

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Κοινωνικές Δεξιότητες και Παρεμβάσεις σε Μαθητή με
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: μια Μελέτη Περίπτωσης**

Μαρίνα Καρρά

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Ιούνιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Κοινωνικές Δεξιότητες και Παρεμβάσεις σε Μαθητή με
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: μια Μελέτη Περίπτωσης**

Μαρίνα Καρρά

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας με ποικίλες αναφορές στον ορισμό της συγκεκριμένης διαταραχής, στα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, στη διάγνωση, σε παρεμβατικά προγράμματα και στη συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ο οποίος φοιτά σε Γενικό Δημοτικό Σχολείο.

Σκοπός της εργασίας είναι η κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και των συμμαθητών του, μέσα στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτική παρέμβαση, με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του εν λόγω μαθητή, μέσα από την συνδιαλλαγή του με άλλα παιδιά και κυρίως μέσα από το ομαδικό παιχνίδι.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που εξετάστηκαν είναι η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η παράλληλη δραστηριότητα και η κοινωνική ανταπόκριση, ενώ τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα. Μετά την παρέμβαση και μια σειρά δραστηριοτήτων, ακολούθησε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος. Αξιοποιήθηκαν διαφορετικοί μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίοι τέθηκαν υπό τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, για να εξαχθούν ορθότερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παιδί βελτίωσε τους συγκεκριμένους κοινωνικούς τομείς, κοινωνικοποιήθηκε και ενσωματώθηκε στο σχολείο, σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: *διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κοινωνικές δεξιότητες, εκπαιδευτική παρέμβαση, ενιαία εκπαίδευση*

Summary

The present study offers a profound insight into matters that pertain to teaching social skills to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Initially, the theoretical framework of the research is being presented. In this framework, multiple references to the definition of the disorder can be found, including its main characteristics, diagnosis, intervening programs and students'/teachers' counselling. More specifically, the study focuses on the case of a student attending a general primary school, who deals with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The aim of this study is the social, as well as the communicational development of the student experiencing ASD, in conjunction with his classmates, within the coeducational frame. In particular, the researcher created and materialised an organised educational intervention, aiming towards the reinforcement of social skills of the student under study, through everyday dialogues with other children, and especially through group play.

Social skills that were assessed were proximity, eye contact, parallel activity and social interaction, while the tools that were used were first of all interviews, observation and sociogram. The final evaluation of the program was a result of a line of activities coupled with intervention. Different approaches in teaching were put to practice, established by the method of triangulation. This method was utilised for clarification and accuracy purposes.

The results showed that the child significantly improved in the social sectors under discussion, became more social and was incorporated in the school community, in accordance with general education principles.

Key words: *Autism Spectrum Disorder (ASD), social skills, educational intervention, general education*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω καταρχάς την επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής Διατριβής μου, κυρία Κυπριωτάκη Μαρία, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τις χρήσιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής μου Διατριβής. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς που με στήριξαν για να φέρω εις πέρας την εργασία αυτή. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους φίλους και γνωστούς μου, αλλά κυρίως την οικογένειά μου για τη στήριξη και συμπαράσταση που μου έδειξαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της Μεταπτυχιακής Διατριβής.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό Πλαίσιο	σελ.1
1.1 Ορισμός - Ιστορική αναδρομή - Αίτια - Επιδημιολογία	σελ.1
1.2 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα	σελ.4
1.3 Δυσκολίες Ατόμων με ΔΑΦ - Ενήλικη Ζωή	σελ.7
1.4 Διάγνωση	σελ.9
1.5 Παρεμβάσεις - Θεραπευτικές Μέθοδοι	σελ.11
1.6 Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών για Άτομα με ΔΑΦ - Συμβουλευτική	σελ.16
2. Θεωρητικό Πλαίσιο των Κοινωνικών Δεξιοτήτων	σελ.19
2.1 Μορφές Κοινωνικών Δεξιοτήτων	σελ.20
2.1.1 Εγγύτητα	σελ.22
2.1.2 Βλεμματική Επαφή	σελ.23
2.1.3 Παράλληλη Δραστηριότητα	σελ.23
2.1.4 Κοινωνική Ανταπόκριση	σελ.24
3. Παρεμβάσεις - Έρευνες και Αναγκαιότητα Έρευνας	σελ.26
3.1 Παρεμβάσεις - Έρευνες	σελ.27
3.2 Αναγκαιότητα Έρευνας	σελ.29
4. Ερευνητικός Σχεδιασμός	σελ.31
4.1 Σκοπός της Έρευνας	σελ.31
4.2 Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα	σελ.32
4.3 Μεθοδολογία	σελ.32
4.4 Δείγμα	σελ.33
4.5 Μέθοδοι - Ερευνητικά Εργαλεία	σελ.33
4.5.1 Συνέντευξη	σελ.35
4.5.2 Συστηματική Παρατήρηση	σελ.37
4.5.3 Κοινωνιόγραμμα	σελ.39
4.5.4 Τριγωνοποίηση	σελ.42
5. Διεξαγωγή Έρευνας	σελ.44
5.1 Παρατήρηση Έρευνας	σελ.45
5.1.1 Συνεντεύξεις με Μητέρα και Ειδική Εκπαιδευτικό	σελ.45
5.1.2 Επικοινωνία, Συναντήσεις και Τετράδιο Επικοινωνίας.....	σελ.46
5.1.3 Συστηματική Παρατήρηση του Μαθητή με ΔΑΦ	σελ.46
5.1.4 Κοινωνιόγραμμα της Τάξης για τον Μαθητή με ΔΑΦ	σελ.50
5.1.5 Μεθοδολογική Τριγωνοποίηση	σελ.51
5.2 Προφίλ Μαθητή	σελ.52

6. Εκπαιδευτική Παρέμβαση	σελ.55
6.1 Προγραμματισμός Έρευνας	σελ.55
6.2 Διάρκεια	σελ.56
6.3 Κοινωνιόγραμμα Πριν την Παρέμβαση	σελ.56
6.4 Δραστηριότητες με Όλα τα Παιδιά	σελ.57
6.5 Εξατομικευμένοι Στόχοι	σελ.59
6.5.1 Πρώτος Βραχυπρόθεσμος Στόχος - Δραστηριότητες	σελ.60
6.5.2 Δεύτερος Βραχυπρόθεσμος Στόχος - Δραστηριότητες	σελ.63
6.5.3 Τρίτος Βραχυπρόθεσμος Στόχος - Δραστηριότητες	σελ.68
7. Αποτελέσματα Έρευνας	σελ.72
7.1 Διαμορφωτική Αξιολόγηση	σελ.72
7.2 Τελική Αξιολόγηση	σελ.75
7.3 Κοινωνιόγραμμα Μετά την Παρέμβαση	σελ.79
7.4 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα	σελ.80
8. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	σελ.85
8.1 Παρατηρήσεις - Σχόλια	σελ.85
8.2 Συσχέτιση με Βιβλιογραφία	σελ.87
9. Περιορισμοί - Προτάσεις	σελ.89
9.1 Περιορισμοί Έρευνας	σελ.89
9.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα	σελ.90
10. Επίλογος	σελ.92
Βιβλιογραφία	σελ.94
Παραρτήματα	σελ.106
A. Εργαλεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό	σελ.106
A.1 Τομέας Επικοινωνίας	σελ.106
A.2 Τομέας Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	σελ.110
B. Ερωτήσεις Συνεντεύξεων	σελ.113
B.1 Ερωτήσεις για τη Μητέρα	σελ.113
B.2 Ερωτήσεις για την Ειδική Παιδαγωγό	σελ.115

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Το Δημοτικό Σχολείο που διεξήχθη η παρέμβαση	σελ.44
Εικόνα 2: Η Ενότητα 13 της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, με τίτλο: "Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι"	σελ.58
Εικόνα 3: Ο μαθητής με ΔΑΦ λέει "Καλημέρα" και "Καλό μεσημέρι"	σελ.62
Εικόνα 4: Ο μαθητής με ΔΑΦ κολλάει τις ετικέτες στο χαρτόνι	σελ.63
Εικόνα 5: Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει με το λάστιχο	σελ.64
Εικόνα 6: Κόμικς που έφτιαξαν οι συμμαθητές του παιδιού	σελ.65
Εικόνα 7: Ο μαθητής με ΔΑΦ μιμείται τον συμμαθητή του	σελ.67
Εικόνα 8: Το παιδί κόβει το χαρτόνι με ψαλίδι	σελ.68
Εικόνα 9: Ο μαθητής παίζει στο διάλειμμα σχοινάκι	σελ.70
Εικόνα 10: Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει κυνηγητό, στο διάλειμμα	σελ.71
Εικόνα 11: Τα παιδιά παίζουν κυνηγητό μέσα στο σχολείο	σελ.76
Εικόνα 12: Ο μαθητής με ΔΑΦ βοηθάει στην κατασκευή κολάζ	σελ.78
Εικόνα 13: Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει με δύο συμμαθήτριές του σχοινάκι	σελ.82

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κοινωνιόγραμμα της τάξης σχετικά με τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, πριν την παρέμβαση	σελ.57
Διάγραμμα 2: Κοινωνιόγραμμα της τάξης σχετικά με τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μετά την παρέμβαση	σελ.79

Συντομογραφίες

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΑΔ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

AOSI: Autism Observation Scale for Infants

CARS: Childhood Autism Rating Scale

PEP - R: Psycho Educational Profile-Revised

ADOS: Autism Diagnostic Observation Schedule

ADI - R: Autism Diagnostic Interview-Revised

M - CHAT: Modified Checklist for Autism in Toddlers

DBC: DeepBrain Chain

SCQ: Social Communication Questionnaire

PER - P: Αναθεωρημένο Εκπαιδευτικό Προφίλ

ABC: Autism Behavioral Center

ICD - 10: International Classification of Diseases 10th

DCM - IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 4th Edition

DCM - V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5th Edition

STAR: Settings, Triggers, Action, Results

NAS: The National Autistic Society

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

SPELL: Structure, Positive Attitudes, Empathy, Low arousal, Links

ADOS - G: Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή - Θεωρητικό Πλαίσιο

Περιεχόμενο της παρακάτω ενότητας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της διαταραχής αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στο περιεχόμενο του ορισμού, καθώς και μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εν λόγω διαταραχής, στη διάγνωση και σε διάφορες παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί στα πλαίσια της. Τέλος, αναφορά γίνεται και στη συμβουλευτική που πρέπει να παρέχεται τόσο σε γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στις απόψεις των ίδιων για τα άτομα που εντάσσονται στο περιβάλλον τους και εμφανίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή.

1.1 Ορισμός - Ιστορική αναδρομή - Αίτια -

Επιδημιολογία

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του όρου, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφει "ένα ευρύ φάσμα νευρο - αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές - επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς" (Γαλάνης, 2015:1). Όπως αναφέρει ο ίδιος ερευνητής, ο όρος αντικαθιστά τον μέχρι πρότινος ευρέως χρησιμοποιούμενο "Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)". Σύμφωνα με τον όρο αυτόν, ο αυτισμός ανήκει στις διαταραχές που προκαλούν ανεπάρκειες σε διαφορετικές περιοχές ανάπτυξης ενός ατόμου, εμφανίζονται σε πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο και σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίζονται παράλληλα με άλλες διαταραχές, όπως η νοητική υστέρηση (Στασινός, 2013).

Η δημιουργία του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών DSM - V, ήταν καθοριστικής σημασίας, μιας και όλες οι διαταραχές αυτιστικού

φάσματος συνενώθηκαν, έχοντας αυτήν την κοινή ονομασία (American Psychiatry Association, 2013). Οι άνθρωποι με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αφενός υστερούν στην κοινωνική επικοινωνία με άλλα άτομα και αφετέρου παρουσιάζουν συγκεκριμένα και ελάχιστα ενδιαφέροντα (American Psychiatry Association, 2013).

Επιπλέον, σε ποικίλες βιβλιογραφικές αναφορές παρουσιάζονται τα αίτια και οι αρχές εμφάνισης του όρου. Ακολουθεί, στη συνέχεια, μια σύντομη ιστορική αναδρομή, παραθέτοντας τις βασικότερες αιτίες πρόκλησης της διαταραχής. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Harpé (2003) τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος κατέγραψε αναλυτικά στο κείμενό του ο Kanner, το 1943. Ο όρος "αυτισμός", βέβαια, προκύπτει από την ελληνική λέξη "εαυτός" και δηλώνει την τάση που έχει το άτομο να κλείνεται στον εαυτό του. Ο Ελβετός ψυχίατρος Eugen Bleuler χρησιμοποίησε πρώτος τον συγκεκριμένο όρο, το 1911, όταν προσπάθησε να χαρακτηρίσει ανθρώπους με σχιζοφρένεια (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2005). Φαίνεται, όμως, ότι η σπανιότητα της εμφάνισης και η συσχέτιση που υφίσταται με άλλες δυσκολίες, δημιούργησε αδυναμίες πλήρους κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης διαταραχής.

Μεταξύ των αιτίων που ευθύνονται για την εμφάνιση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος εντοπίζονται βιολογικοί παράγοντες, όπως ανωμαλίες, διαταραχές στον μεταβολισμό και γονίδια ή ακόμη και ιοί, που επηρεάζουν το βιολογικό σύστημα του ατόμου και είναι πιθανό να προκληθούν ακόμη και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (Frith, 1989). Οι διαταραχές στο βιολογικό επίπεδο επηρεάζουν άμεσα τόσο το γνωστικό όσο και το συμπεριφορικό επίπεδο του ατόμου (Morton, & Frith, 1994).

Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες (Landrigan, 2010), η έκθεση σε χημικές και γενικότερα τοξικές ουσίες ενδέχεται να προκαλέσει μεταβολές στον εγκέφαλο και επομένως να πυροδοτήσει την συγκεκριμένη διαταραχή. Επίσης, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2003), μελέτες παρουσιάζουν ότι οι μολύνσεις και αρρώστιες της εγκύου σχετίζονται με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, ασθένειες, όπως είναι η ανεμοβλογιά ή σύφιλη μπορούν να προκαλέσουν ποικίλες διαταραχές στην ανάπτυξη του νεογνού (Κυπριωτάκης, 2003). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η ηλικία της μητέρας του παιδιού δεν αποτελεί αιτία για την εμφάνιση της συγκεκριμένης διαταραχής.

Τέλος, στη βιβλιογραφία προβάλλεται μια σειρά από πιθανά αίτια, κάποια εκ των οποίων δεν αναλύονται σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Χαρακτηριστικά, η πρόκληση της διαταραχής μέσω του εμβολιασμού, αλλά και κατά τη διάρκεια νοσηλείας σε νοσοκομεία για νεογνά που γεννήθηκαν πρόωρα, αποτελούν αιτίες που στηρίζονται σε υποθέσεις των ερευνητών και δεν έχουν αναλυθεί περαιτέρω (Matson, & Kozlowski, 2010). Ωστόσο, όσον αφορά στην αιτιολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, η έρευνα δεν έχει καταλήξει ακόμη σε σταθερά συμπεράσματα, καθώς φαίνεται ότι μέχρι σήμερα τα αίτια δεν είναι απολύτως κατανοητά. Επομένως, όπως τονίζει και ο Γαλάνης (2015:2), "πρόκειται για ένα πολυ - παραγοντικό φαινόμενο".

Το τελευταίο στοιχείο που θα αναφερθεί στην παρούσα υποενότητα αφορά στην επιδημιολογία της διαταραχής αυτιστικού φάσματος. Έτσι, οι έρευνες και τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι η διαταραχή εμφανίζεται σε ποσοστό 1 στα 68 παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό - πολιτισμικό και φυλετικό επίπεδο και πιο συχνά εντοπίζεται στα αγόρια (Fuentes, Bakare, Munir, Aguayo, Gaddour, & Öner, 2014.). Πιο συγκεκριμένα, ο Στασινός (2013) αναφέρει ότι η αναλογία αγόρια με κορίτσια είναι 3 με 4 προς 1, αντίστοιχα. Στα δίδυμα, όταν αυτά είναι μονωγενή και στο ένα προκληθεί η διαταραχή υπάρχουν πιθανότητες εμφάνισης και στο άλλο δίδυμο που ανέρχονται στο 80%, ενώ αν είναι διωγενή οι πιθανότητες μειώνονται στο 20% (Στασινός, 2013). Όσον αφορά στην κληρονομικότητα του αυτισμού, φαίνεται ότι υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης της διαταραχής σε άτομα των οποίων τα αδέρφια είχαν επίσης διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Happé, 2003).

Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθούμε και στη "θεωρία του Νου", μία σύγχρονη ψυχολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος οφείλονται στην ανωμαλία κατά την ανάπτυξη ενός "νευρο - γνωστικού μηχανισμού", ο οποίος υποβοηθά την ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει τη λεγόμενη "θεωρία της νόησης" (Frith, 1989:195). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, το άτομο αδυνατεί να κατανοήσει ότι κάποιος μπορεί να διαθέτει διαφορετικές νοητικές λειτουργίες από το ίδιο, στοιχείο που πιστοποιείται και από έρευνες που διεξήγαγαν οι Baron - Cohen, Leslie και Frith (1986) σε 21 παιδιά που είχαν διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η έρευνα έδειξε ότι τα συγκεκριμένα άτομα δεν διέθεταν τη γνωστική λειτουργία της κατανόησης και πρόβλεψης μιας συμπεριφοράς άλλων ατόμων του περιβάλλοντος.

1.2 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα

Σύμφωνα με τον Kanner (1943), τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, παρατηρείται ότι τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή έχουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Το παιδί προσχολικής ηλικίας, για παράδειγμα, αποφεύγει την επαφή με τους γονείς, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία αποφεύγει την ένταξη σε κοινωνικές ομάδες και ικανοποιείται, μάλλον, όταν βρίσκεται απομονωμένο. Δεύτερον, τα παιδιά αποφεύγουν τις αλλαγές, είτε αυτές αφορούν το καθημερινό πρόγραμμα, είτε τη διαρρύθμιση στο χώρο. Τρίτον, παρατηρήθηκε η ικανότητα απομνημόνευσης μεγάλου όγκου πληροφοριών και υψηλές γνωστικές δεξιότητες, στοιχείο που δεν συνάδει με τις πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, που συχνά εντοπίζονται παράλληλα με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Επιπλέον, ο Kanner κατέγραψε το φαινόμενο της "καθυστερημένης ηχολαλίας" (Kanner, 1943, στο: Harpé, 2003), έννοια που υποδηλώνει την αδυναμία στην ομαλή επικοινωνία με κάποιον συνομιλητή. Συγκεκριμένα, το άτομο επαναλαμβάνει παθητικά τις λέξεις ή φράσεις του συνομιλητή του και χρησιμοποιεί την ομιλία στερεοτυπικά. Ο όρος υποδηλώνει επίσης και την άκαιρη χρήση του λόγου. Ένα ακόμη γνώρισμα είναι η υπερβολική αισθητηριακή ευαισθησία. Χαρακτηριστικά, τα άτομα με τη διαταραχή αυτή, είναι ευαίσθητα σε συγκεκριμένους ήχους και φώτα, τα οποία άλλοι άνθρωποι μπορεί και να μην παρατηρούν. Επίσης, η επιλογή της τροφής είναι σημαντική, μιας και τα άτομα αυτά είναι επιλεκτικά και περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό στα τρόφιμα που θα καταναλώσουν. Το έκτο χαρακτηριστικό γνώρισμα που παρατηρήθηκε είναι ο περιορισμένος αυθορμητισμός που επιδεικνύουν τα άτομα και η επαναληπτικότητα στις κινήσεις.

Ωστόσο, φαίνεται ότι διαθέτουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα για επιτυχή αντιμετώπιση σύνθετων δραστηριοτήτων, όπως είναι η κατασκευή ενός πάζλ. Ο Kanner (1943) υποστήριξε επίσης ότι τα παιδιά διαθέτουν, ως επί το πλείστον, υψηλή σχετικά νοημοσύνη, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μαθησιακό επίπεδο. Ωστόσο, φαίνεται ότι ο ερευνητής μελέτησε άτομα, η καταγωγή των οποίων, ήταν οικογένειες σχετικά υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου. Γι' αυτόν το λόγο θεωρείται ότι το δείγμα του είναι μη αντιπροσωπευτικό, ούτως ώστε η έρευνα να καταλήξει σε μια οριστική λίστα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διαταραχής αυτιστικού φάσματος (Harpé, 2003).

Όλα τα παραπάνω γνωρίσματα, τα συναντά κανείς στη βιβλιογραφία με τον όρο αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες της Wing (1981), υφίστανται και χαρακτηριστικά, τα οποία εντάσσονται στον όρο "σύνδρομο Asperger" και πρόκειται για μια διαταραχή του αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger, εμφανίζουν ήπια συμπτώματα, με λειτουργικό προφορικό λόγο και νοημοσύνη σε φυσιολογικά επίπεδα (Noterdaeme, Wriedt, & Höhne, 2010).

Επιπλέον, χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε μελέτες περίπτωσης που αφορούν σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, είναι η διατήρηση μιας στερεότυπης σειράς κινήσεων και επαναληπτικής συμπεριφοράς, η οποία συχνά δεν γίνεται γρήγορα αντιληπτή από τους γονείς. Επιπρόσθετα, εμφανής είναι η έλλειψη χιούμορ και φαντασίας, η οποία συνδυάζεται με τη μειωμένη τάση για δημιουργικότητα, που αναφέρθηκε νωρίτερα. Συχνές είναι οι έντονες αντιδράσεις, αλλά και η επιθετικότητα του ατόμου με τη συγκεκριμένη διαταραχή, σε περιπτώσεις αλλαγής ή ματαίωσης του προγράμματός του (Στασινός, 2013). Δυσκολίες, βέβαια, στη μαθησιακή πορεία του ατόμου προκαλεί και η εμφάνιση της συννοσηρότητας, όπως είναι άλλωστε η εμφάνιση της νοητικής υστέρησης (Στασινός, 2013).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες, μέρος των οποίων αναφέρονται και στο άρθρο του Kanner. Όπως παρατηρείται, τα άτομα αυτά φαίνεται να αποφεύγουν τη σωματική και βλεμματική επαφή, την έκφραση ενδιαφέροντος για τους άλλους, τη λήψη ανεξάρτητων πρωτοβουλιών, αλλά εμφανής είναι και η αδυναμία σύναψης στενότερων δεσμών με άτομα του περιβάλλοντός τους (Γαλάνης, 2017).

Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι υφίσταται αδυναμία στις περιπτώσεις του συμβολικού παιχνιδιού, κάτι που συσχετίζεται τόσο με την έλλειψη φαντασίας όσο και με τις ελλείψεις σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο, όπως είναι η κατανόηση της συμπεριφοράς του άλλου (Herrera, Alcantud, Jordan, Blanquer, Labajo, & De Pablo, 2008). Μεγάλης σημασίας είναι και η έμφαση που πρέπει να δοθεί στην εφαρμογή του κοινωνικού παιχνιδιού, καθώς δύνανται να βελτιωθούν ως ένα σημείο τόσο οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού όσο και οι γλωσσικές και νοητικές δεξιότητές του. Αναφορικά με τα παραπάνω, υπάρχει και έρευνα σύμφωνα με την οποία το άτομο, μετά

την κατάλληλη παρέμβαση, αποζητά την παρέα της αδερφής του, ενδιαφέρεται περισσότερο για το παιχνίδι και αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες (Τσαμήτρου, 2010).

Τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αυτοδιαχείριση και την αυτοεξυπηρέτηση, στην ικανότητα δηλαδή να φέρουν εις πέρας κάποιες απλές καταστάσεις, όπως είναι η καθαριότητα. Δεδομένου ότι τα άτομα πολλές φορές παρουσιάζουν ελλείψεις, όσον αφορά στις δεξιότητες αυτοελέγχου, κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση, που θα βελτιώσει αφενός τη δυνατότητα αυτοδιαχείρισης και αφετέρου την ικανότητα γενίκευσης ορισμένων δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο φάσμα καταστάσεων (Gena, Galanis, & Shahla, 2014).

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να γίνει μία εκτενής αναφορά στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο του DSM - V. Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών - Πέμπτη Έκδοση (DSM - V), ενημερώθηκε τον Μάιο του 2013 και αποτελεί μία καθολική αρχή για τις διαγνώσεις στον τομέα της ψυχιατρικής. Το DSM - V είναι η καινούρια έκδοση του DSM - IV και περιλαμβάνει αξιοσημείωτες αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια. Χαρακτηριστικά, στην αναθεωρημένη έκδοση ο αριθμός των διαγνώσεων που περιγράφονται είναι αρκετά πιο μεγάλος (541 έναντι 383). Επίσης, ο όρος "Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος" αντικατέστησε τον όρο "Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές" και αντιπροσωπεύει τα άτομα εκείνα που εμφανίζουν κοινά συμπτώματα. Επιπλέον, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αποτελεί μία διαγνωστική κατηγορία που αποτελείται από ορισμένες υποκατηγορίες, οι οποίες ενσωματώθηκαν στον όρο αυτόν. Στις υποκατηγορίες ανήκει, πλέον, η Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας, ενώ απαλείφθηκαν το σύνδρομο Asperger, ο Αυτισμός και οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές - μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Η Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας αναφέρεται σε άτομα που εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, αλλά δεν παρουσιάζουν στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με την American Psychiatric Association (2013), τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κατά το DSM - V, παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά και συμπτώματα χωρισμένα σε δύο ομάδες. Χαρακτηριστικά, η πρώτη ομάδα αναφέρεται σε ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία γενικότερα, ενώ η

δεύτερη ομάδα σχετίζεται με τις στερεότυπες και επαναληπτικές κινήσεις, αλλά και με τον περιορισμένο αριθμό ενδιαφερόντων και λειτουργιών. Επίσης, η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων διαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες και συνοδεύεται από σχετικούς δείκτες. Εν τέλει, όλα τα παιδιά που φέρουν κάποια χαρακτηριστικά της διαταραχής, ανήκουν σε μια μεγάλη ομάδα, η οποία ονομάζεται διαταραχή αυτιστικού φάσματος (American Psychiatric Association, 2013).

1.3 Δυσκολίες Ατόμων με ΔΑΦ - Ενήλικη Ζωή

Πέρα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αντιμετωπίζουν και μια σειρά από δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα και με τη δυσκολία ανάπτυξης ορισμένων γνωστικών, νοητικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων.

Μία πρώτη δυσκολία, στην οποία γίνεται αναφορά, είναι αυτή που αποτελεί το περιεχόμενο του όρου της "θεωρίας κεντρικής συνοχής", σύμφωνα με τον οποίο ένα παιδί αδυνατεί να αντιμετωπίσει ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση ως πλήρη αν κάποια από τα δομικά συστατικά, τα οποία είχε γνωρίσει σε μια πρώτη επαφή με το ζητούμενο, λείπουν (Happé, & Frith, 2006). Η συγκεκριμένη αδυναμία οδηγεί τα άτομα στην αποτυχία εξαγωγής μια γενικής ιδέας, κάτι που συνδέεται άμεσα και με την αποτυχία δημιουργίας μιας ευρύτερης εικόνας, δεδομένου ότι έχουν την τάση να αποζητούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και λεπτομέρειες του ζητουμένου, προκειμένου να το αναγνωρίσουν (Happé, & Frith, 2006).

Η έρευνα αναδεικνύει, επίσης, τις αισθητηριακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα των Κατσιορίδου, Συριοπούλου και Αγαλιώτη (2015), τα παιδιά εμφανίζουν αδυναμίες όσον αφορά στον έλεγχο των κινήσεων και την ισορροπία, διαταραχή στην ακουστική λειτουργία, στοιχείο που συνδέεται και με τη διάσπαση προσοχής, αδυναμία στην "επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων" και επεξεργασία των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων μέσω της οπτικής λειτουργίας, στοιχείο που συνδέεται άμεσα και με την αποφυγή βλεμματικής επαφής που προαναφέρθηκε, τάση για επιλογή ορισμένων γευστικών και οσφρητικών ερεθισμάτων, καθώς και τάση για επιλογή συγκεκριμένης υφής και αντικειμένων, που ερεθίζουν ευχάριστα την αίσθηση της αφής.

Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα που έγινε πάνω στις αισθητηριακές ανωμαλίες που παρατηρούνται συγκριτικά σε παιδιά και ενήλικες με τη συγκεκριμένη διαταραχή, αναδεικνύεται η διάρκεια των παραπάνω διαταραχών, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις επίκτητες δεξιότητες (Leekam, Nieto, Libby, Wing, & Gould, 2007).

Μία ακόμη δυσκολία φαίνεται να είναι και οι διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη διαδικασία του ύπνου. Σύμφωνα με έρευνα των Γρηγοριάδη, Συριοπούλου και Σίμου (2014) βρέθηκε ότι τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ανεξαρτήτου φύλου και κυρίως προσχολικής ηλικίας, ξυπνούν εύκολα και αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της νύχτας. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αναπνοή, βλέπουν εφιάλτες και υπνοβατούν (Γρηγοριάδη, Συριοπούλου, & Σίμου, 2014).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού σε γλωσσικό επίπεδο (Βογινδρούκας, 2005). Μία από αυτές είναι και η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα παρουσιάζει μια σειρά από δεξιότητες τις οποίες οφείλει να κατέχει ένα οποιοδήποτε άτομο προκειμένου να κατανοήσει τη μεταφορά, όπως την κατανόηση της δομής της γλώσσας, δεξιότητες στην κατανόηση των εννοιών και ποικίλο λεξιλόγιο, καθώς και ένα γενικότερα ανεπτυγμένο γνωστικό σύστημα. Επομένως, με δεδομένες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με τη συγκεκριμένη διαταραχή όσον αφορά στο λόγο, φαίνεται ότι απαιτείται συνδυασμός παρεμβάσεων, προκειμένου να κατανοεί τη μεταφορική γλώσσα (Vulchanova, Saldaña, Chahboun, & Vulchanov, 2015).

Συναφής με την παραπάνω αναφορά σε δυσκολίες στο γλωσσικό επίπεδο είναι και μια μελέτη περίπτωσης που αναφέρουν οι Δερβεντζή και Βλασσοπούλου (2016), η οποία σχετίζεται με τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένα άτομο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος όσον αφορά στις συντακτικές δομές της γλώσσας. Ιδιαίτερη δυσκολία παρατηρήθηκε στην κατανόηση των ερωτηματικών και αναφορικών προτάσεων. Ωστόσο με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, που είχαν στόχο την κατανόηση της συγκεκριμένης δομής και την εκμάθηση, βελτιώθηκε αισθητά η σωστή αντιμετώπιση του συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου από το παιδί.

Μία ακόμη πτυχή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα είναι η διαρκής κατάσταση νευρικότητας και γενικότερης ανησυχίας, η οποία οφείλεται είτε σε κάποια ανεπιθύμητη μεταβολή στο περιβάλλον του, είτε σε ποικίλες φοβίες, το εύρος των οποίων εκτείνεται και πέρα από τις φοβίες των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι έρευνες, όπως αυτές των Frith (1991) και Hare (1997), αναδεικνύουν περιπτώσεις ενηλίκων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος οι οποίοι αντιμετωπίζουν ανάλογη νευρικότητα η οποία σε κάποια ποσοστά ορίζεται ως ψύχωση, μανία, κατάθλιψη ή ψυχαναγκαστική - καταναγκαστική διαταραχή (Gillott, 1999).

Τέλος, κάνοντας και μια ακόμη αναφορά στην ενήλικη ζωή των ατόμων με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, σύμφωνα με μια έρευνα των Baron - Cohen, Jolliffe, Mortimore και Robertson (1997) επιβεβαιώνεται η θεωρία ότι η αδυναμία στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς που σχετίζεται με τη θεωρία του νου υφίσταται ανεξάρτητα από την ηλικία του ατόμου. Ακόμη, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι περισσότερο ενισχυμένη στο γυναικείο παρά στον ανδρικό πληθυσμό.

1.4 Διάγνωση

Η διάγνωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος πραγματοποιείται περίπου από την ηλικία των τριών ετών και μετά, παρόλο που τελευταίες μελέτες αναφέρουν ότι ακόμη και σε παιδί 18 μηνών μπορεί να πραγματοποιηθεί μια πρώτη διάγνωση. Υπάρχουν, δηλαδή, οι ομάδες υψηλού κινδύνου και λαμβάνονται υπόψη ορισμένα προγνωστικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η απουσία βλεμματικής επαφής και η απουσία του συμβολικού παιχνιδιού (Elsabbagh & Johnson, 2007). Σε έρευνα τους οι Zwaigenbaum, Bryson, Rogers, Roberts, Brian και Szatmari (2005) ανέδειξαν ότι στα βρέφη υψηλού κινδύνου απουσιάζουν το κοινωνικό χαμόγελο, ο αυθορμητισμός στη μίμηση και τις κινήσεις, αλλά και οι μορφασμοί του προσώπου.

Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης για παιδιά ενάμιση χρονών και πάνω, με τις οποίες εντοπίζονται τα βρέφη υψηλού κινδύνου. Κατά αυτόν τον τρόπο προωθείται η πρόληψη και η έγκαιρη διάγνωση σε μικρά παιδιά, που είναι δυνατόν να παρουσιάσουν διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η Κλίμακα Παρακολούθησης Αυτισμού για Βρέφη (Autism Observation Scale for Infants - AOSI),

είναι μία από αυτές τις κλίμακες, όπου εξετάζεται η κοινωνική ανταπόκριση του παιδιού, κατά πόσο αντιδρά στο όνομά του και στη μίμηση (Zwaigenbaum et al., 2005)

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ότι η Happé (2003) επισημαίνει τις τέσσερις αντιπροσωπευτικές κλίμακες διάγνωσης και αξιολόγησης ατόμων με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος: τη Διαγνωστική Συνέντευξη για τον Αυτισμό των Rutter και συνεργατών (1995), την Κλίμακα Διαγνωστικής Παρατήρησης για τον Αυτισμό των Lord και συνεργατών (1999), την Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδικού Αυτισμού (CARS) του Πανεπιστημίου της Β. Καρολίνας, και του Αναθεωρημένου Ψυχοεκπαιδευτικού Προφίλ (PEP - R) των Schopler και συνεργατών (1990).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται και κάποιες επιπλέον ειδικές δοκιμασίες, οι οποίες αποτελούν επίσης χρήσιμα εργαλεία για τη διάγνωση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος. Συγκεντρωτικά, αυτές είναι το Διαγνωστικό Πρόγραμμα Παρατήρησης του Αυτισμού (ADOS), η Συνέντευξη για τη Διάγνωση του Αυτισμού (ADI - R), οι Κλίμακες Αξιολόγησης Αυτισμού Παιδικής Ηλικίας (CARS), η Τροποποιημένη Λίστα Ελέγχου για Αυτισμό σε νήπια (M - CHAT), η Λίστα Ελέγχου Αναπτυξιακής Συμπεριφοράς (DBC), το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επικοινωνίας (SCQ), το Αναθεωρημένο Εκπαιδευτικό Προφίλ (PER - P) και η Λίστα Ελέγχου Αυτιστικής Συμπεριφοράς (ABC) (O' Brien, & Daggett, 2006).

Υπάρχουν, βέβαια, δύο διεθνή διαγνωστικά κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι διαταραχές, μέσα στις οποίες εντάσσεται και το φάσμα του αυτισμού. Η πρώτη ταξινόμηση είναι η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας - Δέκατη αναθεώρηση, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Murray, Lesser, & Lawson, 2005). Η δεύτερη είναι το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, Πέμπτη Έκδοση, για το οποίο έγινε λόγος νωρίτερα (American Psychiatric Association, 2013).

Με την αξιοποίηση των παραπάνω κριτηρίων είναι εφικτή η πρόωπη παρέμβαση σε περίπτωση που εμφανιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχουν αναφερθεί νωρίτερα. Η αξιολόγηση μπορεί να ξεκινήσει ακόμη και στην προσχολική ηλικία, ήδη δηλαδή από το πρώτο έτος της σχολικής ζωής του παιδιού. Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα των Osterling και συνεργατών του (2002), τα παιδιά που αργότερα

διαγνώστηκαν ως παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παρουσίαζαν αδιαφορία στην κοινωνικοποίηση με άλλα άτομα, καθώς επίσης και κάποιες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, από την προσχολική τους ηλικία.

Σε μια πιο σύγχρονη μελέτη, τονίζεται ότι η παρατήρηση με βάση την οποία οι γονείς αρχικά θα οδηγηθούν σε μια ανάλογη πρώτη διάγνωση πρέπει να γίνεται πριν και μετά τη διάγνωση, ενώ θα πρέπει να παρουσιάζει και μια γραμμικότητα. Σε αντιπαράθεση με όσα λέχθηκαν προηγουμένως, η μελέτη επισημαίνει τη δυσκολία διάγνωσης της διαταραχής σε ηλικία μικρότερη των τριών ετών, καθώς οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα βασίζονται σε ανακριβείς, πιθανότατα, παρατηρήσεις των γονέων. Μια λύση που δίνεται είναι η βιντεοσκόπηση των παιδιών στην πρώιμη ηλικία, ούτως ώστε οι ειδικοί να είναι σε θέση να παρατηρήσουν τα πιθανά γνωρίσματα του αυτιστικού φάσματος. Ωστόσο, οι μελετητές συμπεραίνουν ότι η ηλικία των δύο ετών είναι μάλλον η πιο ασφαλής, κατά την οποία μπορεί να γίνει ορθότερη διάγνωση της διαταραχής (Matson, Wilkins, & González, 2008).

Συνοψίζοντας, τα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται κατά την πρώιμη ηλικιακή περίοδο του ατόμου, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, στη συμπεριφορά απέναντι σε άλλα πρόσωπα και την κοινωνικοποίηση, καθώς και στη συγκέντρωση, στη συμπεριφορά και την έκφραση (Myers, & Johnson, 2007). Προκειμένου να βελτιωθούν οι παραπάνω συμπεριφορές, θα πρέπει να ακολουθηθούν ειδικά προγράμματα, τα οποία ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Έτσι, για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος αξιοποιούνται και εφαρμόζονται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις.

1.5 Παρεμβάσεις - Θεραπευτικές Μέθοδοι

Τα προγράμματα και οι στρατηγικές που αξιοποιούνται με στόχο τη βελτίωση του συνόλου των λειτουργιών ενός ατόμου με διαταραχή αυτιστικού φάσματος διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, τα συμπτώματα και τη σοβαρότητά τους, καθώς και με τη συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004).

Σε βιβλιογραφικές αναφορές εντοπίζονται ποικίλα προγράμματα και μέθοδοι που σχετίζονται με την εκπαίδευση ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Χαρακτηριστικά, ένα πρόγραμμα για ανάλυση και διαχείριση συμπεριφοράς αποτελεί

το STAR (Settings, Triggers, Action, Results), της Εθνικής Κοινότητας Αυτιστικών της Μ. Βρετανίας (NAS), το οποίο συγκεντρώνει και αναλύει τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ατόμων, με στόχο την εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης. Επίσης, η μέθοδος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) του τμήματος Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου της Β. Καρολίνας, του Schopler, που είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, τα οποία δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν προβλήματα με την όρασή τους και το οποίο εφαρμόζεται με τη συνεργασία γονέων και ειδικών. Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της ικανότητας οργάνωσης του περιβάλλοντος των ατόμων με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του (Συριοπούλου - Δελλή, & Κασίμος, 2013).

Ακόμη, το σύστημα PECS (Picture Exchange Communication System) των Bondy και Frost στοχεύει στη βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας των παιδιών με άλλα άτομα και την δυνατότητα ομαλής κίνησης εντός του περιβάλλοντός τους. Το πρόγραμμα Makaton, επίσης, έχει σχεδιαστεί για να βοηθά τα άτομα με προβλήματα στη γλωσσική έκφραση και με διαταραχές που παρεμποδίζουν την ομαλή επικοινωνία με τον περίγυρο (Συριοπούλου - Δελλή, & Κασίμος, 2013). Τέλος, το πρόγραμμα SPELL (Structure, Positive Attitudes, Empathy, Low arousal, Links), το οποίο σχεδιάστηκε από την Εθνική Κοινότητα Αυτιστικών της Μ. Βρετανίας το 1997, στοχεύει στη δόμηση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος θα αισθάνονται ασφάλεια και θα δραστηριοποιούνται με υπευθυνότητα και ενεργητικότητα (Συριοπούλου - Δελλή, & Κασίμος, 2013).

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται πληθώρα παρεμβάσεων σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, η εφαρμογή των οποίων περιγράφεται, μεταξύ των άλλων, σε διάφορες μελέτες περίπτωσης και οργανωμένα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα. Μία πρώτη περίπτωση παρέμβασης είναι τα προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής στην επικοινωνία και συμπεριφορά των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη περίπτωσης της Σταύρου (2016), το πρόγραμμα παρέμβασης στόχευε στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του ατόμου, καθώς και των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε αγόρι ηλικίας 7 ετών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, το οποίο φοιτά σε γενικό σχολείο. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο της συνέντευξης μέσω

ερωτηματολογίου, σε άτομα του κοντινού περιβάλλοντος του παιδιού, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της τάξης.

Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν τρεις μήνες και κάθε συνεδρία, που πραγματοποιούνταν 3 φορές τη βδομάδα, διαρκούσε περίπου όσο μια διδακτική ώρα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα περιείχε ποικίλες δραστηριότητες ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, σωματικές κινήσεις και παιχνίδια ομαδικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η λεκτική ικανότητα του παιδιού βελτιώθηκε και αυξήθηκαν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το παιδί επεδίωξε την επικοινωνία με τους γονείς του (Σταύρου, 2016).

Σε έρευνα των Lang, Koegel, Ashbaugh, Regester, Ence και Smith (2010), 64 άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ηλικίας από 3 ως 41 ετών, συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν στη σωματική άσκηση. Τα συγκεκριμένα άτομα, έκαναν προπόνηση με βαρίδια, έκαναν ποδήλατο και πήγαιναν για τρέξιμο. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, φαίνεται ότι η φυσική άσκηση επιδρά θετικά στη μείωση της επιθετικότητας και της στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι φυσικές αντοχές του ατόμου. Παράλληλα, με τη σωματική άσκηση παρατηρήθηκε βελτίωση και στη σχολική επίδοση του παιδιού (Lang, Koegel, Ashbaugh, Regester, Ence, & Smith, 2010).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα της Τσαμήτρου (2010), εντοπίζεται η παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού, η οποία εμπλέκει και τα αδέρφια των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Σε αυτήν την μελέτη περίπτωσης συμμετείχαν ένα παιδί τεσσάρων μηνών και η αδελφή του, άτομο τυπικής ανάπτυξης. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με την αδελφή του, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και η ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και η ενίσχυση της αντίληψης του χώρου και των αντικειμένων. Στα πλαίσια της μελέτης αυτής, η ερευνήτρια έδειξε στην αδελφή του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος τον τρόπο να προσεγγίζει το αδερφάκι της, πώς να παίζει μαζί του διάφορα παιχνίδια, αλλά και να επιμένει αρκετά για να πετύχει το στόχο της. Στα πλαίσια της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια, όπως είναι τουβλάκια, μπάλες, κορδέλες και στεφάνια. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι το άτομο με τη συγκεκριμένη

διαταραχή επεδίωκε πράγματι την συναναστροφή και το παιχνίδι με την αδελφή του, αλλά και με άλλα άτομα (Τσαμήτρου, 2010).

Άλλες παρεμβάσεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία σχετίζονται με την αξιοποίηση της μουσικής. Σύμφωνα με μελέτη της Κάργιου (2012), οι απόψεις εννέα μουσικοθεραπευτών συγκλίνουν για τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, η χρήση της μουσικής, μπορεί να μειώσει αισθητά την αυτοτραυματική συμπεριφορά των ατόμων που φέρουν τη συγκεκριμένη διαταραχή. Η μουσική, όμως, πρέπει να βασίζεται στη μουσικοθεραπευτική σχέση ανάμεσα σε θεραπευτή και στο άτομο με την εν λόγω διαταραχή. Η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται με στόχο την αποθάρρυνση επιθετικών συμπεριφορών είτε προς άλλους είτε προς το ίδιο το άτομο, δηλαδή στον αυτοτραυματισμό. Στόχος της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι να προσφέρει στα άτομα τη δυνατότητα να εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο (Κάργιου, 2012).

Επιπλέον, υπάρχουν παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στη γενική τάξη και οι οποίες βασίζονται στη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς. Στόχος είναι η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, σε μια μελέτη περίπτωσης (Σπανίδου, 2016), μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, συμμετείχαν δύο αγόρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τα οποία φοιτούν σε γενικό δημοτικό σχολείο και παρουσίαζαν προκλητικές συμπεριφορές. Υλοποιήθηκαν δύο διαφορετικά προγράμματα παρέμβασης για τους συγκεκριμένους μαθητές και ερευνήθηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές, οι οποίες θα ήταν πιο αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς τους. Ενισχύθηκαν, μέσα από τη Θετική Στήριξη Συμπεριφοράς τόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και η ομαλή ένταξη του ατόμου στη γενική τάξη (Σπανίδου, 2016).

Μία από τις τελευταίες μεθόδους παρέμβασης που θα αναφερθούν - δεδομένου ότι η ανάλογη βιβλιογραφία εκτείνεται σε αρκετές μελέτες και έρευνες - είναι αυτή που περιγράφει ο Γιαννόπουλος (2006). Χαρακτηριστικά, σε μαθητή τρίτης Δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ο οποίος παρουσίαζε αρκετά από τα γνωρίσματα της διαταραχής που έχουν αναφερθεί, όπως η αδυναμία προσδιορισμού αφηρημένων εννοιών και η αποφυγή συμμετοχής στην τάξη, εφαρμόστηκε μια παρέμβαση, η οποία χωριζόταν στα παρακάτω σκέλη: πρώτον, ο μαθητής εντάσσεται σε μια ομάδα, αυτό που ο ερευνητής ονομάζει "κύκλο φίλων". Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την

οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών με σαφώς προσδιορισμένους κανόνες. Τρίτον, απαιτείται συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα βοηθήσουν το μαθητή αφενός να ενταχθεί ομαλά στο χώρο της τάξης, οργανώνοντάς τον κατάλληλα και αφετέρου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στα καθήκοντά του, τα οποία θα αποτελούνται από σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες.

Ακόμη, βασική είναι η οπτικοποίηση ορισμένων εννοιών, ούτως ώστε σταδιακά να είναι σε θέση ο μαθητής να αντιλαμβάνεται από μόνος του τις έννοιες, χωρίς την αναπαράσταση τους σε χαρτί. Τέλος, απαραίτητη είναι και η έγκαιρη ενημέρωση του μαθητή για τυχόν αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς είναι γνωστό ότι υπάρχει μια ακαμψία και άρνηση από την πλευρά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού όσον αφορά στις αλλαγές στην καθημερινότητά τους (Γιαννόπουλος, 2006).

Ολοκληρώνοντας, θα γίνει μια συνοπτική αναφορά σε μια παρέμβαση αυτορρύθμισης. Στην έρευνα συμμετείχε μια μαθήτρια Δημοτικού, στην οποία εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα με στόχο να ρυθμιστεί η παραβατική συμπεριφορά. Αξιοποιήθηκαν φόρμες παρατήρησης από την ερευνήτρια και αυτοπαρατήρησης για το ίδιο το άτομο, ενώ οι στρατηγικές σχετίζονταν μεταξύ άλλων με το παιχνίδι ρόλων, την ανατροφοδότηση με στόχο τη διόρθωση των κινήσεων και αντιδράσεων καθώς και την παροχή κινήτρων για θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν τόσο βελτίωση στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες της μαθήτριας, όσο και βελτίωση της σχολικής επίδοσης, ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το ποσοστό ικανότητας απομνημόνευσης άγγιξε το 100% (Χαλαστάνη, 2013).

Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζονται σε ένα γενικό σχολείο, αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν, όπως έχει καταστεί φανερό, και τις μεθόδους συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί δύναται να αναπτύξει θετικά πολλές πτυχές της προσωπικότητάς του, σε ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών και χωρίς να αποκλείεται από κοινές, με τους υπόλοιπους μαθητές, δραστηριότητες, στοιχείο που επιτάσσει τη δημιουργία ενός προγράμματος ευέλικτου και εξατομικευμένου, ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ατόμου (Πάρνου, χ.χ.). Όπως επισημαίνει και ο Γαλάνης (χ.χ.), η ένταξη του παιδιού στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βελτιώνει τόσο τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες όσο και την ικανότητα θετικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

1.6 Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών για Άτομα με ΔΑΦ - Συμβουλευτική

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στις απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών για τα παιδιά με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, καθώς και η συμβουλευτική που μπορεί να παρασχεθεί για μια ορθότερη στάση απέναντι στα συγκεκριμένα άτομα.

Όσον αφορά στις απόψεις των γονέων, φαίνεται ότι διατηρούν σε ένα πρώτο στάδιο, μια στάση ενοχής, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις δεν αντιλαμβάνονται από νωρίς τη διαταραχή (Μιχαήλ, 2014). Σύμφωνα με μια άλλη μελέτη, είναι πιθανό οι γονείς να έρθουν αντιμέτωποι με χρόνια σωματική και ψυχολογική επιβάρυνση, ενώ επισημαίνεται και πάλι η έκπληξη και ο φόβος που αισθάνονται οι γονείς τόσο με την ανακοίνωση της ύπαρξης μιας διαταραχής όσο και αργότερα. Επιπλέον, η μελέτη των Γενά και συνεργατών (2006) παρουσιάζει και τα στάδια της αντίδρασης και προσαρμογής των γονέων στα νέα δεδομένα. Αρχικά, με την εκδήλωση της διαταραχής παρατηρείται μια σύγχυση των γονέων, η οποία δύναται να οδηγήσει και σε λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με το είδος της διαταραχής. Στη συνέχεια, η στήριξη από ειδικούς καθίσταται απαραίτητη ούτως ώστε να φτάσουν στο τελικό στάδιο της αποδοχής και τελικά της προσαρμογής στη νέα κατάσταση, εφόσον έχει προηγηθεί η ορθή διάγνωση της διαταραχής.

Το άγχος των γονέων με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μειώνεται, όταν υπάρχει στήριξη από την οικογένεια και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι γονείς δηλώνουν ότι είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας ποικίλες προκλήσεις, όταν υπάρχουν οικονομικοί πόροι και παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ένταξη στην κοινωνία. Επίσης, οι γονείς επιθυμούν εύκολη προσβασιμότητα στις ανάλογες υπηρεσίες, οι οποίες αφορούν στη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών για το παιδί τους (Resch, Mireles, Benz, Zhang, Peterson, & Grenweldge, 2010).

Επιπλέον, στο εγχειρίδιο συμβουλευτικής προς τους γονείς των Ζώη και Δημητρακόπουλου (2003) εντοπίζονται μέθοδοι και προσεγγίσεις, όπως η ομαδική ή ατομική - προσωποκεντρική συμβουλευτική για κάθε μέλος της οικογένειας, ή ακόμη και τη "λογοθεραπεία" που προτείνει ο Frankl (1961), χάρη στην οποία τα άτομα θα αντιληφθούν ευκολότερα και με υπευθυνότητα τις υποχρεώσεις τους και τον τρόπο

αντιμετώπισης κάθε νέας πρόκλησης. Μία άλλη προσέγγιση είναι η "θεωρία της πραγματικότητας", του Glasser (1965), μέσω της οποίας δημιουργείται το κατάλληλο ασφαλές περιβάλλον, ούτως ώστε τα άτομα να νιώσουν εμπιστοσύνη και να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις θεραπευτικές παρεμβάσεις και τις συμβουλευτικές μεθόδους. Μέσω αυτών των προσεγγίσεων "οι γονείς αποκτούν μια νέα αντίληψη απέναντι στον αυτισμό, αποδέχονται οι ίδιοι τη νέα πραγματικότητα, αλλά και μπορούν να αποδεχτούν τον εαυτό τους, αλλά και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν" (Ζώης, & Δημητρακόπουλου, 2003:96).

Επίσης, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, κάποιες μελέτες δείχνουν ότι εκτός από το άγχος που βιώνουν και που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, οι ίδιοι πιστεύουν ότι ωφελούνται από τη συγκεκριμένη αλληλεπίδραση, ενώ επισημαίνουν τις θετικές επιδράσεις τόσο στην προσωπικότητα όσο και στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή (Hastings, & Horne, 2004).

Παρόμοια έρευνα, σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για τη συνεργασία τους με την οικογένεια του μαθητή, πραγματοποίησε ο Δημόπουλος (2007). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς είναι σε μικρά επίπεδα και οι γονείς συμμετέχουν, στο σχολείο, τυπικά. Επιπλέον, δημιουργείται μια απόσταση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μιας και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς δρουν καχύποπτα, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Φτιάκα (2008), το χάσμα γονιών και εκπαιδευτικών έχει άμεση συνέπεια στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Τα παιδιά αυτά, σε μία τέτοια κατάσταση, δυσκολεύονται να αντιληφθούν το μαθησιακό τους περιβάλλον.

Επιτακτική ανάγκη, λοιπόν, αποτελεί η συχνή και άμεση επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς - γενικούς και ειδικούς - και γονείς. Η εξέλιξη και βελτίωση του παιδιού, με και χωρίς διαταραχή, θα επέλθει μέσα από τη συνεργασία αυτή. Σημαντικό είναι η σχέση αυτή να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην συμπάρασταση, στην αλληλοβοήθεια και στην ειλικρίνεια. Από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και από την άλλη, οι γονείς θα πρέπει να δείχνουν ενδιαφέρον και να εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο. Η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, άλλωστε, αποτελεί

σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, μιας και μέσα από τις ενέργειες των ίδιων των γονιών, ενισχύονται οι προσπάθειες των παιδιών τους για την κατάκτηση δεξιοτήτων (Συμεού, 2007).

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Πλαίσιο των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας γενικός ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ανάδειξη "συγκεκριμένων συμπεριφορών οι οποίες συνεπάγονται θετική κοινωνική αλληλεπίδραση" και οι οποίες σχετίζονται τόσο με λεκτικές όσο και με μη - λεκτικές αντιδράσεις που θα οδηγήσουν το άτομο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας (Rao, Beidel, & Murray, 2008:353-354). Στη βιβλιογραφία βέβαια, τονίζεται η δυσκολία διατύπωσης ενός οριστικού ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα πολυ - παραγοντικό φαινόμενο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και η προσωπικότητα, η ηλικία και το φύλο του ατόμου, η γλώσσα και το κοινωνικό περιβάλλον, η νοημοσύνη και το πολιτισμικό περιβάλλον όπου εντάσσεται το άτομο (Merrell, & Gimpel, 1998). Ωστόσο, από τον παραπάνω ορισμό μπορεί κανείς να κατανοήσει ότι η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων συνεπάγεται ότι το άτομο δεν μπορεί να αλληλεπιδράσει θετικά με άλλους στο περιβάλλον του, κάτι που σχετίζεται άμεσα με την παραβατική συμπεριφορά, αλλά και με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η διάκρισή τους σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές και σε αυτές που δεν είναι εύκολο να ανιχνευτούν. Σε κάθε περίπτωση, η απόκτησή τους βοηθάει το άτομο στην ορθή διαχείριση καταστάσεων, αλλά και στην προσαρμογή τους σε νέα δεδομένα και συνθήκες (Elksnin, 1996 στο Elksnin, & Elksnin, 1998).

Οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983) υποστήριξαν τις ακόλουθες θεωρήσεις - απόψεις, σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι αυτές

είναι δυνατό να αποκτηθούν μέσω της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τις μεθόδους της παρατήρησης ή της μίμησης, αλλά και της ανατροφοδότησης. Δεύτερον, οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται τόσο με τη λεκτική όσο και με τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, ένα στοιχείο που εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η αποτελεσματική ενσωμάτωση σε ομάδες, καθώς και η εκδήλωση των κατάλληλων αντιδράσεων. Η τέταρτη θεώρηση σχετίζεται με το γεγονός ότι η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με την ενίσχυση ή θετική ανταπόκριση από το κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, φαίνεται ότι παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον.

Τέλος, είναι εφικτό να εντοπιστούν οι ελλείψεις ενός ατόμου όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα για άμεση παρέμβαση και βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Elliot, Sheridan, & Gresham, 1989). Παρακάτω θα γίνει μια αναλυτική προσέγγιση όλων αυτών των θεωριών.

2.1 Μορφές Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες λαμβάνουν ποικίλες μορφές. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Απτεσλής, Μητροπούλου και Τσακπίνη (χ.χ.), αυτές σχετίζονται με τα παρακάτω γνωρίσματα: την εγγύτητα, δηλαδή κατά πόσο το άτομο επιλέγει να βρίσκεται κοντά σε άλλους, κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και τη βλεμματική επαφή, δηλαδή με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει χαρακτηριστικά των προσώπων ή στις δραστηριότητες ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του ή το πλησιάζουν και γενικά να ανταποκρίνεται στο βλέμμα άλλων ατόμων. Επιπλέον, σχετίζονται με την παράλληλη δραστηριότητα, δηλαδή με την ικανότητα του ατόμου να δραστηριοποιείται είτε μέσα σε μια ομάδα είτε μόνο του, αλλά χωρίς να ενοχλεί όσους βρίσκονται στο περιβάλλον του, καθώς επίσης και την κοινωνική ανταπόκριση, δηλαδή την ανταπόκριση σε κανόνες συμπεριφοράς και γενικές οδηγίες.

Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται, ακόμη, με την κοινωνική πρωτοβουλία, δηλαδή την αυθόρμητη ανάληψη πρωτοβουλιών, την εναλλαγή σειράς, την ικανότητα δηλαδή να περιμένει στη σειρά χωρίς να παρεκκλίνει ή να ενοχλεί τους άλλους, τους κανόνες, δηλαδή την αποδοχή ή εφαρμογή νέων κανόνων για νέες καταστάσεις και την αμοιβαιότητα και το μοίρασμα, δηλαδή αφενός την ανοχή της διακοπής μιας δραστηριότητας ή την υπομονή για την ολοκλήρωσή της και αφετέρου την επιλογή να

μοιράζεται αντικείμενα με άλλους και παράλληλα να σέβεται τα αντικείμενα άλλων. Τέλος, σχετίζονται με την προσαρμογή σε αλλαγές, είτε αυτές αφορούν σε πρόγραμμα είτε στην διαρρύθμιση του χώρου (Απτεσλής κ.ά., χ.χ.).

Επιπλέον, ο Riggio (1986) κάνει έναν ακόμη διαχωρισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων, τις οποίες διακρίνει σε ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης και συναισθηματικής ευαισθησίας, ικανότητα κοινωνικής έκφρασης και κοινωνικής ευαισθησίας.

Όπως καθίσταται φανερό, όλες οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τον τρόπο επικοινωνίας του ατόμου με άλλα άτομα και το περιβάλλον του. Η απόκτησή τους συνεπάγεται και ανάπτυξη συγκεκριμένων πτυχών της προσωπικότητας του ατόμου, όπως είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η ικανότητα διαπραγμάτευσης, η προσφορά βοήθειας, η γενναιοδωρία και η ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Lynch, & Simpson, 2010). Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά και μελέτη των τεσσάρων πρώτων κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρουν οι Απτεσλής και συνεργάτες (χ.χ.), τα χαρακτηριστικά των οποίων θα παρατεθούν αναλυτικότερα παρακάτω.

Τα μέσα και οι μέθοδοι για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν αναφερθεί και στην προηγούμενη ενότητα - με σημαντικότερο το πρόγραμμα TEACCH - ενώ στη βιβλιογραφία παραδίδονται και άλλα εργαλεία όπως είναι το Autism Social Skills Profile, που δημιούργησαν για την έρευνά τους οι Bellini και Hopf (2007). Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), κατά τον Simpson (2005), αποτελεί ένα δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας, όπου ενσωματώνονται οι αλλαγές και παρεμβάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρουσιάζονται οπτικά ερεθίσματα και δημιουργείται ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα με σκοπό να ικανοποιηθούν εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και να βελτιωθεί εν τέλει η επικοινωνία του ατόμου.

Το συγκεκριμένο κρατικό πρόγραμμα δημιουργήθηκε τη δεκαετία του '70, από τον Eric Schopler, στη Ψυχιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ, τον οποίο διαδέχθηκε ο ψυχολόγος Gary Mesibon. Τα κύρια χαρακτηριστικά του σχετίζονται με την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη δημιουργία ενός σωστά δομημένου φυσικού περιβάλλοντος. Στο πρόγραμμα TEACCH, η διαταραχή αυτιστικού

φάσματος αντιμετωπίζεται σαν μια διαφορετική "κουλτούρα", όπου τα άτομα που τη φέρουν έχουν κοινές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005)

Τέλος, σε αρκετές έρευνες, επίσης, γίνεται η αναφορά στο πρόγραμμα SSIS (Social Skills Improvement System), το οποίο δύναται να παρακολουθήσει τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Με το πρόγραμμα αυτό αξιολογούνται τόσο οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, όσο και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και η συμπεριφορά που εκδηλώνουν (Elliott, & Gresham, 2008).

2.1.1 Εγγύτητα

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η εγγύτητα αναφέρεται στις δεξιότητες του ατόμου για θετική αλληλεπίδραση. Ένας γενικός ορισμός μπορεί να είναι "η διαπροσωπική απόσταση που διατηρούν τα άτομα όταν έχουν αναπτύξει μια αλληλεπίδραση" (Hargie, Saunders, & Dickson, 1994:9). Η απουσία της συγκεκριμένης κοινωνικής δεξιότητας συνεπάγεται κοινωνική απομόνωση και αδυναμία συμμετοχής σε συζητήσεις, αλλά και αδυναμία στην κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως είναι οι κινήσεις του σώματος άλλων ατόμων (Rozelle, Druckman, & Baxter, 1997).

Πιο αναλυτικά, η εγγύτητα σχετίζεται με το κατά πόσο το παιδί ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά στη φυσική επαφή, στο απλό άγγιγμα με άλλα άτομα και με το κατά πόσο επιλέγει να βρίσκεται κοντά σε άλλους κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας απαιτεί ειδικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα βελτιώσουν την ικανότητα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του γενικότερα, ενώ παράλληλα θα ελαχιστοποιήσουν τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το παιδί υιοθετεί μια παθητική στάση απέναντι στην επαφή και επικοινωνία με άλλα άτομα (Απτεσλής κ.ά., χ.χ.).

Ο όρος "παθητική εγγύτητα" σχετίζεται άμεσα με την επιλογή της ελάχιστης επαφής, είτε πρόκειται για σωματική είτε για οπτική, με άτομα της ίδιας ομάδας ή σημαίνοντα άτομα, όπως είναι η μητέρα. Από το συγκεκριμένο ορισμό φαίνεται ότι η εγγύτητα συνδέεται άμεσα και με μία ακόμη κοινωνική δεξιότητα, αυτή της βλεμματικής επαφής (Laushey, & Heflin, 2000).

2.1.2 Βλεμματική Επαφή

Πρόκειται για μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία δύναται να προσφέρει στο άτομο πληροφορίες σχετικά με τις προθέσεις του άλλου. Επιπλέον, ο προσανατολισμός του βλέμματος προς κάτι ή κάποιον αναδεικνύει στοιχεία που σχετίζονται με ό,τι ενδιαφέρει το άτομο, επομένως η πρόβλεψη της επόμενης κίνησης καθίσταται εφικτή (Phillips, Baron - Cohen, & Rutter, 1992). Οι διαταραχές που παρατηρούνται όσον αφορά στον έλεγχο της βλεμματικής επαφής είναι είτε η βιαστική οπτική επαφή με αντικείμενα ή άτομα του χώρου, είτε η επίμονη παρατήρηση συγκεκριμένων στοιχείων, αλλά και η αποφυγή ανταπόκρισης σε εκφράσεις του προσώπου, καθώς επίσης και η αδυναμία κατανόησής τους (Johnson, & Myers, 2007).

2.1.3 Παράλληλη Δραστηριότητα

Η συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σχετίζεται με τη συμμετοχή του ατόμου σε ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και με τη χρήση των αντικειμένων που βρίσκονται στο χώρο. Όταν υφίσταται η δεξιότητα αυτή, το άτομο αποτελεί λειτουργικό μέρος της ομάδας και δεν απομονώνεται ούτε δημιουργεί προβλήματα ή ενοχλεί τα υπόλοιπα μέλη κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η ανάπτυξη της ικανότητας της παράλληλης δραστηριότητας πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των δύο προαναφερθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων, με στόχο την εκμάθηση ενός συνόλου στοιχείων που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα, καθώς και στην ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης με τα μέλη της.

Πιο αναλυτικά, αν απουσιάζει η συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα, το παιδί μπορεί να υιοθετήσει μια σειρά συμπεριφορών καθόσον βρίσκεται μαζί με άλλους συμμαθητές. Πρώτον, μπορεί να μην ασχολείται καθόλου με τα αντικείμενα που βρίσκονται στο χώρο, ωστόσο φαίνεται να παίζει απομονωμένο από τους υπολοίπους. Δεύτερον, το παιδί μπορεί να παίζει με αντικείμενα του χώρου, τα οποία όμως είναι διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές του, ενώ παράλληλα δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον ενασχόλησης με τα παιχνίδια των συνομηλίκων του. Τρίτον, το παιδί μπορεί να εντάσσεται στην ομάδα, αλλά να μην αλληλεπιδρά με τα μέλη της, παραμένοντας ένας απλός θεατής του παιχνιδιού. Τέταρτον, μπορεί να βρίσκεται μέσα στην ομάδα παίζοντας τα ίδια παιχνίδια, αλλά να μην αλληλεπιδρά άμεσα με τα υπόλοιπα μέλη, αρκούμενο απλώς στο παιχνίδι κοντά στους συνομηλίκους του και όχι μαζί τους. Η

ανάπτυξη της εν λόγω κοινωνικής δεξιότητας βοηθάει το παιδί αρχικά να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα, να μοιράζεται τα αντικείμενα του χώρου και να συμμετέχει σε δραστηριότητες, χωρίς να είναι σε θέση, σε ένα πρώτο στάδιο, να υποστηρίξει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Προοδευτικά, γίνεται οργανικό μέρος της ομάδας και μαθαίνει να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη (Gena, Papadopoulou, Loukrezi, & Galanis, 2007).

