντησε σωστά στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις. Αντίστοιχα, στην τέταρτη Κοινωνική Ιστορία (Εικόνα 5), που φέρει τον τίτλο: «Έχω θυμώσει» και αποτελείται από 21 λέξεις και 6 οπτικοποιημένους διευκολυντές, το παιδί της μελέτης περίπτωσης απάντησε σωστά στη μία από τις τρεις ερωτήσεις. Αυτό μας αποδεικνύει πως ο μαθητής έχει κατανοήσει ότι πρέπει να τηρούμε κάποιους κανόνες όταν βρισκόμαστε μέσα στην τάξη και ότι είναι σημαντικό να προσπαθεί να ελέγχει τον θυμό του.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα ευρήματα για κάθε μία από τις πέντε αυτές Κοινωνικές Ιστορίες. Για κάθε ορθή απάντηση έχει σημειωθεί «Θετική» στο αντίστοιχο πλαίσιο και, αντίστοιχα, για κάθε λανθασμένη έχει σημειωθεί «Αρνητική».

Αριθμός Κοινωνικής Ιστορίας	Ερωτήσεις Κατανόησης Κεμμένου-Απαντήσεις	Θετικές και Αρνητικές Απαντήσεις
<b>1<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία</b>	1 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
	2 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	3 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
<b>2<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία</b>	1 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	2 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	3 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
<b>3<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία</b>	1 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	2 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	3 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
<b>4<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία</b>	1 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
	2 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	3 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική
<b>5<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία</b>	1 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	2 <sup>η</sup> Ερώτηση	Θετική
	3 <sup>η</sup> Ερώτηση	Αρνητική

**Πίνακας 9: Πίνακας Καταγραφής Απαντήσεων στις Ερωτήσεις Κατανόησης Κοινωνικών Ιστοριών**



**Γράφημα 9: Ποσοστό Θετικών Απαντήσεων στις Ερωτήσεις Κατανόησης των Κοινωνικών Ιστοριών**

## **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε, όσον αφορά την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση συμφωνούν και οι παρακάτω έρευνες. Αρχικά, η έρευνα των Rust & Smith, (2006), αναφέρει ότι οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ένα σημαντικό εργαλείο, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δυσκολιών, αλλά και στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτισμό.

Επίσης, άλλες έρευνες των Matson, Matson, & Rivet, (2007), έχουν δείξει ότι το πιο κρίσιμο σημείο στον ορισμό αυτής της διαταραχής είναι οι κοινωνικές βλάβες και γι' αυτό, μάλιστα, θα πρέπει να δέχονται παρέμβαση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες πολύ νωρίς, ακόμη και πριν από την ηλικία των 5 ετών.

Μάλιστα, η έρευνα των Kavale & Forness, (1996), έδειξε ότι η κατάλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι τόσο σημαντική και απαραίτητη, που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε βελτίωση των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων, μείωση της εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Τέλος, η έρευνα της Δροσινού, (2015), έδειξε ότι οι στοχευμένες Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) με έμφαση την ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης αποτελούν εκπαιδευτικές και διδακτικές παρεμβάσεις με αναφορά στην ένταξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και Αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με Αυτισμό.

## **Συμπεράσματα**

Από τις μεταβολές της επίδοσης του μαθητή σε αναλογία με την επαλήθευση του διδακτικού στόχου μέσω των πειραματικών πρωτοκόλλων φάνηκε ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης με την αρχή της εξατομίκευσης και της στοχοθεσίας λειτούργησε ενισχυτικά για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Η ίδια άποψη εκφράστηκε και από τους ενήλικες που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι το διαφοροποιημένο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014) με την αξιοποίηση των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) συνέβαλε, τελικά, στη βελτίωση

των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

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, ενώ διερευνήθηκαν θέματα τα οποία σχετίζονταν με τον αυτισμό, με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ), τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ), τις Κοινωνικές Δεξιότητες, τη Συναισθηματική Οργάνωση, την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και την εναλλαγή σειράς.

Πρώτον, διερευνήθηκε αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με έμφαση τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό. Δεύτερον, διερευνήθηκε αν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) διευκολύνει την κατανόηση του στόχου «να μάθει να περιμένει τη σειρά του» και τρίτον, αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που έχουν περιγραφεί στο Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό στο Κέντρο Ημέρας.

