

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Π.Μ.Σ. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΣΑΓΙΑ του φοιτητή**

**ΚΟΥΡΝΙΑΤΗ ΑΝΤΩΝΙΟΥ (Α.Μ. 213129)**

**με τίτλο:**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**



**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα**

**Συνεπιβλέποντες καθηγητές:** **Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος**

**Γαλανάκη Ευαγγελία**

**Περιεχόμενα**

Εισαγωγή–Σκοπός της Εργασίας-…………… ...........................................................................5

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ Ή**

**ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ**

* 1. Αυτισμός…………………………….................................................................... 6

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

2.1 Κριτήρια επιλογής της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης................................ 13

2.2 Ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις................................................................................ 14

2.2.1 Θεραπεία επιλογών (Options Therapy)....................................................... 14

2.2.2 Θεραπεία Κράτηματος (Holding Therapy).................................................. 15

2.3 Συμπεριφορικές προσεγγίσεις.................................................................................... 16

2.3.1 Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.) του Lovaas – Applied Behavioral Analysis (A.B.A.)............................................................................... 17

2.3.2 Δομημένη Διδασκαλία – Το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H. ............................ 20

2.4 Αισθητηριακές – Κινητικές Προσεγγίσεις................................................................. 24

2.4.1 Αισθητηριακή Ολοκλήρωση (Sensory Integration Therapy – SIT)........... 24

2.4.2 Ακουστική Ολοκλήρωση (Auditory Integration Therapy – AIT)............. 26

2.4.3 Μουσικοθεραπεία (Music Therapy)............................................................ 26

2.5 Προσεγγίσεις Υποστηρικτικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας.............................. 28

2.5.1 Επικοινωνιακό Σύστημα μέσω ανταλαγγής εικόνων. (PECS: Picture exchange Communication System). .................................................................... 28

2.5.2To Γλωσσικό Πρόγραμμα MAKATON..................................................... 34

2.6 Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης....................................... 36

2.6.1 Ο Κύκλος των Φίλων (Circle of Friends)................................................... 36

2.6.2 Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)......................................................... 37

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ**

3.1 Διασαφήνιση ορολογίας .......................................................................................... 40

* 1. Ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα........................................................................ 41

3.3 Επιπλέον προυποθέσεις για την ένταξη..................................................................... 42

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

4.1 Ιστορικό..................................................................................................................... 44

4.2 Αξιολόγηση μέσω της παρατήτησης......................................................................... 44

4.3 Στόχοι Παρέμβασης.................................................................................................. 49

4.4 Παρέμβαση................................................................................................................ 50

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**..................................................................................................................67

**ΕΠΙΛΟΓΟΣ**.........................................................................................................................68

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**........................................................................................................................... 69

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**.......................................................................................................................74

**Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ πολύ τους καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (κατεύθυνση *Ειδική Αγωγή*), του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που μου παρείχαν τα εφόδια για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, και ειδικότερα την κ. Σ. Πολυχρονοπούλου για την καθοδήγηση, την διόρθωση των κεφαλαίων και την υπομονή της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω της οικογένεια του μαθητή, τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, για την άψογη συνεργασία που αναπτύχθηκε ματαξύ μας και την πλήρη εμπιστοσύνη που επέδειξαν στο πρόσωπό μου.

**Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι μια καθημερινή πρόκληση, την οποία αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με τα συγκεκριμένα παιδιά, όσο και οι οικογένειες των παιδιών. Η σχολική τους ένταξη στα γενικά σχολεία δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς υπάρχει μια ποικιλία προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπισθούν.

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με σκοπό να παρουσιάσει την περίπτωση ενός μαθητή με αυτισμό που φοιτούσε για πρώτη φορά στην Α’ δημοτικού, με τον οποίο κλήθηκα να δουλέψω ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, συζητείται η φύση και έννοια του αυτισμού και τα κοινωνικοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης, παρουσιάζονται οι κυριότερες θεραπευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια για την αντιμετώπιση της εν λόγω διαταραχής, καθώς και για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Στο δεύτερο μέρος, συζητείται η μελέτη περίπτωσης. Παρουσιάζεται η κλινική εικόνα του παιδιού, αλλά και το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε για να επιτευχθεί η ένταξή του στο γενικό σχολείο.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

Οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΦΑ), γνωστές κaι ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ σύμφωνα με το προηγούμενο DSM IV) είναι μια ομάδα από νευροψυχιατρικές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από αποκλίσεις στην κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και από ένα περιορισμένο, στερεοτυπικό, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων με έναρξη τα πρώτα χρόνια της ζωής (Παπαδάτος, 2010). Ο όρος *διάχυτες* χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα από πολλούς ειδικούς του χώρου για να δηλώσει ότι συνοδεύει το άτομο σε όλη την ανάπτυξή του, ενώ ο όρος *αναπτυξιακές* δηλώνει ότι το πρόβλημα εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με το DSM-IV, οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές διακρίνονται στην αυτιστική διαταραχή, τη διαταραχή Rett, την παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, τη διαταραχή Asperger και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνονται κατά την πρώτη πενταετία της ζωής. Η γνωστότερη από αυτές είναι ο αυτισμός.

**1.1 Αυτιστικός**

Τα άτομα με αυτιστισμό χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις δεξιότητες της λεκτικής, αλλά και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Χαρακτηρίζονται επίσης από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται με μεγάλη εμμονή. Συχνά δεν μπορούν να επεξεργαστούν επαρκώς τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, ιδιαίτερα άμα είναι περισσότερα του ενός την ίδια χρονική στιγμή, με αποτέλεσμα να έρχονται σε σύγχυση και σε αρκετές περιπτώσεις να αναζητούν κάποιο μέρος να απομονωθούν και να κλειστούν στον εαυτό τους. Τα άτομα με αυτισμό μπορούν να ανταποκριθούν, να επικοινωνήσουν καλύτερα αλλά και να γίνουν πιο λειτουργικά σε περιβάλλον δομημένο πάνω στις ανάγκες τους, αλλά και τις δυνατότητες τους.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\* Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούναι εναλλακτικά οι όροι "αυτισμός", "διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού" ή "διαταραχή αυτιστικού φάσματος" και "διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές".

Παρόλα τα κοινά χαρακτηριστικά-συμπτώματα που μπορεί να παρουσιάζουν τα άτομα με αυτιστική διαταραχή, οι δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων, τα περιθώρια βελτίωσης στην επικοινωνία, καθώς και η γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου, διαφέρουν θεαματικά ανάμεσα στα άτομα με αυτισμό. Για αυτό το λόγο ο αυτισμός χαρακτηρίζεται και ως “φάσμα” που καλύπτει μια τεράστια ποικιλία περιστατικών.

**1.1.1 Διαγνωστικά κριτήρια**

Σύμφωνα με το DSM-IV, το άτομο πρέπει να παρουσιάζει έξι ή περισσότερα συμπτώματα από τις ομάδες 1,2 και 3. Είναι απαραίτητα τουλάχιστον δύο συμπτώματα από την ομάδα 1 και ένα σύμπτωμα από τις ομάδες 2 και 3 αντίστοιχα.

1. Παρατηρείται ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως εκδηλώνεται με δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα στοιχεία:

* Αξιοσημείωτη έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
* Αποτυχία στην ανάπτυξη (ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο) σχέσεων με τους συνομηλίκους.
* Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε διασκεδάσεις, ενδιαφέροντα ή επιτυχίες με άλλους ανθρώπους (π.χ. έλλειψη της ικανότητας να υποδεικνύει, να θέτει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος).
* Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

1. Παρατηρούνται ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με ένα τουλάχιστον από τα ακόλουθα στοιχεία:

* Καθυστέρηση ή ολική έλλειψη στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία μάλιστα δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως είναι οι χειρονομίες ή η μίμηση.
* Έκδηλη έκπτωση, σε άτομα με ικανοποιητική ομιλία, της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με τους άλλους.
* Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασικής γλώσσας.
* Έλλειψη ποικιλίας, αυθορμητισμού στο παίξιμο ρόλων ή κοινωνικής μίμησης, η οποία είναι ανάλογη με το αναπτυξιακό επίπεδο.

1. Παρατηρούνται περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον με ένα τουλάχιστον από τα ακόλουθα στοιχεία:

* Απορρόφηση σε ενασχόληση που περικλείει έναν ή περισσότερους στερεοτυπικούς και περιορισμένους τρόπους ενδιαφερόντων, η οποία είναι ανώμαλη είτε σε ένταση είτε σε εστίαση.
* Εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες.
* Στερεοτυπικές και επαναληπτικές ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. χτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δαχτύλων, ή ακόμα και περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος).
* Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

Παρατηρούνται καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα, με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών, σε μία τουλάχιστον από τις ακόλουθες περιοχές: (α) κοινωνική συναλλαγή, (β) ομιλία, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία και (γ) συμβολικό ή φαντασιωτικό παιχνίδι.

**1.1.2 Επιδημολογία**

Η διαπίστωση της συχνότητας των διαταραχών είναι δύσκολη λόγω της σχετικής ασάφειας των διαγνωστικών κριτηρίων και της επικάλυψης με άλλες διαταραχές. Την δεκαετία του εβδομήντα ο αυτισμός θεωρείτο πως ήταν μια σπάνια διαταραχή κι ότι πέντε στα εκατό χιλιάδες παιδιά ήταν αυτιστικά. "Σήμερα, οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται ότι ένα στα 100 παιδιά παρουσιάζει κάποια μορφή διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής" (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 513). Έχει διαπιστωθεί ότι τα αγόρια εμφανίζουν πολύ συχνότερα τη διαταραχή απ’ ότι τα κορίτσια. Η αναλογία αγοριών κοριτσιών αναφέρεται πως είναι 4 ή 5 προς 1. Στις περιπτώσεις όμως αυτισμού με μέση ή βαριά νοητική υστέρηση η αναλογία αυτή υπολογίζεται στο 1,5 προς 1. Όμως, έχει διαπιστωθεί ότι η σοβαρότητα της διαταραχής στα κορίτσια είναι μεγαλύτερη.

**1.1.3 Αιτιολογία**

Τα ακριβή αίτια για τον αυτισμό δεν μας είναι ακόμα γνωστά. Στις μέρες μας, είναι γενικά αποδεκτό ότι ο αυτισμός οφείλεται κυρίως σε οργανική αιτιολογία και μάλιστα πολυπαραγοντική. Οι μελέτες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν τον κύριο ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού. Η πιθανότερη εξήγηση είναι ότι ο αυτισμός δεν συνδέεται με ένα μεμονωμένο γονίδιο ή με κάποια χρωμοσωμική ανωμαλία (όπως συμβαίνει στο εύθραυστο “Χ”), αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων (Bailey & συν., 1996).