2.1.4 Κοινωνική Ανταπόκριση

Η δεξιότητα της κοινωνικής ανταπόκρισης σχετίζεται άμεσα με τη βλεμματική επαφή, ενώ προστίθεται και η ικανότητα ανταπόκρισης σε κανόνες και οδηγίες. Έτσι, το άτομο, όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση, πρέπει να προσανατολίζει το βλέμμα του προς κάθε άτομο, είτε είναι ενήλικος ή συνομήλικος, είτε είναι κάποιος άγνωστος. Όσον αφορά στη δεύτερη περίπτωση, το παιδί πρέπει να ανταποκρίνεται σε παροτρύνσεις ή χειρονομίες, να μπορεί να μιμείται άλλους και να έχει άμεση απόκριση στις περιπτώσεις που ζητείται η βοήθεια ή συνεισφορά του σε κάποια δραστηριότητα (Απτεσλής κ.ά., χ.χ.).

Ακόμη, η ανάπτυξη της δεξιότητας της κοινωνικής ανταπόκρισης συνεπάγεται ότι το άτομο είναι σε θέση να κάνει χειραψίες, να ανταποδίδει έναν χαιρετισμό και να προθυμοποιείται από μόνο του όσον αφορά στη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Επιπλέον, χαρακτηριστικά είναι η ικανότητα απάντησης και σχολιασμού ενός συγκεκριμένου συμβάντος, στοιχείο που προϋποθέτει την αδιάσπαστη προσοχή του ατόμου σε αυτό (Weiss, 2013).

Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι δεν αρκεί απλώς η ανάπτυξη της δεξιότητας, αλλά και η εφαρμογή της στον κατάλληλο χρόνο. Μια μέθοδος που μπορεί να ενισχύσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι η μίμηση ατόμων του περιβάλλοντός του. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν θα πρέπει να αποτελεί μια στείρα απομνημόνευση συγκεκριμένων κινήσεων και ανταποκρίσεων, αλλά μια ουσιαστική κατανόηση των αντιδράσεων που θα πρέπει να εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο αποκτάει εμπειρία στην εκδήλωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην αυθόρμητη ανταπόκριση σε συγκεκριμένες κινήσεις και συμπεριφορές των άλλων (Weiss, 2013). Στο σημείο αυτό, γίνεται εμφανής, λοιπόν, η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της ενιαίας εκπαίδευσης, για την οποία θα γίνει λόγος και παρακάτω.

Επίσης, η δομημένη διδασκαλία, η διδασκαλία ένα προς ένα, ομαδοσυνεργατική μάθηση και το πρότυπο μίμησης, αποτελούν μερικές από τις πιο αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας, για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, ο μαθητής δρα πιο αποτελεσματικά, όταν το φυσικό περιβάλλον της τάξης είναι οργανωμένο και με την ύπαρξη ημερήσιου προγράμματος που έχει δομηθεί για τις ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού. Το παιδί με τη συγκεκριμένη διαταραχή έχει ανάγκη από τη δημιουργία οπτικού προγράμματος και οι καθημερινές δραστηριότητες του πρέπει να είναι προβλέψιμες και αναμενόμενες. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές γίνονται σταδιακά ανεξάρτητοι ως προς τη λειτουργικότητά τους και μειώνεται το άγχος που τους κυριεύει (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Η εκπαίδευση των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αποτελούσε πάντα μία πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς και θεραπευτές όλων των ειδικοτήτων. Πολύ σημαντικές είναι, βέβαια, τόσο οι κοινωνικές ιστορίες όσο και οι φίλοι - βοηθοί (κύκλος φίλων), για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν από την Carol Gray το 1991, η οποία εργάστηκε με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Οι κοινωνικές ιστορίες, είναι μέθοδος διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες διδάσκουν στο παιδί ακριβείς πληροφορίες για κάθε περίπτωση και με τη χρήση οπτικοποιημένου υλικού βοηθάνε το παιδί να κατακτήσει διάφορες δεξιότητες. Από τις κοινωνικές ιστορίες μπορεί να επωφεληθεί ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ωστόσο, ένα παιδί τυπικά αναπτυσσόμενο, μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες μπορεί να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και αντίληψης του παιδιού με μια διαταραχή (Αλευρά, 2007). Ο κύκλος των φίλων αποτελεί μια προσέγγιση που ενδυναμώνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και έτσι το παιδί ενσωματώνεται ευκολότερα σε μια ομάδα. Ένας κύκλος, συνήθως, εμπεριέχει 6 - 8 άτομα εθελοντές, οι οποίοι συναντώνται τακτικά με το παιδί και με τον ενήλικα, με σκοπό την ένταξη και στήριξη του παιδιού με διαταραχή (Καλύβα, 2005).

Η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας αναδεικνύει την ανάγκη παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην παράλληλη ανάπτυξη όλων, ούτως ώστε το άτομο να μπορεί να αλληλεπιδρά απρόσκοπτα με άλλα άτομα και να αποτελεί λειτουργικό μέλος μιας ομάδας.

Κεφάλαιο 3

Παρεμβάσεις - Έρευνες και Αναγκαιότητα Έρευνας

Στη βιβλιογραφία παραδίδεται πληθώρα άρθρων και ερευνών πάνω στις παρεμβάσεις που μπορούν να υιοθετηθούν με στόχο την εκμάθηση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω ορισμένες μελέτες περίπτωσης. Ωστόσο, πριν την αναφορά στις συγκεκριμένες περιπτώσεις πρέπει να τονιστεί, για άλλη μια φορά, η σημασία υιοθέτησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμπερίληψης των ατόμων με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση με άτομα μιας γενικής τάξης βοηθάει αποτελεσματικά το άτομο να εφαρμόσει άμεσα τις δεξιότητες που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων παρέμβασης (Villa, & Thousand, 2005). Ιδιαίτερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, η ενιαία εκπαίδευση βοηθάει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, στη μείωση περιπτώσεων διάσπασης προσοχής, αλλά και στην εξέλιξη του προφορικού λόγου, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνικοποίηση των ατόμων και την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων (Γενά, 2001).

Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί και η σημασία της σωστής περιγραφής της παρέμβασης, η οποία θα αποσκοπεί σε έναν επιτεύξιμο στόχο και θα περιγράφεται από σαφώς καθορισμένους κανόνες, ούτως ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Τέλος, η παροχή ενίσχυσης και ανατροφοδότησης αποτελεί βασικό μέρος της παρέμβασης, δεδομένου ότι το άτομο μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τον τρόπο αξιοποίησης των τεχνικών που μαθαίνει για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Nangle, Hansen, Erdley, & Norton, 2010).

3.1 Παρεμβάσεις - Έρευνες

Σε μία ανάλογη μελέτη περίπτωσης της Gena (2006), η οποία σχετίζεται με τη συμπερίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε γενική τάξη, αναδεικνύεται η θετική επίδραση που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη παρέμβαση σε ποικίλες δεξιότητες. Ορισμένες από αυτές τις δεξιότητες είναι η διατύπωση ερωτήσεων για να λάβει πληροφορίες ή για να ξεκινήσει μια συζήτηση, η διατύπωση απάντησης ή η απάντηση με χειρονομίες. Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η ανακοίνωση πληροφοριών που αφορούσαν στο παρόν ή διαφορετική χρονική περίοδο και σχετίζονταν με το ίδιο το άτομο ή με τις πράξεις άλλων, καθώς και η πρόσκληση συνομηλίκων για κοινή συμμετοχή σε δραστηριότητες, είτε αυτές αφορούσαν στο παιχνίδι είτε άλλες ενέργειες, όπως το να καθίσουν μαζί τους. Χαρακτηριστικά, τέσσερα παιδιά γενικού νηπιαγωγείου, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλληλεπιδρούσαν με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου, με τη βοήθεια και υποστήριξη του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά αύξησαν τις κοινωνικές τους πρωτοβουλίες και κοινωνικοποιήθηκαν μαζί με τους συμμαθητές τους, στα πλαίσια της συμπερίληψης (Gena, 2006).

Μία ακόμη μελέτη σχετίζεται με την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο φάσμα του αυτισμού, τα οποία κατείχαν δεξιότητες όπως η γραφή και ανάγνωση συγκεκριμένων λέξεων, αλλά υστερούσαν στη βλεμματική επαφή, στην κοινωνική ανταπόκριση και στη συμμετοχή με διάρκεια σε συζητήσεις (Laushey, & Heflin, 2000). Στην πρώτη φάση της παρέμβασης, κάθε μέρα τα παιδιά μιας γενικής τάξης αναλάμβαναν το ρόλο του βοηθού - φίλου του παιδιού με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα αφενός να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με όλους τους συμμαθητές τους και αφετέρου να περάσουν από το στάδιο της "παθητικής εγγύτητας" στην ενεργητική αλληλεπίδραση, δεδομένου ότι όφειλαν να ακολουθήσουν κανόνες που τους υποχρέωναν να συνομιλούν και να παίζουν ο καθένας με τον φίλο που του είχε ανατεθεί.

Σε δεύτερη φάση ορίστηκαν οι μεταβλητές, οι οποίες θα αποτελούσαν στην ουσία τις κοινωνικές δεξιότητες, που θα διδάσκονταν οι μαθητές, μέσω της παρέμβασης. Αυτές σχετίζονταν με την προσοχή, την κατάλληλη ανταπόκριση σε μια απάντηση, την αναμονή στη σειρά και τον προσανατολισμό του βλέμματος προς το άτομο που μιλάει. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι τα άτομα που συμμετείχαν, είτε είχαν

κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είτε ήταν τυπικά αναπτυσσόμενα, ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ιδιαίτερα λόγω της πολιτικής συμπερίληψης που ακολουθήθηκε από τους ερευνητές (Laushey, & Heflin, 2000).

Σε μια άλλη μελέτη, οι ερευνητές αξιοποίησαν τεχνολογικά μέσα, όπως το βίντεο, μέσω του οποίου θα παρουσιάζονταν θετικές συμπεριφορές, με στόχο να διδάξουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού τον τρόπο να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, αλλά και ζωντανά παραδείγματα, τα οποία θα λειτουργούσαν ως μέσα μίμησης συγκεκριμένων συμπεριφορών. Η θεραπεία στόχευε στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας να εκτιμάει και να αποδοκιμάζει μια κίνηση, διατηρώντας τη βλεμματική επαφή με το άτομο που δρούσε, στοιχείο το οποίο επιτεύχθηκε σε υψηλό βαθμό με την πάροδο των συνεδριών (Gena, Couloura, & Kymissis, 2005).

Μια άλλη έρευνα (Choi, & Md - Yunus, 2011), διεξήχθη σε ένα σύνολο ατόμων προσχολικής ηλικίας, μέσα στο οποίο εντάσσονταν και παιδιά με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η παρέμβαση που αξιοποιήθηκε αφορούσε στην ανάπτυξη των κοινωνιο - γνωστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του σχολιασμού, της ικανότητας του παιδιού να προτείνει κάτι, της διεξαγωγής ερωτήσεων, στην υποστήριξη, και τέλος, στην ανάπτυξη της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν ήταν αρχικά τα παιδικά βιβλία και οι κούκλες, ενώ κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της παρέμβασης τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που έμαθαν θεωρητικά, παίζοντας κουκλοθέατρο (Choi, & Md - Yunus, 2011).

Κατά την τελευταία φάση, τα παιδιά δημιούργησαν μια ομάδα και εφάρμοσαν μεταξύ τους τις συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες. Μέσω της παρέμβασης ενισχύθηκε η κοινωνική ανταπόκριση των παιδιών, δεδομένου ότι πριν από αυτή, κάποιοι συμμετέχοντες επέλεγαν το μοναχικό παιχνίδι, ενώ μετά την παρέμβαση, τα συγκεκριμένα άτομα πέρασαν σταδιακά από τη φάση της παράλληλης δραστηριότητας χωρίς αλληλεπίδραση, στην παράλληλη δραστηριότητα με αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και απέκτησαν βλεμματική επαφή. Επιπλέον, ενισχύθηκε η ικανότητα τους να εκφράζουν με λέξεις ό,τι σκέφτονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία σχετικά

με την έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού και να επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά (Choi, & Md - Yunus, 2011).

Μια ακόμη έρευνα (Boyd, & Ward, 2013) στην οποία θα γίνει αναφορά, σχετίζεται με την αξιοποίηση ενός ειδικού προγράμματος παρέμβασης που ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες (Social Compass Curriculum), ιδιαίτερα αυτές των ατόμων με τη διαταραχή αυτή. Οι δραστηριότητες που περιελάμβανε η παρέμβαση σχετίζονταν με τον έλεγχο των κινήσεων του σώματος, την εγγύτητα, τον τόνο της φωνής, τη βλεμματική επαφή, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, αλλά και την αναφορά για τον εαυτό, με θετικούς χαρακτηρισμούς, καθώς και τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες. Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και η αξιολόγηση βάσει ενός περιγραφικού μοντέλου ανάλυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με σωστή, διαρκή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς/ειδικούς, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώνονται, με απώτερο στόχο να φτάσουν στο σημείο να αυτοελέγχονται, κάτι που επιτυγχάνεται αφού προηγηθεί η μοντελοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση (Boyd, & Ward, 2013).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου επιτελείται μέσω παρεμβάσεων, οι οποίες στοχεύουν εκτός των άλλων στη διδασκαλία και ενός τρόπου γενίκευσης των δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο περιστάσεων. Με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα άτομα έχουν περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, ενώ φαίνεται από τα αποτελέσματα των ερευνών ότι βελτιώνεται και η σχολική τους επίδοση παράλληλα με την ανάπτυξη της ικανότητας εκδήλωσης μιας θετικής συμπεριφοράς.

3.2 Αναγκαιότητα Έρευνας

Η μελέτη και διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικότερα για έναν μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, είναι ύψιστης σημασίας, καθώς μέσα από την ανάπτυξή τους, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να φέρουν εις πέρας τις κοινωνικές, αλλά και τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Επιπλέον, με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων αφενός ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του ατόμου και αφετέρου ο μαθητής κοινωνικοποιείται και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, παρατηρείται μέσα από ποικίλες έρευνες (Choi, & Md - Yunus, 2011· Gena, 2006· Laushey, & Heflin, 2000·), ότι τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού

φάσματος επωφελούνται από παρεμβατικά προγράμματα που αξιοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για επιβεβαίωση των πορισμάτων διαφόρων μελετών που διεξήχθησαν στο παρελθόν. Συγκεκριμένα, με την εκπόνηση της μεταπτυχιακής αυτής διατριβής, θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχθεί, για ακόμη μία φορά, η ανάγκη για κοινή εκπαίδευση όλων των ατόμων, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας.

Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη έρευνας στον τομέα του ελεύθερου και δομημένου ομαδικού παιχνιδιού, για μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, πολλές σχετικές έρευνες και έτσι τονίζεται η αναγκαιότητα της εν λόγω έρευνας. Οι περισσότερες έρευνες σχετίζονται, με τις κοινωνικές δεξιότητες, γενικότερα, ελάχιστες, όμως, είναι αυτές που αναλύουν πιο συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η κοινωνική ανταπόκριση και η παράλληλη δραστηριότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται μια προσπάθεια να καλυφθεί το κενό που έχει εντοπιστεί στη βιβλιογραφία, σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνας.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταπτυχιακή αυτή διατριβή παρουσιάζει προσωπικό ενδιαφέρον για την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αλλά και ως συνοδός (ιδιωτική παράλληλη στήριξη) σε μαθητή με τη διαταραχή, σε γενικό σχολείο, προάγει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή. Επιδιώκεται, λοιπόν, να διερευνηθεί και να επαληθευθεί το κοινωνικό, κυρίως, όφελος που έχουν όλα τα παιδιά στο γενικό σχολείο.

Με την διεξαγωγή της μεταπτυχιακής αυτής διατριβής, η ερευνήτρια προσμένει ότι θα παρουσιάσει σημαντικά πορίσματα για τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τους συμμαθητές τους, οι οποίοι μέσα από το ομαδικό και ελεύθερο παιχνίδι, καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η μελέτη αυτή επιδιώκει να πείσει τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία, ότι πρέπει να προωθούν της αρχές της συνεκπαίδευσης, καθώς τα οφέλη της μας αφορούν όλους. Καταληκτικά, επιδιώκεται να αυξηθούν τα κίνητρα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, για να είναι ικανοί να παρέχουν την κατάλληλη στήριξη και εκπαίδευση στους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Κεφάλαιο 4

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Στο σημείο αυτό της έρευνας, η οποία σχετίζεται με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος και τις κοινωνικές δεξιότητες, θα γίνει αναφορά στον σκοπό της έρευνας, στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, στη μεθοδολογία, στο δείγμα, αλλά και στα ερευνητικά εργαλεία - μέθοδοι που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της έρευνας, ούτως ώστε να υιοθετηθεί η κατάλληλη παρέμβαση.

4.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η εστίαση στη νοητική, κοινωνική, επικοινωνιακή, ψυχο - συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του συγκεκριμένου μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ακόμη, μέσα από οργανωμένες, αλλά και ελεύθερες δραστηριότητες, στα πλαίσια της εν λόγω μελέτης περίπτωσης, η ερευνήτρια παρακολουθούσε και παρέμβαινε στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής, αρχικά, αξιολογήθηκε ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες, την επικοινωνία του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αλλά και το παιχνίδι, σε ομαδικό επίπεδο.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η κατάλληλη οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και άμεσος σκοπός ήταν η βελτίωση των ικανοτήτων του σε επίπεδο επικοινωνιακό, αλλά και σε ελεύθερο και οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι. Εν τέλει, αξιολογήθηκαν αφενός οι δεξιότητες που βελτιώθηκαν και κατακτήθηκαν από το παιδί και αφετέρου η ίδια η παρέμβαση. Απώτερος σκοπός ήταν η ενσωμάτωση του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, μέσα στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Σημαντική ήταν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, η συμμετοχή και παρουσία των συμμαθητών του παιδιού.

4.2 Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα παρακάτω:

1. Ποιο είναι το προφίλ του μαθητή στον επικοινωνιακό τομέα και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει;
2. Με ποιες μεθόδους παρέμβασης και δραστηριότητες μπορεί ο μαθητής να επεκτείνει τις δυνατότητές του και να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού;
3. Κατά πόσο αλλάζει, με οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και ομαδικά παιχνίδια, η προτίμηση των συμμαθητών του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τον ίδιο;

4.3 Μεθοδολογία

Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μικτή έρευνα, μιας και οι πληροφορίες, που μας δίνουν η μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία, είναι ποιοτικές και ποσοτικές. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, υλοποιήθηκε παρεμβατικό πρόγραμμα σε μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, για τον οποίο αποτελούσε συνοδός (παράλληλη στήριξη) στο γενικό σχολείο, η ερευνήτρια - για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε, πριν την παρέμβαση, το κοινωνιόγραμμα της τάξης, τα παιδιά της οποίας γνώριζε η ερευνήτρια, από την προηγούμενη χρονιά και υπήρχε μια οικειότητα μεταξύ τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη, αφενός με τη μητέρα του μαθητή και αφετέρου με την ειδική παιδαγωγό του, για να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις συνήθειες και την καθημερινότητα του μαθητή και να δημιουργηθεί το προφίλ του μαθητή, το οποίο παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Επιδιώχθηκε, έπειτα, μέσω της αφηγηματικής και συστηματικής παρατήρησης, να εντοπιστούν τα προτερήματα και τα ελλείμματα του παιδιού, στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, στο σχολικό περιβάλλον του μαθητή. Πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, αλλά και το παρεμβατικό πρόγραμμα σε ώρες, κατά τις οποίες δημιουργούνται ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, για ομαδικό και ελεύθερο παιχνίδι, όπως ήταν το διάλειμμα, η Φυσική Αγωγή, η Ευέλικτη Ζώνη και η Θεατρική Αγωγή. Οι στόχοι ήταν πραγματικοί και υλοποιήσιμοι και αφορούσαν στις ανάγκες του ίδιου του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Εν τέλει, διενεργήθηκε η παρέμβαση,

κατασκευάστηκε εκ νέου κοινωνιόγραμμα της τάξης και πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος.

4.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελεί αφενός ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και αφετέρου τα υπόλοιπα 17 παιδιά της τάξης, δηλαδή οι συμμαθητές του, μιας και η έρευνα στηρίζεται στις αρχές της συμπερίληψης. Αρχικά, ο μαθητής αξιολογήθηκε για τις κοινωνικές δεξιότητες που είχε κατακτήσει και ανάλογα με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντά του, πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο μαθητής, που παρουσιάζει διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αποτελεί δείγμα ευκολίας για την ερευνήτρια. Η ίδια γνωρίζει τον μαθητή από την προηγούμενη σχολική χρονιά, καθώς είναι συνοδός του στο σχολείο. Αναφορικά με τους συμμαθητές του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, με το κοινωνιόγραμμα μετρήθηκε η στάση, αλλά και η προτίμησή τους για τον συγκεκριμένο μαθητή, πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

4.5 Μέθοδοι - Ερευνητικά Εργαλεία

Τα εργαλεία που αξιοποιούνται σε κάθε περίπτωση ποικίλουν και είναι ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας. Έτσι, μια έρευνα καταρχήν μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ποσοτική ή ως ποιοτική, ανάλογα με τα ερωτήματα για τα οποία ο ερευνητής αναζητά συγκεκριμένες απαντήσεις. Στην πρώτη περίπτωση αξιοποιείται για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει συνήθως ποσοστά που οδηγούν κατά κύριο λόγο σε συγκεκριμένα ποσοτικά συμπεράσματα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αξιοποιούνται οι μέθοδοι της συνέντευξης και της συστηματικής παρατήρησης (Bernard, 2006).

Στην έρευνα, που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία που σχετίζονται με την ποιοτική έρευνα, δηλαδή η συνέντευξη και η συστηματική παρατήρηση, αλλά και το κοινωνιόγραμμα, το οποίο ανήκει στις κοινωνιομετρικές τεχνικές και σχετίζεται με την ποσοτική έρευνα. Το κοινωνιόγραμμα παρέχει γενικά στοιχεία, σχετικά με την εκάστοτε περίπτωση, τα οποία στη συνέχεια επεξηγούνται και καθορίζουν ως ένα σημείο την παρέμβαση που θα υιοθετηθεί (Zindler, 2009).

Επιπλέον, αφού ολοκληρώθηκαν οι παραπάνω διαδικασίες, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, συσχετίστηκαν, δηλαδή, τα πορίσματα των τριών αυτών ερευνητικών εργαλείων, αποβλέποντας σε ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους, ούτως ώστε να υιοθετηθεί η ορθότερη παρέμβαση. Αυτό πραγματοποιήθηκε με τη σωστή παρατήρηση και αξιολόγηση της περίπτωσης πριν την παρέμβαση, κάτι που οδήγησε με το πέρας αυτής, σε θετικά αποτελέσματα για το παιδί.

Σε ανάλογες έρευνες (π.χ. Makrygianni, Gena, & Reed, χ.χ.), στο πλαίσιο των οποίων προωθήθηκαν μέθοδοι παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, αξιοποιήθηκε πριν την παρέμβαση το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όταν αυτές απευθύνονταν προς τους γονείς, και κλίμακες αξιολόγησης που συμπληρώνονταν από τους παιδαγωγούς, πριν και μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, όσον αφορά στους παιδαγωγούς, για την εν λόγω έρευνα, αξιοποιήθηκαν, κατά κύριο, λόγο ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής, είναι τα εξής:

- ✚ Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τη μητέρα του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και οι συνεντεύξεις με την ειδική παιδαγωγό του παιδιού (βλ. Παράρτημα Β).
- ✚ Η καθημερινή επικοινωνία με τη μητέρα του μαθητή και οι εβδομαδιαίες συναντήσεις με την ειδική παιδαγωγό του.
- ✚ Το τετράδιο επικοινωνίας καθημερινά με τη μητέρα του μαθητή, όπου αντλούνται ποικίλες πληροφορίες για τη συμπεριφορά και το προφίλ του παιδιού.
- ✚ Η άμεση και συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Παράρτημα Α). Με τη χρήση:
 - του εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον τομέα της επικοινωνίας, όπου σε πρωτόκολλο παρατήρησης καταγράφηκαν τα επικοινωνιακά δεδομένα και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν (Απτεσλής κ.ά., χ.χ.).

➤ του εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με αυτισμό στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν με το εργαλείο αυτό η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η παράλληλη δραστηριότητα και η κοινωνική ανταπόκριση, εξίσου σημαντικοί τομείς κοινωνικότητας (Απτεσλής κ.ά., χ.χ.).

- ✚ Η δημιουργία κοινωνιομετρικού τεστ, δηλαδή κοινωνιογραμμάτων με σκοπό να αναδειχθεί η προτίμηση που δείχνουν οι συμμαθητές του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στον ίδιο, αλλά και να εντοπιστούν οι αλλαγές που υφίστανται στην συμπεριφορά τους.
- ✚ Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, όπου τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση διαφόρων μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως είναι οι συνεντεύξεις, η συστηματική παρατήρηση και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές (κοινωνιογράμματα).

Ακόμη, πριν την παρουσίαση συγκεκριμένων δεδομένων της έρευνας, θα πρέπει να γίνει και μια σύντομη αναφορά σε κάθε εργαλείο που αξιοποιήθηκε ξεχωριστά. Έτσι, πραγματοποιείται, αρχικά, μια παράθεση των βασικών χαρακτηριστικών της συνέντευξης, της παρατήρησης και του κοινωνιογράμματος, αλλά παρουσιάζονται και κάποια θεωρητικά σημεία που αφορούν στην μέθοδο της τριγωνοποίησης.

4.5.1 Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2010), η συνέντευξη παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να έρθει σε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να αντλήσει στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην κατάλληλη προετοιμασία της παρέμβασης. Προκειμένου να είναι επιτυχημένη, η συνέντευξη πρέπει να είναι σωστά διαρθρωμένη, ούτως ώστε ο ερευνητής να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει ο χώρος και ο χρόνος που θα διεξαχθεί, καθώς το υποκείμενο της συνέντευξης θα πρέπει να αντιδρά άμεσα και απρόσκοπτα από πιθανούς ενδοιασμούς που δημιουργούνται σε περίπτωση που δεν νιώσει την απαραίτητη ασφάλεια και εμπιστοσύνη απέναντι στον ερευνητή.

Επιπλέον, ο ερευνητής οφείλει να αντιλαμβάνεται άμεσα αν μια απάντηση είναι ειλικρινής ή αν ερωτώμενος καταφεύγει σε υπεκφυγές, εξαιτίας ερωτήσεων που τον κάνουν να νιώθει άβολα. Τέλος, βασικό εργαλείο της συνέντευξης είναι το μαγνητόφωνο, το οποίο προσφέρει στον ερευνητή την ευχέρεια να επεξεργάζεται τη διαδικασία της συνέντευξης και να μελετά τα δεδομένα της και μετά το πέρας αυτής, προκειμένου να εξαχθούν ορθά αποτελέσματα (Πυργιωτάκης, 2010).

Η διαδικασία της συνέντευξης ολοκληρώνεται τυπικά όταν ο ερευνητής έχει συντάξει το κείμενο με τις παρατηρήσεις, οι οποίες εκτός από τα συμπεράσματα περιλαμβάνουν και σχόλια σχετικά με τη διεξαγωγή της, κάτι που θα πρέπει ιδανικά να γίνεται αμέσως μετά την επικοινωνία με τους ερωτώμενους (Τσιώλης, 2014).

Άλλα βασικά χαρακτηριστικά της συνέντευξης είναι πρώτον, ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες που σχετίζονται τόσο με τα συναισθήματα του ερωτώμενου απέναντι στο ζητούμενο που ερευνάται όσο και με την οπτική του γωνία ή τις παρατηρήσεις του σχετικά με το αντικείμενο της συνέντευξης. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η συνέντευξη είναι η μέθοδος που αναδεικνύει περισσότερο τις σκέψεις και απόψεις του ερωτώμενου, ενώ είναι πιθανό να επηρεάζεται και από τον ερευνητή, επομένως διακρίνεται μέχρι ενός σημείου από υποκειμενικότητα (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993).

Επιπλέον, η συνέντευξη μπορεί να απευθύνεται σε ομάδες ή μεμονωμένα άτομα και να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, που απαιτούν σύντομες απαντήσεις ή ανοιχτού τύπου, ή μπορεί ακόμη να είναι δομημένη ή ημι - δομημένη. Η τελευταία ενθαρρύνει την μεγαλύτερη ανάλυση των απαντήσεων, καθώς παρέχει την ευχέρεια στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν θεματικές που ξεφεύγουν από τα στενά πλαίσια της συνέντευξης, αλλά σχετίζονται άμεσα με το γενικότερο θέμα της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Τέλος, η συνέντευξη δύναται να αξιοποιηθεί και για την αυτοαξιολόγηση των υποκειμένων ή της ομάδας (Macbeth, Schratz., Jakobsen, & Meuret, 2000).

Μια ακόμη αναφορά που πρέπει να γίνει είναι ότι σε έρευνες (Lord, Rutter, & LeCouteur, 1994), παρουσιάζεται η αξιοποίηση της συνέντευξης ως διαγνωστικού εργαλείου για άτομα με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, το οποίο εντοπίζεται στη βιβλιογραφία

με τον όρο Autism Diagnostic Interview. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης εστιάζει σε τρεις κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν στην στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και το περιβάλλον γενικότερα (Lord, Rutter, & LeCouteur, 1994).

Τέλος, δεδομένου ότι η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εμπειρείχε συνέντευξη και από τη μητέρα του παιδιού, είναι ενδιαφέρον να παρουσιαστούν οι απόψεις των Kuhaneck και συνεργατών (2010) σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχουν οι συνεντεύξεις στον τρόπο που αυτές αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Έτσι, κάποιες από τις παραμέτρους στις οποίες δόθηκε έμφαση ήταν πρώτον να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις που είχαν οι ίδιες για τη διαταραχή, δεύτερον να αντιληφθούν τα ευχάριστα συναισθήματα που μπορεί να τους δημιουργούνται μέσω της ανατροφής του παιδιού στο φάσμα του αυτισμού, πέρα από το φυσιολογικό άγχος που τους δημιουργείται, τρίτον να ενημερωθούν καλύτερα σχετικά με τη διαταραχή, το νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα και τέταρτον να μη διστάζουν να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους με ειδικούς ή την κοινότητα προκειμένου να αντιμετωπίσουν ομαλότερα κάθε πρόκληση.

Η σημασία των συνεντεύξεων έγκειται τελικά αφενός στην ανάδειξη των τεχνικών που οδηγούν στη βελτίωση κάθε μιας από τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, και αφετέρου στην κατανόηση της σχέσης και επικοινωνίας των γονέων και των παιδαγωγών με τα συγκεκριμένα άτομα.

4.5.2 Συστηματική Παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί, επίσης, μια μέθοδο άντλησης πληροφοριών, η οποία μπορεί να έχει ανάλογη δομή με αυτήν της συνέντευξης, να διακρίνεται δηλαδή σε δομημένη και ημι - δομημένη χωρίς να υπάρχει προκαθορισμένο περιεχόμενο και, ακόμη, να διακρίνεται σε συμμετοχική ή σε μη συμμετοχική. Στην πρώτη περίπτωση αυτός που παρατηρεί δραστηριοποιείται εντός της πράξης που θέλει να παρατηρήσει, ενώ στη δεύτερη είναι εξωτερικός παρατηρητής (Adler, & Adler, 1994).

Επιπλέον, προκειμένου να αποφέρει τα ορθότερα αποτελέσματα, ο παρατηρητής θα πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα γεγονότα και να μη διασπάται από ζητήματα που

μπορούν να τον αποπροσανατολίσουν. Αυτό δεν σημαίνει ότι η δομή της παρατήρησης είναι αυστηρά προκαθορισμένη. Θα πρέπει να υπάρχουν τα περιθώρια για ελεύθερη παρακολούθηση, δεδομένου ότι ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει και να καταγράψει στοιχεία που συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο παρατήρησης και προσφέρουν μια σφαιρικότερη αντίληψη που θα οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας ορθότερης παρέμβασης (Burgess, 1984).

Τα εργαλεία που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια τη παρατήρησης ή κατά την καταγραφή των ευρημάτων μπορεί να είναι οι λίστες παρατήρησης, με βάση τις οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένο αντικείμενο παρατήρησης κάθε φορά, οι σημειώσεις, η μαγνητοφώνηση ή και η βιντεοσκόπηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Ακόμη, αντικείμενο της παρατήρησης μπορεί να είναι, εκτός από ένα παιδί ή το σύνολο μιας τάξης, ένας εκπαιδευτικός ή ακόμη και το ίδιο το άτομο που παρατηρεί, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης (Hopkins, 2014).

Ακόμη, όσον αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του όρου, όταν ο ερευνητής υιοθετεί τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, πρέπει από τη μία πλευρά να θέτει εξαρχής έναν ορισμένο στόχο, και από την άλλη να υπολογίζει όλες τις παραμέτρους και τις συνθήκες οι οποίες οδηγούν στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία (Wragg, 2012) γίνεται αναφορά σε δύο συστήματα συστηματικής παρατήρησης. Σύμφωνα με το πρώτο, η παρατήρηση γίνεται αξιοποιώντας ειδικές κατηγορίες για κάθε περίπτωση και καταγράφει πολλά ζητούμενα την ίδια χρονική στιγμή - πρόκειται για το Flanders Interaction Analysis Category System, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο αξιοποιούνται σύμβολα για να καταγραφούν τα ζητούμενα ξεχωριστά κάθε φορά - πρόκειται για το Exeter Primary Class Management Schedule (Wragg, 2012).