Ενώ αρχικά ο αυτισμός αποδιδόταν στην αποστασιοποιημένη από το παιδί κηδεμονία, βιολογικά πρότυπα αιτιών έχουν πλέον γίνει ευρέως αποδεκτά και αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο το ότι μπορεί τελικά να εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές αιτίες στο φαινόμενο του αυτισμού (Quill, 2005, σ. 32).

Ωστόσο, προς το παρόν, δεν υπάρχει καμία θεραπεία του αυτισμού, παρόλο που πολλές πρακτικές αντιμετώπισης και θεραπείας είναι διαθέσιμες. Χρησιμοποιούνται μερικές φορές βιολογικές θεραπείες, παρόλο που δεν έχει βρεθεί ως σήμερα κανένα φάρμακο που να είναι αποτελεσματικό στη βοήθεια του συνόλου των ατόμων με αυτισμό (Happé, 2003, σσ. 205-206).

Όπως αναφερθήκαμε, όμως, και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM-5 είναι η ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και τα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (DSM-5, 2013, σσ. 50-51).

Για να είναι, λοιπόν, εφικτή η διαχείριση και η αντιμετώπιση των παραπάνω ελλειμμάτων, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός Στοχευμένου, Ατομικού,

Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) εμπλουτισμένο με διάφορες τεχνικές (Δροσινού, 2014).

Μάλιστα, στην παρούσα έρευνα, η εφαρμογή του εξατομικευμένου και διαφοροποιημένου προγράμματος με βάση τον διδακτικό μας στόχο συνέβαλε τελικά θετικά στις δυσκολίες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001, σ. 55), ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει δύσκολους και επίπονους δρόμους και αυτή είναι η απαραίτητη προϋπόθεση ώστε το παιδί να προχωρήσει επίπεδο. Γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, και στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ένα δομημένο πρόγραμμα, κατάλληλα διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) του παιδιού της μελέτης περίπτωσης. Αυτή η διαδικασία, αν και πολύπλευρη αποτέλεσε την προϋπόθεση, ώστε ο μαθητής με αυτισμό να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Όσον αφορά, γενικότερα, τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης όπως έχει αναφερθεί, μπορούν να λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός από το σχολικό πλαίσιο, καθώς και στο πλαίσιο ενός Κέντρου Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό. Τονίζεται, μάλιστα, πως η Πρώιμη Παρέμβαση είναι υψίστης σημασίας και αυτό αποδεικνύεται από τα καλύτερα αποτελέσματα που προκύπτουν στα διαθέσιμα στοιχεία που υπάρχουν από τα ποικίλα προγράμματα και τις μελέτες των τελευταίων ετών, ειδικά αν αυτά εστιάζουν σε εξατομικευμένους ατομικούς στόχους (Haddens-Algra, 2011).

Φυσικά, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως το σχολείο και ένα Κέντρο Ημέρας είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζονται, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά και οι νέοι έχουν άμεση πρόσβαση στις απαραίτητες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες τους.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής ως προς την επίτευξη των στόχων της σχετικά με τη διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Συναισθηματικής Οργάνωσης. Επιπλέον, όμως, όπως αποδεικνύεται και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν και πρωτότυπη εφόσον χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών, τα οποία μας έδωσαν τη δυνατότητα να αποκτήσουμε μία σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα για τις αρχικές δυνατότητες και τα αδύναμα σημεία του μαθητή, αλλά και για τις δεξιότητες που κατέκτησε στο



τέλος, καθώς, επίσης και την αντίληψη των ειδικών που έρχονται σε επαφή μαζί του σχετικά με τα παραπάνω.

Οφείλουμε επίσης, να αναφέρουμε την αναγκαιότητα επαλήθευσης των πορισμάτων και από νέες έρευνες ώστε να ενισχυθεί η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας παρέμβασης. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα αυτά που προέκυψαν από μια μελέτη περίπτωσης δεν είναι σαφώς ικανά να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για όλα τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, εφόσον, όπως έχει επισημανθεί και από την βιβλιογραφία, η κάθε περίπτωση παιδιού με αυτισμό είναι μοναδική. Το γεγονός πως υπάρχει αυτή η ποικιλομορφία καθιστά αδύνατη την καθολική εφαρμογή ενός και μόνο εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο να μπορεί να επιφέρει τις ίδιες βελτιώσεις σε όλα τα παιδιά με αυτισμό.