Οι νευροψυχολογικές μελέτες έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η φύση των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία η οποία συμπεριλαμβάνει πολλές περιοχές του εγκεφάλου και δεν περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη (Παπαδάτος, 2001). Τα αποτελέσματα των ερευνών που επικεντρώνονται στη μελέτη των βιολογικών παραγόντων αναφέρουν ότι πολλές περιπτώσεις αυτισμού σχετίζονται με πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων, οι οποίες προκαλούνται τις πρώτες εβδομάδες της κύησης, και με δομικές ανωμαλίες σε περιοχές του εγκεφάλου (παρεγκεφαλίτιδα, κροταφικός λοβός κ.λ.π.) (Filipek, 1999). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2013) "απ’ ότι φαίνεται δεν υπάρχει μία και μοναδική αιτία, αλλά ένα σύνολο παραγόντων, καθένας από τους οποίους μπορεί, εμφανιζόμενος στον κατάλληλο χρόνο στη ζωή του αιδιού, να δημιουργήσει αυτισμό" (σ. 524)

**1.1.4 Κλινική εικόνα:**

Όπως αναφέραμε παραπάνω, ο αυτισμός περιγράφεται σαν ένα φάσμα που καλύπτει μια τεράστια ποικιλία χαρακτηριστικών και ελλειμμάτων, ωστόσο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε μια γενική κλινική εικόνα ατόμου με αυτισμό, σε κύριους τομείς για την ανάπτυξη του όπως η κοινωνική ανάπτυξη, η γλωσσική ανεπάρκεια, η γνωστική ανάπτυξη και η στερεότυπη συμπεριφορά.

**1.1.5 Κοινωνική ανάπτυξη:**

Η κοινωνική ανάπτυξη στα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζει διαφορές από τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Το ανθρώπινο πρόσωπο δεν τραβά το ενδιαφέρον του παιδιού, υπάρχει έλλειψη βλεμματικής επικοινωνίας, φτωχοί διαπροσωπικοί δεσμοί ή ολική απουσία δεσμών. Υπάρχει έλλειψη κοινωνικών ενδιαφερόντων και αδιαφορία για το περιβάλλον, ιδιαίτερα το κοινωνικό. Η έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης θεωρείται “σήμα κατατεθέν” για τον αυτισμό. Παρουσιάζεται επίσης αδιαφορία για την εντύπωση που μπορούν να προκαλέσουν οι πράξεις του, συναισθηματική απομόνωση και παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος για το μέλλον.

**1.1.6 Γλωσσική ανεπάρκεια:**

Τα προβλήματα επικοινωνίας και λόγου αποτελούν το βασικό ζήτημα της διαταραχής του αυτισμού. Τα μισά περίπου παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν ποτέ την απαραίτητη γλωσσική επικοινωνία και αυτά που αναπτύσσουν ομιλία έχουν συνήθως σημαντικές διαταραχές λόγου (Παπαδάτος, 2010). Η δυνατότητα ομιλίας πριν τα πέντε χρόνια θεωρείται σημάδι καλής πρόγνωσης. (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Η ομιλία των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (ΔΦΑ) παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα, όπως ηχολαλία, αντικατάσταση προσώπων, συχνή αδυναμία κατανόησης της σημασίας των λέξεων, χρήση νεολογισμών και ελλειματική χρησιμοποίηση της ομιλίας ως οργάνου αμφίδρομης κοινωνικής επικοινωνίας. Η ηχολαλία είναι χαρακτηριστικό της ομιλίας του παιδιού με ΔΦΑ. Στην περίπτωση αυτή έχουμε πιστή ηχογραφική μίμηση φράσεων ή λέξεων που λέει κάποιος άλλος. Η ηχολαλία μπορεί να είναι άμεση όταν το παιδί επαναλαμβάνει αμέσως το τελευταίο μέρος μιας φράσης που χρησιμοποίησε κάποιος άλλος ή να αφορά μια φράση που άκουσε πριν καιρό.

**1.1.7 Γνωστική ανάπτυξη:**

Σύμφωνα με έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα 3/4 των παιδιών με ΔΦΑ έχουν επίπεδο νοημοσύνης κάτω του φυσιολογικού στα όρια της νοητικής υστέρησης. Βρέθηκε ότι το 85% έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70, το 74% των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει γενικό δείκτη κάτω από το 52 και ότι μόνο το 26% έχει πάνω από 85 (Παπαδάτος, 2010). Γενικά, οι επιδόσεις στις πρακτικές ασκήσεις είναι καλύτερες σε σύγκριση με τις λεκτικές και με εκείνες που απαιτούν αφαιρετική και συμβολική σκέψη. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στην ομάδα των παιδιών ΔΦΑ υπάρχουν μεγάλες ανομοιογένειες στις νοητικές λειτουργίες.

**1.1.8 Στερεοτυπική συμπεριφορά:**

Τα περισσότερα άτομα στο φάσμα του αυτισμού επαναλαμβάνουν συνεχώς ορισμένες πράξεις: π.χ. κουνάνε τα χέρια τους, χτυπάνε το κεφάλι τους, μυρίζουν διάφορα αντικείμενα και τα τοποθετούν στο στόμα τους. Αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα ηχητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και δείχνουν ειδικό ενδιαφέρον για κάποια συγκεκριμένα, όπως ο ήχος ενός κινητού ή ενός αεροπλάνου κτλ. Η εκδήλωση αλλόκοτων αντιδράσεων είναι κάτι το συνηθισμένο, π.χ. μπορεί ένα παιδί να παρουσιάσει σύγχυση και πανικό σε μία απότομη μεταβολή του γνώριμου περιβάλλοντός του. Το παιχνίδι του γίνεται με τυπικό τρόπο και είναι χαρακτηριστική η απουσία έμπνευσης ή φαντασίας.

**1.4 Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑΟ Διαταραχή Asperger:**

Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ), γνωστός και ως Διαταραχή Asperger είναι μία σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιλαμβάνει μια πιο λεπτή παρουσίαση αυτιστικών προβλημάτων σε σύγκριση με άλλες διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Τα περισσότερα άτομα με αυτήν την διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη και ικανοποιητική απόδοση στις μη λεκτικές δοκιμασίες, ενώ υστερούν στις λεκτικές (Volkmar, 2005). Επιπλέον χαρακτηριστικό αποτελούν η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαταραχή ΥΛΑ (Asperger κατά το DSM IV) δεν είναι ξεχωριστή διαταραχή, αλλά εντάσσεται στα υψηλής λειτουργικότητας άκρα του φάσματος του αυτισμού και ότι αποτελεί μια ήπια μορφή του. Βασική διαφορά των παιδιών με Asperger σε σύγκριση με τα παιδιά που εμφανίζουν άλλες διαταραχές αυτισμού είναι ότι τα Asperger δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση στην πρώτη γλωσσική ανάπτυξη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ**

Ο αυτισμός θεωρείται σήμερα ένα αινιγματικό σύνδρομο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχει για όλες τις περιπτώσεις μία και μόνο θεραπευτική μέθοδος. Η επιλογή μεθόδου θεραπείας προσδιορίζεται βάσει της κλινικής εικόνας του παιδιού και του εντοπισμού των περιοχών που παρουσιάζει ελλείματα και ανεπάρκειες, καθώς και του επιπέδου τυχόν ικανοτήτων του (Κυπριωτάκης, 2003).

Η στροφή προς την εκπαίδευση άρχισε τη δεκαετία του ’50, κυρίως με το Fenichel στη Ν.Υόρκη, ο οποίος ίδρυσε ένα ημερήσιο ειδικό σχολείο, όπου η ειδική αγωγή σε εξατομικευμένη προσέγγιση θα αποτελούσε ένα θεραπευτικό εργαλείο που θα αντικαταστούσε το ψυχιατρείο. Ωστόσο εκείνη την εποχή δινόταν έμφαση στους ψυχιατρικούς χειρισμούς και στην ψυχοθεραπεία και όχι στην εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών. Παράλληλα οι γονείς δεν εντάσσονταν στην θεραπευτική παρέμβαση, αντιμετωπίζονταν χωριστά και κρατούνταν μακριά από τη διαδικασία (Καραντάνος, 2000).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στα άτομα με αυτισμό, είναι η εκπαίδευση τους στις κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία, η οποία παρουσιάζει δυσκολίες και μεγάλα ελλείμματα, με απώτερο στόχο να τα βοηθήσουμε να βελτιώσουν την συμμετοχή τους σε μια πραγματικότητα που δεν κατανοούν. Οι διαφορετικοί τρόποι παρέμβασης σχετίζονται με τη σοβαρότητα της δυσκολίας τους, με το νοητικό τους δυναμικό και με συμμετοχή του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικάσια (Βογινδρούκας, 2005).

**2.1 Κριτήρια επιλογής της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης**

Πριν την επιλογή της θεραπευτικής παρέμβασης πρέπει να συνυπολογιστούν τα εξής:

* Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού
* Ο βαθμός της διαταραχής
* Η συχνότητα και η ένταση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού
* Το κόστος της μεθόδου και η οικονομική κατάσταση της οικογενείας
* Κατά πόσον η συγκεκριμένη προσέγγιση ταιριάζει με το προσωπικό ύφος του εκπαιδευτή και της οικογένειας (Σταύρου, 2004).

**2.2 Θεραπευτικές προσεγγίσεις**

Τα θεραπευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα για την αντιμετώπιση του αυτισμού είναι πάρα πολλά. Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2013) "κάθε ένα από αυτά βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία για τη φύση και την αιτιολογία του αυτισμού και στοχεύει στην ανάπτυξη ενός τρόπου αντιστάθμισης των ελλείψεων του παιδιού ή στην ενίσχυση των δυνατοτήτων του. Για παράδειγμα, κάποια προγράμματα που οικοδομήθηκαν πάνω στην αντίληψη ότι ο αυτισμός οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες, προσανατολίζουν την παρέμβαση στην φαρμακευτική αγωγή ή στη διατροφική θεραπεία" (σ. 535).

Τα πιο γνωστά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα στις περισσότερες χώρες παρουσιάζονται στη συνέχεια με λίγα λόγια, ενώ έμφαση δίνεται στις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας εργασίας.

**2.2.1. Θεραπεία επιλογών (Options Therapy):** Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καθολική αποδοχή του παιδιού και το ενθαρρύνει να αναπτύσσει πιο ισχυρά κίνητρα για επικοινωνία και να συμμετέχει ενεργητικότερα στις δραστηριότητες που διαδραματίζονται στο περιβάλλον του. Συγκεκριμένα, για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα μέσω της Options Therapy, θα πρέπει οι γονείς οι οποίοι είναι αυτοί που περνούν τις περισσότερες ώρες της ημέρας με το παιδί, να αποβάλουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, να δημιουργήσουν ένα κλίμα χαράς και αποδοχής και να δουλεύουν μαζί με το παιδί τους, με έναν ενεργητικό και συντροφικό τρόπο, ενισχύοντας θετικά τις συμπεριφορές του (Καλύβα, 2005). Το παιδί έτσι διευκολύνεται στο να αντιμετωπίζει όσο καλύτερα μπορεί έναν κόσμο που δυσκολεύεται να τον κατανοήσει και να τον ελέγξει. Επίσης οι στερεοτυπικές του κινήσεις ή η κοινωνική του απομόνωση, είναι απόρροια της αδυναμίας του αυτής να ελέγξει τον εξωτερικό του κόσμο. Βασική πρόθεση λοιπόν είναι να εκλάβει οπωσδήποτε το μήνυμα ότι όλοι γύρω του το αγαπούν και το αποδέχονται έτσι όπως είναι και να μπορέσει να αποκωδικοποιήσει επαρκώς τα κίνητρα για δημιουργική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Newson, 2001).