Επιπλέον, ένα εργαλείο που αξιοποιείται στις έρευνες είναι και το Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης του Αυτισμού (ADOS - G), μέσω του οποίου αξιολογείται η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των παιδιών με άλλα άτομα, το παιχνίδι αλλά και η δημιουργική χρήση διάφορων υλικών. Η παρέμβαση που υιοθετείται μετά την παρατήρηση είναι εξατομικευμένη και σχετίζεται με το επίπεδο δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε κάθε περίπτωση (Lord, Risi, Lambrecht, Cook, Leventhal, DiLavore, Pickles, & Rutter, 2000).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά για το εργαλείο της παρατήρησης, πρέπει να καταγραφούν και τα σχόλια των Coleman και Briggs (2002), σχετικά με τη χρησιμότητα της κατά τη διάρκεια της έρευνας. Έτσι, η παρατήρηση δίνει στον ερευνητή πρώτον, τη δυνατότητα να κατανοεί άμεσα καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και τα στοιχεία που σχετίζονται με τις φυσικές και σωματικές προκλήσεις των ατόμων. Επιπρόσθετα, παρέχει τη δυνατότητα για συστηματική καταγραφή των αλληλεπιδράσεων, η οποία παρέχει σταθερά στοιχεία που θα οδηγήσουν σε ορθά συμπεράσματα.

Επίσης, ενισχύει τα ευρήματα άλλων ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αξιοποιώντας για παράδειγμα τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, αξιοποιεί μια ποικιλία μεθόδων προτάσσοντας κάθε φορά μια διαφορετική κατηγορία δεδομένων, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα εφαρμογής των τεχνικών αυτών σε διαφορετικές περιπτώσεις έρευνας. Τέλος, η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο την προσέγγιση και απάντηση διαφόρων ερωτημάτων που τίθενται από την έρευνα.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος, η παρατήρηση δεν πραγματοποιήθηκε μόνο εντός της σχολικής τάξης, αλλά και έξω από αυτήν, ειδικότερα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δεδομένου ότι πρόκειται για μια χρονική στιγμή κατά την οποία το παιδί με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος είχε περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, καθώς επίσης και με άλλα άτομα του χώρου. Με αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει κατά πόσο το ίδιο το άτομο επιχειρούσε να πλησιάσει τους συνομηλίκους, αλλά και αν οι συνομήλικοι ήταν θετικοί στην έναρξη μιας συζήτησης ή δραστηριότητας μαζί του (Πυργιωτάκης, & Συμεού, 2016).

4.5.3 Κοινωνιόγραμμα

Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί ένα τύπο κοινωνιομετρικής τεχνικής και παρουσιάζει ένα σύνολο πληροφοριών που έχει συλλέξει ο ερευνητής μέσω άλλων τεχνικών που εφάρμοσε σε μια ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει τις σχέσεις που εντοπίζονται μεταξύ των ατόμων μιας σχολικής τάξης, το κατά πόσο αποδέχονται ή απορρίπτουν κάποιους συνομηλίκους, ενώ παράλληλα μελετά και την κοινωνική δομή της τάξης. Ο σχεδιασμός των κοινωνιογραμμάτων μπορεί να γίνεται και με τη βοήθεια της Πολυδιάστατης Κλιμάκωσης (Multidimensional Scaling MDS), η οποία αναπαριστά κάθε

παράγοντα ως ένα σημείο του γραφήματος, τους οποίους στη συνέχεια συνενώνει ο ερευνητής σχηματίζοντας γραμμές (Martinez, Dimitriadis, Rubia - Avi, Gomez-Sanchez, & De La Fuente, 2003).

Ένας ορισμός παρέχεται από τους Rapoport και Horvath (1961), ο οποίος δηλώνει ότι το κοινωνιογράμμα είναι μια περιγραφή ενός πληθυσμού και πιο συγκεκριμένα των σχέσεων ζευγών που εντοπίζονται στον πληθυσμό. Αυτή η σχέση μπορεί να αφορά στις 'συμπάθειες', τις 'αντιπάθειες', 'την επιλογή ως συνεργάτη για μια εργασία', και πολλά άλλα αντίστοιχα. Αυτή η σχέση μπορεί να είναι δισθενής, όπως για παράδειγμα 'παρών ή απών', ή 'θετικός ή αρνητικός' ή μπορεί να αφορά περισσότερους παράγοντες όπως για παράδειγμα 'του/της αρέσει πάρα πολύ ή καθόλου', 'δεν γνωρίζει', 'απεχθάνεται' και 'μισεί' (Rapoport, & Horvath, 1961). Τα αποτελέσματα που εξάγονται από το κοινωνιογράμμα εκφράζονται πολλές φορές και με νούμερα. Βέβαια, όπως τονίζουν, η πρακτικότητα του συγκεκριμένου εργαλείου έγκειται στην εξέταση μιας ομάδας μικρού πληθυσμού, διαφορετικά μπορεί να οδηγήσει τους ερευνητές σε σύγχυση, και γι' αυτόν το λόγο αποφεύγεται η δημιουργία ενός εκτεταμένου και πολύπλοκου κοινωνιογράμματος (Rapoport, & Horvath, 1961).

Το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας φαίνεται ότι αξιοποιήθηκε από πολύ νωρίς από τον Moreno (1934), ο οποίος αποτύπωνε σε αυτό τις σχέσεις κυρίως ενηλίκων. Για την αναπαράσταση του περιεχομένου του κοινωνιογράμματος χρησιμοποιήθηκαν απλές ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο ερευνητής ήταν σε θέση να προσδιορίσει και να απεικονίσει γραφικά τα συναισθήματα των ατόμων και γενικότερα τους λειτουργικούς τους δεσμούς. Σύμφωνα με τον ίδιο, πριν από την επινόηση αυτής της κοινωνιομετρικής τεχνικής, κανένας ερευνητής δεν μπορούσε να αντιληφθεί με ποιον τρόπο έμοιαζε ακριβώς η κοινωνική δομή μιας ομάδας (Moreno, 1934).

Επιπλέον, οι έρευνες που γίνονται σε μια σχολική τάξη επιχειρούν να αναδείξουν τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, η αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου συμπερίληψης καθίσταται απαραίτητη, ούτως ώστε να εξαχθούν ορθότερα συμπεράσματα. Όπως αναδεικνύουν διάφορες έρευνες, το γεγονός ότι υφίσταται το πρόγραμμα συμπερίληψης δεν συνεπάγεται άμεσα ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται ομαλά μέσα στην ομάδα (Zindler, 2009).

Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα της Zindler (2009), το κοινωνιογράμμα αξιοποιήθηκε ως μέσο εμπάθυνσης στα συναισθήματα των μαθητών μιας τάξης, δεδομένου ότι το απλό ερωτηματολόγιο προσέφερε επιφανειακά αποτελέσματα στην κατανόηση του ποσοστού αποδοχής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Επομένως, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο βοηθάει στη χαρτογράφηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε μια γενική τάξη και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το βαθμό συμπερίληψης όλων των μαθητών της τάξης, είτε είχαν διαφορετικές δυνατότητες όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες είτε προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό - οικονομικό χώρο.

Ακόμη, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Salend (1999), ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ενισχύει την ομαλή ένταξη κάθε ατόμου ξεχωριστά στη ομάδα της τάξης, παρέχοντας ευκαιρίες για κοινωνικές συναναστροφές αλλά και ενίσχυση σε κάθε παιδί, ούτως ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ όλων των μελών της τάξης. Τα εργαλεία του παιδαγωγού είναι η χρήση κατάλληλων οδηγιών, το παιχνίδι ρόλων, η μοντελοποίηση ή ακόμη και η προώθηση δραστηριοτήτων που απαιτούν συνεργατικές διαδικασίες. Μια τέτοια κίνηση θα βοηθούσε να ξεπεραστούν ακόμη και κοινωνικά εμπόδια που τίθενται από την ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα κανένα άτομο να μην νιώθει αποκλεισμένο και περιθωριοποιημένο από την ομάδα.

Σχετικά με την παραπάνω παρατήρηση, η Zindler (2009) δημιούργησε για την έρευνά της, και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, τέσσερα διαφορετικά κοινωνιογράμματα, κάθε ένα από τα οποία ανεδείκνυαν το βαθμό συμπερίληψης καθενός από τα άτομα στις ομάδες της τάξης ανάλογα με τις κοινωνικές δεξιότητες που είχαν αναπτύξει με το πέρασμα του χρόνου και τη συχνή επαφή που είχαν μεταξύ τους. Μετά την παρέμβαση, φαίνεται ότι κάθε παιδί είχε τουλάχιστον ένα φίλο. Ωστόσο, τα κοινωνιογράμματα σε συνδυασμό με την παρατήρηση ανέδειξαν και ένα νέο φαινόμενο, το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν δημιουργήσει μια ξεχωριστή ομάδα, στοιχείο που δυσκόλευε στην ενσωμάτωσή τους από τη μεγαλύτερη ομάδα της τάξης. Όλα αυτά παρουσιάστηκαν με ενάργεια στα κοινωνιογράμματα, βοηθώντας τον ερευνητή και τον παιδαγωγό να υιοθετήσουν την αποτελεσματικότερη παρέμβαση για απαλοιφή ανάλογων φαινομένων.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι απαιτείται η δημιουργία κοινωνιογραμμάτων πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης σε μια τάξη, ούτως ώστε να εντοπιστούν οι αλλαγές που υφίστανται στην συμπεριφορά τόσο των ατόμων όσο και της ομάδας. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι μια πετυχημένη παρέμβαση δεν εφαρμόζεται αποκλειστικά και μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της έρευνας, αλλά και στο σύνολο των ατόμων της σχολικής τάξης. Σε αυτήν την περίπτωση, η παρέμβαση σχετίζεται κυρίως με την παρουσίαση κάποιων ενημερωτικών βίντεο, παρουσιάσεων και την εφαρμογή κάποιων δραστηριοτήτων, οι οποίες βοήθησαν όλα τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζουν τους άλλους και να αλληλεπιδρούν.

4.5.4 Τριγωνοποίηση

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης αξιοποιείται από τους ερευνητές όταν αποσκοπούν στην ανάδειξη της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που εξήγαγαν μετά τη χρήση άλλων ερευνητικών εργαλείων. Ένας πρώτος ορισμός της έννοιας τον Denzin, το 1978, σύμφωνα με τον οποίο "η τριγωνοποίηση είναι ο συνδυασμός μεθοδολογιών κατά τη μελέτη του ίδιου φαινομένου" (Denzin, 1978:291). Οι πρώτοι που αξιοποίησαν τη συγκεκριμένη μέθοδο στην έρευνά τους ήταν οι Campbell και Fiske (1959), στόχος των οποίων ήταν να τονιστούν οι μεταβολές που υφίστανται όσον αφορά στα στοιχεία μελέτης και όχι στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (Jick, 1979).

Ακόμη, η τριγωνοποίηση μπορεί να λάβει δύο μορφές. Η πρώτη σχετίζεται με την τριγωνοποίηση δεδομένων τα οποία σχετίζονται με το ίδιο θέμα και έχουν εξαχθεί από διαφορετικούς συντελεστές, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς, ο παιδαγωγός και το παιδί. Η δεύτερη μορφή είναι "μεθοδολογική τριγωνοποίηση", η οποία συσχετίζει τα δεδομένα που έχουν εξαχθεί από διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία (Denzin, 1989).

Πέρα από την ενίσχυση της αξιοπιστίας των δεδομένων, ο ρόλος της τριγωνοποίησης έγκειται πρώτον στην πληρέστερη κατανόηση των δεδομένων μιας μελέτης από τους ερευνητές, δεύτερον στην αποφυγή πιθανών παρερμηνειών που μπορεί να ανακύπτουν από την αξιοποίηση ενός μόνο ερευνητικού εργαλείου και τρίτον στην ερευνητική προσέγγιση διαφορετικών πηγών αποβλέποντας στη σφαιρική κατανόηση και ερμηνεία ενός φαινομένου (Maycut, & Morehouse, 1994).

Επιπλέον, φαίνεται ότι σε κάποιες έρευνες, όπως για παράδειγμα αυτή του Bayat (2007), γίνεται αναφορά στην αδυναμία αξιοποίησης της τριγωνοποίησης λόγω της χρήσης μη επαρκών ερευνητικών εργαλείων. Τη συγκεκριμένη αδυναμία που αντιμετωπίζει στην έρευνά του την εντάσσει στον κατάλογο με τους περιορισμούς που αντιμετώπισε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτή η παρατήρηση ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η μέθοδος της τριγωνοποίησης αποτελεί απαραίτητο εργαλείο των ερευνητών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ποσοτικές έρευνες. Τέλος, σύμφωνα με τους Leech και Onwuegbuzie (2007), όταν η τριγωνοποίηση αξιοποιείται στο πλαίσιο μια ποιοτικής έρευνας παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα "αναπαράστασης και νομιμοποίησης" των αποτελεσμάτων του.

Ένα παράδειγμα τριγωνοποίησης παρέχει η Σπανακά (2005). Στην έρευνά της, η οποία διήρκησε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα και συντελέστηκε σε διαφορετικούς χώρους του σχολικού περιβάλλοντος, αξιοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας και η παρατήρηση, τα οποία τέθηκαν υπό τη μέθοδο της τριγωνοποίησης προκειμένου να εξαχθούν ορθότερα συμπεράσματα.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των μεθόδων - ερευνητικών εργαλείων, πρέπει να γίνει αναφορά για άλλη μια φορά στην αξία της αξιοποίησης όλων των παραπάνω, ούτως ώστε να υιοθετείται η κατάλληλη παρέμβαση για την άμβλυνση των δυσκολιών και προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Έτσι, μέσω της έρευνας μπορούν να καταστούν αντιληπτές οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει ήδη κατακτήσει το παιδί, αλλά και οι ελλείψεις που υφίστανται σε αυτές και να δοθούν νέα μοντέλα και κίνητρα κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί δύναται να ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό που αναπτύσσεται ήδη από τη προσχολική ηλικία και να ενταχθεί ομαλά στη σχολική ομάδα (Παπούδη, 1997).

Τέλος, μέσω των παρεμβάσεων επιχειρείται και η ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού, η οποία αφορά σε όλες τις παραμέτρους που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, στοχεύοντας στη βελτίωση και στην πλήρη ένταξη του ατόμου σε μια γενική τάξη, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου.

Κεφάλαιο 5

Διεξαγωγή Έρευνας

Στα πλαίσια της εν λόγω μεταπτυχιακής διατριβής, όπως προαναφέρθηκε, το παρεμβατικό πρόγραμμα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια για έναν μαθητή της Δ' Δημοτικού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν περίπου τρεις μήνες, πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα υλοποιήθηκε σε τμήμα της Τετάρτης Δημοτικού, που περιλαμβάνει 18 μαθητές (10 κορίτσια και 8 αγόρια). Η ερευνήτρια αποτελεί τη συνοδό του συγκεκριμένου μαθητή στο γενικό σχολείο και είναι η δασκάλα παράλληλης στήριξης του, τα τελευταία δύο χρόνια. Οπότε υπάρχει οικειότητα ανάμεσά τους, όπως και με τους γονείς του παιδιού, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του.



Εικόνα 1. Το Δημοτικό Σχολείο που διεξήχθη η παρέμβαση.

Η παρούσα εργασία, όπως προαναφέρθηκε, διαπραγματεύεται θέματα παρέμβασης στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην επικοινωνία, σε μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μιας και τα παιδιά αυτά έχουν τόσο πολύ ανάγκη

από τέτοιες παρεμβάσεις. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί για όλους τους μαθητές η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασής τους με άλλα παιδιά, πόσο μάλλον για ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Θα συμπληρωθεί, κατά αυτόν τον τρόπο, έστω και στο ελάχιστο, το κενό που δημιουργείται στο κομμάτι της έρευνας.

5.1 Παρατήρηση Έρευνας

Ακολουθεί αναλυτικά η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια για τη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών.

5.1.1 Συνεντεύξεις με Μητέρα και Ειδική Εκπαιδευτικό

Σημαντικό ερευνητικό εργαλείο για την έρευνα αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις, καθώς η ερευνήτρια ήρθε σε άμεση επαφή με δύο συμμετέχοντες, τη μητέρα του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και την ειδική παιδαγωγό του. Τα δύο αυτά, καθοριστικά για την πορεία της έρευνας πρόσωπα, κατάφεραν να δώσουν όσες το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το παιδί και οδήγησαν στην ορθότερη προετοιμασία του παρεμβατικού προγράμματος. Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, πριν την παρέμβαση, με τη χρήση μαγνητοφώνου, τρεις συνεντεύξεις τόσο με την μητέρα του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος όσο και με την ειδική παιδαγωγό του.

Οι συνεντεύξεις με τη μητέρα διεξήχθησαν, από την ερευνήτρια, στην κατοικία της οικογένειας του μαθητή, που βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη, ένα απόγευμα που η μητέρα ήταν αποδεδειγμένη από υποχρεώσεις και είχε αρκετό χρόνο να απαντήσει στις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις για το προφίλ του παιδιού για την εγγύτητα και βλεμματική επαφή, όπως και για την παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση, ήταν συνολικά 54 και πιο συγκεκριμένα κάθε μια από τις τρεις συνεντεύξεις είχε 18 ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις με την ειδική παιδαγωγό του παιδιού πραγματοποιήθηκαν στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης, στον ειδικό χώρο όπου εργάζεται η ίδια. Οι ερωτήσεις, που αφορούσαν στο προφίλ του παιδιού, στην παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση, όπως και στην εγγύτητα και βλεμματική επαφή, ήταν συνολικά 48 και κάθε συνέντευξη αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Β).

Συνολικά οι έξι συνεντεύξεις περιελάμβαναν, όπως προαναφέρθηκε, διάφορες ερωτήσεις που αφορούσαν αρχικά στη διαμόρφωση ενός γενικού προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή, στην παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση

του παιδιού, αλλά και στην εγγύτητα και βλεμματική επαφή του. Αντλήθηκαν, λοιπόν, πληροφορίες αφενός για την καθημερινότητα του παιδιού και για κάποιες συνήθειές του και αφετέρου για ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, που είναι καθοριστικής σημασίας για τη ζωή του ίδιου του παιδιού (εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι οι συνεντεύξεις αυτές, που αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες, επαναλήφθηκαν και στο τέλος της παρέμβασης για τις ανάγκες της τελικής αξιολόγησης.

5.1.2 Επικοινωνία, Συναντήσεις και Τετράδιο Επικοινωνίας

Στα πλαίσια της μελέτης, εκτός από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, διατηρήθηκε η καθημερινή επαφή και επικοινωνία με την μητέρα του μαθητή τόσο με άμεσο τρόπο, όπως είναι η συζήτηση μετά το σχόλασμα όσο και με έμμεσο τρόπο, όπως είναι το τετράδιο επικοινωνίας. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η μητέρα μοιραζόταν τους προβληματισμούς και τις σκέψεις της καθημερινά με την ερευνήτρια και συχνή ήταν η ανταλλαγή απόψεων και από τις δύο πλευρές για διάφορες συμπεριφορές του παιδιού, αλλά και την συνολική πορεία του. Υπήρχε οικειότητα ανάμεσά τους και δεσμοί εμπιστοσύνης, καθώς γνωρίζονται ήδη δύο χρόνια. Με την παρουσία του τετραδίου επικοινωνίας, επίσης, η ερευνήτρια και η μητέρα διατύπωναν καθημερινά γραπτώς σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την εξέλιξη των δεξιοτήτων του μαθητή.

Επικοινωνία, βέβαια, υπήρχε σε όλη τη διάρκεια της μελέτης και του παρεμβατικού προγράμματος με την ειδική παιδαγωγό του παιδιού, αλλά και με το λογοθεραπευτή. Πιο συγκεκριμένα με την ειδική παιδαγωγό ορίστηκε μια μέρα της εβδομάδας, κάθε Σάββατο, όπου πραγματοποιείτο συνάντηση για να συζητηθούν διάφορα θέματα. Τα θέματα συζήτησης αφορούσαν εξολοκλήρου στο παιδί, στις δεξιότητες που έχει κατακτήσει, αλλά και στις αδυναμίες του και αντλήθηκαν αρκετές πληροφορίες, σχετικά με τους κοινωνικούς τομείς που διερευνά η εν λόγω μεταπτυχιακή διατριβή.

5.1.3 Συστηματική Παρατήρηση του Μαθητή με ΔΑΦ

Πληροφορίες, όμως, συλλέχθηκαν και από την άμεση και συστηματική παρατήρηση του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο σχολικό του περιβάλλον. Πιο

συγκεκριμένα, η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από τις 5 Φεβρουαρίου ως τις 30 Μαρτίου. Για 8 εβδομάδες, αξιολογήθηκαν τόσο η επικοινωνία και οι λειτουργίες της όσο και ορισμένες σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Οι δεξιότητες αυτές, όπως προαναφέρθηκε, είναι η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η παράλληλη δραστηριότητα και η κοινωνική ανταπόκριση.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Χαρακτηριστικά, το παιδί παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος (8 εβδομάδες) σε όλα τα διαλείμματα, αλλά και σε όλες τις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής και της Θεατρικής Αγωγής και της Ευέλικτης Ζώνης, όπου υπάρχει δυνατότητα για ομαδικό και οργανωμένο παιχνίδι, με όλους τους μαθητές της τάξης. Τα διαλείμματα καθημερινά είναι τέσσερα στον αριθμό τους, οπότε η παρατήρηση διενεργήθηκε σε 156 διαλείμματα συνολικά (20 διαλείμματα/εβδομάδα x 8 εβδομάδες = 160 διαλείμματα), μιας και στις 23 Μαρτίου λόγω της εορτής της 25ης Μαρτίου δεν πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα. Οι διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής, όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση ήταν 24, ενώ οι διδακτικές ώρες της Θεατρικής Αγωγής ήταν μόλις 8 και της Ευέλικτης Ζώνης επίσης 8. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέχθηκαν για παρατήρηση, αλλά και για παρέμβαση τα διαλείμματα, η Φυσική Αγωγή, η Ευέλικτη Ζώνη και η Θεατρική Αγωγή, γιατί κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών δημιουργούνται πολλές ευκαιρίες για αυθόρμητο ομαδικό παιχνίδι και με φυσικές συνθήκες προκύπτουν ποικίλες δραστηριότητες ανάμεσα σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής τάξης.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στους τομείς της επικοινωνίας, αλλά και των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκαν κάποια μέρη από τα "Εργαλεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό" (βλ. Παράρτημα Α), τα οποία κατασκεύασαν οι ειδικοί παιδαγωγοί Απτεσλής, Μητροπούλου και Τσακπίνη (χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, για την πραγματοποίηση της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν τμήματα από τα πρωτόκολλα του Εργαλείου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα της Επικοινωνίας, αλλά και του Εργαλείου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα συγκεκριμένα εργαλεία στηρίχτηκαν στο πρόγραμμα TEACCH (Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989) και σε προσεγγίσεις που αφορούν στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου.

Βέβαια, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αξιολογήθηκε στα πλαίσια του πρώτου εργαλείου σε ορισμένες λειτουργίες της επικοινωνίας. Τέτοιες λειτουργίες είναι, κυρίως, η δήλωση αιτήματος και η χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας, δηλαδή ο μαθητής να ζητά κάποιο αντικείμενο ή να ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα και να χαιρετάει, να ζητάει άδεια και να ευχαριστεί για κάτι. Αρχικά, η ερευνήτρια - παρατηρητής κατέγραψε γραπτώς τις συμπεριφορές του παιδιού και τις ενσωμάτωσε στα πρωτόκολλα παρατήρησης του συγκεκριμένου εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης και τους δημιουργούς του, καταγράφηκαν λεπτομερώς πενήντα αυθόρμητες συμπεριφορές του παιδιού, το πλαίσιό τους, η λειτουργία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς κάθε φορά, το επικοινωνιακό σύστημα, το λεξιλόγιο - έννοιες και οι παρατηρήσεις - σημειώσεις της ερευνήτριας. Αναφορικά με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι η καθεμία συμπεριφορά του παιδιού σχετίζεται με τις πράξεις του και την αντίδρασή του σε διάφορες αυθόρμητες και καθημερινές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, το πλαίσιο του πρωτοκόλλου αφορά στον τόπο, στη δραστηριότητα και στα πρόσωπα που αλληλεπιδρούν με το άτομο.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προτείνουν και οι δημιουργοί του συγκεκριμένου εργαλείου (Απτεσλής, κ.ά., χ.χ.), η διαδικασία αξιολόγησης της επικοινωνίας και των λειτουργιών της πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν ποικίλες μορφές επικοινωνίας του παιδιού. Αυτό συνέβαινε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ωρών που υπήρχαν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, δηλαδή στις ώρες της Φυσικής και Θεατρικής Αγωγής, της Ευέλικτης Ζώνης και των διαλειμμάτων. Χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκαν στις ώρες αυτές ποικίλες αυθόρμητες συμπεριφορές του μαθητή, όπου ο ίδιος έπαιρνε την πρωτοβουλία να τις πραγματοποιήσει και εμπεριείχαν επικοινωνιακή πρόθεση, δηλαδή καταγραφόταν τι ακριβώς είπε ή έκανε, σε ποιο πρόσωπο απευθυνόταν και σε ποιον χώρο του σχολείου έγινε. Έτσι, συμπληρώθηκε το πρωτόκολλο παρατήρησης με τις πενήντα αυθόρμητες συμπεριφορές.

Στο δεύτερο στάδιο, ομαδοποιήθηκαν και καταγράφηκαν οι συμπεριφορές αυτές, σύμφωνα με τις λειτουργίες επικοινωνίας που εξυπηρετούν και αποτυπώθηκαν ανάλογα με το πλαίσιο, το σύστημα επικοινωνίας και το λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα, οι

συμπεριφορές του παιδιού που εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν στο πρώτο στάδιο ομαδοποιήθηκαν, σύμφωνα με την ανάλογη λειτουργία επικοινωνίας. Οι λειτουργίες επικοινωνίας, στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι συμπεριφορές του παιδιού, ήταν η δήλωση αιτήματος, η προσέλευση προσοχής, η άρνηση - απόρριψη, τα σχόλια, η παροχή πληροφοριών, η αναζήτηση πληροφοριών, η έκφραση συναισθημάτων και η χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας. Οπότε, σε κάθε επικοινωνιακή λειτουργία καταγράφηκαν όλα τα πλαίσια, τα συστήματα επικοινωνίας και οι έννοιες, όπου το παιδί εμφάνισε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κατά αυτόν τον τρόπο, σημειώθηκαν, ομαδοποιημένες, οι συμπεριφορές του παιδιού που εντοπίστηκαν κατά το πρώτο στάδιο.

Καταγράφηκαν σε πρωτόκολλα παρατήρησης μόνο οι συμπεριφορές, που διαθέτουν κάποια πρόθεση για επικοινωνία. Για παράδειγμα, ο μαθητής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δεν υπήρχε κάποιος συμμαθητής του κοντά, ζήτησε από την ερευνήτρια - εκπαιδευτικό να του δώσει να φάει και άλλο σαλάμι (επανάληψη), ενώ έχει ήδη φάει ένα κομμάτι, απλώνοντας το χέρι του και λέγοντας: "Θέλω να φάω κι άλλο σαλάμι". Με τη χρήση του εργαλείου αυτού, η επικοινωνία αντιμετωπίζεται εξολοκλήρου ως μια σχέση αιτίας - αποτελέσματος και το εργαλείο απευθύνεται τόσο σε παιδιά που έχουν προφορικό λόγο σε επίπεδο μικρής πρότασης, όπως στην περίπτωσή μας, όσο και σε παιδιά που δεν έχουν καθόλου λόγο (Απτεσλής κ.ά. χ.χ.).

Στα πλαίσια του δεύτερου εργαλείου το παιδί αξιολογήθηκε στους εξής τομείς κοινωνικότητας: εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση. Η παρατήρηση διεξήχθη σε αυθόρμητες καθημερινές καταστάσεις στα τέσσερα αυτά επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καταγράφηκαν συμπεριφορές και αντλήθηκαν πληροφορίες για το παιδί στο φυσικό του περιβάλλον (σχολείο). Συγκεκριμένα, με το εργαλείο αυτό αναφέρονται το πλαίσιο που εκδηλώθηκαν αυθόρμητα οι συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές του μαθητή, αλλά και η λειτουργία της εκάστοτε κοινωνικής συμπεριφοράς που εξετάζεται.

Στο έντυπο αξιολόγησης του ερευνητικού εργαλείου αναφέρεται η ικανότητα που διαπραγματεύεται η έρευνα, ο χρόνος αξιολόγησης και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Η εκάστοτε αξιολόγηση χωρίζεται σε τρεις στήλες όπου η ερευνήτρια συμπλήρωνε αν ο μαθητής ήταν ικανός να ολοκληρώσει μόνος του μια δραστηριότητα ή

αν ήταν ανίκανος να την εκτελέσει ή αν χρειάζεται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωσή της. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της Θεατρικής Αγωγής και σε χρονικό διάστημα δέκα λεπτών, ζητήθηκε από το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να μιμηθεί κάποιον συμμαθητή του στα πλαίσια ομαδικού παιχνιδιού, όμως χωρίς επιτυχία από μόνος του, αλλά υποβοηθούμενο από την εκπαιδευτικό.

Η παρατήρηση διεξήχθη κατά τη διάρκεια ποικίλων καθημερινών αυθόρμητων καταστάσεων και γεγονότων, σε ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, της Φυσικής και Θεατρικής Αγωγής και των διαλειμμάτων. Πραγματοποιήθηκε, στις ώρες αυτές αξιολόγηση της εγγύτητας, της βλεμματικής επαφής, της κοινωνικής ανταπόκρισης και της παράλληλης δραστηριότητας και συλλέχθηκαν πληροφορίες από την ερευνήτρια, η οποία ήταν απλός παρατηρητής της διαδικασίας αυτής. Κατά τις συγκεκριμένες ώρες, υπήρχαν ευκαιρίες για ομαδικό παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά της τάξης και την εκπαιδευτικό. Η ερευνήτρια, αρχικά παρατηρούσε τον μαθητή και σημείωνε αν είναι ικανός να εκτελέσει μόνος του κάποια δραστηριότητα, που του ανέθετε η εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές του. Στη συνέχεια, αφού παρατηρήθηκε το παιδί, αλλά και οι αντιδράσεις του σε διάφορες αυθόρμητες καταστάσεις και δραστηριότητες, συμπληρώθηκαν τα φύλλα αξιολόγησης για τον κάθε ένα τομέα ξεχωριστά. Μετά τη συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης, έγινε αντιληπτό ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσίαζε ελλείμματα και στους τέσσερις τομείς κοινωνικότητας που ελέγχτηκαν. Συγκεκριμένα, το παιδί δεν ήταν ικανό να πραγματοποιήσει μόνο του καμία δραστηριότητα από αυτές που του ανατέθηκαν, στις ώρες αυτές. Παρά μόνο με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και του γυμναστή, μπορούσε και ολοκλήρωνε ορισμένες δραστηριότητες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα προαναφερθέντα ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, στα πλαίσια της αξιολόγησης του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

5.1.4 Κοινωνιόγραμμα της Τάξης για τον Μαθητή με ΔΑΦ

Με το κοινωνιόγραμμα, καταγράφηκε και αποτυπώθηκε η προτίμηση που δείχνουν οι συμμαθητές στον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση της ερευνήτριας. Επίσης, διερευνήθηκε κατά πόσο το εν λόγω παιδί είναι ανεκτό στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Σε συνεργασία, λοιπόν, με την

εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης, μοιράστηκε σε όλα παιδιά από ένα φύλλο χαρτί. Στο φύλλο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να σημειώσουν το μικρό τους όνομα και έπειτα να απαντήσουν στην εξής κοινωνιομετρική ερώτηση: "Ποιούς συμμαθητές και συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να κάνετε μια κοινή δραστηριότητα;". Το κάθε παιδί όφειλε να σημειώσει στο φύλλο του μέχρι τρία άτομα, χωρίς να το ανακοινώσει σε κάποιον συμμαθητή του. Η καταγραφή των προτιμήσεών τους ήταν μυστική και διατηρήθηκε η εχεμύθεια στις απαντήσεις των παιδιών.

Το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο βρίσκεται στην απλή του μορφή, αποτελείται από την προαναφερθείσα κοινωνιομετρική ερώτηση και τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συγκέντρωσε συνολικά τρεις επιλογές. Χαρακτηριστικά, τρία κορίτσια του τμήματος θα διάλεγαν τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, για να κάνουν μια δραστηριότητα από κοινού. Στη συνέχεια, με τις απαντήσεις και προτιμήσεις όλων των παιδιών της τάξης, δημιουργήθηκε το κοινωνιόγραμμα, όπου αποτυπώθηκαν, οπτικά με τη χρήση της γραφικής παράστασης, το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στον μαθητή και στους συμμαθητές του (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το κοινωνιόγραμμα κατασκευάστηκε πριν, αλλά και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, για να εντοπιστούν οι αλλαγές στις απόψεις και στις προτιμήσεις των παιδιών της τάξης.