## **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Σε μια εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, όπως είναι η Ειδική Αγωγή, ο ρόλος της έρευνας θεωρείται υψίστης σημασίας, εφόσον μπορεί να καθοδηγήσει τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη διαμόρφωση κατάλληλων μεταρρυθμίσεων, αλλά και τους επαγγελματίες του χώρου στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών. Φυσικά, αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμα στην καθημερινή πρακτική των επαγγελματιών του χώρου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 354).

Πάντα θα υπάρχουν κάποια θέματα τα οποία είναι άξια προς περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Όχι μόνο γιατί μια έρευνα εξετάζει με αρκετά έγκυρο τρόπο τη χρησιμότητα ενός προγράμματος, αλλά και γιατί αποτελεί έναν καλό τρόπο να συμπεριληφθούν οι απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 355).

Με αφορμή τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας προκύπτουν κάποιες διαπιστώσεις για ερευνητικά κενά και προτείνονται κάποιες ερευνητικές κατευθύνσεις που θα μπορέσουν, ενδεχομένως, να συμβάλλουν στην προαγωγή και στην καλύτερη λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνάς μας διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για την πραγματοποίηση και άλλων ερευνών στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα θα ήταν πολύ χρήσιμη η παρουσίαση μίας έρευνας που θα εξετάζει τη διδασκαλία

Κοινωνικών Δεξιοτήτων, όσον αφορά και άλλες κατηγορίες παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), όπως είναι το σύνδρομο Down, η ΔΕΠ-Υ και οι Μαθησιακές Δυσκολίες.

Θα μπορούσαν να εκπονηθούν μελέτες αναφορικά με την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) στα προγράμματα παρέμβασης των παιδιών με αυτισμό.

Ακόμη, θα μπορούσαν να εκπονηθούν πειραματικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) στην ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης σε ένα παιδί με αυτισμό.

Άλλες μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μπορεί να υποστηριχτεί, προκειμένου να καταρτιστεί επαγγελματικά στο επίπεδο όπου να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει εξατομικευμένα προγράμματα σε σχέση με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό.

Ωστόσο, μια ακόμη περιοχή, η οποία χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσοχής είναι οι διδακτικές μεθοδολογίες ή οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, όπως είναι ο αυτισμός. Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μέλλον έρευνα, η οποία να διερευνά την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) που υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα στο πλαίσιο, όμως, μιας ομάδας παιδιών με αυτισμό και όχι ατομικά.

Παράλληλα, θα μπορούσε να γίνει και μια προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό της παρούσας παρέμβασης. Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό να υπήρχαν εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα αν το πλαίσιο ήταν το σχολείο που φοιτά ο μαθητής.

Επίσης, άλλη μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι και η διερεύνηση του ρόλου της διδασκαλίας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και πώς επηρεάζει τη μετάβαση από τη σχολική στην ενήλικη ζωή σε βάθος χρόνου, καθώς και το κατά πόσο αυτή καθιστά τα άτομα με αυτισμό ικανά να έχουν μία ανεξάρτητη ζωή.

Τέλος, θα θέλαμε να συνοψίσουμε ότι ο τομέας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης διαδραματίζει πολύ ουσιώδη ρόλο στη ζωή ενός

παιδιού με αυτισμό, κυρίως, όταν στις περιοχές αυτές παρουσιάζονται και ιδιαίτερα ελλείμματα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία συναντούν πολλές ομοιότητες με αυτά προηγούμενων ερευνών επαληθεύουν την αξία της διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε ένα παιδί με αυτισμό, ανοίγοντας, επιπλέον, καινούργιους δρόμους και κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).

## Βιβλιογραφία

- (MCIE), Maryland Coalition for Inclusive Education. (2012). What is autism? (Κ. Δαρσακλή, & Ε. Πολυδούρη, Μεταφρ.) Maryland, U.S.A.
- Aldridge, J. (2010). Among the periodicals: Differentiated instruction. *Childhood Education, 86*(3), σσ. 193-195.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5η έκδ.) (DSM-5)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση*. (Α. Κορογιαννάκη, & Ε. Μιχαλέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Ayres, A. J., & Tickle, L. S. (1980). Hyper-responsivity to Touch and Vestibular Stimuli as a Predictor of Positive Response to Sensory Integration Procedures by Autistic Children. *The American Journal of Occupational Therapy, 34*(6), σσ. 375-381.
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behaviour, 9*(3), σσ. 1-19.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning, 14*(2), σσ. 80-86.
- Corsello, C. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants and young children, 2*(18), σσ. 74-85.
- Devlin, B., & Scherer, S. W. (2012). Genetic architecture in autism spectrum disorder. *Current Opinion in Genetics & Development, 22*(3), σσ. 229-237.
- Folstein, S. E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews: Genetics, 2*(12), σσ. 943-955.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Geschwind, D. (2009). Advances in autism. *Annual Review of Medicine*(60), σσ. 367-380.
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences, 15*(9), σσ. 409-416.