**2.2.2. Θεραπεία Κρατήματος (Holding Therapy):** Γνωστή και ωςμέθοδος του σφιχταγγαλιάσματος ή ως μέθοδος ελάττωσης του θυμού στηρίζεται στην άποψη ότι ο αυτισμός προέρχεται από ένα διαταραγμένο δεσμό μεταξύ μητέρας-παιδιού που ξεκινά νωρίς από την ενδομήτρια ζωή και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Κυπριωτάκης, 2003):

* Η μητέρα παροτρύνεται να κρατήσει κοντά στο σώμα της το παιδί.
* Τα αυτιστικά παιδιά αντιστέκονται κατά τη διάρκεια της σωματικής επαφής.
* Η μητέρα δεν επιτρέπεται να παραιτηθεί και να σταματήσει, αντίθετα θα πρέπει να εντείνει τις προσπάθειες της και να επιδιώκει βλεμματική επαφή με το παιδί.
* Το παιδί εξαιτίας αυτής της κατάστασης ενδέχεται να αντιδράσει έντονα και να δημιουργηθεί μία κατάσταση αντιπαλότητας (να φωνάζει, δγκώνει, χτυπά κτλ.).
* Η μητέρα δεν επιτρέπεται να υποχωρήσει μέχρις ότου το παιδί ηρεμήσει.
* Η όλη αυτή διαδικασία πρέπει να γίνεται στο σπίτι τουλάχιστον μια φορά την ημέρα και κάθε φορά που το παιδί φαίνεται να είναι δυστυχισμένο και απόμακρο.

Τα αυτιστικά συμπτώματα υποχωρούν σταδιακά, αναπτύσσεται η κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αυξάνονται οι ερευνητικές προσπάθειες του παιδιού, πράγμα το οποίο συντελεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς του (Καλύβα, 2005). Παιδί και μητέρα αποκτούν εμπειρίες ο ένας για τον άλλο, εξαφανίζεται σταδιακά το κενό που υπήρχε ανάμεσά τους και αλλάζουν με το χρόνο στάσεις και διαθέσεις. Πολλοί είναι εκείνοι, οι οποίοι πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια μορφή της θεραπείας αισθητηριακής ολοκλήρωσης που βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στην αισθητηριακή του υπερφόρτωση και να την ξεπεράσει (Καλύβα, 2005).

**2.4 Αισθητηριακές – Κινητικές Προσεγγίσεις**

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις βασίζονται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά με αυτισμό διεγείρονται σε διαφορετική κλίμακα (περισσότερο ή λιγότερο) από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα από τα φυσιολογικά άτομα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και ανταπόκρισή τους σε αυτά (Dempsey & Foreman, 2001). Στη συνέχεια θα παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες αισθητηριακές – κινητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για τα άτομα με αυτισμό.

**2.4.1. Αισθητηριακή Ολοκλήρωση (Sensory Integration Therapy – SIT)**

Οι Fisher και Murray (1991) περιγράφουν την αισθητηριακή ολοκλήρωση ως μια νευρολογική διαδικασία και μια θεωρία για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη νευρολογική διεργασία και τη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη θεωρία θεωρείται ότι βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και οργανώνει τα εξωτερικά ερεθίσματα όπως είναι η αφή, η κίνηση, η σωματογνωσία, η όραση και η ακοή. Μέσω της προσέγγισης αυτής παρατηρούνται βελτιώσεις σε τομείς, όπως η αυτοτραυματική-επιθετική συμπεριφορά, η μάθηση, η βλεμματική επαφή και οι κινητικές δεξιότητες. Ακόμη η μέθοδος απαιτεί δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την κίνηση ολόκληρου του σώματος (Dempsey & Foreman, 2001). Επιτυγχάνεται έτσι συντονισμός και συνεργασία των γνωστικών λειτουργιών σε όλα τα επίπεδα και δημιουργούνται προυποθέσεις για ετοιμότητα και παρώθηση μάθησης στις ανώτερες περιοχές των εγκεφαλικών στρωμάτων (Schaaf & Miller, 2005).

**2.4.2. Ακουστική Ολοκλήρωση (Auditory Integration Therapy – AIT)**

Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση, ότι η υπερευαίσθητη ακοή των παιδιών με αυτισμό συμβάλλει στα προβλήματα συμπεριφοράς και εμποδίζει τη μάθηση στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι η μείωση της υπερευαισθησίας μέσω εκπαίδευσης βελτιώνει σημαντικά τη συμπεριφορά τους (Berard, 1993). Για την εφαρμογή της μεθόδου απαιτείται ένα ακουόγραμμα, για να προσδιοριστούν οι συχνότητες, στις οποίες το άτομο είναι πιο ευαίσθητο. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης το άτομο ακούει διάφορους ήχους (π.χ. μουσική) μέσω ακουστικών από μια ειδική ηλεκτρονική συσκευή, η οποία ρυθμίζει και φιλτράρει τις συχνότητες από την πηγή και στέλνει αυτούς τους τροποποιημένους ήχους στο αυτί του εκπαιδευόμενου. Οι τροποποιημένες συχνότητες ρυθμίζουν και εκπαιδεύουν το έσω αυτί και τον εγκέφαλο. Σε περίπτωση που το ακουόγραμμα του εκπαιδευόμενου υποδείξει κάποια υπερευαισθησία σε συγκεκριμένες συχνότητες, τότε η ηλεκτρονική συσκευή προσαρμόζει και ελέγχει την ένταση αυτών των συχνοτήτων.

Δεν υπάρχουν σαφή επιστημονικά δεδομένα, τα οποία να υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε παιδιά με αυτισμό, για αυτό το λόγο απαιτείται περαιτέρω έρευνα (Dempsey & Foreman, 2001).

**2.4.3. Μουσικοθεραπεία (Music Therapy)**

Η μουσικοθεραπεία είναι μια προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην προώθηση της ισορροπίας ανάμεσα στη συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και διαφοροποιείται από την μουσική εκπαίδευση και τα μαθήματα μουσικής, οι στόχοι των οποίων είναι συμπληρωματικοί. Πρέπει να τονίσουμε ότι ο σκοπός της μουσικοθεραπείας δεν είναι η διδασκαλία στο χειρισμό ενός μουσικού οργάνου, ενώ οι τεχνικές που καταλαμβάνουν κεντρική θέση περιλαμβάνουν ελεύθερους ή δομημένους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς, τραγούδια ή απλό άκουσμα μουσικής στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και στην καλλιέργεια μιας θετικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια του και το θεραπευτή (Wigram, 2002).

Η μουσικοθεραπεία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με αυτισμό διότι (Duffy & Fuller, 2000):

* Διακόπτει τα μοτίβα απομόνωσης και κοινωνικής απόσυρσης, ενώ βελτιώνει την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη.
* Διευκολύνει τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία.
* Μειώνει τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τη διαταραγμένη αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη.
* Διευκολύνει τη δημιουργική έκφραση του εαυτού και την προώθηση της συναισθηματικής πλήρωσης.
* Υποστηρίζει τις οικογένειες των ατόμων με αυτισμό.
* Συμβάλει στη διάγνωση και την αξιολόγηση του αυτισμού.

**2.5. Προσεγγίσεις Υποστηρικτικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας**

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο για την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών δυσκολιών, που χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτισμό. Στο παρελθόν οι παρεμβάσεις αυτές έδιναν έμφαση στη διδασκαλία της ομιλούμενης γλώσσας, αν και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα υπήρξαν αναποτελεσματικές κυρίως για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή με γλωσσικές διαταραχές. Προσφάτως η έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία εναλλακτικών, μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, όπως τα νοήματα, οι εικόνες και τα σύμβολα, τα οποία συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών με χαμηλή λειτουργικότητα και χωρίς λόγο (Durand, 2001).

**2.5.1. Επικοινωνιακό Σύστημα μέσω ανταλαγγής εικόνων. (PECS: Picture exchange Communication System)**

Το σύστημα PECS αναπτύχθηκε το 1985 από τους Bondy & Frost στις Η.Π.Α.. Είναι ένα σύστημα επικοινωνίας που στοχεύει να διδάξει τις βασικές αρχές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πριν από το προφορικό λόγο. Χρησιμοποιεί κυρίως εικόνες και μαθαίνει στα άτομα που το χρησιμοποιούν να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στο «σύντροφο επικοινωνίας», με στόχο την ανταλλαγή της εικόνας με το αντικείμενο (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). H κύρια διαφορά του με τα άλλα προγράμματα είναι, ότι προυποθέτει την ύπαρξη συνδυασμένης προσοχής ή βλεμματικής επαφής, ενώ στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να αναλάβει αυθόρμητα την πρωτοβουλία για επικοινωνία (Magiati & Howlin, 2003). Οι Bondy & Frost (1994), υποστηρίζουν ότι το PECS μπορεί να αποδειχτεί ιδιαιτέρως αποτελεσματικό όταν συνδυαστεί κατάλληλα με άλλα προγράμματα ανάλυσης της συμπεριφοράς (π.χ. A.B.A.), και εκαπιδευτικά προγράμματα (π.χ. T.E.A.C.C.H.).

Προκειμένου να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά το PECS, πρέπει πρώτα να ανακαλύψουμε εκείνους τους ενισχυτές και τις ανταμοιβές που έχουν ενδιαφέρον στο κάθε παιδί, ώστε να το κινητοποιήσουν να επικοινωνήσει. Οι στρατηγικές διδασκαλίας περιλαμβάνουν μια ποικιλία από τεχνικές προτροπής και απόσβεσης, με απώτερο σκοπό την βελτίωση και την τροποποίηση της μεθόδου, με την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν το εν λόγω σύστημα (Bondy & Frost, 2001).