5.1.5 Μεθοδολογική Τριγωνοποίηση

Στα πλαίσια της μελέτης αυτής, πραγματοποιήθηκε μεθολογική τριγωνοποίηση, όπου τα δεδομένα που προέκυψαν από διαφορετικές μεθόδους - ερευνητικά εργαλεία συσχετίζονται. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα. Με την μέθοδο της τριγωνοποίησης, ενισχύεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και πραγματοποιείται μια σφαιρική προσέγγιση και ερμηνεία των δεδομένων. Απώτερος σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο ορθών και αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Χαρακτηριστικά, η ερευνήτρια συνέκρινε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα τρία μεθοδολογικά εργαλεία, πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με

τη μητέρα του παιδιού και την ειδική παιδαγωγό, από τη συστηματική παρατήρηση του παιδιού, καθώς και από το κοινωνιόγραμμα. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά συγκρίθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση στις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, την οποία εφάρμοσε η ερευνήτρια στο παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

5.2 Προφίλ Μαθητή

Το προφίλ του μαθητή (Δ.) διαμορφώθηκε μετά τη συμπλήρωση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, καθοριστική σημασία είχε για τη διαμόρφωση του μαθητικού προφίλ η συστηματική παρατήρηση στο σχολείο του μαθητή, αλλά και οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στη μητέρα του μαθητή και στην ειδική παιδαγωγό του. Η παρατήρηση του Δ. πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και στις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής και της Θεατρικής Αγωγής, όπου τα παιδιά παίζουν οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια. Η συνέντευξη της μητέρας, όπως προαναφέρθηκε, διεξήχθη στην οικία της εν λόγω οικογένειας στη Θεσσαλονίκη, ενώ της ειδικής παιδαγωγού στο Ειδικό Κέντρο, όπου εργάζεται στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης.

Ο Δ. είναι ένα δεκάχρονο αγόρι, μαθητής της Δ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης και φοιτά στο τμήμα με άλλα 17 παιδιά. Διαγνώστηκε με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, χαμηλής λειτουργικότητας, σε ηλικία 4 ετών, μιας και παρουσίαζε έλλειψη σε διάφορους λειτουργικούς τομείς, όπως είναι της βλεμματικής επαφής, του προφορικού λόγου και της κοινωνικής συναναστροφής. Η οικογένεια του Δ. διαθέτει οικονομική ευχέρεια και οι γονείς του εργάζονται στην εποχιακή επιχείρηση που διοικούν οι ίδιοι και ο Δ. είναι μοναχοπαίδι. Σε γενικές γραμμές, παρουσιάζει δυσκολίες όσον αφορά στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και συναλλαγή, στην επαναληπτική - στερεοτυπική του συμπεριφορά, αλλά και στην εμμονή του με συγκεκριμένα αντικείμενα, στην έλλειψη ενδιαφερόντων, φαντασίας και δημιουργικότητας, στην αδυναμία να οργανώσει τον χώρο και τον χρόνο του, καθώς και στα ξεσπάσματα συμπεριφοράς και στις εκρήξεις θυμού (Στασινός, 2013).

Ο Δ. δυσχεραίνεται στην κοινωνική συναναστροφή του με άλλα παιδιά, σε δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης. Ειδικότερα, όσον αφορά στις κοινωνικές του συναναστροφές, ο Δ. εκδηλώνει σημαντικό έλλειμμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλικούς και συμμαθητές του παρουσιάζεται

εξαιρετικά δύσκολη. Επιπρόσθετα δεν επιδιώκει να συμμετέχει αυθόρμητα σε δραστηριότητες στα διαλείμματα, στη Φυσική Αγωγή ή σε μαθήματα με ομαδικό παιχνίδι (Θεατρική Αγωγή, Ευέλικτη Ζώνη), όπου θα μπορούσε να έρθει σε επαφή με τους συμμαθητές του. Ο Δ. δείχνει αδιαφορία για τα ομαδικά παιχνίδια και μόνο αν τον επιμείνει κάποιο παιδί ή με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού συμμετέχει, ελάχιστα, σε κάποιο παιχνίδι. Όταν τον προσεγγίζουν άλλα παιδιά, κάποιες φορές χαιρέται και παίζει και άλλες φορές τα αποφεύγει και απομακρύνεται. Όταν, όμως, δεν κατανοεί τους κανόνες ή δεν παίρνει την προσοχή από τα υπόλοιπα παιδιά, σταματάει το παιχνίδι και ασχολείται με κάτι άλλο ή εκνευρίζεται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Δ. δε γνωρίζει τα ονόματα όλων των μαθητών της τάξης του, πολλές φορές τους μπερδεύει και δεν τους χαιρετάει το πρωί ή το μεσημέρι. Έτσι, η επικοινωνία του με τα υπόλοιπα παιδιά γίνεται δυσκολότερη και ο Δ. είναι κοινωνικά απομονωμένος και περιθωριοποιημένος από τους συμμαθητές του. Τις ανάλογες δυσκολίες αντιμετωπίζει και στην επικοινωνία και κοινωνικοποίηση με ενήλικες ανθρώπους και γενικότερα με τον κοινωνικό περίγυρο. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι ελλειμματική είναι και η βλεμματική επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές του, καθώς ο μαθητής αποφεύγει να κοιτάει κατάματα τους ανθρώπους ή είναι μικρής διάρκειας, η οπτική επαφή, που παρουσιάζει.

Η γλωσσική του ανάπτυξη είναι σε χαμηλό επίπεδο και ο Δ. μιλάει επιλεκτικά, αναφέροντας ορισμένες λέξεις ή φράσεις, κάνοντας πολύ συχνά και ηχολαλίες. Άλλωστε μέχρι και την ηλικία των 8 ετών ο συγκεκριμένος μαθητής δεν μιλούσε καθόλου, έβγαζε μόνο κραυγές. Δυσκολεύεται στη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και στη διατήρηση της προσοχής του. Επίσης, διαπιστώνεται απουσία της κριτικής του σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του. Του αρέσει, όμως, πολύ η μουσική, ακολουθεί γρήγορα τον ρυθμό ενός τραγουδιού, έχει αρκετά καλή μνήμη και τις περισσότερες φορές είναι αρκετά φιλικός με τα άλλα παιδιά. Σημαντικό είναι, βέβαια, το γεγονός ότι ο Δ. χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για να ζητήσει κάτι που θέλει, αλλά και για να εκφραστεί, όταν δεν θέλει κάτι.

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, πως συναισθηματικά ο Δ. έχει αρκετές εναλλαγές και στιγμές άγχους, θυμού, γκρίνιας και ξεσπάσματα που συνοδεύονται με κλάμα. Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φορές που είναι ευδιάθετος και γελάει για ένα χρονικό διάστημα και

μετά από λίγο γκρινιάζει και είναι ανήσυχος, χωρίς προφανή λόγο. Οι συγκεκριμένες ψυχο - συναισθηματικές διαφοροποιήσεις του παιδιού συχνά οφείλονται σε τροποποίηση του ημερησίου προγράμματός του ή στην επιθυμία κάλυψης μιας φυσικής του ανάγκης, όπως είναι η πείνα ή η δίψα. Επιθυμεί, λοιπόν, να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και αισθάνεται άγχος κάθε φορά που παρεκκλίνει από αυτό. Όσον αφορά στον βαθμό αυτοεξυπηρέτησής του, το παιδί αδυνατεί να διαχειριστεί ορισμένες καταστάσεις και έχει ανάγκη συνεχώς από κάποιον, που θα τον παρακινεί και θα τον καθοδηγεί για να αρχίσει ή να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες.

Παρατηρώντας τον Δ., αντιλαμβάνεται κανείς με ευκολία ότι είναι εμφανή ορισμένα ακόμη χαρακτηριστικά που κάνουν πιο δύσκολη την καθημερινή του ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ο Δ. ότι έχει έντονο άγχος, θυμό και δαγκώνει τα δάχτυλα των χεριών του, κάθε φορά που συμβαίνει αυτό. Η έκταση και η ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ποικίλουν κάθε φορά και εξαρτώνται από τη ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση. Ο μαθητής, ακόμη, δυσκολεύεται να διαχειριστεί ο ίδιος τις εκρήξεις και τα ξεσπάσματά του, εξαιτίας αλλαγών στη ρουτίνα του. Μερικές φορές ο Δ. αντιδρά με επιθετικότητα, χοροπηδάει δυνατά και με τη νευρικότητα που διαθέτει, πετάει δυνατά στο έδαφος αντικείμενα ή ακόμη επιθυμεί να τα καταστρέψει.

Τέλος, ο μαθητής δείχνει μια ιδιαίτερη προτίμηση σε συγκεκριμένο είδος φαγητού, όπως είναι το σαλάμι, οι ξηροί καρποί και τα φρούτα, αλλά έχει εμμονή και σε συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως είναι το λάστιχο, το σχοινί, το ψαλίδι, το στεφάνι και δύο αρκουδάκια. Τα αντικείμενα προσκόλλησης είναι πολλά και τα περισσότερα από αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως κίνητρο, αλλά και ως επιβράβευση κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος.

Ακολουθεί, στη συνέχεια, η οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, η υλοποίησή της και τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος.

Κεφάλαιο 6

Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης. Αρχικά, αξιολογήθηκαν το προφίλ του παιδιού, οι δυνατότητες και οι ανάγκες του, έπειτα διαμορφώθηκαν οι στόχοι και ακολούθησε η υλοποίηση της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, προηγήθηκε η προετοιμασία των συμμαθητών του παιδιού και διαμορφώθηκαν οι μακροπρόθεσμοι, οι βραχυπρόθεσμοι και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι ήταν ρεαλιστικοί και λειτουργικοί για την καθημερινή ζωή του παιδιού. Στη διαμόρφωση των στόχων, σημαντικό στοιχείο, αποτέλεσε η παρουσία της λεκτικής επικοινωνίας του αγοριού, που αποδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας.

6.1 Προγραμματισμός Έρευνας

Μετά από την αρχική αξιολόγηση του μαθητή, με τη βοήθεια των συνεντεύξεων της μητέρας του παιδιού και της ειδικής του δασκάλας, καθώς επίσης και με την άμεση και συστηματική παρατήρηση από την ερευνήτρια, έγινε αντιληπτό ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της έρευνας μελετήθηκαν εκτενέστερα η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η κοινωνική ανταπόκριση και η παράλληλη δραστηριότητα, οι οποίες απουσιάζουν από το παιδί.

Ο μαθητής υστερεί και στις τέσσερις αυτές σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες. Ακολούθησε, λοιπόν, η οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης του μαθητή, σε συνεννόηση με τους γονείς του, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς του (ειδική δασκάλα), αλλά και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα της Φυσικής

Αγωγής, της Ευέλικτης Ζώνης και της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο, μιας και σε αυτές τις ώρες έγινε τόσο η παρατήρηση όσο και η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Εν τέλει, οι στόχοι για την εκπαιδευτική παρέμβαση καθορίστηκαν κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους γονείς του παιδιού, με τη δασκάλα του τμήματος και με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς του, αναφορικά με τις δυνατότητες και τα ελλείμματα, που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος μαθητής.

6.2 Διάρκεια

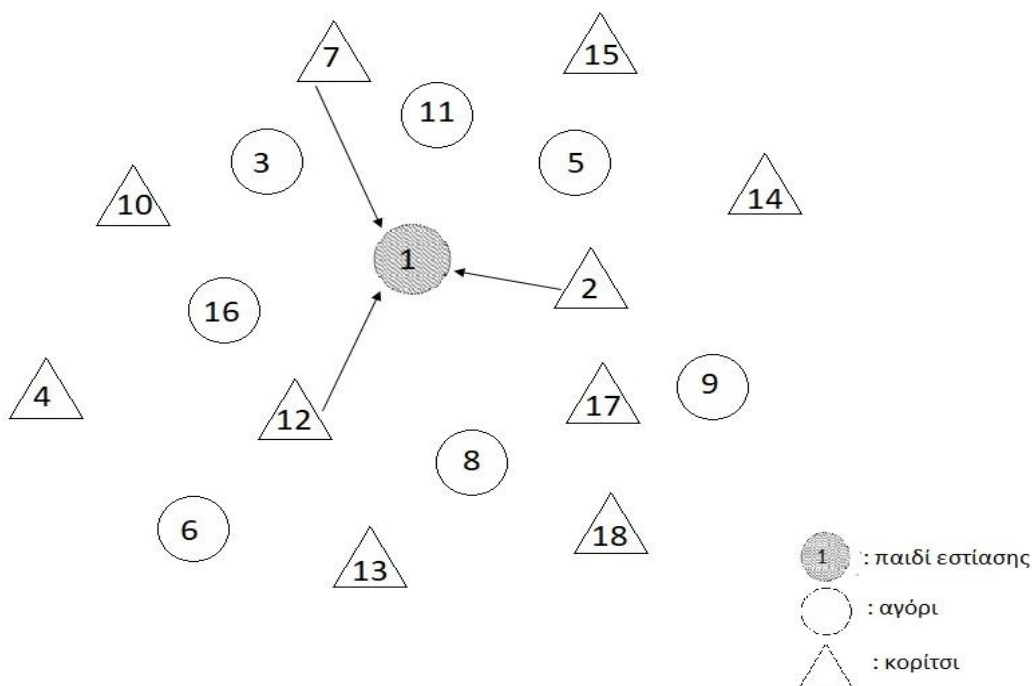
Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε 4 εβδομάδες, από τις 16 Απριλίου ως τις 11 Μαΐου και υλοποιήθηκε στις ώρες της Φυσικής Αγωγής (σύνολο 12 ώρες), της Θεατρικής Αγωγής (σύνολο 4 ώρες), της Ευέλικτης Ζώνης (4 ώρες) και σε κάποια διαλείμματα (σύνολο 15 διαλείμματα). Οι στόχοι της παρέμβασης προσδιορίστηκαν, μετά την αξιολόγηση του παιδιού, όπως προαναφέρθηκε, από την ερευνήτρια, την εκπαιδευτικό της τάξης, τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους γονείς του και έπειτα επιλέχθηκαν οι δεξιότητες που είναι σημαντικές για την επίτευξη των στόχων. Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι, στη συνέχεια οι βραχυπρόθεσμοι και τέλος οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι.

Ακολούθησε η επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και μέσων για την επίτευξη των στόχων, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, η έρευνα σχετίζεται και με το ομαδικό παιχνίδι, για αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει και η παρουσία - συμμετοχή των συμμαθητών του παιδιού στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

6.3 Κοινωνιόγραμμα Πριν την Παρέμβαση

Κατά την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, στο διάλειμμα, μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές της τάξης ένα φύλλο χαρτί με την ερώτηση: "Ποιούς συμμαθητές και συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να κάνετε μια κοινή δραστηριότητα;" και τα παιδιά κλήθηκαν να διαλέξουν και να σημειώσουν, μυστικά, τρία παιδιά της τάξης τους. Όλα τα παιδιά σημείωσαν τους συμμαθητές που προτιμούν και συμπαθούν. Τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος τον επέλεξαν τρία κορίτσια, με τα οποία διατηρεί καλή σχέση. Πριν τη διαμόρφωση των στόχων, λοιπόν, κρίθηκε αναγκαία η προετοιμασία της τάξης, μιας και ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν

προσεγγίζεται ιδιαίτερα από τους συμμαθητές του και δεν τον προτιμούν, ειδικά τα αγόρια της τάξης.



Διάγραμμα 1. Κοινωνιόγραμμα της τάξης σχετικά με τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, πριν την παρέμβαση.

6.4 Δραστηριότητες με Όλα τα Παιδιά

Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, στο σύνολο της τάξης, ορισμένες δραστηριότητες που αφορούν στη διαφορετικότητα, στην αλληλεγγύη και την κοινωνική αλληλοαποδοχή. Σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης, η ερευνήτρια συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό του τμήματος και με τον Γυμναστή του τμήματος. Η κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών του συγκεκριμένου τμήματος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων - βίντεο, αλλά και με την ανάγνωση και ανάλυση ορισμένων παραμυθιών. Η δασκάλα της τάξης, σε συνεργασία με την ερευνήτρια, συζήτησαν, αρχικά, με τα παιδιά για τη διαφορετικότητα, αλλά και την ισότητα των ανθρώπων. Στηριζόμενες, έτσι, στην Ενότητα 13 της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, με τίτλο: "Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι" (Διακογιώργη, Μπαρής, Στεργιόπουλος, & Τσιλιγκιριάν, 2007), οι δύο εκπαιδευτικοί, κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, συζητήθηκαν με τους μαθητές, σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών. Συγκεκριμένα, η συζήτηση κατέληξε στο γεγονός ότι όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως, έχουν δικαίωμα στην αγάπη, στη φροντίδα, στο γέλιο, στη φιλία και στο παιχνίδι.



Εικόνα 2. Η Ενότητα 13 της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, με τίτλο "Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι".

Στη συνέχεια, σε συνεννόηση με τον Γυμναστή των παιδιών κατά τη διάρκεια της Φυσικής Αγωγής (δύο διδακτικές ώρες) τα παιδιά οδηγήθηκαν στο κλειστό γυμναστήριο, που διαθέτει το σχολείο, για να παρακολουθήσουν σε βιντεοπροβολέα μια παιδική ταινία. Η ταινία, η οποία προβλήθηκε από την ερευνήτρια και τον Γυμναστή, είναι το "Happy Feet". Όλα τα παιδιά χάρηκαν με την ταινία και συζητήθηκε το ζήτημα της διαφορετικότητας, μιας και ο πρωταγωνιστής της ταινίας - ένας πιγκουίνος - ήταν διαφορετικός από τους υπόλοιπους πιγκουίνους, αυτό, όμως, δεν στάθηκε εμπόδιο για να αναπτύξει το ταλέντο που είχε στο χορό. Τα παιδιά του τμήματος εντόπισαν τα βαθύτερα νοήματα που πηγάζουν από την ταινία και ήταν ενθουσιασμένα. Η ταινία άρεσε πολύ και στον μαθητή με τη διαταραχή, καθώς ήταν μελωδική και είχε ωραία τραγούδια.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της Θεατρικής Αγωγής (μία διδακτική ώρα) και της Ευέλικτης Ζώνης (δύο διδακτικές ώρες), διαβάστηκαν στους μαθητές δύο παραμύθια που αφορούν τόσο στα διαφορετικά και ιδιαίτερα χαρίσματα του καθενός όσο και στην αποδοχή γενικότερα. Τα παραμύθια που διάβασαν, η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός, στα παιδιά είναι: "Όλοι είμαστε μικροί ήρωες!" και "Ο Αυτός", τα οποία παρουσιάζουν διάφορα ζωάκια με διαφορετικά και ξεχωριστά γνωρίσματα το καθένα. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν, κατά κύριο λόγο, με το παραμύθι: "Ο Αυτός", το οποίο μάλιστα αναφέρεται στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ως τμήμα τους αφορούσε άμεσα, μιας και στην τάξη τους υπάρχει ένας μαθητής με την εν λόγω διαταραχή.

Μετά την ανάγνωση των δύο παραμυθιών προέκυψε μια επικοινωνιακή συζήτηση με όλο το τμήμα. Τα παιδιά είχαν πολλές απορίες για τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και εν τέλει έγινε αναφορά στις έννοιες της κατανόησης, του σεβασμού και της αποδοχής του "διαφορετικού". Τονίστηκε, ακόμη ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας και αυτό δεν πρέπει να στέκεται εμπόδιο στη φιλία, αλλά και στο παιχνίδι.

6.5 Εξατομικευμένοι Στόχοι

Στη συνέχεια, στα πλαίσια του παρεμβατικού προγράμματος, τέθηκε ως μακροπρόθεσμος στόχος ο μαθητής με την εν λόγω διαταραχή να παρουσιάζει κοινωνικό ενδιαφέρον. Ο γενικός αυτός στόχος αφορά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και πιο συγκεκριμένα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, αλλά και με τα άτομα που βρίσκονται στο κοντινό του περιβάλλον, όπως είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο για να αναπτύξει, ο μαθητής, την κοινωνική του αλληλεπίδραση με άτομα που βρίσκονται κοντά του. Ακολουθούν στη συνέχεια οι βραχυπρόθεσμοι και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή.

Ο πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος που προέκυψε είναι: καθημερινά ο μαθητής να χαιρετάει τους συμμαθητές του ονομαστικά, διατηρώντας τη βλεμματική του επαφή, ο δεύτερος βραχυπρόθεσμος στόχος είναι: ο μαθητής να αναπτύξει εγγύτητα με άτομα στο περιβάλλον του και ο τρίτος βραχυπρόθεσμος στόχος είναι: το παιδί να συμμετέχει με τους συμμαθητές του σε ομαδικά παιχνίδια, όποτε δίνεται η ευκαιρία. Επιπρόσθετα, κάθε βραχυπρόθεσμος στόχος αναλύεται στους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους. Στον πρώτο βραχυπρόθεσμο στόχο αντιστοιχούν οι δύο εξής διδακτικοί στόχοι: ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να γνωρίζει ονομαστικά τους συμμαθητές/εκπαιδευτικό του και να τους χαιρετάει λέγοντας "Καλημέρα" το πρωί και "Καλό μεσημέρι", όταν σχολάει. Στον δεύτερο βραχυπρόθεσμο στόχο, προέκυψαν, επίσης, οι δύο διδακτικοί στόχοι: το παιδί να ανέχεται το άγγιγμα από άλλα παιδιά/εκπαιδευτικό και να βρίσκεται κοντά τους, όταν αυτοί πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες.

Ο τελευταίος βραχυπρόθεσμος στόχος εμπεριέχει τους εξής διδακτικούς στόχους: ο μαθητής να προσεγγίζει ομάδα παιδιών που παίζει, να ζητάει να συμμετέχει και ο ίδιος

σε παιχνίδι, δηλαδή να λέει "Θέλω να παίξουμε", να ζητάει από τα παιδιά/εκπαιδευτικό στα πλαίσια του παιχνιδιού, να τρέξουν και να τον πιάσουν ("Τρέχα" και "Πιάσε με"). Τελικά, ο μαθητής να συμμετέχει, σε ομαδικά παιχνίδια, με μικρές και μεγαλύτερες ομάδες παιδιών, στο σχολείο, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια κάποιου μαθήματος ή και των διαλειμμάτων.

6.5.1 Πρώτος Βραχυπρόθεσμος Στόχος - Δραστηριότητες

Για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων που τέθηκαν, χρειάστηκαν ποικίλα εποπτικά μέσα και εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες διδακτικές ενέργειες για κάθε επιμέρους στόχο. Για τον πρώτο βραχυπρόθεσμο στόχο και τους διδακτικούς του στόχους χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω υλικά και διδακτικές μέθοδοι: κοινωνικές ιστορίες (βίντεο), ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παιχνίδι μνήμης και μίμησης, ένα προς ένα διδασκαλία, οπτική επικοινωνία, υπολογιστής ταμπλέτα, φωτογραφίες όλων των παιδιών του τμήματος και της εκπαιδευτικού, λάστιχο, ετικέτες, ταινία βέλκρο και δύο λούτρινα αρκουδάκια. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας της Θεατρικής Αγωγής, δύο διδακτικών ωρών της Ευέλικτης Ζώνης και τριών της Φυσικής Αγωγής, δηλαδή μέσα σε μια εβδομάδα, πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, που αφορά στον πρώτο βραχυπρόθεσμο στόχο.

Αρχικά, κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, εφαρμόστηκε η διδακτική μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών και προβλήθηκε σε όλα τα παιδιά της τάξης ένα βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=4PHGFk B-CU> (Αίσωπος, 2006). Το βίντεο αυτό, με τίτλο: "Κοινωνικές Ιστορίες για παιδιά - Πώς χαιρετώ, Carol Gray", απεικονίζει διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να χαιρετήσει κάποιον γνωστό ή φίλο του. Στο παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, το συγκεκριμένο βίντεο προβλήθηκε περισσότερες φορές και η ερευνήτρια του εξηγούσε κάθε φορά τους τρόπους που χαιρετάμε άλλα άτομα, δείχνοντας και η ίδια τον τρόπο. Χρησιμοποιήθηκε αρκετά ο υπολογιστής ταμπλέτα του παιδιού κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, μιας και το παιδί έχει ιδιαίτερη αδυναμία σε αυτόν.

Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει πολύ καλή μνήμη και δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον σε παιχνίδια που σχετίζονται με τη μνήμη. Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά του τμήματος και από την εκπαιδευτικό, να φέρουν από δύο ίδιες φωτογραφίες τους, για να πραγματοποιηθεί ένα παιχνίδι μνήμης με τα πρόσωπά τους. Το παιδί, σε μια

διδασκτική ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, έχοντας όλες τις διπλές φωτογραφίες μπροστά του αναποδογυρισμένες, προσπαθούσε με την καθοδήγηση της ερευνήτριας, να βρίσκει κάθε φορά τις δύο ίδιες φωτογραφίες κάποιου συμμαθητή του.

Κάθε φορά που, ο μαθητής με τη συγκεκριμένη διαταραχή, έβρισκε τις φωτογραφίες ενός παιδιού, ανέφερε το όνομα του συμμαθητή του. Το ίδιο το παιδί που έβρισκε πήγαινε κοντά του, του ζητούσε να τον κοιτάξει ("Κοίτα με"), τον χαιρετούσε και του έλεγε ξανά το όνομά του ("Γεια, με λένε.."). Μόλις το παιδί βρήκε όλες τις φωτογραφίες των συμμαθητών του, η ερευνήτρια παρουσίασε και τις δύο φωτογραφίες της εκπαιδευτικού της τάξης, με σκοπό να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα - παιχνίδι μνήμης από την αρχή, με σκοπό την επανάληψη. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλοι στην τάξη παρότρυναν το αγόρι, σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, να διατηρεί τη βλεμματική του επαφή με τον συνομιλητή του. Οι συμμαθητές του χρησιμοποιούσαν φράσεις, όπως είναι το "Κοίτα με" ή έκαναν κάποιο νεύμα, για να προτρέψουν το παιδί να τους κοιτάξει. Η ερευνήτρια είχε βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της Φυσικής Αγωγής (1 διδασκτική ώρα), η ερευνήτρια μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης, έστρωσαν ένα χαλί στο πάτωμα, στο κέντρο της τάξης και ζήτησαν από όλα τα παιδιά να καθίσουν και να κάνουν έναν μεγάλο κύκλο, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο "διεύρυνση του κύκλου". Αρχικά, η ερευνήτρια, κρατώντας ένα λάστιχο, το οποίο είναι από τα αγαπημένα αντικείμενα - προσκολλήσεις του αγοριού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ξεκινάει το παιχνίδι γνωριμίας. Το παιχνίδι αυτό είναι μια παραλλαγή του παιχνιδιού "ο κύκλος και το μαντήλι", καθώς χρησιμοποιήθηκε, αντί του μαντηλιού ένα λάστιχο. Η ερευνήτρια έδινε το λάστιχο σε ένα παιδί, το ρωτούσε: "Πώς σε λένε;" και εκείνο απαντούσε: "Με λένε..". Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλάμβαναν όλα μαζί: "Τον λένε..". Το παιδί έδωσε το λάστιχο σε κάποιο άλλο παιδί και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, μέχρι να αναφερθεί το όνομα όλων των μαθητών. Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έμαθε τα ονόματα των συμμαθητών του, με τη βοήθεια των συμμαθητών του στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διεύρυνσης του κύκλου.

Στη συνέχεια, τα παιδιά δημιούργησαν ετικέτες με τις φωτογραφίες τους και τα ονόματά τους, τα κόλλησαν σε ένα χαρτόνι και το έδωσαν στο αγόρι. Το παιδί με

διαταραχή αυτιστικού φάσματος ανέτρεχε σε αυτό, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, κάθε φορά που χρειαζόταν. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ερευνήτρια το είχε πάνω στο θρανίο και έδειχνε πάνω σε αυτό, το άτομο που μιλούσε κάθε φορά, λέγοντας και το όνομά του "Τώρα μιλάει ο/η..". Το χαρτόνι με τις ετικέτες, ήταν πολύ χρήσιμο για το αγόρι και σε κάποια διαλείμματα μάλιστα, το μελετούσε και έδειχνε σε αυτό τους συμμαθητές που βρίσκονταν δίπλα του ("Κοίτα, να ο/η.."). Τα παιδιά, μάλιστα, φτιάξανε άλλο ένα ίδιο χαρτόνι με ετικέτες και τις δεύτερες φωτογραφίες που έφεραν για το παιχνίδι μνήμης, για να το έχει το παιδί στο σπίτι του και να κάνει επαναλήψεις και εκεί.

Κατά τη διάρκεια της Θεατρικής Αγωγής, τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας έπαιξαν κουκλοθέατρο με δύο λούτρινα αρκουδάκια, που αρέσουν πολύ στο παιδί. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εμφάνισε στην τάξη δύο αρκουδάκια και ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος κρατούσε το ένα και ένα παιδί κάθε φορά το άλλο, με σκοπό να μιλήσουν όλοι, έστω από μία φορά. Την πρώτη φορά, έδειξε η ερευνήτρια τη δραστηριότητα μαζί με ένα παιδί της τάξης, για να μιμηθεί το αγόρι τα λόγια και τις κινήσεις, που κάνει το αρκουδάκι. Στη συνέχεια, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, κουνώντας το αρκουδάκι προς το μέρος του παιδιού, που είχε απέναντί του, το ρωτούσε: "Πώς σε λένε;" και το παιδί απαντούσε: "Με λένε..". Επιπρόσθετα, τα αρκουδάκια αυτά, τα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά κάθε πρωί και μεσημέρι για να χαιρετήσουν τον μαθητή, ο οποίος χαιρόταν κάθε φορά που τα έβλεπε. Συγκεκριμένα, διαφορετικό παιδί κάθε φορά αναλάμβανε να κουνάει το αρκουδάκι προς το μέρος του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, λέγοντας "Καλημέρα" το πρωί και "Καλό μεσημέρι", όταν χτυπούσε κουδούνι για να σχολάσουν.



Εικόνα 3. Ο μαθητής με ΔΑΦ λέει "Καλημέρα" και "Καλό μεσημέρι".

Τέλος, αναφορικά με τον πρώτο βραχυπρόθεσμο στόχο, ο μαθητής με τη συγκεκριμένη διαταραχή, κολλούσε σε ένα χαρτόνι που απεικόνιζε το σχολείο, κάθε πρωί και κάθε μεσημέρι, την κατάλληλη ετικέτα. Συγκεκριμένα, το πρωί που ερχόταν στο σχολείο, κολλούσε στο χαρτόνι μια ετικέτα με ταινία βέλκρο που έγραφε: "Καλημέρα", ενώ το μεσημέρι όταν σχολούσαν τα παιδιά, ο μαθητής αφαιρούσε την ετικέτα που γράφει: "Καλημέρα" και τοποθετούσε στη θέση της αυτήν που γράφει: "Καλό μεσημέρι". Κάθε φορά που το παιδί πραγματοποιούσε αυτήν τη διαδικασία, έλεγε δυνατά τη φράση που αναγράφει η ετικέτα.



Εικόνα 4. Ο μαθητής με ΔΑΦ κολλάει τις ετικέτες στο χαρτόνι.

Χρησιμοποιήθηκε κατά αυτόν τον τρόπο η μέθοδος οπτικής επικοινωνίας, η οποία είναι ιδιαίτερα βοηθητική σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Επιπρόσθετα, κάθε πρωί και μεσημέρι όλα τα παιδιά της τάξης χαιρετούσαν τον μαθητή και ο δεύτερος με τη σειρά του έπρεπε να ανταποδώσει.

Στη δραστηριότητα αυτή συμμετείχε και η εκπαιδευτικός του τμήματος, η οποία επίσης χαιρετούσε τον μαθητή με τις κατάλληλες εκφράσεις ("Καλημέρα", "Καλό μεσημέρι") κατά την άφιξη και αναχώρησή του από το σχολείο και περίμενε ως ότου το ίδιο το παιδί να ανταποκριθεί. Το παιδί λειτουργούσε μιμητικά και επωφελούνταν αρκετά από τη μέθοδο των επαναλήψεων.

6.5.2 Δεύτερος Βραχυπρόθεσμος Στόχος - Δραστηριότητες

Σχετικά με τον δεύτερο βραχυπρόθεσμο στόχο, δηλαδή ο μαθητής να αναπτύξει εγγύτητα με άτομα του περιβάλλοντός του, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική

παρέμβαση με διάρκεια, επίσης, μια εβδομάδα. Πιο συγκεκριμένα, χρειάστηκαν για τον συγκεκριμένο στόχο μία διδακτική ώρα της Θεατρικής Αγωγής, δύο διδακτικές ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και τρεις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής. Τα εποπτικά μέσα και μέθοδοι που χρειάστηκαν για την υλοποίησή της είναι: μπαλόνια, λάστιχο, καλαμάκια, μπογιές, ψαλίδι, χαρτόνι για την κατασκευή κολάζ και σχοινιά, ενώ οι διδακτικές μέθοδοι ήταν η διδασκαλία ένα προς ένα, οι κοινωνικές ιστορίες, η μίμηση προτύπου και η ομαδική διδασκαλία.

Αρχικά, η ερευνήτρια επιδίωξε, με τη μέθοδο διδασκαλίας ένα προς ένα, να βρίσκεται ολοένα και πιο κοντά με το παιδί και χρησιμοποιούσε ένα λάστιχο για να το καταφέρει. Τα λάστιχα είναι ένα από τα αντικείμενα προσκόλλησης του αγοριού και έχει εμμονή με αυτά. Η ερευνήτρια, κατά αυτόν τον τρόπο, έδινε ένα λάστιχο στον μαθητή για να παίξει, έπειτα κρατούσε και η ίδια ένα λάστιχο και σιγά - σιγά ερχόταν κοντά του. Επιδίωκε, λοιπόν, η ερευνήτρια να κεντρίσει την προσοχή του παιδιού (βλεμματική επαφή) και να αναπτύξει με αυτόν τον τρόπο την εγγύτητά του. Χρησιμοποιήθηκε, στη δραστηριότητα αυτή, το αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού ως κίνητρο, για να μπορέσει η ερευνήτρια να το πλησιάσει.