- Glazzard, J., & Overall, K. (2012). Living with autistic spectrum disorder: parental experiences of raising a child with autistic spectrum disorder (ASD). *Support for Learning*, 27(1), σσ. 37-45.
- 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*. (Ν. Δίπλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλαύκη.
- Graziano, L. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕΙΘ με θέμα "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of "best autism practice" in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), σσ. 168-174.
- Haddens-Algra, M. (2011). Challenges and limitations in early intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*(53), σσ. 52-55.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός - Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. (Δ. Π. Στασινός, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Karkhanen, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14(6), σσ. 641-662.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A mental analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), σσ. 226-237.
- Landa, R. (2007). Early Communication Development and Intervention for Children With Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*(13), σσ. 16-25.
- Lee, S.-H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007, Spring). Effects and Implications of Self-Management for Students With Autism: A Meta-Analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), σσ. 2-13.
- MacLean, V. (2008). Weaving the Fabric of Autism with HANDLE. The HANDLE Institute International, LLC.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007, September). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders. An Overview. *Behavior Modification*, 31(5), σσ. 682-707.

- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*(40), σσ. 570-579.
- Miles, J. H. (2011). Autism spectrum disorders - a genetics review. *Genetics in Medicine*, 13(4), σσ. 278-294.
- Nelson, K. B. (1991). Penatal and perinatal factors in the etiology of autism. *Pediatrics*, 87(5), σσ. 761-766.
- Norrelgen Fritjof, Fernell Elisabeth, Eriksson Mats, Hedvall Asa, Persson Clara, Sjölin Maria, Gillberg Christopher, Kjellmer Liselotte. (2014). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, σσ. 1-10.
- Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), σσ. 180-186.
- Oberman, L. M., & Ramachandran, V. S. (2007). The Simulating Social Mind: The Role of the Mirror Neuron System and Simulation in the Social and Communicative Deficits of Autism Spectrum Disorders. *Psychological Bulletin*, 133(2), σσ. 310-327.
- Parker, N., & O' Brien, P. (2011). Play therapy - Reaching the child with autism. *International Journal of Special Education*, 27(1), σσ. 80-87.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά παιδιά. Τρόποι για να αναπτύξετε την Επικοινωνία και την Κοινωνικότητα*. (P. Παγίδα, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- Quilty, K. M. (2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), σσ. 182-189.
- Ramachandran, V. S., & Blakeslee, S. (1998). *Phantoms in the Brain: Probing the Mysteries of the Human Mind*. New York: Oliver Sacks.
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of Social Stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism*, 10(2), σσ. 125-138.

- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006, winter). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), σσ. 211-222.
- Schroeder, J. (2011). Social Intelligence and Autism Spectrum Disorders. σσ. 1-33.
- Soro, G. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism*, 16(3), σσ. 306-320.
- Theodorou, F., & Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), σσ. 99-106.
- Thiemann, K., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), σσ. 425-446.
- Tirassa, M. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "A Situated Cognition Perspective on Presence" στο Πανεπιστήμιο του Τορίνο*.
- Warren, Z. E.; Foss-Feig, J. H.; Malesa, E. E.; Lee, E. B.; Taylor, J. L.; Newsom, C. R.; Stone, W. L. (2012). Neurocognitive and behavioral outcomes of younger siblings of children with autism spectrum disorder at age five. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), σσ. 409-418.
- Wenar, C., & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία*. (Δ. Μαρκούλης, & Ε. Γεώργακα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Whitaker, P., Barratt, P., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using "circles of friends". *British Journal of Special Education*, 25(2), σσ. 60-64.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή - Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δροσινού, Μ. (1996). Οι Πρότυποι Κανόνες και τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ένα Θέμα Κοινωνικής Ψυχολογίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(23), σσ. 47-60.

- Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα Ενσωμάτωσης Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Προβλήματα στο Σχολείο Υποχρεωτικής Φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το σπίτι*, σσ. 445-460.
- Δροσινού, Μ. (1999). Παιδιά στο Αυτιστικό Φάσμα. Πρακτικές οδηγίες για την ενσωμάτωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(109), σσ. 59-67.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων*(4), σσ. 83-103.
- Δροσινού, Μ. (2003). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*(31), σσ. 26-29.
- Δροσινού, Μ. (2004). Η ενταξιακή πρακτική της Παράλληλης Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η Υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(12), σσ. 24-29.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 114-128.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές Διαφοροποιήσεις στα ΕΕΕΕΚ με Δραστηριότητες Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας σε Μαθητές με Αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2011). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα Νηπιαγωγεία Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(17).
- Δροσινού, Μ. (2013). *Παιδιά μικρής ηλικίας, με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ): Η Μετάβαση από τις Υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185&openDir=/51b47381ommo>
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(68), σσ. 3-19.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Βιβλίο*



*Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

- Δροσινού, Μ., Χαρπαντίδου, Μ., & Βουράκη, Β. (2011). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις "Χαρτογράφησης εννοιών". *Μέντορας*(13), σσ. 96-114.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κέντρο Ημέρας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό Ν. Μεσσηνίας*. (2015). Ανάκτηση από [http://www.autismmessinias.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=80&lang=el](http://www.autismmessinias.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=80&lang=el)
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού*. Ανάκτηση από [www.encephalos.gr/full/42-4-01g.htm](http://www.encephalos.gr/full/42-4-01g.htm)
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο Παιδικός Αυτισμός - Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συνοδινού, Κ. (2014α). *Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕ07 με θέμα: Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD186/>.
- Συνοδινού, Κ. (2014β). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων. Διάλεξη στο ΕΑΕ06 με θέμα: Ψυχοπαθολογία: α) Αλληλεπιδράσεις εμβρύου – μητέρας πριν από τη γέννηση και β) Τοκετός και αλληλεπίδραση μητέρας - νεογνού*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD185/>.
- Τσώνη, Ε. (2010). Ο αυτισμός και η οικογενειακή ιστορία. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*. Πάτρα: OPPORTUNA.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Α' και Β'). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

## Παραρτήματα

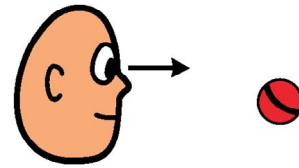
Στοιχεία μαθητή			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Γιώργος Π.			Να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους ενήλικες (θεραπευτές).		
Τάξη φοίτησης: β' έτος (επαναφοίτηση) στο Νηπιαγωγείο – β' εξάμηνο			Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης		
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο – τάξη)			Ημ. έναρξης:	Ημ. Λήξης:	Διάρκεια
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	21/4/2015	14/5/2015	5 παρεμβάσεις
Α' εξάμηνο Βρεφικού	Α' εξάμηνο Παιδικού	Α' εξάμηνο Βρεφικού	<b>Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):</b>		
Ηλικία: 6 ετών			<b>Τι πήγε καλά:</b> Η ανάλυση βημάτων, καθώς και η χρήση οπτικοποιημένου υλικού λειτούργησε πολύ βοηθητικά στον μαθητή.		
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: Ειδικό Νηπιαγωγείο			<b>Τι δεν πήγε καλά:</b> Όταν έπρεπε να εκτελέσει εντολές που του δίνονταν, συνήθως, εκνευριζόταν και αντιδρούσε αρνητικά.		
<b>ΔΙΑΓΝΩΣΗ:</b> Αυτισμός – Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (DSM-IV) (Γνωμάτευση από το «Παίδων Πεντέλης»)			<b>Τι να τροποποιήσω:</b> Να επιμείνω στη συμμετοχή του σε δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εναλλαγής σειράς.		
Υλικά			<b>ΒΗΜΑΤΑ – ΟΔΗΓΙΕΣ - Δραστηριότητες</b>		
Βιβλιοτετράδια	Βιβλία και αναλώσιμα	Ηλεκτρονικά	1 <sup>ο</sup> Βήμα:		
Προφορικός	Ψαλίδι	Υπολογιστής (λάπτοπ) ή τάμπλετ	Να μάθει να περιμένει την σειρά του για να παίξει.		
ψυχοκινητικότητα	Χαρτιά Α4	Μαγνητόφωνο Μικρόφωνο	2 <sup>ο</sup> Βήμα:		
Νοητικές	Τετράδιο Α4	Ραδιόφωνο	Να μάθει να μοιράζεται τα παιχνίδια του.		