Το σύστημα PECS διαρθρώνεται μέσα από έξι στάδια, εκ των οποίων τα τρία πρώτα απευθύνονται σε όλα τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ τα τρία επόμενα μόνο στα παιδιά εκείνα που αναπτύσσουν λόγο (Bondy & Frost, 1994):

* Έναρξη επικοινωνίας: σε αυτή τη φάση η κύρια επιδίωξη είναι να μπορεί το παιδί, έχοντας μπροστά του ένα επιθυμητό αντικείμενο και την εικόνα που το συμβολίζει, να επιλέξει την εικόνα και να τη δώσει στο θεραπευτή του. Το παιδί στη φάση μαθαίνει πως να επικοινωνεί με μια πιο κατάλληλη μορφής συμπεριφορά και να παίρνει αυτό που θέλει δίνοντας ένα σαφές μήνυμα που το κατανοούμε όλοι, αφού είναι πιο συγκεκριμένο.
* Αύξηση της χρήσης των εικόνων: σε αυτή τη φάση περιλαμβάνονται ο λεγόμενος πίνακας επικοινωνίας, από τον οποίο το παιδί αντλεί εικόνες και τις δίνει στον θεραπευτή του ή ένα ντοσιέ για την τοποθέτηση και αποθήκευση εικόνων. Επίσης αυξάνεται ο αριθμός και το είδος των κινήτρων και των ανταμοιβών. Στο στάδιο αυτό το παιδί μαθαίνει να ξεκινά μια αλληλεπίδραση με το να πλησιάζει τον άλλον ανεξάρτητα από το που βρίσκεται και να αντιλαμβάνεται αν ο άλλος είναι διαθέσιμος και να αποσπά την προσοχή του. Πρέπει να έρχεται να μας ζητήσει αυτό που θέλει χρησιμοποιώντας πάντα κάποια εικόνα.
* Συλλογή μηνυμάτων: κύρια επιδίωξη στη φάση αυτή είναι να μπορεί το παιδί να μάθει να συλλέγει συγκεκριμένα μηνύματα, που του παρέχονται διαμέσου των εικόνων, αφού προηγουμένως αυτές έχουν ομαδοποιηθεί ανάλογα με το υλικό τους. Χρησιμοποιούνται εικόνες για την απόσπαση της προσοχής δύο ειδών: εικόνες με ουδέτερο ή αρνητικό περιεχόμενο και εικόνες με διαφορετικό εντελώς περιεχόμενο.
* Εισαγωγή προτάσεων με τη χρήση PECS: στη φάση αυτή το παιδί στην κατασκευή προτάσεων. Σχεδιάζεται σε ένα αυτοκόλλητο μία πρόταση με εικόνες, οι οποίες εύκολα μπορούν να αποσπαστούν και σε μία σχεδιάζεται η λέξη «θέλω». Η εικόνα αυτή είναι η αρχική και δίπλα της το παιδί τοποθετεί την επόμενη εικόνα και με αυτό το τρόπο λαμβάνει το αντικείμενο που θέλει. Αργότερα το παιδί κατασκευάζει μόνο του μια απλή πρόταση κολλώντας τις δύο εικόνες.
* Διδασκαλία ανταπόκρισεις σε απλές ερωτήσεις: διδάσκεται στο μαθητή ότι πρέπει να ανταποκρίνεται άμεσα σε διάφορες ερωτήσεις, καθώς η επικοιωνία προυποθέτει ως συστατικό στοιχείο της, την αλληλεπίδραση όχι μόνο από τις αυθόρμητες δηλώσεις, αλλά και μέσα από την ανταπόκριση στις ερωτήσεις των άλλων.
* Δυνατότητα της ικανότητας σχολιασμού: αφού το παιδί έχει μάθει να απαντά στην ερώτηση «τι θέλεις;» διδάσκεται να ανταποκρίνεται και σε περισσότερες ερωτήσεις του τύπου «τι βλέπεις;», «τι ακούς;», «τι αισθάνεσαι;» κ.τ.λ. Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι η απάντηση στην ερώτηση στοχεύει στην βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και όχι στην απόκτηση αντικειμένων, ενώ ιδιαίτερη σημασία διαδραματίζει το ενδιαφέρον του παιδιού για τα διάφορα αντικείμενα.

Εντούτοις υπάρχουν και άλλα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, τα οποία πρέπει να κατακτηθούν, όπως οι κοινωνικοί χαιρετισμοί, η απάντηση με ναι ή όχι, η έκκληση για βοήθεια κτλ. Επίσης κρίνεται σημαντικό, η χρήση και εξοικείωση με το σύστημα PECS των μελών της οικογένειας και του κοντινού περιβάλλοντος του παιδιού, έτσι ώστε να χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι του παιδιού και καθ’όλη τη διάρκεια της ημέρας (Frost & Bondy, 1994).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι όταν το PECS χρησιμοποείται υποστηρικτικά, μας παρέχει τη δυνατότητα να διδάξουμε σε ένα παιδί με αυτισμό να αναπτύσσει ορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, κυρίως για να καλύψει τις πρωτογενείς του ανάγκες. Τέλος το σύστημα PECS συντελεί στην απόκτηση από τα παιδιά με αυτισμό μιας νοητικής αναπαράστασης των αντικειμένων και υιοθέτησης της κατάλληλης αντίστοιχης συμπεριφοράς, η οποία του καθιστά επικοινωνιακούς για τους άλλους. Διαμέσου αυτής της διαδικασίας, μαθαίνουν να σκέφτονται με κανόνες συντακτικού, όταν κατασκευάζουν προτάσεις με εικόνες και να κατακτούν το λεξιολόγιο με φυσικό τρόπο, καθώς οι εικόνες πάντα διαβάζονται από τους εκπαιδευτές (Καλύβα, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπάρχει και στην Ελλάδα, με χρήση εικόνων στην ελληνική γλώσσα, αλλά επειδή το συγκεκριμένο υλικό είναι επί πληρωμή ενδεικτικά θα παραθέσω κάποιες εικόνες από το PECS της Αμερικής.

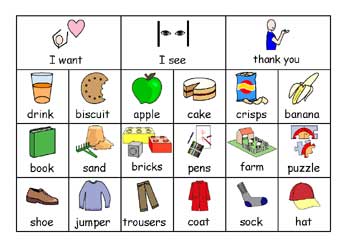
Στάδιο 2:



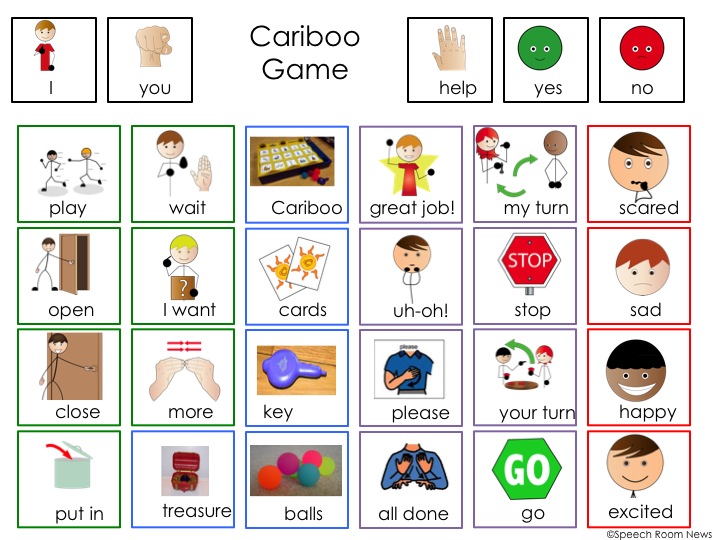
Στάδιο 4:



Στάδιο 5:



Στάδιο 6:



Πηγή: PECS.com

**2.5.2. To Γλωσσικό Πρόγραμμα MAKATON**

Το MAKATON ενθαρρύνει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές, τους εισάγει στη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα με βαριές ή πολυαισθητηριακές αναπηρίες, αλλά και σε παιδιά με ποικίλες γλωσσικές διαταραχές (αφασίες, δυσαρθρίες κτλ.) (Καμπούρογλου, 2003). Για τη διδασκαλία χρησιμοποιεί την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, συνδυάζοντας τη χρήση προφορικής ομιλίας, νοημάτων και γραπτών συμβόλων. Τα νοήματα χρησιμοποιούνται παράλληλα με το λόγο και βασικός σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους ανθρώπους που δεν έχουν αναπτύξει λόγο ή η ομιλία τους δεν είναι κατανοητή (www.[makaton.org](http://www.makaton.org)).

To ΜΑΚΑΤΟΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία συντελείται μέσα από τρία επίπεδα (Καμπούρογλου, 2006):

1. Ένα νόημα/σύμβολο αντιπροσωπεύει μια ολόκληρη πρόταση.
2. Χρησιμοποιούνται νοήματα/σύμβολα, τα οποία είναι κλειδιά για την απόδοση όλου του νοήματος, αλλά όχι και των γραμματικών στοιχείων της πρότασης.
3. Τα σύμβολα και τα νοήματα χρησιμοποιούνται για κάθε λέξη και για κάθε γλωσσικό στοιχείο της πρότασης.

Το MAKATON είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλου βαθμού ευελιξία, καθώς μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου ξεχωριστά και μέσω αυτού το άτομο μπορεί να μοιραστεί επιλογές και συναισθήματα, να αλληλεπιδράσει με αντικείμενα και εικόνες, να λάβει μέρος σε παιχνίδια και να ακούσει/διαβάσει/διηγηθεί ιστορίες.

**2.6 Προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και στην έναρξη και διατήρηση της επικοινωνίας με τους άλλους. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούν δίνουν έμφαση στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, στη διαχείριση της συμπεριφοράς και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.

**2.6.1. Ο Κύκλος των Φίλων (Circle of Friends)**

Ο κύκλος των φίλων είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε στον Καναδά, για να βοηθήσει στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει ότι η δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να ασκήσει είτε θετική, είτε περιοριστική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά (Newton et al, 1996). Η προσέγγιση αυτή ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό, καθώς χρησιμοποιεί συστηματικά το δυναμικό της τάξης, με σκοπό να διαμορφώνει ένα περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει το ευάλωτο παιδί (Gus, 2000). Οι στόχοι του κύκλου είναι οι εξής (Whitaker et al, 1998):

* Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος, στο οποίο το παιδί, θα μπορεί να έρχεται σε επαφή με πιο ικανούς κοινωνικά συνομηκίκους του.
* Η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος, στο οποίο ο δάσκαλος θα μπορεί να επικεντρώνεται στη διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που χαρακτηρίζει τον αυτισμό.
* Να βοηθήσει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη να κατανοήσουν ότι ο αυτισμός είναι μια θεμελιώδης και συνεχιζόμενη διαταραχή.
* Η αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων μέσω της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μελών του κύκλου.

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης προσέγγισης γίνεται ως εξής:

* Απαιτείται η συνέναιση της διεύθυνσης του σχολείου, αλλά και των γονιών των παιδιών που θα συμμετάσχουν εθελοντικά στο πρόγραμμα.
* Συζήτηση της τάξης για το σχεδιασμό του κύκλου. Ο κύκλος οργανώνεται από τον ειδικό (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό κ.τ.λ.), ο οποίος συζητά με το δάσκαλο και τους μαθητές για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αυτιστικού παιδιού, όταν αυτό δε βρίσκεται μέσα στη τάξη. Στο τέλος επιλέγονται οι εθελοντές που θα συμμετάσχουν στον κύκλο.
* Πρώτη συνάντηση του κύκλου: πραγματοποιείται μετά το πέρας της συζήτησης και καθοδηγείται από τον εξωτερικό συνεργάτη με το δάσκαλο της τάξης να βοηθά. Ορίζονται οι κανόνες της ομάδας, που συμπεριλαμβάνουν τη διακριτικότητα, να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλο, καθώς και να αναζητούν τη βοήθεια των ενηλίκων, όποτε χρειάζεται.
* Εβδομαδιαίες συναντήσεις του κύκλου: οι συναντήσεις είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να αποτελούν θετικές και υποστηρικτικές εμπειρίες για όλα τα παιδιά της ομάδας. Η συνάντηση ξεκινά πάντα με ένα παιχνίδι προθέρμανσης, το οποίο υπενθυμίζει στην ομάδα τους κανόνες λειτουργίας της. Μέσω αυτής της δραστηριότητας το παιδί με αυτισμό συνηθίζει πιο εύκολα τη διαδικασία της ομάδας. Τα παιδιά κάθονται σε ένα κύκλο έχοντας μπροστά τους κάποια αντικείμενα και παιχνίδια ή συμμετέχουν σε λεκτικές δραστηριότητες. Η δομή του κύκλου σηματοδοτεί ένα προβλέψιμο περιβάλλον, όπου το παιδί με αυτισμό έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να μιμηθεί τη συμπεριφορά των συνομηλίκων του, που λειτουργούν ως πρότυπα.