Εικόνα 5. Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει με το λάστιχο.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ανατέθηκε σε μια μικρή ομάδα παιδιών να κατασκευάσουν ένα μικρό κόμικς, που απεικονίζει τρία παιδιά να παίζουν σχοινάκι και να είναι χαρούμενα. Η ερευνήτρια, έδειχνε το κόμικς αυτό στον μαθητή καθημερινά και του εξηγούσε ότι τα τρία παιδιά είναι φίλοι, πλησιάζουν ο ένας τον άλλον και παίζουν όλοι μαζί με το σχοινάκι. Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η ζωγραφιά των παιδιών ως

κοινωνική ιστορία και ο μαθητής την παρατηρούσε με προσοχή και τις περισσότερες φορές χαιρόταν όταν άκουγε την ερευνήτρια να του εξιστορεί την ιστορία



Εικόνα 6. Κόμικς που έφτιαξαν οι συμμαθητές του παιδιού.

Παρόμοια δραστηριότητα πραγματοποιείται και με τη βοήθεια των τριών κοριτσιών, τα οποία επέλεξαν στο αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ το αγόρι και υπάρχει μεγάλη συμπάθεια ανάμεσά τους. Χαρακτηριστικά, σε ώρα της Φυσικής Αγωγής, τα τρία κορίτσια - βοηθοί και ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οδηγήθηκαν στην αυλή του σχολείου και δόθηκε στα κορίτσια ένα μεγάλο σχοινί. Το αγόρι χαιρέται όταν παίζει με σχοινί και αποτελεί και αυτό ένα από τα αντικείμενα προσκόλλησής του. Η ερευνήτρια ανέθεσε στα συγκεκριμένα κορίτσια να κρατάνε το σχοινί και να παίζουν διάφορα παιχνίδια, όπως είναι το γνωστό "σχοινάκι" και κυνηγητό με σχοινί. Τα κορίτσια - βοηθοί, λοιπόν, με τις οδηγίες και την καθοδήγηση της ερευνήτριας, επιδίωκαν να παίζουν με το σχοινί, ολοένα και πιο κοντά στο αγόρι, για να αποτελέσουν πρότυπο μίμησης. Τον παρότρυναν σταδιακά να παίζουν όλοι μαζί, λέγοντας: "Θέλεις να παίξουμε;". Δινόταν, έτσι, η ευκαιρία στο παιδί να προσεγγίσει και να παίξει με μικρή ομάδα παιδιών, όπως άλλωστε απεικονίζεται και στο κόμικς, που φτιάξαν τα παιδιά και χρησιμοποιήθηκε ως κοινωνική ιστορία για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων (βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα, κοινωνική ανταπόκριση και εγγύτητα).

Επίσης, σε διδακτική ώρα της Φυσικής Αγωγής, ο γυμναστής μαζεύει τα παιδιά του τμήματος και τα παροτρύνει με τη βοήθεια της ερευνήτριας, να δημιουργήσουν ένα τρενάκι, ο ένας πίσω από τον άλλον σε σειρά. Το κάθε παιδί άγγιζε τον ώμο του μπροστινού του και το τρενάκι ακολουθούσε μια συγκεκριμένη πορεία. Σε διάφορα σημεία της αυλής είχαν τοποθετηθεί διάφορα σχοινιά και τα παιδιά πήγαν με τρενάκι να μαζέψουν όλα αυτά τα σχοινιά. Αρχικά, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρατηρούσε τους συμμαθητές του και στη συνέχεια, με την παρότρυνση της ερευνήτριας, συμμετείχε και ο ίδιος στη δραστηριότητα, μιμούμενος τους συμμαθητές του. Τα παιδιά του τμήματος χάρηκαν με τη δραστηριότητα αυτή και μάλιστα την επαναλάμβαναν αυθόρμητα σε κάποια διαλείμματα. Το παιδί συμμετείχε στο τρενάκι που δημιουργούσαν τα παιδιά του τμήματός του, στην αυλή του σχολείου, αρχικά για μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα για περισσότερο. Η ερευνήτρια τον παρότρυνε να συμμετέχει και δεν είναι λίγες οι φορές που συμμετείχε και η ίδια στο τρενάκι αυτό, ώστε το παιδί να μιμηθεί τις κινήσεις της.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της Θεατρικής Αγωγής, η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια χώρισαν τα παιδιά της τάξης σε πέντε ομάδες. Κάθε φορά μία ομάδα σηκωνόταν στο κέντρο της τάξης και η εκπαιδευτικός τους μοίραζε τέσσερα μπαλόνια φουσκωμένα. Τα παιδιά της κάθε ομάδας, δημιουργούσαν κάθε φορά ένα τρενάκι και ανάμεσα στα παιδιά η εκπαιδευτικός τοποθετούσε από ένα φουσκωμένο μπαλόνι. Το τρενάκι με τα παιδιά και τα μπαλόνια έπρεπε με αργές κινήσεις να κάνει το γύρο της τάξης, χωρίς όμως να πέσουν τα μπαλόνια κάτω στο πάτωμα και χωρίς να αγγίξουν τα μπαλόνια με τα χέρια τους. Συνεπώς, μόνο με το σώμα τους μπορούσαν να σφηνώσουν το μπαλόνι ανάμεσά τους, αναπτύσσοντας έτσι την εγγύτητά τους.

Ανέθεσε, λοιπόν, η ερευνήτρια στις υπόλοιπες ομάδες της τάξης, να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα. Πραγματοποίησαν, κατά αυτόν τον τρόπο, οι τέσσερις πρώτες ομάδες τη δραστηριότητα και στην τελευταία ομάδα, η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια, τοποθέτησαν τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος με τα τρία κορίτσια, τα οποία τον είχαν επιλέξει στο αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ, μιας και υπάρχει ήδη οικειότητα ανάμεσά τους. Στην ομάδα αυτήν συμμετείχε και η ερευνήτρια του παρεμβατικού προγράμματος, για να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τον μαθητή να ολοκληρώσει την δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας το πρότυπο μίμησης και τη διδασκαλία σε ομάδες. Ο μαθητής δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα μπαλόνια και με τη

συγκεκριμένη δραστηριότητα βρέθηκε αρκετά κοντά τόσο με την ερευνήτρια όσο και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας.

Κατά τη διάρκεια μιας άλλης δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί, στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, χώρισαν τα παιδιά της τάξης σε δυάδες. Τα ζευγάρια, λοιπόν, τοποθετήθηκαν σε διάφορα σημεία της τάξης και έπαιζαν το παιχνίδι του καθρέφτη. Συγκεκριμένα, το ένα παιδί μιμούταν τις κινήσεις του παιδιού που βρίσκεται απέναντί του. Ο μαθητής έκανε τους μορφασμούς του προσώπου και απλές κινήσεις που έκανε ο συμμαθητής του. Τα ζευγάρια κάθε τρία λεπτά άλλαζαν, για να μπορέσει ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να μιμηθεί τις κινήσεις όλων των συμμαθητών του. Η ερευνήτρια βρισκόταν συνεχώς δίπλα του και κάθε φορά που έκανε κινήσεις - γκριμάτσες στο ζευγάρι του, προέτρεπε τον μαθητή να αναφέρει το όνομά του. Όταν το παιδί δυσκολευόταν να βρει το όνομα του παιδιού, η ερευνήτρια έδειχνε στο χαρτόνι, με τις φωτογραφίες που κατασκεύασαν, το αντίστοιχο παιδί, λέγοντας το όνομά του. Η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, είχε υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο προς τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.



Εικόνα 7. Ο μαθητής με ΔΑΦ μιμείται τον συμμαθητή του.

Καταληκτικά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια ακόμη δραστηριότητα, κυρίως για την ανάπτυξη της εγγύτητας του παιδιού, αλλά και της παράλληλης δραστηριότητας και βλεμματική επαφής του με τους τριγύρω του. Σε μία διδακτική ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια χώρισαν τα παιδιά σε ομάδες και τους ζήτησαν να φτιάξουν ανά ομάδες ένα κολάζ για την Πρωτομαγιά, η οποία ήταν σε λίγες

μέρες. Χαρακτηριστικά, η ερευνήτρια, επιλεκτικά, τοποθέτησε τον μαθητή με διαταραχή σε μια ομάδα αγοριών, τους οποίους τους ανατέθηκε να φτιάξουν ένα κολάζ με καλαμάκια, μπογιές, ψαλίδι και χαρτόνι. Με την τοποθέτηση αυτή, επιδιωκόταν να έρθει ο μαθητής κοντά με όλα τα παιδιά της τάξης του και κυρίως με τα αγόρια, οι οποίοι δεν έδειξαν καμία προτίμηση στο συγκεκριμένο παιδί. Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν και έφτιαξαν λουλούδια με καλαμάκια και χρησιμοποίησαν χαρτόνια με σχήμα χεριών.



Εικόνα 8. Το παιδί κόβει το χαρτόνι με ψαλίδι.

Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έκοβε με ψαλίδι τα χαρτόνια με το σχήμα των χεριών των παιδιών. Η ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, ανέθεταν στο αγόρι να κόβει τα χαρτόνια σε σχήμα χεριού, μιας και του αρέσει να κόβει με ψαλίδι, και να δίνει ένα - ένα τα καλαμάκια στον διπλανό του, για να έρθει κοντά με τους συμμαθητές του. Συνεπώς, με την καθοδήγηση της ερευνήτριας εργάστηκε παράλληλα με τα υπόλοιπα αγόρια της ομάδας του, τα οποία συνεχώς τον βοηθούσαν.

6.5.3 Τρίτος Βραχυπρόθεσμος Στόχος

Ο τελευταίος βραχυπρόθεσμος στόχος που τέθηκε αφορά στη συμμετοχή του παιδιού σε οργανωμένο και ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τις δραστηριότητες είναι: παιχνίδι ρόλων, κάρτες με εικόνες, λάστιχο, στεφάνια γυμναστικής, σχοινιά και οι διδακτικές μέθοδοι ήταν η διδασκαλία

ένα προς ένα, η δραματοποίηση, οι κοινωνικές ιστορίες, η μίμηση προτύπου και η ομαδική διδασκαλία. Οι παρακάτω δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν για την επίτευξη των επιμέρους στόχων, διήρκησαν δύο εβδομάδες. Συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε διάφορα διαλείμματα, στις έξι ώρες της Φυσικής Αγωγής, σε δύο διδακτικές ώρες της Θεατρικής Αγωγής και σε δύο ώρες της Ευέλικτης Ζώνης.

Στην αρχή, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και σε ορισμένα διαλείμματα, οργάνωνε τα παιδιά της τάξης να παίζουν όλα μαζί παιχνίδια με αντικείμενα που αρέσουν στα ίδια, αλλά και στον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, αφού μοίρασε στα παιδιά λάστιχα και σχοινιά, οργάνωσε διάφορες δραστηριότητες. Η αγαπημένη δραστηριότητα των περισσότερων παιδιών είναι όταν σχημάτιζαν ένα μεγάλο κύκλο, έχοντας στα πόδια τους ένα μακρύ κυκλικό λάστιχο και προσπαθούσαν να βγουν από τον κύκλο, χοροπηδώντας. Το αγόρι κάθε φορά που έβλεπε αυτό το λάστιχο και τα παιδιά να παίζουν, πλησίαζε, γιατί του κέντριζε την προσοχή και ήθελε να παίξει κι αυτός. Τα παιδιά τον παροτρύνανε να συμμετέχει και αυτός στον κύκλο.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι "σχοινάκι" στην αυλή και παρότρυναν λεκτικά, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, τον μαθητή να παίξει και αυτός μαζί τους. Πολλές φορές έπαιζε και η ερευνήτρια διάφορα παιχνίδια με αντικείμενα που αρέσουν στον μαθητή, με σκοπό να πλησιάσει το παιδί και να δείξει ενδιαφέρον για το ομαδικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, κάθε φορά διαφορετική ομάδα παιδιών προσπαθούσε να περάσει πάνω από το μεγάλο σχοινί, αναπηδώντας, όταν αυτό αγγίζει το έδαφος. Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στην αρχή πλησίαζε διστακτικά τα παιδιά που παίζανε, αλλά όσο περνούσε ο χρόνος, με τη βοήθεια της ερευνήτριας και των παιδιών, ο μαθητής πλησίαζε και τελικά έπαιζε κι αυτός. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε, για την επίτευξη του στόχου, κάποιες κάρτες με εικόνες, που απεικονίζουν παιδιά που παίζουν σχοινάκι, με λάστιχο και με στεφάνια. Τις κάρτες τις έδειχνε στον μαθητή ανά διαστήματα, ώστε το παιδί να προσεγγίζει τους συμμαθητές του, όταν αυτοί παίζουν. Οι κάρτες βοήθησαν αρκετά, μιας και ο μαθητής τις παρατηρούσε κάθε φορά με προσοχή και ενδιαφέρον.



Εικόνα 9. Ο μαθητής παίζει στο διάλειμμα σχοινάκι.

Άλλη μία δραστηριότητα, που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την επίτευξη του δεύτερου διδακτικού στόχου ήταν το παιχνίδι με τα στεφάνια. Το παιδί δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στα στεφάνια και έτσι με τη δραστηριότητα αυτή, επιδιώχθηκε να ζητάει να παίξει κι αυτός. Αρχικά, η ερευνήτρια σε συνεργασία με τον Γυμναστή του τμήματος, χώρισαν τα παιδιά σε ομάδες και τους μοίρασαν στεφάνια γυμναστικής. Το κάθε παιδί έκανε περιστροφές του στεφανιού γυμναστικής, με ρυθμικές κινήσεις, γύρω από τη μέση του. Κάθε φορά που το παιδί προσέγγιζε κάποιον συμμαθητή του που κρατούσε στεφάνι, η ερευνήτρια τον παρότρυνε να κοιτάξει τον συμμαθητή και να του πει: "Θέλω να παίξουμε". Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε αρκετές φορές και οι συμμαθητές του παιδιού τον παροτρύνανε να παίξει μαζί τους με το στεφάνι γυμναστικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τρία κορίτσια που του δείχνουν συμπάθεια, ήταν οι "βοηθοί" της ερευνήτριας και αποτελούσαν συνέχεια πρότυπο μίμησης για το αγόρι.

Σε διδακτική ώρα της Φυσικής Αγωγής, επίσης, ανατέθηκε στα τρία κορίτσια - βοηθοί της ερευνήτριας να παίξουνε κνηγητό κοντά στον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στη συνέχεια, ο μαθητής χοροπηδούσε και έτσι έδειξε ότι χάρηκε με το κνηγητό. Με την καθοδήγηση της ερευνήτριας ο μαθητής πλησίασε τα κορίτσια και ζήτησε να παίξει κι αυτός ("Θέλω να παίξουμε"). Ακολούθησε λεκτική επιβράβευση ("Μπράβο") τόσο από τα παιδιά όσο και από την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επαναλήφθηκε αρκετές φορές και στα διαλείμματα, ώστε το παιδί να

ζητάει από άλλα παιδιά να παίξουν. Αρκετές φορές συμμετείχε στο παιχνίδι του κυνηγητού και η ερευνήτρια, σε διδασκαλία ένα προς ένα. Το κυνηγητό είναι ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια του αγοριού και κατά αυτόν τον τρόπο ο μαθητής έμαθε να λέει: "Θέλω να παίξουμε" στην ερευνήτρια και στους συμμαθητές του.

Παράλληλα, καθώς το παιδί έτρεχε να πιάσει τους συμμαθητές του, στα διαλείμματα και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί μία κάρτα με παιδιά που παίζουν κυνηγητό και του έλεγε: "Τρέχα". Όταν το παιδί πήγαινε να πιάσει τελικά τον συμμαθητή του, η ερευνήτρια του έδειχνε μία κάρτα που απεικόνιζε ένα παιδί που πιάνει ένα άλλο και του ζητούσε να πει: "Πιάσε με". Η ερευνήτρια ανέθετε κάθε φορά σε δύο συμμαθητές του να παίζουν κυνηγητό κοντά του και να χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες φράσεις. Το παιδί, μετά από πολλές επαναλήψεις, χρησιμοποιούσε τις εκφράσεις αυτές και ήταν αρκετά χαρούμενο κάθε φορά που έπαιζε κυνηγητό με άλλα παιδιά.



Εικόνα 10. Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει κυνηγητό, στο διάλειμμα.

Στις διδακτικές ώρες της Θεατρικής Αγωγής, η εκπαιδευτικός ετοίμασε κάρτες με εικόνες που απεικονίζουν διάφορα φρούτα και λαχανικά, τα οποία μάλιστα γνωρίζει ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ζητήθηκε από κάποιο παιδί να είναι ο μανάβης της γειτονιάς και τα υπόλοιπα παιδιά οι πελάτες. Με τη βοήθεια και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας, τα παιδιά πραγματοποίησαν επιτυχώς τη δραματοποίηση και ο μαθητής υποδύθηκε τον πελάτη. Συγκεκριμένα, είπε "Καλημέρα" στο παιδί - μανάβη και ανέφερε, στη συνέχεια, τα φρούτα που ήθελε να αγοράσει. Στο τέλος της δραστηριότητας, μιας και το παιδί συνεργάστηκε, η ερευνήτρια του έδωσε ως επιβράβευση να φάει φρούτα, στα οποία δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση.

Κεφάλαιο 7

Αποτελέσματα Έρευνας

Ακολουθούν στη συνέχεια τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσιάζοντας τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος, αλλά και το κοινωνιόγραμμα της τάξης, μετά την παρέμβαση.

7.1 Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντοπίστηκαν τα ελλείμματα και όταν κρινόταν αναγκαίο, τροποποιούνταν οι συνθήκες και δραστηριότητες, για να αναδειχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες του μαθητή. Πραγματοποιήθηκε αναπροσαρμογή των στόχων και συνεχώς αξιολογούνταν ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και η προσπάθεια συνεργασίας του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Καθημερινά, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, αλλά και στα διαλείμματα, η ερευνήτρια παρότρυνε το παιδί να προσεγγίζει τους συμμαθητές του και να τους αποκαλεί με τα ονόματά τους. Για παράδειγμα, η ερευνήτρια έλεγε στο παιδί, κάνοντας το κατάλληλο νεύμα: "Ελα, πάμε στην Παναγιώτα". Επιπρόσθετα, ανά διαστήματα, ανέθετε στο παιδί να ζητάει ξεχωριστά από κάθε συμμαθητή του ένα αντικείμενο, αναφέροντας το όνομά του, για παράδειγμα: "Ζήτησε το ψαλίδι από τον...". Πολλές φορές η ερευνήτρια έδειχνε με το χέρι της κάποιο συμμαθητή του αγοριού και στη συνέχεια ρωτούσε τον ίδιο: "Ποιός/ά είναι αυτός/ή;". Στην αρχή το παιδί δίσταζε να απαντήσει για όλα τα παιδιά, απαντούσε με σιγουριά μόνο για τα ονόματα των τριών κοριτσιών, που ήταν συχνά μαζί του και τον βοηθούσαν. Η ερευνήτρια, σε κάθε ευκαιρία, του έλεγε: "Είναι ο/η..." και το αγόρι επαναλάμβανε, κοιτώντας το συγκεκριμένο παιδί. Όσο περνούσε ο καιρός, το παιδί γνώριζε όλο και περισσότερα ονόματα των παιδιών της τάξης του.

Κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές το χαρτόνι με τα ονόματα και τις φωτογραφίες όλων των παιδιών του τμήματος. Χαρακτηριστικά, η ερευνήτρια καθημερινά το είχε μαζί της για να δείχνει στον μαθητή ποιος μιλάει ή ποιος λείπει από την τάξη. Αρχικά, του έλεγε η ίδια, δείχνοντας το παιδί που μιλάει: "Κοίτα, μιλάει ο/η..." και το παιδί επαναλάμβανε. Επίσης, όταν έλειπε κάποιο παιδί από την τάξη, του έδειχνε στο χαρτόνι ποιο παιδί λείπει και έλεγε το όνομά του: "Λείπει ο/η..." και ο μαθητής επαναλάμβανε τη φράση. Προς το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, ο μαθητής απαντούσε, τις περισσότερες φορές, στις ερωτήσεις της ερευνήτριας: "Ποιος μιλάει τώρα;" και "Ποιος λείπει από την τάξη;". Όταν δεν γινόταν αυτό, η ερευνήτρια έδινε τη σωστή απάντηση και στη συνέχεια ξαναρωτούσε το παιδί, ώστε να απαντήσει μόνο του σωστά.

Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με την ερευνήτρια, μιας και τα παιδιά κάθονται σε ομάδες στην τάξη, άλλαζαν συχνά τις ομάδες των παιδιών. Συνεπώς, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ερχόταν συχνά σε επαφή με διαφορετικούς συμμαθητές του. Η ερευνήτρια ανέθετε συχνά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να ζητάνε αντικείμενα από τον μαθητή, αλλά φρόντιζε και ο ίδιος ο μαθητής να ζητάει από τα μέλη της ομάδας του διάφορα αντικείμενα. Για παράδειγμα, η ερευνήτρια λέει στο παιδί να ζητήσει από τον διπλανό του ένα μολύβι, λέγοντας το όνομά του, για παράδειγμα: "Κώστα, θέλω ένα μολύβι". Το αγόρι ανέπτυξε την εγγύτητα με όλα τα παιδιά της τάξης, αλλά εξασκούσε επί καθημερινή βάση και τα ονόματα των μαθητών. Η χρήση του χαρτονιού, βέβαια, με τα ονόματα και τις φωτογραφίες, ήταν σημαντική, μιας και το παιδί ανέτρεχε σε αυτό κάθε φορά που ξεχνούσε κάποιο όνομα.

Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κυρίως στα διαλείμματα, παρότρυνε τον μαθητή, όταν ζητούσε κάτι, να την πλησιάσει, να την κοιτάξει στα μάτια και να την αποκαλέσει με το όνομά της. Για παράδειγμα, όταν το παιδί ήθελε φαγητό και έλεγε μόνο τη φράση: "Θέλω φαγητό", η ερευνήτρια του έλεγε: "Δ. έλα κοντά μου", το παιδί πλησίαζε, μετά του έλεγε: "Κοίτα με!" το παιδί την κοιτούσε και εν τέλει, αφού την κοιτούσε, έλεγε: "Μαρίνα, θέλω να φάω φαγητό" και τότε η ερευνήτρια του το έδινε. Η ερευνήτρια αρκετές φορές επαναλάμβανε η ίδια την πρόταση αυτή, για να την μιμηθεί ο μαθητής. Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσω της διδασκαλίας ένα προς ένα, της μίμησης και της ανατροφοδότησης με την ερευνήτρια, το

παιδί εξάσκησε τόσο την εγγύτητα όσο και τη βλεμματική του επαφή. Αυτό έγινε εύκολα αντιληπτό, μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός και όλα τα παιδιά της τάξης, κάθε πρωί λέγανε "Καλημέρα" στον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και κάθε μεσημέρι "Καλό μεσημέρι". Τις πρώτες μέρες της παρέμβασης, ο μαθητής δεν ανταποκρινόταν πάντα σε χαιρετισμούς και δε διατηρούσε την οπτική επαφή. Καθημερινά, η ερευνήτρια ανατροφοδοτούσε το παιδί και τροποποιούσε, όπου χρειαζόταν τις συνθήκες, ώστε να ανταποκριθεί. Η ερευνήτρια και τα παιδιά της τάξης, χρησιμοποίησαν και τα δύο αρκουδάκια, το πρωί και το μεσημέρι, για να μπορέσει να κατακτήσει ο μαθητής ευκολότερα τον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Βέβαια, ο μαθητής χρησιμοποιούσε στην τάξη και τις κάρτες που αναγράφανε τις δύο φράσεις και η ερευνήτρια αρκετές φορές τον ρωτούσε: "Τί λέμε το πρωί;" και "Τί λέμε το μεσημέρι;", για να μπορέσει να απαντήσει. Οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές του, παρότρυναν τον μαθητή να κοιτάει τον συνομιλητή του, κάθε φορά που μιλάει ο ίδιος ή του μιλάει κάποιος.

Στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού, ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν ανταποκρινόταν ιδιαίτερα στην αρχή της παρέμβασης. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διάφορα κίνητρα (λάστιχα, σχοινιά), τη λεκτική παρότρυνση (Πάμε, Έλα) και πολλές φορές έπαιζε και η ίδια διάφορα παιχνίδια για να την μιμηθεί το παιδί (μιμητικό πρότυπο). Σημαντική παρουσία κατά τη διάρκεια των ομαδικών παιχνιδιών είχαν και τα τρία κορίτσια - βοηθοί, οι οποίες συνεχώς φρόντιζαν και κατεύθυναν το παιδί, με την επίβλεψη της εκπαιδευτικού. Δεν είναι λίγες οι φορές που το παιδί συμμετείχε σε παιχνίδι, επειδή κάποιο από τα κορίτσια αυτά τον προσέγγιζαν και του ζήτησαν να παίξει.

Στα διαλείμματα, τόσο η ερευνήτρια όσο και τα ίδια τα παιδιά οργάνωναν διάφορα παιχνίδια (κυνηγητό, τρενάκι) που αρέσουν σε όλους και χρησιμοποιούσαν εκφράσεις όπως είναι: "Θέλω να παίξουμε", πριν ξεκινήσει το παιχνίδι και "Τρέχα" και "Πιάσε με", κατά τη διάρκεια του κυνηγητού. Η ερευνήτρια, τις πρώτες μέρες, ανέθετε στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να σταματάνε απότομα και να ζητάνε από τον μαθητή να πει τις εκφράσεις αυτές και έπειτα να συνεχίζουν. Το παιδί, κατά αυτόν τον τρόπο, αφενός έπαιζε με άλλα παιδιά και αφετέρου έμαθε να ζητάει ο ίδιος να παίξει μαζί τους.

Κατά τη διάρκεια ολόκληρης της παρέμβασης, η ερευνήτρια παρότρυνε το παιδί να πλησιάσει τους συμμαθητές του για να παίξουν κυνηγητό, αλλά και την ίδια.

7.2 Τελική Αξιολόγηση

Στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η τελική αξιολόγηση διήρκησε δύο εβδομάδες, από τις 14 Μαΐου ως τις 25 Μαΐου, με αυθόρμητες και δομημένες συνθήκες, στο χώρο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του διαστήματος αυτού, αφενός αξιολογήθηκε η επίδοση του μαθητή σε ομαδικές δραστηριότητες και οι κοινωνικές του δεξιότητες και αφετέρου διαπιστώθηκε αν οι στόχοι, που είχαν εξαρχής τεθεί, υλοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 6 διδακτικών ωρών της Φυσικής Αγωγής, 4 διδακτικών ωρών της Ευέλικτης Ζώνης, 2 της Θεατρικής Αγωγής και όλων των διαλειμμάτων, που ήταν συνολικά 30. Στις διδακτικές αυτές ώρες, αλλά και στα διαλείμματα, τα οργανωμένα και αυθόρμητα παιχνίδια είναι πολλά.

Όλες αυτές τις διδακτικές ώρες, μέσω της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης, παρατηρούνταν η συμπεριφορά του μαθητή και οι κοινωνικές δεξιότητες που εξετάστηκαν, δηλαδή η βλεμματική επαφή, η εγγύτητα, η κοινωνική ανταπόκριση και η παράλληλη δραστηριότητα. Στην τελική αξιολόγηση συμπληρώθηκαν τα ίδια πρωτόκολλα παρατήρησης, που είχαν συμπληρωθεί και πριν την παρέμβαση. Η παρατήρηση αφορά τόσο στον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος όσο και στους συμμαθητές του, στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού και της συμπερίληψης γενικότερα. Η ερευνήτρια, οργάνωσε ορισμένες δραστηριότητες στις διδακτικές ώρες των παραπάνω μαθημάτων και δεν συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία αυτή, αλλά παρέμεινε παρατηρητής.

Χαρακτηριστικά, τα παιδιά στις διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής, κλήθηκαν να παίξουν διάφορα ομαδικά παιχνίδια με σχοινιά και λάστιχα, για να διαπιστωθεί κατά πόσο ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος κατέκτησε τους διδακτικούς στόχους, που είχαν τεθεί. Αρχικά, ο Γυμναστής έδωσε στα παιδιά ένα σχοινί που στην άκρη του είχε δεμένο έναν κρίκο. Ανατέθηκε σε ένα παιδί να τρέχει με το σχοινί και τον κρίκο, σέρνοντάς το, στην αυλή του σχολείου. Όποιο παιδί έπιανε τον κρίκο, αυτό θα το μετακινούσε μετέπειτα. Στη δραστηριότητα αυτή, το παιδί από την αρχή συμμετείχε και

οι συμμαθητές του συνεχώς τον ωθούσαν να τρέξει μαζί τους προς τον κρίκο. Μάλιστα, μία φορά πρόλαβε και έπιασε πρώτος τον κρίκο και έπειτα τον κυνηγούσαν οι συμμαθητές του. Ο μαθητής αρκετές φορές ανέφερε από μόνος του τις φράσεις: "Τρέχα" και "Πιάσε με". Όταν για κάποιο λόγο σταματούσε το παιχνίδι, το αγόρι πήγαινε στον διπλανό του και έλεγε: "Θέλω να παίξουμε".

Επίσης, στα διαλείμματα τα παιδιά παίζανε αρκετά ομαδικά παιχνίδια και το παιδί είτε τους προσέγγιζε είτε συμμετείχε. Συγκεκριμένα, οι συμμαθητές του παίζανε συχνά ένα παιχνίδι με λάστιχο και ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος πολλές φορές τους πλησίαζε για να παίξει. Ανταποκρινόταν κατευθείαν στο κάλεσμα των παιδιών και έπαιζε και ο ίδιος με το λάστιχο, όταν όμως του το ζητούσαν. Επιπρόσθετα, τις φορές που ζητήθηκε από το αγόρι να δώσει το λάστιχο σε κάποιο άλλο παιδί, πάντα το έδινε, διατηρώντας τη βλεμματική επαφή.

Στα διαλείμματα και στη Φυσική Αγωγή, πολλές φορές ο μαθητής προσέγγιζε άλλα παιδιά και ζητούσε να παίξουν κυνηγητό. Το κυνηγητό είναι από τα αγαπημένα του παιχνίδια και πάντα χρησιμοποιούσε τις εκφράσεις: "Τρέχα" και "Πιάσε με". Οι συμμαθητές του, σε ορισμένα διαλείμματα και στη Φυσική Αγωγή, με τις υποδείξεις του Γυμναστή, δημιουργούσαν στην αυλή ένα τρενάκι ο ένας πίσω από τον άλλο. Το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συμμετείχε σε αυτό, αν και πολλές φορές, ενώ βρισκόταν ήδη στο τρενάκι, κουραζόταν και απομακρυνόταν. Κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού αυτού, το παιδί ανεχόταν το άγγιγμα στον ώμο από τους συμμαθητές του, εμφανής είναι, δηλαδή, η ανάπτυξη της εγγύτητας.



Εικόνα 11. Τα παιδιά παίζουν κυνηγητό και μέσα στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, έγινε αντιληπτό ότι κάθε φορά που κάποιο παιδί φώναζε τον μαθητή με το όνομά του, εκείνος συνήθως ανταποκρινόταν αμέσως και αξιοποιούσε τη βλεμματική του επαφή. Κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης και των διαλειμμάτων παρατηρήθηκε ότι το παιδί αποκαλούσε ονομαστικά τους συμμαθητές του, κυρίως για να τους ζητήσει κάποιο αντικείμενο ή φαγητό. Για παράδειγμα, ο μαθητής προσέγγισε από μόνος του, στο διάλειμμα, μια συμμαθήτριά του και την αποκάλεσε με το όνομά της, για να της ζητήσει πατατάκια. Επίσης, ο μαθητής έμαθε να δείχνει από μόνος του στο χαρτόνι με τις φωτογραφίες, όποιο παιδί έλειπε και έλεγε το όνομά του. Το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, δυσκολεύτηκε σε δύο ονόματα δύο αγοριών της τάξης και τους μπέρδευε, μέχρι και το τέλος της αξιολόγησης.

Κατά το διάστημα της αξιολόγησης ο μαθητής χαιρετούσε τους συμμαθητές του, όταν τον χαιρετούσαν, αλλά δεν έπαιρνε πρωτοβουλία να τους χαιρετήσει πρώτα ο ίδιος. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το παιδί έλεγε: "Καλημέρα" και "Καλό μεσημέρι", τόσο στους συμμαθητές του όσο και στην εκπαιδευτικό της τάξης. Ειδικότερα, κάθε φορά που χτυπούσε κουδούνι για να σχολάσουν, το παιδί πλησίαζε από μόνο του την εκπαιδευτικό της τάξης, διατηρούσε την οπτική του επαφή και της έλεγε: "Καλό μεσημέρι". Το παιδί κατέκτησε αρκετά τον στόχο να χαιρετάει τους συμμαθητές του ονομαστικά, απλά κάποιες φορές πρέπει να τον χαιρετήσουν αυτοί πρώτα, για να ανταποκριθεί. Η εκπαιδευτικός της τάξης, χαιρετούσε το παιδί συνεχώς και δεν είναι λίγες οι φορές που τον αποχαιρετούσε με αγκαλιές και φιλία. Το παιδί, επίσης, ζητούσε από την εκπαιδευτικό αγκαλιά ("Θέλω αγκαλιά") και ήταν χαρούμενο.