ικανότητες	όχι σπυράλι		<p>3<sup>ο</sup> Βήμα:</p> <p>Να μάθει να ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται.</p> <p>4<sup>ο</sup> Βήμα:</p> <p>Να μάθει να εκτελεί σωστά και πρόθυμα τις εντολές που του δίνονται.</p> <p>5<sup>ο</sup> Βήμα:</p> <p>Να υπάρχει από κοινού εστίαση της προσοχής και βλεμματική επαφή σε μία δραστηριότητα.</p>
Συναισθηματική οργάνωση	Κόλλα-πλαστικοποιητής	Κινητό τηλέφωνο	
Τεύχος ιστορίας	Αυτοκόλλητα	Φωτογραφική μηχανή	
Τεύχος γλώσσας	Παπουσόκουτα	Εκτυπωτής	
Τεύχος μαθηματικών	Μαρκαδόροι ξυλομπογιές κηρομπογιές	Διαδίκτυο	
	Παραμύθια	Χρονόμετρο	
<b>Κριτήρια επιτυχίας</b>			<b>Αμοιβή</b>
Χρόνος: 5 παρεμβάσεις			<b>Λεκτική:</b> «Μπράβο Γιώργο!», «Τα κατάφερες πολύ καλά!»
Συχνότητα επιτυχίας: 3/5 φορές			<b>Υλική:</b> Σύστημα token με φατσούλες ή αμαξάκια Μακ-Κουίν
Ολοκλήρωση: 3/5 παρεμβάσεις			<b>Άλλη:</b> Να του δοθεί η δυνατότητα έπειτα από κάθε επιτυχία του να παίζει με τα αγαπημένα του αντικείμενα, τον Μπομπ-Σφουγγαράκη, την πλαστελίνη ή τα αυτοκινητάκια του ή ακόμη και να ακούσει το αγαπημένο του τραγουδάκι στο τάμπλετ.
Αυτονομία: Μεσαία			
<b>Συμπεριφορά</b>			<b>Αξιολόγηση</b>
Να μπορεί να εκτελεί τις δραστηριότητες με ησυχία και να μπορεί να αναμένει στη θέση του για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται.			Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)
			Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης
			Έντυπο συνεργασίας με τον γονέα (βιβλιοτετράδιο)

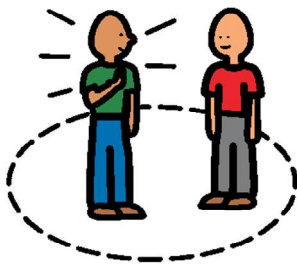
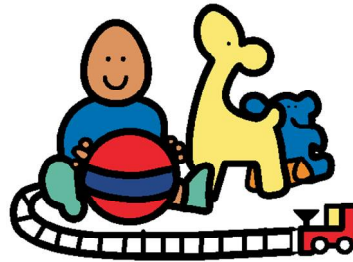
Εικόνα 1: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος

1<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία: «Περιμένω τη σειρά μου»

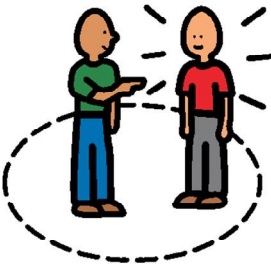
Μερικές φορές βλέπω κάτι που θέλω.



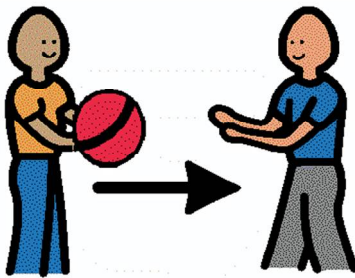
Αλλά κάποιος άλλος παίζει με αυτό.



Ρωτάω: «Μου το δίνεις;».

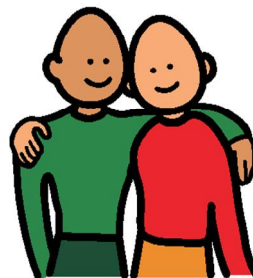


Αυτός μου λέει: «Σειρά σου»



και τότε είναι η σειρά μου.

Έτσι περιμένουμε τη σειρά μας.