**2.6.2. Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)**

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναπτύχθηκε από την Carol Gray το 1994, και την εφάρμοσε για να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό. Οι ιστορίες αυτές χρησιμοποιούνται επίσης για την αντιμετώπιση μιας ποικιλίας ελλατωματικών συμπεριφορών ή κοινωνικών μειονεξιών (Scattone et al, 2002). Μια κοινωνική ιστορία είναι μια σύντομη ιστορία που έχει μια συγκεκριμένη μορφή και στοχεύει να περιγράψει με αντικειμενικό τρόπο μια κοινωνική κατάσταση, ένα άτομο, μια ικανότητα, ένα γεγονός ή μια έννοια (Gray, 1998). Συγκεκριμένα, μια κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση, όπως την αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο άτομο με αυτισμό και όχι ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης. (Attwood, 1998).

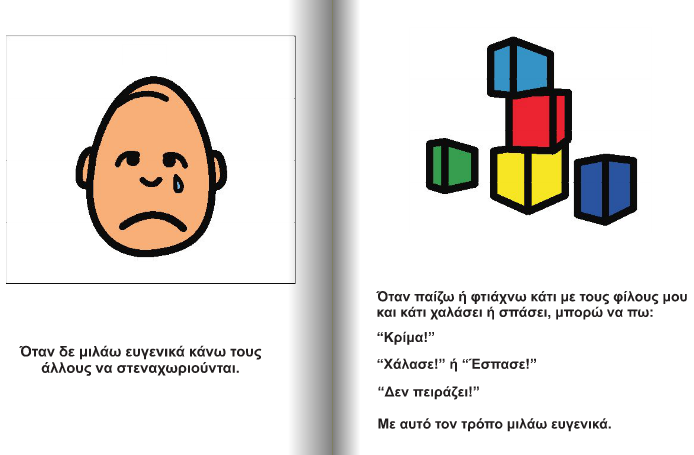
Μια κοινωνική ιστορία παρέχει ουσιαστικά ένα κοινωνικό σενάριο που μελετά το παιδί με απώτερο σκοπό να μάθει πως πρέπει να αντιδρά σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια, εκνευρισμό ή επιθετικότητα. Κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού (Καλύβα, 2005).

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούνται συνήθως από δύο έως πέντε προτάσεις που συμπεριλαμβάνουν Περιγραφικές πληροφορίες για το πλαίσιο,τα υποκείμενα και τους δράστες (που διαδραματίζεται η ιστορία και ποιοί πρωταγωνιστούν).

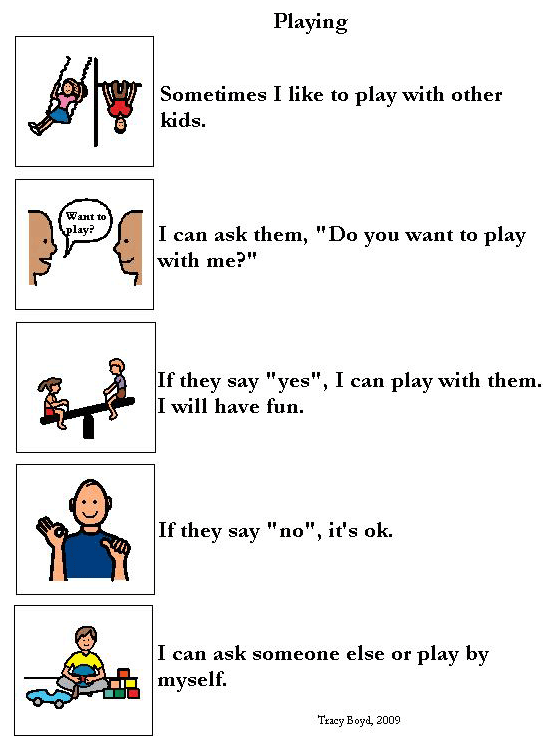
* Κατευθυντήριες πληροφορίες για την κατάλληλη συμπεριφορική αντίδραση (ποιος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος αντίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς.)
* Πληροφορίες προοπτικής, δηλαδή προτάσεις που περιγράφουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (στόχος είναι να κατανοήσουν ότι οι πράξεις και τα λόγια τους, έχουν αντίκτυπο στα συναισθήματα των άλλων)
* Προτάσεις ελέγχου, περιγραφή δηλαδή παρόμοιων πράξεων και αντιδράσεων που δε χρησιμοποιούν ανθρώπους (π.χ. μια χελώνα μετακινείται με την ησυχία της από ένα μέρος στο άλλο).

Κάθε κοινωνική ιστορία θα πρέπει να είναι εύκολα κατανοητή και να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του παιδιού (Pierce & Schreibman, 1994). H Gray (1994) αναφέρει πως η απεικόνιση που συνοδεύει τις προτάσεις δεν είναι απαραίτητη για παιδιά που μπορούν να κατανοήσουν επαρκώς το γραπτό λόγο. Ακόμη η χρήση εικόνων θα πρέπει να επιτρέπεται μόνο στις περιπτώσεις εκείνες, που το παιδί δεν αποσυντονίζεται και δεν εμποδίζεται η ικανότητα γενίκευσης.

Στη συνέχεια παρατίθενται δύο παραδείγματα κοινωνικών ιστοριών:



Πηγή: parents.org.gr



Πηγή: <http://www.meeidikhmatia.gr>

**2.2.3. Συμπεριφορικές προσεγγίσεις**

Όπως εξηγεί η Πολυχρονοπούλου (2013), οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις εφαρμόζονται στο πλαίσιο ενός συμπεριφορικού σχεδίου που περιλαμβάνει: (σ.σ. 535, 536).

* + Ανάλυση στόχου.
  + Χρήση ενισχυτών.
  + Συστηματική εκπαίδευση γονέων.
  + Αναλογία εκπαιδευτή-παιδιού 1:1.
* Ξεκινούν πριν από την ηλικία των τριών ετών.
* Επιμένουν στη γενίκευση των δεξιοτήτων, γι’ αυτό εμπλέκουν το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα.
* Δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων γι’ αυτό επιδιώκουν την επαφή του παιδιού με παιδιά τυπικής, "φυσιολογικής» ανάπτυξης.
* Χρησιμοποιούν ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό.

Η συμπεριφορική θεραπευτική προσέγγιση στηρίζεται στις εφαρμογές της εμπεριστατωμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς, δηλαδή στην άμεση σύνδεση της αξιολόγησης της συμπεριφοράς με τη θεραπεία της (Σταύρου & Σαρρής, 1997). Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς δεν είναι πρόγραμμα, αλλά ολόκληρη φιλοσοφία εκπαίδευσης (Σταύρου, 2004). Σύμφωνα με αυτήν, τα περισσότερα προβλήματα του παιδιού θεωρούνται και αντιμετωπίζονται ως μαθησιακά, ενώ η θεραπευτική μέθοδος προσαρμόζεται πάντα στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και η αξιολόγηση της προόδου του, καθορίζει την καταλληλότητά της. Επίσης η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην εξατομικευμένη εκπαίδευση με τη χρήση αντιπροσωπευτικών αμοιβών. Οι διδακτικοί θεραπευτικοί στόχοι της εντάσσονται σε τρεις βασικούς τομείς:

1. Στον τομέα δειξιοτήτων επιβίωσης,
2. στον τομέα εργασιακών δεξιοτήτων και
3. στον τομέα λειτουργικών δεξιοτήτων (Σταύρου, 2004).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να επιφέρει γρήγορη, σύνθετη και σταθερή βελτίωση σε γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές, αλλά και σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και παιχνιδιού. Τα ευεργετικά αποτελέσματα της συμπεριφορικής προσέγγισης μεγιστοποιούνται όταν η θεραπευτική παρέμβαση ξεκινήσει κατά την προσχολική ηλικία, γεγονός που οδηγεί στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παδιών με αυτισμό σε ποσοστό τριπλάσιο από αυτό των παιδιών που αρχίζουν τη θεραπεία μετά τα 5 έτη (Fenske, Zalenski, Krantz & McClannah, 1985).

**2.2.3.1. Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Ε.Α.Σ.) του Lovaas – Applied**

**Behavioral Analysis (A.B.A.)**

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι μια συμπεριφοριστική προσέγγιση, η οποία εφαρμόζεται για περισσότερο από 40 χρόνια με σημαντικά και θετικά αποτελέσματα. Στηρίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης, καθώς και σε άλλες αρχές συμπεριφορικής μάθησης με στόχο την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς με το πέρασμα του χρόνου (Γενά, 2002).

Βασικό συστατικό στοιχείο του προγράμματος Α.Β.Α. αποτελεί η θετική ενίσχυση. Ο θεραπευτής δηλαδή διαμορφώνει ένα σύστημα μάθησης μέσα στο οποίο οπιαδήποτε θετική συμπεριφορά του παιδιού ανταμείβεται και ενισχύεται, ενώ αντίθετα οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά του είτε αγνοείται είτε τιμωρείται (Newson, 2001).

Υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται πολύ σημαντικές για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού με αυτισμό και αυτές περιλαμβάνουν τα εξής: τις κοινωνικές δεξιότητες, την επικοινωνία, τις προσαρμοστικές δεξιότητες τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, την ακαδημαική επίδοση, την κατανόηση χρονικών και χωρικών εννοιών και τέλος την εκμάθηση δεξιοτήτων για την απόκτηση μιας εργασίας (Maurice, Green & Luce, 1996).

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, υποστηρίζει, ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο συμπεριφοριστικών ανεπαρκειών και υπερβολικών αντιδράσεων με βιολογική βάση, που μπορούν ωστόσο να βελτιωθούν μέσα σε ελεγχόμενα πλαίσια. Έτσι η Ε.Α.Σ. επικεντρώνεται σε δύο περιοχές της ανάπτυξης και ειδικότερα στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στη διαχείρηση συμπεριφορών. Επιπρόσθετα έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη πολλών εκπαιδευτικών τεχνικών για αυτισμό, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες θεραπείες (Tutt, Powell & Thornton, 2006).

Όλες οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις περιγράφουν τμήματα της συμπεριφοράς με τρόπους μετρήσιμους, ενώ ο ίδιος ο Lovaas περιγράφει τα χαρακτηριστικά που χρήζουν αντιμετώπισης-θεραπείας με όρους «μειονεκτικών συμπεριφορών» και «υπερβολικών συμπεριφορών». Στις μειονεκτικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται τα ελλείμματα προσοχής, οι ελλιπείς κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, οι περιορισμένες ικανότητες στη γλώσσα, τη φαντασία, στο παιχνίδι και οι ανεπαρκείς ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης. Οι υπερβολικές συμπεριφορές αναφέρονται στις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού είτε προς τον εαυτό του είτε προς τους άλλους, τις εκρήξεις θυμού και τις εμμονικές στερεοτυπίες (Newson, 2001).