Καταληκτικά, την τελευταία εβδομάδα της τελικής αξιολόγησης, το τμήμα παρακολούθησε, με την εκπαιδευτικό της τάξης, ένα πρόγραμμα εθελοντικής αιμοδοσίας με τίτλο: "Ταξίδι στην πηγή ζωής". Τα παιδιά έκαναν δραστηριότητες και συμμετείχαν σε μία εκδήλωση της πόλης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτού, παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι ο μαθητής συμμετείχε ενεργά και τα παιδιά τον βοηθούσαν να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, τα παιδιά της τάξης κατασκευάσανε ανά ομάδες ποικίλα κολάζ για την εθελοντική αιμοδοσία και ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος βοηθούσε την ομάδα του και συμμετείχε στη δημιουργία του κολάζ. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι το παιδί κατά τη διάρκεια του προγράμματος ανέφερε τους διπλανούς του ονομαστικά, διατηρώντας της βλεμματική του επαφή και τους ζήτησε να πάρει το ψαλίδι και τους μαρκαδόρους.



Εικόνα 12. Ο μαθητής με ΔΑΦ βοηθάει στην κατασκευή κολάζ.

Την τελευταία εβδομάδα της τελικής αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκαν ξανά, από την ερευνήτρια, δύο συνεντεύξεις, αφενός στη μητέρα του παιδιού και αφετέρου στην ειδική παιδαγωγό του. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ίδιες με αυτές στην αρχική αξιολόγηση, για να διαπιστωθούν οι μεταβολές της συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά και η βελτίωσή του στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, μετά την παρέμβαση. Η μητέρα του παιδιού και η ειδική δασκάλα απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις της ερευνήτριας και η μητέρα φαινόταν ιδιαίτερα χαρούμενη με την πορεία του παιδιού της.

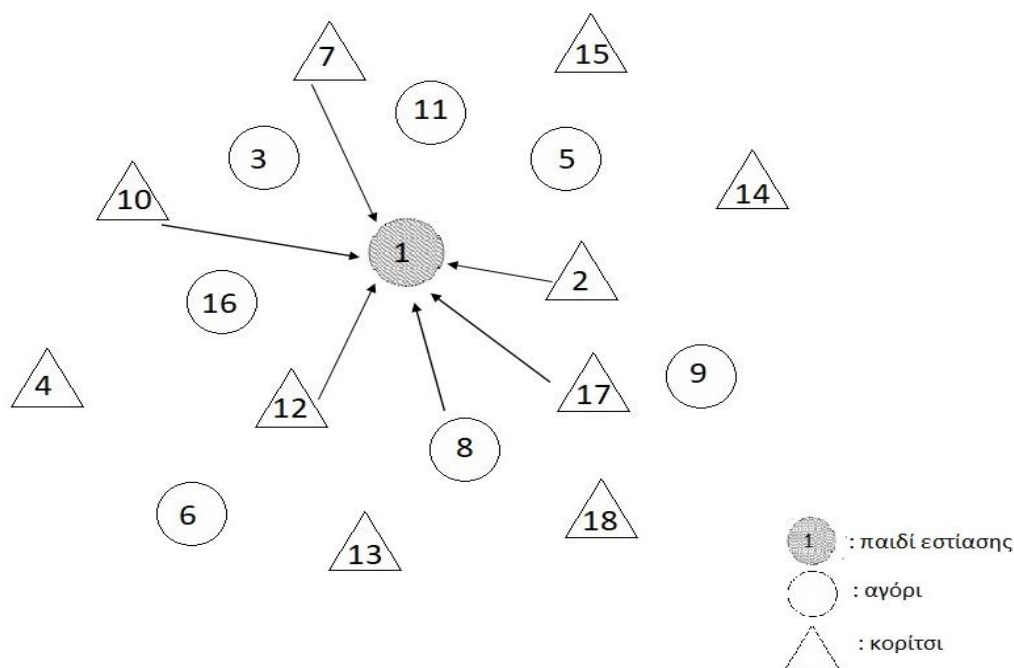
Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ανταποκρινόταν στη μητέρα του, όταν τον καλημέριζε και τη χαιρετούσε, πριν εισέλθει το πρωί στο σχολικό χώρο. Επίσης, ανεχόταν όλο αυτό το διάστημα το άγγιγμα (αγκαλιές, πιάσιμο) τόσο της μητέρας του όσο και της ειδικής παιδαγωγού. Τις περισσότερες φορές με το άκουσμα του ονόματός του, έστρεφε το βλέμμα του προς τον συνομιλητή του. "Μπορεί να χρειάζεται να τον φωνάξεις παραπάνω από δύο φορές, αλλά μετά σε κοιτάει" ανέφερε μεταξύ άλλων η μητέρα του. Επιπλέον, στο κέντρο ειδικής αγωγής και στο σπίτι ή στη βόλτα με τους γονείς του, ζητούσε να παίξει κυνηγητό και χρησιμοποιούσε πάντα τις εκφράσεις: "Πιάσε με" και "Τρέχα". Γενικότερα, πλέον χρησιμοποιεί τη βλεμματική επαφή του για να μιλήσει σε κάποιον και είναι ανεκτικός, όταν τον πλησιάζουν.

Στη Θεατρική Αγωγή, η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και κλήθηκαν να κάνουν όλα τα μέλη της ομάδας τις κινήσεις ενός παιδιού. Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, συμμετείχε στο ομαδικό παιχνίδι της τάξης και μιμούμενος τα

υπόλοιπα παιδιά, έκανε διάφορες κινήσεις. Αναπτύχθηκε η εγγύτητα του μαθητή, μιας και το παιδί βρισκόταν δίπλα σε άλλα παιδιά, για να σχηματίσουν έναν κύκλο. Επιπρόσθετα, το παιδί παρατηρούσε τον συμμαθητή του και φαινόταν χαρούμενο.

7.3 Κοινωνιόγραμμα Μετά την Παρέμβαση

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, μοιράστηκε πάλι στα παιδιά από ένα φύλλο χαρτί με την κοινωνιομετρική ερώτηση της αρχικής αξιολόγησης: "Ποιούς συμμαθητές και συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να κάνετε μια κοινή δραστηριότητα;". Παρατηρήθηκε, μέσω του κοινωνιογράμματος που κατασκευάστηκε, ότι μετά την παρέμβαση άλλα τρία παιδιά - ένα αγόρι και δύο κορίτσια - προτιμούσαν τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Μάλιστα και ένα αγόρι έδειξε την προτίμησή του προς το παιδί. Τα τρία κορίτσια, που τον είχαν επιλέξει στο αρχικό κοινωνιόγραμμα, ξαναέδειξαν την προτίμησή τους στο πρόσωπο του συγκεκριμένου παιδιού.



Διάγραμμα 2. Κοινωνιόγραμμα της τάξης σχετικά με τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μετά την παρέμβαση.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα, η κοινωνιομετρική θέση του παιδιού στη σχολική τάξη ήταν χαμηλή - τρία παιδιά τον επέλεξαν -, ενώ μετά την παρέμβαση, έξι συμμαθητές του τον προτίμησαν για την διεκπεραίωση μιας κοινής δραστηριότητας. Με τη χορήγηση του κοινωνιογράμματος καταφάνηκε ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είχε λίγες προτιμήσεις πριν την παρέμβαση και

περισσότερες μετά την παρέμβαση. Το παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλλε επίσης και στην αλλαγή των προτιμήσεων κάποιων παιδιών της τάξης, ως προς τον μαθητή.

7.4 Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα της κοινωνικοποίησης ενός μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Το παρεμβατικό πρόγραμμα ωφέλησε τόσο τον μαθητή όσο και τους συμμαθητές του. Πριν την παρέμβαση, το αγόρι δεν πλησίαζε άλλα παιδιά, ήταν απομονωμένος στα διαλείμματα και δεν συμμετείχε σε ομαδικά παιχνίδια. Ο μαθητής δεν έπαιρνε πρωτοβουλία να μιλήσει σε κάποιον συμμαθητή του και απέφευγε να κάνει κάποια δραστηριότητα μαζί τους. Επίσης, δεν έλεγε: "Καλημέρα" και "Καλό μεσημέρι", το πρωί και το μεσημέρι, αντίστοιχα. Οι συμμαθητές του παιδιού, βέβαια, δεν προσέγγιζαν το παιδί και αδιαφορούσαν για την παρουσία του στο χώρο.

Από τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο μαθητής κατέκτησε σε μεγάλο βαθμό τον μακροπρόθεσμο στόχο που τέθηκε πριν την παρέμβαση. Η ερευνήτρια αξιοποίησε, κατά την τελική αξιολόγηση, φόρμες παρατήρησης αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες του αγοριού. Μέσα από την παρατήρηση του μαθητή, έγινε φανερό ότι το παιδί πλέον πλησιάζει τους συμμαθητές του και συμμετέχει από μόνος του, στα περισσότερα ομαδικά παιχνίδια. Ο μαθητής καλημερίζει τα παιδιά το πρωί στο σχολείο και τα χαιρετάει το μεσημέρι. Περιμένει, βέβαια, από τα άλλα παιδιά πρώτα να τον χαιρετήσουν, αλλά είναι σημαντικό το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε αυτά. Τα ονόματα των παιδιών τα έμαθε σε μεγάλο βαθμό, δυσκολία υπήρχε, όμως, σε δύο συγκεκριμένα ονόματα συμμαθητών του, τα οποία συνέχισε να αποκαλεί λάθος.

Μέσα από τις συνεντεύξεις της μητέρας και της ειδικής εκπαιδευτικού, έγινε αντιληπτό ότι το παιδί τις πλησίαζε αρκετά το τελευταίο διάστημα και γυρνούσε το βλέμμα του προς αυτές, όταν τον αποκαλούσαν με το όνομά του. Επίσης, το παιδί ζητάει και από τις δύο γυναίκες να παίξουνε και αρκετές φορές τις παρακινούσε ο ίδιος να παίξουν κυνηγητό μέσα στο σπίτι ή στο γραφείο, αντίστοιχα. Στη μητέρα του, το παιδί "Καλημέρα" δεν λέει από μόνος του το πρωί, αλλά ανταποκρίνεται, όταν τον καλημερίζει η ίδια πρώτη. Η ειδική παιδαγωγός παρατήρησε ότι το παιδί ανέχεται

περισσότερο τη φυσική επαφή από την ίδια, δέχεται να τον αγκαλιάζει και να τον γαργαλάει.

Από τη χορήγηση του καινούριου κοινωνιογράμματος, παρατηρήθηκε ότι αυξήθηκαν οι προτιμήσεις των συμμαθητών του αγοριού προς αυτόν. Πριν την παρέμβαση, μόλις τρία παιδιά τον προτίμησαν για να συνεργαστούν σε δραστηριότητες από κοινού, ενώ μετά την παρέμβαση, ο μαθητής επιλέχθηκε από έξι παιδιά. Κατά αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνεται ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ανέπτυξε τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και τα παιδιά της τάξης τον προσέγγισαν περισσότερο. Μάλιστα ένα αγόρι της τάξης, το οποίο βοήθουσε αρκετά τον μαθητή με διαταραχή σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, έδειξε την προτίμησή του προς αυτόν.

Επίσης, το παιδί, με τη βοήθεια, των συμμαθητών του και της εκπαιδευτικού, εντάχθηκε στην τάξη, έμαθε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να λειτουργεί σωστά σε μια ομάδα. Οι συμμαθητές του αγοριού, συνειδητοποίησαν και αντιλήφθηκαν και στην πράξη ότι "όλοι είμαστε ίδιοι, αλλά και διαφορετικοί μεταξύ μας" και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα της συνεκπαίδευσης. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά της τάξης ανέπτυξαν και αυτά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αντιλήφθηκαν πόσο σημαντικό είναι να βοηθάμε και να στηρίζουμε τον συνάνθρωπό μας.

Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων και ενεργειών, η ερευνήτρια κίνησε το ενδιαφέρον του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, με σκοπό να αναπτύξει ορισμένες κοινωνικές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί έμαθε να διατηρεί τη βλεμματική του επαφή, να αναπτύξει την εγγύτητά του και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Μέσα από την επανάληψη των δραστηριοτήτων, αλλά και με τη χρήση κινήτρων και επιβράβευσης, το παιδί κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία τις περισσότερες δραστηριότητες. Η ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός της τάξης και οι συμμαθητές του παιδιού συνεχώς επιβράβευαν τον μαθητή λεκτικά και κάποιες φορές, χρησιμοποιούσαν ως κίνητρο ένα λάστιχο για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Όταν κάποια δραστηριότητα δυσκόλευε το παιδί ή τον εκνεύριζε, τότε αυτή αντικαθιστούταν με μία πιο απλή και κατανοητή.

Κατά τη διάρκεια, αλλά και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, ο μαθητής πλέον προσέγγιζε τα υπόλοιπα παιδιά, ήταν ανεκτικός στο άγγιγμά τους, διατηρούσε τη

βλεμματική του επαφή για περισσότερη ώρα και ανταποκρινόταν τις περισσότερες φορές, στο κάλεσμα των συμμαθητών του, για παιχνίδι. Επιπρόσθετα, τα παιδιά της τάξης στήριζαν το αγόρι και έπαιζαν μαζί του, χωρίς να τον απομονώνουν. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης υποδηλώνουν ότι ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων βελτιώθηκε και ο μαθητής επιδιώκει να επικοινωνεί περισσότερο με τους ανθρώπους τριγύρω του - εκπαιδευτικούς, γονείς, συμμαθητές - . Επιπλέον, το παιδί πλέον επιχειρεί να έρθει κοντά με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.



Εικόνα 13. Ο μαθητής με ΔΑΦ παίζει με δύο συμμαθήτριές του σχοινάκι.

Η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια, για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, ονομάζεται "μεθοδολογική τριγωνοποίηση", μιας και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία - μέθοδοι (Denzin, 1989). Η ερευνήτρια συσχέτισε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, τις συνεντεύξεις και τα κοινωνιογράμματα. Τα ερευνητικά αυτά εργαλεία τέθηκαν υπό τη διαδικασία της τριγωνοποίησης, ώστε τα πορίσματα της έρευνας να είναι πιο αξιόπιστα και σαφή. Πιο συγκεκριμένα, διασταυρώθηκαν τα δεδομένα από διαφορετικές μεθόδους είτε για να επαληθεύσουν ένα ερευνητικό ερώτημα είτε για να το προάγουν.

Τα πορίσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και την ανάλυση του κοινωνιογράμματος της τάξης, έτυχαν τριγωνοποίησης με τα πορίσματα των συνεντεύξεων της μητέρας και της ειδικής παιδαγωγού. Παράλληλα, οι δύο αυτές συνεντεύξεις τέθηκαν μεταξύ τους υπό τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, για να

διαπιστωθούν τα κοινά ευρήματα, που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Στα πλαίσια της τριγωνοποίησης, για τη διερεύνηση και εμβάθυνση των δεδομένων, συνδυάστηκαν οι προαναφερθείσες τρεις μέθοδοι και διασταυρώθηκαν, κάθε φορά, τα αποτελέσματα της μιας, με τα αποτελέσματα των άλλων δύο. Τα τελικά συμπεράσματα, ανέδειξαν ότι ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος βελτίωσε τη συμπεριφορά του και ορισμένες κοινωνικές του δεξιότητες. Καθοριστική σημασία, στην εν λόγω έρευνα, είχαν η παρουσία της μητέρας, της ειδικής παιδαγωγού, της εκπαιδευτικού της τάξης, της ερευνήτριας, των συμμαθητών του παιδιού και φυσικά του ίδιου του παιδιού. Όλοι μαζί συνεργάστηκαν, έδειξαν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον και συνέβαλλαν τελικά στην αύξηση της κοινωνικότητας του αγοριού.

Το αγόρι, μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, προσεγγίζει τους συμμαθητές του, τους περισσότερους έμαθε να τους αποκαλεί ονομαστικά, τους χαιρετάει, το πρωί ανταποκρίνεται στην "Καλημέρα" και το μεσημέρι στο "Καλό μεσημέρι". Όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια που του αρέσουν, πλησιάζει για να δείξει το ενδιαφέρον του προς αυτά. Βέβαια, τις περισσότερες φορές, ο μαθητής περιμένει την κατάλληλη νύξη ή κάλεσμα από τους συμμαθητές του για να παίξει ή να μιλήσει. Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι σε ομαδικά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται αντικείμενα προσκόλλησης, όπως είναι λάστιχα και σχοινιά, το παιδί συμμετέχει περισσότερο και ολοκληρώνει επιτυχώς τις περισσότερες δραστηριότητες. Επιπλέον, το παιδί παίρνει πρωτοβουλία να ζητήσει από άλλο παιδί ή ενήλικα να παίξουν κυνηγητό, κάτι που είναι πολύ σημαντικό. Αναπτύχθηκαν, λοιπόν, σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, με αποτέλεσμα ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοπτικά, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αντιλαμβάνεται κανείς ότι το παιδί αντιμετώπιζε πολλές δυσκολίες στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα, μιας και δυσκολευόταν να έρθει σε επαφή με τους συμμαθητές του, αλλά και με ενήλικες του κοντινού του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, ο μαθητής απέφευγε να χαιρετήσει τους συμμαθητές του, γνώριζε ελάχιστα ονόματα των παιδιών της τάξης, δεν τους προσέγγιζε όταν έπαιζαν παιχνίδια και σπάνια συμμετείχε σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Επιπλέον, το παιδί δεν ήταν ανεκτικό στο άγγιγμα και απέφευγε την βλεμματική επαφή

με τον συνομιλητή του. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν κυρίως στον τομέα της εγγύτητας, της βλεμματικής επαφής, της κοινωνικής ανταπόκρισης και της παράλληλης δραστηριότητας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι με ποικίλες δραστηριότητες και μεθόδους παρέμβασης, το παιδί με τη συγκεκριμένη διαταραχή παρουσίασε βελτίωση στις κοινωνικές του δεξιότητες. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν στο σύνολο της τάξης και συγκεκριμένα στο ομαδικό παιχνίδι. Οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες εμπειρεύσαν λάστιχα, σχοινιά, στεφάνια γυμναστικής, μπαλόνια, υπολογιστή ταμπλέτα και υλικά για κατασκευή κολάζ (ψαλίδια, καλαμάκια, μπογιές), αντικείμενα που αρέσουν στην πλειοψηφία της τάξης. Οι μέθοδοι, που χρησιμοποιήθηκαν για να επεκτείνει ο μαθητής τις δυνατότητές του και να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, ήταν οι κοινωνικές ιστορίες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα παιχνίδια μνήμης και μίμησης, η ένα προς ένα διδασκαλία, η οπτική επικοινωνία, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση.

Αναφορικά με το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης έδειξαν, μετά την παρέμβαση, μεγαλύτερη προτίμηση προς τον μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Μέσα από την παρατήρηση των δύο κοινωνιογραμμάτων που κατασκευάστηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά, πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν τρία, ενώ μετά έγιναν έξι. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά που δείχνουν προτίμηση προς τον μαθητή, διπλασιάστηκαν, μετά την παρέμβαση. Συνεπώς, η προτίμηση των συμμαθητών προς το συγκεκριμένο παιδί, αυξήθηκε και συγκεκριμένα διπλασιάστηκε.

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση και εξέταση των πορισμάτων της έρευνας, οδηγούν σε διάφορες παρατηρήσεις και σχόλια. Συγκεκριμένα, έγινε αντιληπτό ότι ο μαθητής στην αρχή δυσκολευόταν να ενταχθεί και να συμμετέχει σε παιχνίδι μαζί με άλλα παιδιά, ενώ μετά την παρέμβαση μπορούσαν όλα τα παιδιά της τάξης να παίξουν ομαδικά παιχνίδια.

8.1 Παρατηρήσεις - Σχόλια

Με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση και την καθοδήγηση της ερευνήτριας, ο μαθητής πλησίαζε τους συμμαθητές του, οι οποίοι παίζανε και επιδίωκε να παίξει και αυτός. Χρησιμοποιεί, πλέον, την έκφραση: "Θέλω να παίξουμε" και προτρέπει συχνά μικρούς και μεγάλους να παίξουν μαζί του κυνηγητό, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις: "Τρέχα" και "Πιάσε με". Σημαντική, σε όλη αυτή τη διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η συμμετοχή και παρουσία των τριών κοριτσιών - βοηθών, τα οποία στήριζαν τον μαθητή και επιδίωκαν συνεχώς να παίξουν μαζί του. Τα τρία κορίτσια, αποτέλεσαν πρότυπο μίμησης και έτσι το παιδί αλληλεπιδρούσε μαζί τους και συμμετείχε ευχάριστα σε δραστηριότητες μαζί τους.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός της τάξης και ο Γυμναστής του σχολείου συνεργάστηκαν με την ερευνήτρια και δημιουργήθηκε μια αμοιβαία συμπάθεια, αναπτύχθηκε αλληλεγγύη και εμπιστοσύνη ανάμεσά τους. Οι δύο εκπαιδευτικοί προσάρμοζαν το μάθημά τους στις ανάγκες του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Με την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, όλα τα παιδιά συμμετείχαν εξίσου ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και το αγόρι επιχειρούσε να επικοινωνεί και να παίζει με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους ενήλικες.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς επίσης και στην τελική αξιολόγηση, υπήρχαν στιγμές που ορισμένοι συμμαθητές του παιδιού δεν προσέγγιζαν τον μαθητή και δεν επιδίωκαν να παίξουν μαζί του. Τα συγκεκριμένα αγόρια πολλές φορές ήθελαν είτε να παίξουν μόνοι τους ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είτε να κουβεντιάζουν, απομονωμένοι, για δικά τους θέματα, στην ώρα του διαλείμματος. Τα παιδιά αυτά, όμως, δεν συμμετείχαν σε όλα τα ομαδικά παιχνίδια που οργάνωναν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η ερευνήτρια, το θεώρησε απόλυτα φυσιολογικό να συμβαίνει αυτό και δεν υπήρξε κάποιο θέμα. Είναι λογικό κάποιος να θέλει να μείνει μόνος του και να μην συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Βέβαια, προς το τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά αυτά έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς το πρόσωπο του μαθητή με διαταραχή και συμμετείχαν σε ορισμένες δραστηριότητες.

Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, το γεγονός ότι κάποιες στιγμές το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν ήθελε να συμμετάσχει σε κάποια ομαδικά παιχνίδια. Ο μαθητής επέλεγε, κυρίως σε κάποια διαλείμματα, να παραμείνει μόνος του, καθώς ήταν ανήσυχος. Συγκεκριμένα, υπήρχαν στιγμές που το παιδί ήταν εκνευρισμένο και γκρίνιαζε, λόγω της φασαρίας, αλλά υπήρξαν και στιγμές που ο μαθητής καθόταν μόνος του και ήρεμος, για να φάει το φαγητό του. Τα παραπάνω συνέβησαν σε λογικά πλαίσια και ελάχιστες φορές, οπότε η ερευνήτρια δεν εκδήλωσε κάποια ιδιαίτερη ανησυχία ή προβληματισμό.

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποτελεί μία αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία μπορεί να μην θεραπεύεται τελείως, αλλά με την εμφάνιση του κατάλληλου εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος, το άτομο είναι ικανό να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, όπως άλλωστε στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις και αδυναμίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του και με τους ενήλικες (μητέρα, δασκάλα, ειδική παιδαγωγός). Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δημιουργήθηκε έχοντας υπόψη τις ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού. Στα πλαίσια του παρεμβατικού προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως είναι οι κοινωνικές ιστορίες, η οπτική δομή, η διδασκαλία ένα προς ένα, η ομαδική διδασκαλία, η δραματοποίηση και η μίμηση προτύπου, οι οποίες αποδείχθηκαν αρκετά χρήσιμες για τον ίδιο τον μαθητή, αλλά και τους συμμαθητές του.

8.2 Συσχέτιση με Βιβλιογραφία

Παρόμοια πορίσματα, βέβαια, σχετικά με την ανάπτυξη παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, έδειξε η έρευνα των Villa και Thousand (2005). Συγκεκριμένα, οι δύο έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι καθοριστικής σημασίας η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνεκπαίδευσης για παιδιά με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες. Διαπιστώνεται, ότι οι συμμαθητές ενός μαθητή με τέτοιου είδους διαταραχή, τον βοηθάνε και τον στηρίζουν αποτελεσματικά στην εφαρμογή των δεξιοτήτων που κατέκτησε. Όλα τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και να βοηθάνε τον συνάνθρωπό τους.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα των Laushey και Heflin (2000) διαφαίνεται ότι είναι σημαντική αφενός η παρουσία παιδιών - βοηθών, όπως είναι στην συγκεκριμένη έρευνα, τα τρία κορίτσια - βοηθοί της ερευνήτριας και αφετέρου η συμβολή όλων των παιδιών της τάξης. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αλληλεπιδρούν ενεργητικά και στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, συνομιλούν και παίζουν. Η πολιτική της συμπερίληψης που εφαρμόστηκε, οδήγησε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος όσο και των υπόλοιπων μαθητών. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται με την παρούσα έρευνα η σημαντικότητα της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Παράλληλα, σε έρευνά του ο Γιαννόπουλος (2006), υλοποίησε εκπαιδευτική παρέμβαση και χρησιμοποίησε τον "κύκλο φίλων", δηλαδή μια ομάδα που εντάσσεται ο μαθητής με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στην ομάδα αυτή την εφαρμογή ομαδικών παιχνιδιών, για να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του. Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια ανέθεσε στα τρία κορίτσια - βοηθοί να πραγματοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες, για να αποτελέσουν πρότυπο μίμησης για το παιδί. Σημαντική για τις δύο έρευνες, όμως ήταν και η οπτικοποίηση εννοιών, για την καλύτερη κατανόηση καταστάσεων και εννοιών. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των παιδιών και ειδικότερα μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει ότι το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι. Με το κατάλληλο παρεμβατικό πρόγραμμα, ο μαθητής κοινωνικοποιείται,

αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για παιχνίδι και βελτιώνεται η συμπεριφορά του προς τους συμμαθητές του και τους ενήλικες. Αυτό επιβεβαιώνεται, επίσης, από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε έρευνα της Τσαμήτρου (2010). Τα πορίσματα και των δύο ερευνών παρουσιάζουν ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παιχνίδι και αναζητούσαν τη συναναστροφή με άλλα πρόσωπα.

Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω ανάλυση, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε αφενός στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και αφετέρου στην ενσωμάτωσή του στη σχολική τάξη. Σημαντική ήταν η παρουσία των συμμαθητών, οι οποίοι συνέβαλλαν στην ένταξη του παιδιού στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Αναγκαία ήταν και η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς του παιδιού.

Κεφάλαιο 9

Περιορισμοί - Προτάσεις

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι, στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να αναφερθούν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, επίσης, κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

9.1 Περιορισμοί Έρευνας

Η διεκπεραίωση της εν λόγω διατριβής ήταν αρκετά χρονοβόρα, μιας και τα ερευνητικά εργαλεία ήταν αρκετά - συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και κοινωνιογράμματα - και ο όγκος των δεδομένων πολύ μεγάλος, για να επεξεργαστεί με άνεση. Η προσέγγιση της έρευνας ήταν μικτή, με ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική μέθοδο, λόγω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν δόθηκε ικανοποιητική έμφαση από την ερευνήτρια, σε ποσοτικά δεδομένα, όπως είναι για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο.

Στη μελέτη περίπτωσης αυτή, το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε μόλις ένα μήνα. Καλό θα ήταν η διάρκειά του να ήταν μεγαλύτερη, ώστε το παιδί να εμπεδώσει καλύτερα τις δραστηριότητες και να αναπτύξει περισσότερο τις κοινωνικές του δεξιότητες. Επιπλέον, η αρχική και τελική αξιολόγηση διήρκησαν λίγες εβδομάδες, χρόνος μη ικανοποιητικός, για να εξακριβωθούν τα ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και να διαφανούν ξεκάθαρα τα οφέλη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η έλλειψη χρόνου αποτέλεσε έναν από τους βασικούς περιορισμούς της εν λόγω έρευνας.

Παράλληλα, ο αριθμός των παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν ιδιαίτερα μικρός. Υπήρξε, δηλαδή, περιορισμός στην ποσότητα του δείγματος της μελέτης. Ο μαθητής με τη διαταραχή αποτελεί, επίσης, δείγμα ευκολίας για την ερευνήτρια, μιας

και ήταν η συνοδός του (ιδιωτική παράλληλη στήριξη) στο σχολείο τα τελευταία δύο χρόνια. Δεν αποτελεί, κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί τυχαία επιλογή για την ερευνήτρια, αλλά σκόπιμη. Η οικειότητα, που υπάρχει ανάμεσα στην ερευνήτρια με τα υπόλοιπα μέλη - γονείς, μαθητής, συμμαθητές και εκπαιδευτικοί -, είναι εμφανής και προφανώς επηρέασε, ως ένα σημείο, τα αποτελέσματα της μελέτης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια διατηρούσε αρκετά καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά του τμήματος, αλλά ειδικότερα με τα τρία κορίτσια - βοηθούς της. Επίσης, η ίδια ήταν ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους γονείς, τα παιδιά και τους ειδικούς θεραπευτές.

Επιπλέον, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις με τη μητέρα του παιδιού και με την ειδική παιδαγωγό, δύο άτομα σημαντικά στην ζωή του. Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, όμως, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί συνέντευξη και με τον πατέρα του μαθητή. Δυστυχώς, δεν ήταν εφικτό να γίνει αυτό, μιας και ο πατέρας του παιδιού εργάζεται εκτός πόλης, σε εποχιακή δουλειά. Επιπρόσθετα, ωφέλιμη θα ήταν η παροχή πληροφοριών από την εκπαιδευτικό της τάξης, πραγματοποιώντας κάποια συνέντευξη μαζί της. Ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων είναι ικανός να κατευθύνει σε απώλεια ακρίβειας, οπότε όσες περισσότερες συνεντεύξεις διεξάγονταν, από άτομα του κοντινού περιβάλλοντος του παιδιού, τόσο πιο αξιόπιστα θα ήταν τα πορίσματα της έρευνας.

Σημαντικούς περιορισμούς αποτέλεσαν αφενός ο σχολικός χώρος και αφετέρου η έλλειψη εποπτικών υλικών στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, αρκετές φορές οι δραστηριότητες της παρέμβασης πραγματοποιούνταν μέσα στην σχολική τάξη, η οποία αφενός είναι μικρή και τα παιδιά ήταν στριμωγμένα και αφετέρου υπήρξε αρκετές φορές φασαρία από τους συμμαθητές του παιδιού. Το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είχε ανάγκη από περισσότερο χώρο, ίσως καλό θα ήταν να διέθετε το σχολείο μια μεγαλύτερη αίθουσα με ηρεμία, για να οδηγούνταν το παιδί, όταν ήταν αναστατωμένο. Το σχολείο, επίσης, δεν παρείχε αρκετά υλικά για να χρησιμοποιηθούν στην υλοποίηση της παρέμβασης. Χρησιμοποιήθηκαν, κατά αυτόν τον τρόπο, κυρίως σχοινιά και λάστιχα, τα οποία διέθετε το σχολείο και αποτελούν αντικείμενα προσκόλλησης για τον μαθητή.

9.2 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, σκόπιμο και ωφέλιμο είναι

να διεξαχθούν και άλλες μελέτες. Αναφορικά με τις έρευνες αυτές, οι ερευνητές πρέπει να αυξήσουν αφενός το δείγμα τους και αφετέρου τον χρόνο αξιολόγησης και παρέμβασης. Καλό θα ήταν το παρεμβατικό πρόγραμμα να διαρκεί τουλάχιστον τη μισή σχολική χρονιά - να υπάρχει δηλαδή μια μακροχρόνια ενασχόληση των ερευνητών με τους μαθητές, ώστε τα πορίσματα των ερευνών να είναι πιο αξιόπιστα. Επιπλέον, στα ερευνητικά εργαλεία προτείνεται να προστεθούν το ερωτηματολόγιο και η βιντεοσκόπηση, για μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη οπτική της σχολικής πραγματικότητας.

Επιπρόσθετα, προτείνεται τέτοιου είδους παρεμβάσεις - στις κοινωνικές δεξιότητες - να πραγματοποιηθούν σε όλες τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μιας και είναι πολύ σημαντική η συμβολή τους στο ίδιο το άτομο, αλλά και στον περίγυρό του. Μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, είναι δυνατόν να οδηγηθούμε από το "ειδικό" σε γενικότερα συμπεράσματα, που αφορούν σε όλα τα παιδιά. Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης, άλλωστε, είναι εμφανή και πρέπει να γίνουν ευρέως γνωστά. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι για τις ανάγκες της εν λόγω μελέτης περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν μόνο τέσσερις κοινωνικές δεξιότητες. Ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για να διερευνηθούν επιπλέον δεξιότητες. Αναγκαία, λοιπόν, είναι η εκπόνηση έρευνας, η οποία στοχεύει στη βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να γίνει έμπρακτα με περισσότερες μελέτες περίπτωσης - και όχι μόνο - , οι οποίες θα εξετάζουν αρκετές και ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες.

Η συγκεκριμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή, μπορεί να βοηθήσει νέους ερευνητές να ξεκινήσουν τον ερευνητικό σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης στις κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, όμως, μπορεί να βοηθήσει άλλους ερευνητές να συνεχίσουν τη μελέτη τους, αναφορικά με τις δεξιότητες αυτές και το ομαδικό παιχνίδι, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Καταληκτικά, η διεξαγωγή μελέτης, η οποία θα ερευνά εκτενέστερα τις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, θα αποτελούσε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα έρευνα.