Εικόνα 2: 1<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία

## 2<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία: Κανόνες Τάξης

Όταν είμαι στην τάξη πρέπει να ακολουθώ τους κανόνες.



Κάθομαι ωραία στην καρέκλα.



Σηκώνω το χέρι αν θέλω να μιλήσω.



Κοιτάζω μπροστά τη δασκάλα.



Κάνω ησυχία.

Αν ακολουθώ τους κανόνες θα είμαι χαρούμενος.



Εικόνα 3: 2η Κοινωνική Ιστορία

### 3<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία: «Ζητάω βοήθεια»

Με λένε και μερικές φορές πρέπει να ζητάω βοήθεια.

Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι



μπορώ να ζητήσω βοήθεια.



Πρέπει να θυμάμαι να λέω «Θέλω βοήθεια».



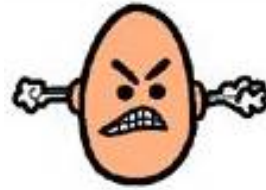
Αυτό θα κάνει εμένα χαρούμενο και ήρεμο.



Εικόνα 4: 3η Κοινωνική Ιστορία

4<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία: «Έχω θυμώσει»

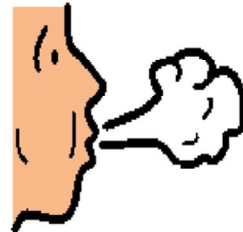
Μερικές φορές θυμώνω.



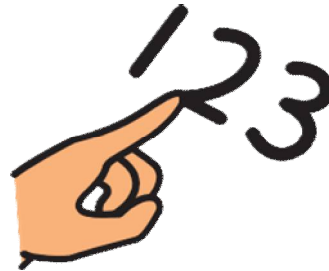
Όταν θυμώνω πρέπει να ηρεμώ.



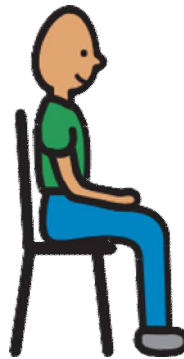
Παίρνω ανάσες.



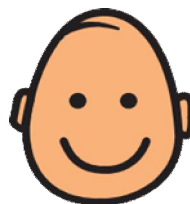
Μετράω μέχρι το 5.



Κάθομαι στη θέση μου.



Τώρα νιώθω ήρεμος.



Εικόνα 5: 4<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία

## 5<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία: «Λέω “Γεια”»

Στους ανθρώπους αρέσει να λέω «Γεια».



Μπορώ να πω «Γεια» στη μαμά.



Μπορώ να πω «Γεια» στη δασκάλα μου.



Μπορώ να πω «Γεια» στη γιαγιά.



Όταν λέω «Γεια» όλοι είναι χαρούμενοι.



Τότε θα είμαι και εγώ χαρούμενος.



Εικόνα 6: 5<sup>η</sup> Κοινωνική Ιστορία



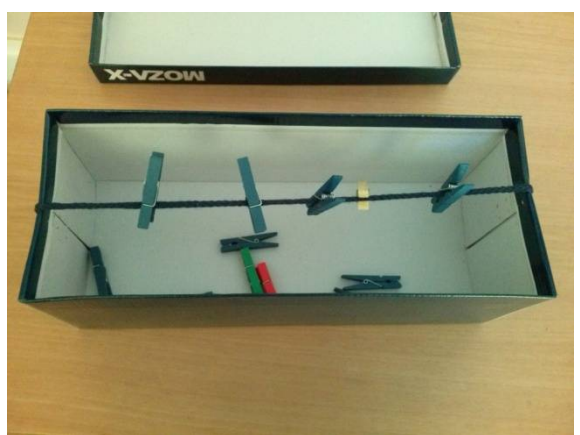
*Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Παπουτσόκουτα*



**Εικόνα 7: Παπουτσόκουτο με τάπες**



**Εικόνα 8: Παπουτσόκουτο με κυβάκια**



**Εικόνα 9: Παπουτσόκουτο με μανταλάκια**



**Εικόνα 10: Σύστημα Ανταμοιβών – Token Economy**



**Εικόνα 11: Βιβλίο Επικοινωνίας (PECS)**



Εικόνα 12: Παζλ (για εναλλαγή σειράς)



Εικόνα 13: Φούσκες (για από κοινού εστίαση προσοχής και βλεμματική επαφή)