Κατά τον Lovaas, ο αυτισμός εκλαμβάνεται ως μια σειρά προβλημάτων παρόμοια με το φάσμα, το οποίο προκαλείται από ένα μη φυσιολογικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει το παιδί να μάθει. Ο Lovaas επιμένει ότι ένα συμπεριφορικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση του παιδιού ανά τακτά χρονικά διαστήματα διαμέσου ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, ενώ τονίζει τη σημασία των διαδικασιών σχηματοποίησης (Shaping Procedures), οι οποίες οδηγούν σε θετικές εξελίξεις στη συμπεριφορά του παιδιού (Lovaas, 1987).

Η επιτυχία του προγράμματος ερμηνεύεται με βάση τις αρχές από τις οποίες διέπεται και είναι οι εξής (Κυπριωτάκης, 2003):

* Διάγνωση στο 1ο ή στις αρχές του 2ου έτους.
* Έναρξη της θεραπείας αμέσως μετά από μια επιτυχή διάγνωση.
* Άσκηση γονέων: μετάδοση βασικών γνώσεων για τον αυτισμό και γενικότερη ενημέρωση τους.
* Θεραπεία στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.
* Εντατική θεραπεία.
* Συζήτηση γύρω από τους στόχους, καθορισμός των θεραπειών, επίβλεψη, κανονική εξέταση της θεραπευτικής πορείας από ομάδα ειδικών.
* Ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά με τη συμμετοχή δύο ενηλίκων, εκ των οποίων ο ένας θα χρησιμοποιηθεί ως δέκτης πρωτοβουλίας του μαθητή και ο άλλος θα κάνει την παρακίνηση (Newman, 2005).

Βασικός στόχος της Ε.Α.Σ. είναι να διδάξει στο παιδί τις προυποθέσεις εκείνες που θα μετατρέψουν τη «δυνατή μάθηση». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τρεις κύριους άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η γενικότερη φιλοσοφία του (McEachin, Smith & Lovaas, 1993):

* Περιοδική και αντικειμενική αξιολόγηση.
* Ενίσχυση.
* Εκπαιδευμένο προσωπικό.

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς αποτελεί μια πρώιμη και εντατική παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό. Το πρόγραμμα παρέμβασης διαρκεί πάνω από 40 ώρες την εβδομάδα για περίπου δύο χρόνια, χρησιμοποιεί συμπεριφορικές τεχνικές σε παιδιά ηλικίας από 2 εώς 3 ετών με μέγιστη διάρκεια τα τρία χρόνια. Γενικός σκοπός του είναι η γενίκευση των γνώσεων αρχικά με τη βοήθεια των γονέων, ενώ στη συνέχεια συνεχίζεται η όλη προσπάθεια με τη συνδρομή του σχολείου. Άλλοι επιμέρους στόχοι του είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας, η εξάλειψη στερεοτυπιών και της επιθετικής συμπεριφοράς. Αργότερα ακολουθεί η λογοθεραπεία και το παιχνίδι διαμέσου του οποίου αναπτύσσεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κοινωνική συμπεριφορά και οι σχολικές γνώσεις (ανάγνωση, γραφή κτλ.) (Lovaas, Smith & McEachin, 1989).

Χωρίς αμφιβολία σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της υποστηρικτικής παρέμβασης, όπως αυτή διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα του προγράμματος, διαδραματίζουν (Cordes & Dzikowski, 1991):

* Η πρώιμη παρέμβαση.
* Ο χρόνος διάρκειας του προγράμματος και
* η ορθή και συνεπής εφαρμογή θεραπευτικών μεθόδων όχι μόνο από τους θεραπευτές αλλά και από τους γονείς.

Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται στις «βαριές περιπτώσεις», αν μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε έτσι, του αυτιστικού φάσματος στοχεύοντας αφενός στη μείωση των διαταρακτικών και επιθετικών συμπεριφορών του παιδιού, αφετέρου στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο δεν ενδείκνυται για τη διδασκαλία της γλώσσας ή για παιδιά με σύνδρομο Asperger (ΥΛΑ) (Slomins, 2002).

**2.2.3.2. Δομημένη Διδασκαλία – Το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H.**

Σύμφωνα με τη δομημένη προσέγγιση, ο αυτισμός θεωρείται ως μια διαταραχή της ανάπτυξης με ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά. Τα άτομα με αυτισμό έχουν έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης, που είναι αποδεκτός και σεβαστός. Απαραίτητη προϋπόθεση της κατάλληλης ειδικής αγωγής είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό και η προσαρμογή του περιβάλλοντος ώστε να είναι κατανοητό. Συνεπώς, ο στόχος της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι η κανονικοποίηση των παιδιών με αυτισμό αλλά η υποστήριξη τους με κατάλληλες προσαρμογές στο φυσικό τους περιβάλλον. Η εκπαιδευτική στήριξη παρέχεται εφόρου ζωής και προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυσκολιών που έχει το κάθε άτομο στο φάσμα του αυτισμού (Μουροπούλου, 2006).

To πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, το οποίο μεταφράζεται ως Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας), ξεκίνησε επίσημα το 1972 στην ψυχιατρική κλινική του πανεπιστημίου της Ν. Καρολίνας και αποτελεί συνέχεια έρευνας που είχε ξεκινήσει στο ίδιο πανεπιστήμιο από το 1966. Είναι ένα πρόγραμμα δομημένης εκπαίδευσης που παρέχει τις υπηρεσίες του σε άτομα με αυτισμό ή διαταραχές επικοινωνίας και στις οικογένειες του. Εφαρμόζεται στους τρεις βασικούς χώρους του παιδιού, που είναι το σπίτι, το σχολείο και η κοινότητα.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιχειρεί να καταστήσει το περιβάλλον του παιδιού όσο το δυνατόν πιο κατανοητό. Αυτή η κατανόηση (που αποκτά το παιδί μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί τη δόμηση) το βοηθάει να οργανώνει τη συμπεριφορά του, να βρίσκει τις πληροφορίες που χρειάζεται και να τις χρησιμοποιεί για να λειτουργεί ανεξάρτητα (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Το πρόγραμμα TEACCH εστιάζει σε 4 βασικά σημεία της δόμησης της εκπαίδευσης του ατόμου:

* Δόμηση του περιβάλλοντος,
* Ατομικό Ημερίσιο Πρόγραμμα,
* Σύστημα Εργασίας
* Δομημένο Εκπαιδευτικό Υλικό.

Αναγνωρίζοντας ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν ανεπτυγμένη οπτική κατανόηση, όλη η δόμηση της εκπαίδευσης κατασκευάζεται πάνω σε οπτικά ερεθίσματα όπου το άτομο μπορεί να τα κατανοήσει πιο εύκολα από άλλες μορφές επικοινωνίας (π.χ. γραφή), και εξαρτάται από τις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε ατόμου ξεχωριστά.

**Δόμηση του περιβάλλοντος**

To παιδί με αυτισμό βιώνει συχνά φόβο και σύγχυση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο που ζει, γι’αυτό η σωστή δόμηση του περιβάλλοντός του μπορεί να του προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς έτσι ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει με το βέλτιστο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει τα σωστά όρια ώστε το παιδί να μπορεί να εντοπίσει προς τα που πρέπει να κατευθυνθεί και ποια εργασία πρέπει να εκτελέσει. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει αυτά τα όρια, πρέπει να χρησιμοποιήσει τεχνητά μέσα (χαρτόνια, χαλιά, ράφια κτλ.), έτσι ώστε να είναι ευδιάκριτα στο παιδί και να είναι σε θέση να τα επεξεργαστεί και να τα κατανοήσει. Οι χώροι μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να είναι εμφανώς διαχωρισμένοι και το παιδί πρέπει να ξέρει ποια στιγμή θα κινηθεί προς ένα συγκεκριμένο χώρο και ποια εργασία πρέπει εκεί να εκτελέσει.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη δόμηση του περιβάλλοντος ενός αυτιστικού παιδιού είναι η ελαχιστοποίηση των ερεθισμάτων (οπτικών και ακουστικών) που μπορούν να διασπάσουν την προσοχή του. Στο χώρο που το παιδί εργάζεται θα πρέπει να υπάρχουν τα απολύτως απαραίτητα εργαλεία που θα το βοηθήσουν στην εργασία, αλλά και προαιρετικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια τεχνητά μέσα (π.χ. χαρτόνια, αλλαγή γωνίας του θρανίου κτλ.), ώστε να συγκεντρωθεί το παιδί στην εργασία του και όχι σε άλλα αντικείμενα ή καταστάσεις του περιβάλλοντος.

Η Μουροπούλου (2006) προτείνει τη διαμόρφωση 5 διαφορετικών χώρων μέσα στη σχολική τάξη:

1. Η πρώτη περιοχή είναι ο χώρος μετάβασης. Εκεί υπάρχει το ημερίσιο πρόγραμμα του παιδιού και ο εκπαιδευτικός το καθοδηγεί (λεκτικά ή σωματικά) να το συμβουλευτεί στην έναρξη και μετά το τέλος κάθε εργασίας, ώστε να δει ποια θα είναι η επόμενη που πρέπει να εκτελέσει.
2. Η δεύτερη περιοχή είναι ο χώρος αυτόνομης εργασίας. Ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται αυτόνομα σε αυτό το χώρο με τη διακριτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού ο οποίος βρίσκεται πίσω από το παιδί ή σε κάποια απόσταση. Με αυτό το τρόπο το παιδί αποκτά το “δικό” του χώρο μέσα στη τάξη.
3. Η τρίτη περιοχή είναι ο χώρος ομαδικής εργασίας των παιδιών. Σε αυτό το χώρο τα παιδιά λειτουτγούν ομαδικά και συνεργατικά. Κύριος σκοπός αυτού του χώρου είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα παιδιά.
4. Η τέταρτη περιοχή είναι ο χώρος του παιχνιδιού και της ψυχαγωγίας. Σε αυτή την περιοχή μπορούν να αποφορτιστούν και να διασκεδάσουν.
5. Η τελευταία περιοχή είναι ο χώρος διδασκαλίας ένας-προς-ένα. Σε αυτή υπάρχει ένα θρανίο με δύο αντικριστές καρέκλες όπου κάθονται ο εκπαιδευτικός και το παιδί, με τον εκπαιδευτικό να μπορεί να εργάζεται με το παιδί και να το αξιολογεί.

**Ημερήσιο Ατομικό Πρόγραμμα**

Στη δομημένη διδασκαλία το πρόγραμμα ενός παιδιού με αυτισμό πρέπει να είναι εξατομικευμένο και ημερήσιο. Το παιδί πρέπει ανα πάσα στιγμή τι πρέπει να κάνει, για πόση ώρα, σε ποιο χώρο,με ποιον θα βρίσκεται και τι θα κάνει αργότερα. Το πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού και πρέπει να υπάρχει καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Όταν το παιδί μπορέσει και προσαρμοστεί και να εκτελέσει πλήρως ένα πρόγραμμα τότε μπορούμε να το εμπλουτίσουμε και με άλλες δραστηριότητες που πιστεύουμε ότι μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία του παιδιού. Η μετάβαση από ένα χώρο προς ένα άλλο πρέπει να γίνεται ανάλογα με το πρόγραμμα και όχι με τη θέληση του παιδιού.