Κεφάλαιο 10

Επίλογος

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από το ελεύθερο και ομαδικό παιχνίδι, αλλά και με την αλληλεπίδραση των παιδιών στο χώρο του σχολείου, είναι μεγάλης σημασίας. Καταρχήν, οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν άμεσα και την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, μέσα από τη διδασκαλία τους, οδηγείται το παιδί σε μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία ολοένα και ενισχύεται. Κατά αυτόν τον τρόπο, το άτομο τείνει να μεταβάλει την αυτοεκτίμησή του, αλλά και την εικόνα που έχουν δημιουργήσει τα υπόλοιπα άτομα για τον ίδιο. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης των ατόμων.

Στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής Διατριβής, διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν, μέσα από τις αρχές της συνεκπαίδευσης. Σημαντικό είναι, επίσης, να ανταποκρίνεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Συνεπώς, ο κάθε εκπαιδευτικός που επιδιώκει τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, οφείλει να δίνει έμφαση στους τομείς που χρειάζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Το κάθε παιδί, έτσι, θα δείχνει ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία και θα αναδεικνύεται η θετική στάση και συμπεριφορά προς τις δραστηριότητες, αλλά και προς το ίδιο το σχολείο.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, με την διεκπεραίωση της εν λόγω Μεταπτυχιακής Διατριβής, ότι επιτακτική ανάγκη αποτελεί η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Ειδικότερα, σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος προτείνεται η εμφάνιση του ομαδικού παιχνιδιού και η συνδιαλλαγή τους με τα υπόλοιπα παιδιά της

τάξης τους, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης, βασίζεται στις δυνατότητες και στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού (Στασινός, 2013).

Ωστόσο, για να ξεπεραστούν τα εμπόδια που προκύπτουν, κατά το παρεμβατικό πρόγραμμα, αναγκαία είναι η συχνής επικοινωνία και ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς θεραπευτές, στους εκπαιδευτικούς και στην οικογένεια. Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής αυτής διατριβής, η συνεργασία των ειδικών θεραπειών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ήταν ικανοποιητική και τον συνδετικό κρίκο, για τους παραπάνω, αποτέλεσε η ερευνήτρια της εν λόγω μεταπτυχιακής διατριβής.

Βιβλιογραφία

Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (επιμ.), *Handbook of qualitative research* (σσ. 377-392). New York: Sage.

Αίσωπος, Δ. (2006). *Μαθαίνω να ζω μαζί σας με κοινωνικές ιστορίες - Πως χαιρετώ*. Ανακτήθηκε, 5 Φεβρουαρίου, 2018 από: https://www.youtube.com/watch?v=4PHGFk_B-CU

Αλευρά, Ο. (2007). Κοινωνικές Ιστορίες. Στο Μαυροπούλου, Σ. (επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. New York: Routledge.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, TX: American Psychiatric Publishing.

Απτεισλής, Ν., Μητροπούλου, Ε., & Τσακπίνη, Κ. (Χ.Χ.). *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό στον τομέα της Επικοινωνίας*. Ανακτήθηκε, 20 Οκτωβρίου, 2017 από: <http://www.specialeducation.gr>

Απτεισλής, Ν., Μητροπούλου, Ε., & Τσακπίνη, Κ. (Χ.Χ.). *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό στον τομέα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων*. Ανακτήθηκε, 20 Οκτωβρίου, 2017 από: <http://www.specialeducation.gr>

Baron – Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, Behavioural and Intentional Understanding of Picture Stories in Autistic Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.

Baron – Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (9), 702-714.

Bellini, S. & Hopf, A. (2007). The Development of Autism Social Skills Profile: A Preliminary Analysis of Psychometric Properties. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22 (2), 80-87.

Bernard, H. R. (2006). *Research Methods in Anthropology*. Oxford: Altamira Press.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία (ΕΛΨΕ)*. 12 (2), 276-292.

Boyd, L. E., & Ward, D. M. (2013). Social Compass Curriculum: Three Descriptive Case Studies of Social Skills Outcomes for Students with Autism. *Sage Open*, 1-11.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Routledge.

Γαλάνης, Π. (2015). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Η Συμπεριφορική – Αναλυτική Προσέγγιση. Ανακοίνωση στο πλαίσιο ημερίδας για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Γαλάνης, Π. (2017). Παιδαγωγική Προσέγγιση Μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ανακτήθηκε, 1 Νοεμβρίου, 2017 από: http://www.prosvasimo.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/pdf

Γαλάνης, Π. (χ.χ.). Σχολική ένταξη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ανακτήθηκε, 20 Οκτωβρίου, 2017 από: <http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/Upload/inclusion.pdf>

Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8 (1), 221-248.

Γενά, Α., Καλογεροπούλου, Ε., Μαυροπούλου, Σ., Νικολάου, Α., Νότας, Σ., & Παπαγεωργίου Β. (2006). *Το φάσμα του αυτισμού: Συνεργασία, σύγκλιση οικογένειας και*

επαγγελματιών. ΥΠΕΠΘ και Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας (σελ. 45-88). Τρίκαλα: Έλλα

Γιαννόπουλος, Γ. (2006). Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Αυτισμό. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 191-198.

Γρηγοριάδης, Α., Συριοπούλου Χ., & Σίμος, Γ. (2014). Διαταραχές ύπνου σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 775 – 788). Αθήνα: 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Choi, D. H., Md-Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills. *Early Childhood, Elementary & Middle Level Education*, 39 (3), 249-264.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Coleman, M., & Briggs, A. R. J. (2000). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. New Delhi: Sage.

Δερβεντζή, Α., Βλασσοπούλου, Μ. (2016). *Μελέτη περίπτωσης: οι συντακτικές δομές στον αυτισμό και πώς αυτές ενισχύονται ύστερα από παρέμβαση σε αγόρι 9 ετών στο φάσμα του αυτισμού*. Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών.

Δημόπουλος, Γ. (2007). *Συναισθήματα. Ο καθρέφτης της ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού - Πετώντας με τις λέξεις*, τεύχος Γ'. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Denzin, N.K. (1978). *The research act*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavioral Problems. *Intervention in School and Clinic*, 33 (3), 131-140.

Elliott, S., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case Study for the Scientist – Practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) – Performance Screening Guide*. London: Pearson Education Inc.

Elsabbagh, M., & Johnson, M. H. (2007). Infancy and autism: Progress, prospects, and challenges. *Progress in Brain Research*, 164, 355-383

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., & Öner, Ö. (2014). Autism Spectrum Disorder. Στο J. M. Rey (επιμ.), *Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (σφ. C.2 1-35). Geneva: IACAPA.

Zindler, R. (2009). Trouble in Paradise: A Study of Who is Included in an Inclusion Classroom. *Teachers College Record*, 111 (8), 1971-1996.

Ζώης, Γ., & Δημητρακόπουλος, Σπ. (2003), *Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Στήριξης Γονέων με Αυτιστικά Παιδιά*. Πάτρα: Ζώης Γ.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2), 143-152.

Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the Affective Behavior of Preschoolers with Autism Using *In-Vivo* or Video Modeling and Reinforcement Contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (5), 545-556.

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554.

Gena, A., Papadopoulou, E., Loukrezi, S., Galanis, P. (2007). The play of children with autism: Theory, Assessment, and Research on Treatment. Στο L. B. Zhao (επιμ.), *Autism Research Advances* (σσ. 1-40). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Gena, A., Galanis, P., & Shahla, A. – R. (2014). Self – management from a behavior analytic standpoint: Theoretical advancements and applications in Autism. *Γνωσιακή – Συμπεριφοριστική Έρευνα και Θεραπεία*, 1, 35-42.

Gillott, A. (1999). *Anxiety in High Functioning Children with Autism*. Διδακτορική Διατριβή. University of Leicester. Ανακτήθηκε, 7 Νοεμβρίου, 2017 από: <https://pdfs.semanticscholar.org/91af/0b4c9c66fe6bd706a33c4cf575f82ae22e94.pdf>

Happé, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Μτφρ – Επιμ. Δ. Π. Στασινός. Αθήνα: Gutenberg.

Happé, F., Frith., U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.

Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London: Routledge.

Hastings, R. P., & Horne, S. (2004). Positive perceptions held by support staff in community mental retardation services. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 53-62.

Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & De Pablo, C. (2008). Development of Symbolic Play through the use of virtual reality tools in children with autistic spectrum disorders. *Autism, 12*, 143-157.

Hopkins, D. (2014). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Berkshire: Open University Press.

Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly, 24*, 602-611.

Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Academy of Pediatrics, 120* (5), 1183-1215.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2005). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση», Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός, Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child, 2*, 217 – 250.

Κάργιου, Κ. (2015). Η Μουσική ως μέσο αντιμετώπισης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ατόμων με αυτισμό: μια πιλοτική έρευνα για τις απόψεις των μουσικοθεραπευτών. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, 4* (1), 34-44.

Κατσιορίδου, Κ., Συριοπούλου Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2015). Αισθητηριακές Δυσκολίες Μαθητών με Διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (σσ. 622-630). Αθήνα: 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου.

Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Παπαγεωργίου.

Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., Darragh, A. R. (2010). A Qualitative Study of Coping on Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Occupational Therapy Faculty Publications, 6*, 1-11.

Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Opinion in Pediatrics, 22*, 219-225.

Lang, R., Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Regester, A., Ence, W., Smith, W. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 565-576.

Laushey, K. M., Heflin, L. J. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers and Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30* (3), 183-193.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly, 22* (4), 557-584.

Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 894-910.

Lord, C., Rutter, M., & LeCouteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview – Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 659–685.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B., L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30* (3), 205-223.

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood, 38* (2), 3-12.

Macbeth, J., Schratz, M., Jakobsen, L., Meuret, D. (2000). *Self- Evaluation in European Schools: A Story of Change*. New York: Routledge.

Makrygianni, M. K., Gena, A., & Reed, P. (στο τυπογραφείο). The effectiveness of different intervention programs for 6.5-14 years old children with Autistic Spectrum Disorders in Greece. Στο A. M. Columbus (επιμ). *Advances in Psychology Research, vol. 91*. New York: Nova Science Publishers.

Matson, J. L., Wilkins, J., González, M. (2008). Early Identification and diagnosis in autism spectrum disorders in young children and infants: How early is too early?. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 75-84.

Matson, L. J., & Kozlowski (2010). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 418-425.

Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia-Avi, B., Gomez-Sanchez, E., & De La Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education, 41*, 353-368.

Maycut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15* (3), 307-329.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Press.

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

Μιχαήλ, Γ. (2014). *Αυτισμός, μέσα από τα μάτια των γονέων. Ερευνητική εργασία. Μεταπτυχιακή Εργασία. Άρτα: ΤΕΙ Ηπείρου.*

Moreno, L. (1934). *Who shall survive?.* Washington: Nervous and Mental Disease Publishing.

Morton, J., & Frith, U. (1994). Casual Modelling: A Structural Approach to Developmental Psychopathology. Στο D. Cicchetti, & D. J. Cohen, (επιμ.), *Manual of Developmental Psychopathology* (τ. 1, κεφ. 13). New York: John Wiley.

Murray, D., Lesser, M., & Lawson W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9 (2), 139-156.

Myers, S.M., & Johnson, C.P. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120, 1162-1182.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., Norton, P. J. (επιμ.) (2010). *Practitioner's Guide to Empirically based Measures of Social Skills.* New York: Springer.

Noterdaeme, M., Wriedt, E., & Höhne, C. (2010). Asperger's syndrome and highfunctioning autism: Language, motor and cognitive profiles. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 475-481.

O' Brien, M., & Daggett, J. A. (2006). *Beyond the Autism Diagnosis: A Professional's Guide to Helping Families.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorders versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14, 239-251.

Παπούδη, Δ. (1997). Παιδικός Αυτισμός: Αποτυχία Ανάπτυξης του Συμβολικού Παιχνιδιού;. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (επιμ.), *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων* (σσ. 199-207). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Πάρνου, Μ. (Χ.Χ.). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό. Μελέτη περίπτωσης για μαθητή με σύνδρομο Asperger και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη γενική τάξη*. Ανακτήθηκε, 10 Νοεμβρίου, 2017 από: <https://www.academia.edu/10601089>

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση* (σσ. 193-226). Αθήνα: Πεδίο.

Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1992). The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap. *Development and Psychopathology*, 4, 375-383.

Rao, P. A., Beidel, D. C. & Murray, M. J. (2008). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.

Rapoport, A., & Horvath, W. J. (1961). A Study of a Large Sociogram. *Behavioral Science*, 6 (4), 279-291.

Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Zhang, D., Peterson, R. L., & Grenweldge, C. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139-150.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.

Rozelle, R. M., Druckman, D., & Baxter, J. C. (1997). Non-verbal behavior as communication. Στο O. Hargie (επιμ.), *The Handbook of Communication Skills* (σσ. 67-102). New York: Routledge.

Salend, S. (1999). Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School and Clinic*, 35 (1), 9-15.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149.

Σπανακά, Α. (2005). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μία περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής: Μια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Σπανίδου, Σ. (2016). *Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς και Θετική Στήριξη Συμπεριφοράς: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο γενικό σχολείο, σε μαθητές με αυτισμό*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σταύρου, Κ. (2016). *Μελέτη Περίπτωσης: «Η επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά παιδιού στο φάσμα του αυτισμού»*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Συριοπούλου – Δελλή, Χ. Κ., Κασίμος, Δ. Χ. (2013). *Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/ αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Συμεού, Α. (2007). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στους Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Εκδ.) *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τομ. 6* (σσ. 135-171). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαμήτρου, Ε. (2010). *Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό και τα αδέρφια τους - μια μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε, 10 Νοεμβρίου, 2017 από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13989/1/Tsamitrou_Msc2010.pdf

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000), *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (επιμ.) (2005). *Creating an Inclusive School*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T., Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 135-170.

Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 1-11.

Φτιάκα, Ε. (2008). *Περάστε για ένα Καφέ: σχέσεις σχολείου σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χαλαστάνη, Χ. (2013). *Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε περίπτωση παιδιού με αυτισμό με τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Weiss, M J. (2013). Behavior Analytic Interventions for Developing Social Skills in Individuals with Autism. Στο P. F. Gehardt, & D. Crimmins (επιμ.), *Social Skills and Adaptive Behavior in Learners with Autism Spectrum Disorders* (σσ. 33-51). Maryland: Brookes Publishing.

Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Wragg, E. C. (2012). *An Introduction to Classroom Observation*. New York: Routledge.

Παράρτημα Α

Εργαλεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα εργαλεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, αλλά και τα πρωτόκολλα που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή της παρέμβασης.

Α.1 Τομέας Επικοινωνίας

Εργαλείο Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό -Επικοινωνία

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΜΑΘΗΤΗ:.....	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....		
Συμπεριφορά	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Λειτουργίες	Σύστημα επικοινωνίας <hr/> Λεξιλόγιο	Παρατηρήσεις (σημασιολογικές κατηγορίες)

Ευδοκία Μητροπούλου -Νικόλαος Απτεσλής -Καλλιόπη Τσακπίνη

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:.....ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
I.	Αήλωση αιτήματος				
1.	Ζητά αντικείμενο/ δραστηριότητα				
2.	Ζητά βοήθεια				
3.	Ζητά άδεια				
4.	Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα				
5.	Ζητά από κάποιον διάλειμμα ή να σταματήσει μια δραστηριότητα				

Ευδοκία Μητροπούλου -Νικόλαος Απτεσλής -Καλλιόπη Τσακίνη

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
II.	Προσέλκυση προσοχής				
1.	Τραβά την προσοχή των άλλων που βρίσκονται κοντά του όταν θέλει να επικοινωνήσει				
2.	Τραβά την προσοχή των άλλων που βρίσκονται μακριά του όταν θέλει να επικοινωνήσει				
3.	Τραβά την προσοχή των άλλων που τον κοιτούν ή όχι				
4.	Καθοδηγεί την προσοχή των άλλων σε κάτι που θέλει να προσέξουν				
III.	΄ρνηση - Απόρριψη				
1.	Αρνείται αντικείμενο				
2.	Αρνείται εργασία				
3.	Αρνείται να εκτελέσει μια οδηγία				

Ευδοκία Μητροπούλου -Νικόλαος Απτεσλής -Καλλιόπη Τσακίνη

Εργαλείο Αξιολόγησης γ για Παιδιά με Αυτισμό -Επικοινωνία

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
IV.	Σχόλια				
1.	Σχολιάζει τον εαυτό του				
2.	Σχολιάζει άλλα πρόσωπα				
3.	Σχολιάζει αντικείμενα				
4.	Σχολιάζει ενέργειες				
5.	Σχολιάζει το απροσδόκητο ή το λάθος				
6.	Δηλώνει ότι τελείωσε μια δραστηριότητα				
V.	Παροχή πληροφοριών				
1.	Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του				

Εργαλείο Αξιολόγησης γ για Παιδιά με Αυτισμό -Επικοινωνία

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
2.	Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και δίνει πληροφορίες για αντικείμενα ή πρόσωπα κ.λ.π.				
3.	Δίνει πληροφορίες για γεγονότα ή ενέργειες (προσωπικές εμπειρίες ή μη) από το παρελθόν ή που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον (π.χ. απαντά σε ερωτήσεις: Πού πήγες; Τι έκανες; Πού θα πας;)				
4.	Απαντά σε ερωτήσεις (ναι, όχι, δεν ξέρω)				
5.	Δίνει διευκρινήσεις				
6.	Περιγράφει αντικείμενα, εικόνες, πρόσωπα (που δεν είναι παρόντα)				
7.	Παρέχει πληροφορίες σχετικά με το χώρο ή το χρόνο				
8.	Βάζει σε σειρά γεγονότα				
VI.	Αναζήτηση πληροφοριών				

Εργαλείο Αξιολόγησης γ για Παιδιά με Αυτισμό -Επικοινωνία

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
1.	Ζητά πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα, πρόσωπα ή ενέργειες				
2.	Ρωτάει: ποιος, πού, πότε, τι, γιατί				
3.	Ζητά διευκρινήσεις σχετικά με αντικείμενα, πρόσωπα ή ενέργειες				
VII.	Έκφραση συναισθημάτων				
1.	Εκφράζει συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος)				
2.	Εκφράζει ανάγκες				
3.	Εκφράζει επιθυμίες, επιλογές				
VII.	Χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας				
1.	Χαιρετά				

Εργαλείο Αξιολόγησης γ για Παιδιά με Αυτισμό -Επικοινωνία

A.	Λειτουργίες της Επικοινωνίας	Πλαίσιο (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	Σύστημα επικοινωνίας	Λεξιλόγιο (έννοιες)	Παρατηρήσεις
2.	Συστήνεται (λέει τ' όνομά του)				
3.	Ευχαριστεί				
4.	Συγγαίρει				
5.	Λέει «παρακαλώ»				
6.	Άλλο...				

A.2 Τομέας Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Κοινωνικές δεξιότητες

Α.	Επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης	1 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			2 ^η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
I.	Εγγύτητα (η ικανότητά του να βρίσκεται κοντά σε άλλους, πόσο κοντά, και κατά τη διάρκεια ποιων δραστηριοτήτων)							
1.	Ανέχεται την φυσική επαφή π.χ. αγκάλιασμα, γαργάλημα, κατά τη διάρκεια της δουλειάς ή της ξεκούρασης.							
2.	Αναζητά την παρηγοριά όταν έχει χτυπήσει ή όταν είναι στεναχωρημένος							
3.	Ανέχεται θορύβους ή κινήσεις άλλων που δουλεύουν ή παίζουν δίπλα							
4.	Αναγνωρίζει τα όρια χώρων διαφορετικών δραστηριοτήτων							
5.	Έχει κατάλληλη απόσταση σώματος από άλλα πρόσωπα σε διαφορετικό περιβάλλον							

Νικόλαος Απτεσλής - Ευδοκία Μητροπούλου - Καλλιόπη Τσακίνη

1η εκτίμηση

2η εκτίμηση

Ημ/νία:

Ημ/νία:

II.	Βλεμματική επαφή	1η εκτίμηση Ημ/νία:			2η εκτίμηση Ημ/νία:			Παρατηρήσεις
		Ο	Α	Ν	Ο	Α	Ν	
1.	Έχει βλεμματική επαφή							
2.	Παρατηρεί τα πρόσωπα των άλλων							
3.	Παρατηρεί τους άλλους γύρω του ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα							
4.	Αντιλαμβάνεται οπτικά ότι ένα οικείο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει							
III.	Παράλληλη δραστηριότητα (πόσο είναι ικανό το παιδί να απασχολείται με δραστηριότητες κοντά σε άλλους, χωρίς να τους ενοχλεί ή να αλληλεπιδρά μαζί τους).							
1.	Μπορεί να δουλεύει μόνος του μια δραστηριότητα, όρθιος ή καθιστός χωρίς να ενοχλεί τους άλλους							

Νικόλαος Απτεσλής - Ευδοκία Μητροπούλου - Καλλιόπη Τσακίνη

1η εκτίμηση

2η εκτίμηση

Ημ/νία:

Ημ/νία:

2.	Απασχολείται στον ελεύθερο χρόνο μόνος και ανεξάρτητα, ενώ παράλληλα παίζουν δίπλα του οι άλλοι, μεγάλοι ή μικροί							
3.	Παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σ' αυτές.							
4.	Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους							
IV.	Κοινωνική ανταπόκριση	O	A	N	O	A	N	
1.	Ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή ή με προσανατολισμό:							
	σε οικείους ενήλικες							
	σε οικείους συνομήλικες							
	σε αγνώστους							
2.	Ανταποκρίνεται και ακολουθεί γνωστές οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:							

	υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα.)							
	νοήματα ή χειρονομίες							
	οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)							
	λεκτικές οδηγίες							
4.	Ανταποκρίνεται και ακολουθεί καινούριες οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν:	O	A	N	O	A	N	
	υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα)							
	νοήματα ή χειρονομίες							
	οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες)							
	λεκτικές παροτρύνσεις							

5.	Αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε γνωστούς απ' ότι σε άγνωστους.							
6.	Ανταποκρίνεται σε οδηγίες παροτρύνσεις ώστε να απασχοληθεί τον ελεύθερο χρόνο του							
7.	Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όταν δίνονται απλές οδηγίες από οικεία πρόσωπα							
8.	Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες μιμούμενος άλλους							
9.	Ανταποκρίνεται όταν του ζητηθεί βοήθεια							
10.	Ανταποκρίνεται στο χαμόγελο							
11.	Κάνει χειραγία							

Σε κάθε φύλλο αξιολόγησης υπάρχει : η ικανότητα που αξιολογείται, ο χρόνος της αξιολόγησης, και κάθε αξιολόγηση χωρίζεται σε τρεις στήλες που υπάρχουν τα αρχικά **O, A, N**. Δίπλα σε κάθε αξιολόγηση υπάρχει στήλη για παρατηρήσεις από τους αξιολογητές.

Όπου **O** σημαίνει όχι ο μαθητής δηλ. είναι ανίκανος να εκτελέσει την δραστηριότητα που του προτείνεται η δεν επιχειρεί καν ακόμη μετά και από επίδειξη του δασκάλου ή μετά από πολλές λεκτικές επαναλήψεις.

Όπου **A** σημαίνει αναδυόμενη ο μαθητής δηλ. φαίνεται ότι μπορεί να εκτελέσει την δραστηριότητα που του ζητούμε αλλά δεν καταφέρνει να την ολοκληρώσει επιτυχώς μόνος του ούτε κατόπιν επίδειξης του δασκάλου αλλά μόνο με την βοήθεια το

Όπου **N** σημαίνει ναι ο μαθητής δηλ. είναι ικανός να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα χωρίς την βοήθεια κανενός.

Παράρτημα Β

Ερωτήσεις Συνεντεύξεων

Παρακάτω δίνονται οι ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη μητέρα και στην ειδική παιδαγωγό του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

B.1 Ερωτήσεις για τη Μητέρα

Πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή

1. Πόσο χρονών είναι το παιδί σας;
2. Έχετε άλλα παιδιά;
3. Σε ποιά τάξη πηγαίνει το παιδί σας;
4. Ποια ήταν η διάγνωση του παιδιού σας και σε ποια ηλικία έγινε;
5. Έγινε κατά τη γνώμη σας έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση;
6. Πώς αντέδρασε μετά από τη διάγνωση;
7. Ποιες υπηρεσίες ή εξειδικευμένο προσωπικό έχετε επισκεφθεί για την δυσκολία του παιδιού σας;
8. Μετά από την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, περιορίστηκαν τα προβλήματα του παιδιού;
9. Βελτιώθηκε σε διάφορους τομείς; Αν ναι, ποιοι τομείς ήταν αυτοί;
10. Που πιστεύετε ότι εμφανίζει τη μεγαλύτερη δυσκολία το παιδί σας;
11. Τι κάνετε για να προωθήσετε τις ικανότητες του παιδιού;
12. Πώς αντιμετωπίζετε τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού σας;
13. Πώς συμπεριφέρεστε στο παιδί σας; (π.χ. Είστε αυστηρή ή όχι και γιατί;)
14. Θεωρείτε αφιερώνετε αρκετό χρόνο στο παιδί σας; Δικαιολογείστε την απάντησή σας;
15. Φανταστείτε μια συνηθισμένη εργάσιμη μέρα. Μπορείτε να μου περιγράψετε τι κάνετε ακριβώς με το παιδί σας;
16. Αναφέρετε ποια πράγματα κάνετε που ευχαριστούν το παιδί σας.
17. Ποια ήταν η πιο όμορφη στιγμή με το παιδί σου μέχρι στιγμής; Πώς άλλαξε η ζωή σου;
18. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Πληροφορίες για την εγγύτητα και βλεμματική επαφή

1. Το παιδί σας ανέχεται την φυσική επαφή π.χ. αγκάλιασμα, γαργαλητά, κατά τη διάρκεια της δουλειάς ή της ξεκούρασης;
2. Αναζητά την παρηγοριά όταν έχει χτυπήσει ή όταν είναι στενοχωρημένος;
3. Ανταποκρίνεται όταν του ζητηθεί βοήθεια;
4. Ανταποκρίνεται στο χαμόγελο;
5. Κάνει χειραψία ή "κόλλα πέντε ...";
6. Ανέχεται θορύβους ή κινήσεις άλλων που δουλεύουν ή παίζουν δίπλα;
7. Αναγνωρίζει τα όρια χώρων διαφορετικών δραστηριοτήτων;
8. Δίνει προσοχή (παρακολουθεί) όταν κάποιος άλλος μιλάει;
9. Προσέχει τα πρόσωπα (εστιάζει) όταν απευθύνεται σε κάποιον;
10. Έχει κατάλληλη απόσταση σώματος από άλλα πρόσωπα σε διαφορετικό περιβάλλον;
11. Κινείται ανάμεσα στο πλήθος, αποφεύγοντας να αγγίζει ανθρώπους που είναι κοντά του;
12. Έχει βλεμματική επαφή;
13. Παρατηρεί τα πρόσωπα των άλλων;
14. Παρατηρεί τους άλλους γύρω του ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα;
15. Αντιλαμβάνεται οπτικά ότι ένα οικείο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει;
16. Γυρίζει όταν του δείχνεται κάτι λέγοντας "κοίτα το...";
17. Δείχνει ο ίδιος σε εσάς κάτι που τον ενδιαφέρει;
18. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Πληροφορίες για την παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση

1. Πώς θεωρείς ότι είναι οι σχέσεις του παιδιού σας με τους συνομηλίκους του;
2. Οι δυσκολίες στο κομμάτι της επικοινωνίας εμποδίζουν στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά;
3. Παίζει με άλλα παιδιά όταν του δοθεί η ευκαιρία;
4. Μπορεί να δουλεύει μόνος του μια δραστηριότητα, όρθιος ή καθιστός, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους;
5. Απασχολείται στον ελεύθερο χρόνο μόνος και ανεξάρτητα, ενώ παράλληλα παίζουν δίπλα του οι άλλοι, μεγάλοι ή μικροί;
6. Αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε γνωστούς απ' ότι σε άγνωστους;

7. Ανταποκρίνεται και ακολουθεί γνωστές και καινούριες οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν: υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα.) νοήματα ή χειρονομίες οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες) λεκτικές οδηγίες;
8. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όταν δίνονται απλές οδηγίες από οικεία πρόσωπα;
9. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες μιμούμενος άλλους;
10. Παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σ' αυτές;
11. Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους;
12. Χρησιμοποιεί κάποιες βασικές κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας;
13. Χαιρετά και συστήνεται (λέει τ' όνομά του);
14. Ευχαριστεί και λέει "παρακαλώ";
15. Ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται;
16. Ζητά άδεια για να πάρει κάποιο αντικείμενο ή να πάει κάπου;
17. Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα;
18. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

B.2 Ερωτήσεις για την Ειδική Παιδαγωγό

Πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή

1. Πόσα χρόνια κάνετε μαθήματα με το παιδί;
2. Πόσες φορές την εβδομάδα τον παρακολουθείτε;
3. Πιστεύετε ότι χρειάζονται περισσότερες ώρες την εβδομάδα;
4. Σε ποιους τομείς επικεντρώνεστε κυρίως; (γνωστικό, αυτοεξυπηρέτηση, συμπεριφορά)
5. Το παιδί είναι συνεργάσιμο όταν κάνετε μάθημα;
6. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία ανάμεσα σε εσάς και στους γονείς;
7. Πιστεύετε γενικότερα ότι υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γονείς;
8. Αν ναι, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται αυτή η επικοινωνία - συνεργασία;
9. Αντιμετωπίσατε προβλήματα όσον αφορά στην επικοινωνία/συνεργασία σας μαζί τους;
10. Αποφασίζετε από κοινού για τα βήματα που θα ακολουθηθούν προς όφελος του παιδιού; Ποιος έχει την πρωτοβουλία για αυτά τα βήματα;
11. Υπήρξε επικοινωνία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους ειδικούς;

12. Μετά από την επικοινωνία/συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς, περιορίστηκαν τα προβλήματα του παιδιού;
13. Βελτιώθηκε το παιδί σταδιακά σε διάφορους τομείς; Αν ναι, ποιοι τομείς ήταν αυτοί;
14. Περιγράψτε μου μια συνεδρία με το παιδί.
15. Σας προβληματίζουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο παιδί;
16. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Πληροφορίες για την εγγύτητα και βλεμματική επαφή

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη βλεμματική του επαφή; Σας δυσκολεύει κατά τη διάρκεια της συνεδρίας; (κυρίως στη συγκέντρωση)
2. Ανταποκρίνεται με βλεμματική επαφή ή με προσανατολισμό: σε οικείους ενήλικες, σε οικείους συνομήλικους και σε αγνώστους;
3. Ανταποκρίνεται τις περισσότερες φορές το παιδί όταν του μιλάς; (πχ όταν φωνάζεις το όνομά του)
4. Το παιδί ανέχεται την φυσική επαφή από εσάς π.χ. αγκάλιασμα, γαργαλητά, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας;
5. Αναζητά την παρηγοριά όταν έχει χτυπήσει ή όταν είναι στενοχωρημένος;
6. Ανταποκρίνεται όταν του ζητάς βοήθεια ή όταν του χαμογελάς;
7. Ανέχεται θορύβους ή κινήσεις άλλων που δουλεύουν ή παίζουν δίπλα;
8. Αναγνωρίζει τα όρια χώρων διαφορετικών δραστηριοτήτων;
9. Προσέχει τα πρόσωπα (εστιάζει) όταν απευθύνεται σε κάποιον;
10. Έχει κατάλληλη απόσταση σώματος όταν του μιλάτε;
11. Αποφεύγει να αγγίζει ανθρώπους που είναι κοντά του;
12. Παρατηρεί τους άλλους γύρω του ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα;
13. Αντιλαμβάνεται οπτικά ότι ένα οικείο πρόσωπο έρχεται ή φεύγει; (πχ την μητέρα του όταν έρχεται να τον πάρει)
14. Γυρίζει όταν του δείχνεται κάτι λέγοντας "κοίτα το...";
15. Δείχνει ο ίδιος σε εσάς κάτι που τον ενδιαφέρει;
16. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Πληροφορίες για την παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση

1. Μπορεί να δουλεύει μόνος του μια δραστηριότητα, όρθιος ή καθιστός;
2. Αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε γνωστούς απ' ότι σε άγνωστους;

3. Ανταποκρίνεται και ακολουθεί γνωστές και καινούριες οδηγίες όταν οι άλλοι χρησιμοποιούν: υλικές παροτρύνσεις (αντικείμενα.) νοήματα ή χειρονομίες οπτικές παροτρύνσεις (εικόνες) λεκτικές οδηγίες;
4. Πώς θεωρείς ότι είναι οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του;
5. Πιστεύετε ότι δυσκολίες στο κομμάτι της επικοινωνίας τις εμποδίζουν στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά;
6. Παίζει με άλλα παιδιά, όταν του δοθεί η ευκαιρία;
7. Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όταν δίνονται απλές οδηγίες από οικεία πρόσωπα;
8. Μιμείται εύκολα εσάς ή και άλλα παιδιά όταν δίνεται η ευκαιρία;
9. Δουλέψατε τις κοινωνικές ιστορίες, είδατε θετικά αποτελέσματα;
10. Χρησιμοποιεί κάποιες βασικές κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας;
11. Χαιρετά και συστήνεται (λέει τ' όνομά του);
12. Ευχαριστεί και λέει "παρακαλώ";
13. Ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται;
14. Ζητά άδεια για να πάρει κάποιο αντικείμενο ή να πάει κάπου;
15. Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα;
16. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;