Σε περίπτωση που ένα παιδί δεν είναι σε θέση να διαβάσει ένα πρόγραμμα, τότε το τροποποιούμε με οπτικά σήματα. Πιο συγκεκριμένα συλλέγουμε τα αντικείμενα που συμβολίζουν στο παιδί μία συγκεκριμένη εργασία και τα τοποθετούμε πάνω στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα μία μπάλα ποδοσφαίρου μπορεί να συμβολίζει παιχνίδι στην αυλή. Το Ημερήσιο Ατομικό Πρόγραμμα αποσκοπεί στη δηνιουργία μιας καθημερινής ρουτίνας για το παιδί, πράγμα το οποίο θα το κάνει να αισθανθεί ασφάλεια και οικειότητα.

**Σύστημα Εργασίας**

Όπως περιγράψαμε και παραπάνω το σύστημα εργασίας που προσφέρουμε στο παιδί με αυτισμό είναι ατομικό και βασισμένο στην οπτική δόμηση. Στο πλαίσιο της εργασίας του το παιδί πρέπει να διδαχθεί τα ακόλουθα:

* Τι είδους εργασία έχει να κάνει,
* Πόση δουλειά έχει να κάνει,
* Πότε θα έχει τελειώσει,
* Τι θα κάνει αφού τελειώσει τη συγκεκριμένη εργασία.

Με λίγα λόγια το παιδί μαθαίνει τι θα συμβεί και με ποια σειρά, πράγμα που του δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και μειώνει το άγχος του. Στόχος είναι να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του εκπαιδευόμενου στο μέγιστο δυνατό βαθμό με απώτερο στόχο την αυτονομία του σε οποιαδήποτε εργασία έχει να εκτελέσει.

**Δομημένο Εκπαιδευτικό Υλικό**

Η δομημένη προσέγγιση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με οπτική οργάνωση και οπτικές οδηγίες για την χρήση του, οι οποίες θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα σαφείς, ώστε το παιδί με αυτισμό να κατανοεί τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας. Με το οπτικοποιημένο υλικό αξιοποιούνται οι ικανότητες των ατόμων με αυτισμό στην οπτική αντίληψη και τη σκέψη και δημιουργούνται κίνητρα για την ενασχόληση τους με μία δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες που βασίζονται μόνο σε προφορικές οδηγίες είναι πολύ πιθανό να έχουν λιγότερα μαθησιακά οφέλη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δομημένη διδασκαλία συνίσταται στον σχεδιασμό και την παραγωγή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που θα στηρίζεται στις αρχές της δόμησης και της οπτικοποίησης. Οι οπτικές οδηγίες δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Με το συγκεκριμένο τρόπο περιορίζονται τα αισθητηριακά ερεθίσματα που περιλαμβάνονται στα υλικά της δραστηριότητας.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ**

Στις μέρες μας υπάρχει όλες οι προηγμένες χώρες προσφέρουν σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με τη φιλοσοφία και τη νομοθεσία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, ανάλογες παροχές ώστε να επιτύχουν την μερική ή και πλήρη ένταξη του μαθημτή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Αυτή η τάση υπάρχει και στην Ελλάδα μέσω των τμημάτων ένταξης και άλλων υποστηρικτικών δομών.

* 1. **Διασαφήνιση ορολογίας**

Σε πρώτο στάδιο θα θέλαμε να διασαφηνίσουμε τους τρεις κύριους όρους που χαρακτηρίζουν αυτή την τάση και είναι οι εξής:

* Σχολική ένταξη
* Σχολική ενσωμάτωση
* Συνεκπαίδευση

Ως **σχολική ένταξη** ορίζεται η μέθοδος που αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, με ή χωρίς. Αυτό ολοκληρώνεται με τη σκόπιμη τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελούν οργανικό μέλος του (Σούλης, 2002).

Ως **σχολική ενσωμάτωση** ορίζεται ο στόχος, δηλαδή το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ένταξης που περιλαμβάνει όλες τις προσπάθεις που μπορούν να γίνουν για να βοηθήθουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν τις ικανότητες και την προσωπικότητα τους. Η ενσωμάτωση επιτρέπει την παροχή ιδιαίτερης παιδαγωγικής υποστήριξης, χωρίς διαχωρισμό των εκπαιδευτικών, ευνοώντας την κοινή διαβίωση και συνεργασία όλων των μαθητών μέσα στην ίδια τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ο όρος **συνεκπαίδευση** εισήχθη από τη συνδιάσκεψη της UNESCO το 1994 στη Σαλαμάνκα, για να αντικαταστήσει τους δύο προηγούμενους. Σύμφωνα με τα κείμενα της διακήρυξης της συνδιασκέψης ζητείται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις να δώσουν ύψιστη προτεραιότητα σε αυτή την εκπαιδευτική κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα: «Κατευθυντήρια αρχή αυτού του πλαισίου αποτελεί η υποχρέωση των σχολείων να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και άλλες δυνατότητες τους. Θα πρέπει να συμπεριλάβουν ανάπηρα και υπερευφυή παιδιά, παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς επίσης και άλλων παραμελημένων περιθωριακών ομάδων ή περιοχών». (UNESCO, 1994).

Επίσης ανεφέρει ότι η συνεκπαίδευση:

* Αμφισβητεί το σύνολο των πολιτικών και των πρακτικών διαχωρισμού στην εκπαίδευση.
* Βασίζεται σε μια αυξανόμενη διεθνή συναίνεση όσον αφορά το δικαίωμα όλων των παιδιών για μια κοινή εκπαίδευση στα σχολεία της περιοχής τους, ανεξάρτητα από το ιστορικό τους, την επίδοση ή την αναπηρία τους.
* Αποσκοπεί στην παροχή εκπαίδευσης καλής ποιότητας για μαθητές και κοινή εκπαίδευση για όλους.

Η UNESCO, παράλληλα, προτείνει στα σχολεία που τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης πως ο πιο αποδοτικός τρόπος υιοθέτησης μη ρατσιστικών στάσεων των μαθητών είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας ενσωμάτωσης όπου οι μαθησιακοί στόχοι θα είναι εφικτοί από όλους τους μαθητές. Έτσι δημιουργείται ισορροπία και προάγεται η ισότητα και η αποδοτικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (UNESCO, 1994).

* 1. **Ειδικά υποστηρικτικά προγράμματα**

Σε αυτό το σημείο εύλογο είναι το ερώτημα πως ο μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα μπορέσει να ανταπεξέλθει μέσα στην κανονική τάξη αλλά και γενικότερα μέσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Η Πολυχρονοπούλου (2001), τονίζει ότι ο μαθητής με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να δεχθεί βοήθεια μέσω ένος ευρέως φάσματος προγραμμάτων τα βασικότερα από τα οποία είναι τα εξής:

1. Σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης

* Δίχως την παροχή βοήθειας από ειδικό
* Με συνδιδασκαλία
* Με την παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα ειδικό
* Με την παροχή βοήθειας από ειδική υποστηρικτική ομάδα

1. Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης

* Με την ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας
* Με την ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για λίγες ώρες τη βδομάδα.

1. Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες

* Ειδικό ημερήσιο σχολείο στεγαζόμενο σε ανεξάρτητο διδακτήριο
* Ειδικό σχολείο με οικοτροφείο

1. Σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα

* Σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν μέσα σε νοσοκομεία, ορθοπεδικές κλινικές κτλ.
* Στο σπίτι.
  1. **. Επιπλέον προϋποθέσεις για την ένταξη**

Όπως εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε τα παραπάνω υποστηρικτικά προγράμματα δεν είναι αρκετά για να οικοδομήσουν μια επαρκή ένταξη του παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η Πολυχρονοπούλου (2013) τονίζει ότι ένα «ενταξιακό σχολείο» πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω προυποθέσεις:

1. Κτιριακή προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται:

* Ράμπες και ανελκυστήρες με τις κατάλληλες προδιαγραφές (σήμανση Braille, ηχητική εκφώνηση κτλ.)
* Σημάνσεις Braille σε πόρτες, τοίχους κ.τ.λ.
* Προσβάσιμοι διάδρομοι με αντιολισθητικά δάπεδα και προσβάσιμοι χώροι υγιεινής.
* Ηλεκτρονικοί υπολογιστές για ανάπηρους μαθητές (π.χ. για τυφλούς)
* Βιβλία σε γραφή Braille, ομιλούντα βιβλία, ανάγλυφες εικόνες κτλ.
* Ρυθμιζόμενα σε ύψος θρανία, αναλόγια στήριξης βιβλίων και άλλα ειδικά βοηθήματα.

1. Ενταξιακή κουλτούρα – θετικές στάσεις. Ένα «ενταξιακό σχολείο» θα πρέπει να καλλιεργήσει και μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και κουλτούρα. Αυτή η φιλοσοφία πρέπει να αναπτυχθεί σε όλους που συμμετέχουν ενεργά ή όχι στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, λοιποί σύλλογοι κτλ.)
2. Διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος. Σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται:

* Σεβασμός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού. Προσαρμογή της σχολικής εργασίας σε αυτά και στήριξη τους προκειμένου να επιτύχουν την υπέρβαση των ορίων τους.
* Διαφοροποίηση σε περιεχόμενο, διαδικασίες και μαθησιακά αποτελέσματα με τη μορφή, την έκταση και τον τρόπο που απαιτεί η μαθησιακή ετοιμότητα του εκάστοτε μαθητή.
* Συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε αξιόλογες εργασίες, με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο.
* Ευέλικτη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας με στόχο τη βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων και τη μέγιστη απόδοση.
* Συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ διαγνωστικής αξιολόγησης και ρυθμιστικής διδασκαλίας.

1. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ενταξιακής πολιτικής.

**ΜΕΡΟΣ Β΄**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### Μελέτη περίπτωσης: το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση των δεδομένων της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης είναι μια λεπτομερής μελέτη ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός γεγονότος. Χρησιμοποιείται σε μια ευρεία γκάμα επιστημονικών πεδίων εφαρμόζοντας διάφορες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι για παράδειγμα η παρατήρηση και η συνέντευξη.

Το κύριο χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επικεντρώνεται σε ένα άτομο, σε ένα γεγονός ή σε μία κατάσταση, αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα ή οι καταστάσεις δημιουργούν συγκεκριμένες μορφές αποτελεσμάτων (Hitchcock & Hughes, 1989). Εν τούτοις, δεν αποτελεί απλά μια απλή περιγραφή ενός ατόμου ή μιας κατάστασης, αλλά, εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, εξετάζει και μελετά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε πρόσωπα και καταστάσεις, πράγμα που αποτελεί και το δυνατό της σημείο. Παρότι ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα ευρήματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι αν διεξαχθεί συστηματικά και χωρίς προκατάληψη εκ μέρους του ερευνητή, οι μορφές αλληλεπίδρασης που αποκαλύπτει μπορεί να γενικευτούν. Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε τη σπουδαιότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνονται με αυτή τη μέθοδο από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους και γεγονότα, όπως είναι στο φυσικό τους περιβάλλον. Όπως εξηγεί ο Anderson (1994) η περιπτωσιακή μελέτη (case study) ή μελέτη περίπτωσης είναι μία δύσκολη ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά, «καθώς η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια μέθοδος μελέτης περίπτωσης, η οποία έχει ως κεντρικό της άξονα τη διαδικασία, είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη» (όπως αναφέρεται στο Παπασταμάτης 2004, σ. 230).

**Συστηματική παρατήρηση**

Η συστηματική και προγραμματισμένη παρατήρηση ως ερευνητική τεχνική συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία με τρόπο κυρίως άμεσο. Άμεση παρατήρηση είναι η παρακολούθηση για παράδειγμα ενός μαθητή μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, και έμμεση είναι η παρατήρηση της σχολικής του επίδοσης μέσα από το βαθμολόγιο και το φάκελο εργασιών του.

Με βάση τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης εκτιμήθηκε, μετρήθηκε και καταγράφηκε η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2013), η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι οι πληροφορίες που μπορεί να συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός με τις τεχνικές της **συστηματικής παρατήρησης** είναι περισσότερες και πιο αξιόπιστες απ’ όσες συγκεντρώνονται με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα με νευρολογικές και ψυχιατρικές εξετάσεις. Σε αυτό το σημείο υπενθυμίζεται ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση προϋποθέτει την απ’ ευθείας μέτρηση της συμπεριφοράς.

Τεχνική του δειγματοληπτικού χρόνου: Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στο πλαίσιο της συστηματικής παρατήρησης είναι η τεχνική του δειγματοληπτικού χρόνου, σύμφωνα με την οποία η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να παρατηρείται και να μετριέται συνέχεια κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Όταν αυτό όμως δεν είναι εφικτό, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μόνο ένα δείγμα ή δείγματα της συμπεριφοράς στόχου (target behavior). **Παράδειγμα**: (Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 448).

"Έστω ότι το παιδί με το πρόβλημα συμπεριφοράς είναι μαθητής της τρίτης τάξης του δημοτικού κι ότι η συμπεριφορά στόχου είναι η εξής: «Εγκαταλείπει το θρανίο του συνέχεια». Ο δάσκαλος μπορεί να καταγράψει τη συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς παρατηρώντας το παιδί κατά τη διάρκεια τριών δεκαπεντάλεπτων περιόδων σε τρία μαθήματα της ημέρας. Όσο πιο συχνά εμφανίζεται το πρόβλημα τόσο μικρότερο είναι το δείγμα που διαλέγουμε" (σ. 448).

Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να μετρηθεί με πολλούς τρόπους. Μπορεί για παράδειγμα να μετρηθεί η συχνότητά της ή η διάρκειά της.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας 11.3 για την Παρατήρηση με την Τεχνική του Δειγματοληπτικού Χρόνου από το σύγγραμμα της Πολυχρονοπούλου (2013), όπου φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός (ή ο ερευνητής) παρατηρεί τυχαία δείγματα της συμπεριφοράς στόχου σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα και συγκεκριμένα, κάθε δέκα λεπτά. Διαιρώντας τον αριθμό που δηλώνει πόσες φορές απουσίασε το παιδί από τη θέση του δίχως την άδεια του δασκάλου (τρεις φορές), με τον αριθμό των διαστημάτων ελέγχου (πέντε), διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής τριγυρνάει μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της αριθμητικής, το 60% του χρόνου του εν λόγω μαθήματος. Το πρόβλημα λοιπόν είναι αρκετά σοβαρό και πρέπει να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατό συντομότερα. (Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 448).

|  |
| --- |
| **Πίνακας 11.3**  **Παρατήρηση με την Τεχνική του Δειγματοληπτικού Χρόνου** |
| **Πρόβλημα: Τριγυρνά μέσα στην τάξη δίχως την άδεια του δασκάλου**  **(σημειώνω με "χ")**  **Μάθημα**: **Αριθμητική**  **Χρόνος Παρατήρησης: 1΄΄ κάθε 10΄**  **Συνολικός χρόνος 50΄** |
| **10 20 30 40 50**  **X X X** |

Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου περιγράφεται η περίπτωση ενός μαθητή, του Γιώργου, με τον οποίο δούλεψα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από το Σεπτέμβριο του 2015 έως το Μάιο του 2016. Ο Γιώργος το συγκεκριμένο διάστημα φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού του γενικού σχολείου της περιοχής του και ο γενικότερος στόχος ήταν να καταφέρει να ενταχθεί στο γενικό σχολείο στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

**4.1 Ιστορικό**

Ο Γιώργος γεννήθηκε το Σεπτέμβριο του 2008, μετά από φυσιολογικό τοκετό, είναι 7 χρονών και από μικρή ηλικία έχει διαγνωσθεί με Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης. Φοίτησε στο νηπιαγωγείο της περιοχής του και μετά από σχετική γνωμάτευση και σύμφωνη γνώμη της οικογενείας επανέλαβε τη τάξη του νηπίου. Στη διάρκεια των δύο αυτών χρόνων παρακολουθούσε παράλληλα προγράμματα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας σε ιδιωτικό εξειδικευμένο κέντρο, αλλά και εργαζόταν στο σπίτι καθημερινά με ειδική παιδαγωγό πάνω στο μαθησιακό κομμάτι.

Η οικογενειακή του κατάσταση είναι καλή, καθώς υπάρχει και η μητέρα και ο πατέρας, οι οποίοι εργάζονται και οι δύο, στη φροντίδα του συμμετέχει και η γιαγιά με τον παππού του, ενώ δεν υπάρχουν άλλα αδέρφια. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή και όλοι στο περιβάλλον του Γιώργου δείχνουν ιδιαίτερη φροντίδα και διάθεση να του προσφέρουν ό,τι χρειαστεί. Σημειώνεται επίσης ότι ο Γιώργος έπρεπε να ενταχθεί σε άλλο δημοτικό σχολείο, αλλά μετά από γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, πραγματοποιήθηκε μεταγραφή, ώστε να είναι με τους συμμαθητές που είχε στο νηπιαγωγείο, καθώς θεωρήθηκε πολύ σημαντικό για την περαιτέρω ανάπτυξη του.

**4.2. Αξιολόγηση μέσω της παρατήρησης**

Η πρώτη διαδικασία που επέλεξα να κάνω είναι να παρατηρήσω συστηματικά το Γιώργο σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητάς του, έτσι ώστε να επιλέξω σε ποιους τομείς θα χρειαζόταν ειδική παρέμβαση. Θα περνούσαμε αρκετές ώρες καθημερινά μαζί, καθώς θα βρισκόμουνα σε όλη τη διάρκεια της μέρας μαζί του στο σχολείο, από τις 8π.μ. έως και τις 2μ.μ.. Από εκείνο το σημείο μέχρι τις 4.15μ.μ. ο Γιώργος θα καθόταν στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου χωρίς την παρουσία μου, καθώς δεν ήταν απαραίτητη, και από τις 4.15μ.μ. έως και τις 6.15μ.μ. (που επέστρεφε η μητέρα του από τη δουλειά), θα ήταν μαζί μου, είτε στο σπίτι του είτε σε χώρο που εγώ θα επέλεγα. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να τονίσω πόσο σημαντική ήταν η συνεργασία μου με την οικογένεια, καθώς μπορούσα εγώ να επιλέξω το πρόγραμμα και το χώρο που θα βρισκόμουν με το Γιώργο, χωρίς η οικογένεια να φέρει κάποια αντίρρηση, στηρίζοντας κάθε οικονομική μου απαίτηση για το πρόγραμμα που θα εφαρμόσω, δείχνοντας πλήρη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου. Μοναδική προϋπόθεση ήταν να έχει ολοκληρωθεί οποιαδήποτε σχολική εργασία και μελέτη χρειαζόταν για την επόμενη μέρα.

Ακολουθεί περιγραφή της γενικότερης κλινικής εικόνας του μαθητή και στη συνέχεια σε κάθε χώρο ξεχωριστά.

* + 1. **Γενική κλινική εικόνα**

Παρατηρώντας το Γιώργο, καταλάβαινες αμέσως ότι είναι ένα εξαιρετικά λειτουργικό παιδί χωρίς προβλήματα στον προφορικό του λόγο και με πλούσιο λεξιλόγιο. Σημαντική εδώ είναι η παρέμβαση της λογοθεραπείας από μικρή ηλικία, καθώς μετά από μαρτυρία της μητέρας η πρόοδος στο λόγο του τα τελευταία δύο χρόνια υπήρξε ραγδαία.

Επίσης η αυτοεξυπηρέτηση του για τα δεδομένα της ηλικίας του ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, χωρίς να χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη βοήθεια, μόνο κάποιες οδηγίες σε συγκεκριμένους τομείς.

Το μαθησιακό του επίπεδο ήταν αρκετά υψηλό, καθώς όπως ανέφερα είχε "δουλευτεί" δύο χρόνια από ειδική παιδαγωγό. Τον χαρακτήριζαν το πολύ σωστό κράτημα του μολυβιού, η κλίση που έδειχνε για τα μαθηματικά και γενικότερα τους αριθμούς, αλλά και η πολύ καλή του μνήμη. Εξαίρεση αποτελούσε η ανάγνωση του, η οποία ήταν συλλαβική.

Όπως όλα τα παιδιά με αυτισμό, ο Γιώργος παρουσίαζε κάποιες στερεοτυπίες. Οι στερεοτυπικές του κινήσεις περιλάμβαναν μία κίνηση του χεριού να καλύπτει το στόμα και τη μύτη του για λίγα δευτερόλεπτα, χωρίς ωστόσο να τον εμποδίζουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα καλούνταν να κάνει. Στο τομέα όμως των στερεότυπων συμπεριφορών, παρουσίαζε μία προσκόλληση στους δεινόσαυρους, οι οποίοι αποτελούσαν τη μόνη πηγή ενδιαφέροντός του για παιχνίδι και κουβέντα ακόμα και με τους συνομηλίκους του, πράγμα το οποίο δεν τον βοηθούσε, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά τον απέρριπταν λόγω της συγκεκριμένης εμμονής.

Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο Γιώργος είχε αρκετά θετικά στοιχεία όσο και αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, ήταν ένα κοινωνικό παιδί που μπορούσε να προσεγγίσει παιδιά κοντινής του ηλικίας αλλά και ενήλικες ζητώντας τους ευγενικά αυτό που ήθελε (π.χ. μπορώ να παίξω μαζί σας; τι σου αρέσει εσένα; κτλ.). Επίσης δεν έδειχνε καθόλη τη διάρκεια της μέρας σημάδια απομόνωσης, καθώς του άρεσε να βρίσκεται σε κάποιο κοινωνικό περίγυρο. Το σημαντικό του πρόβλημα εμφανιζόταν όταν οι συνομήλικοί του τον απέρριπταν ή δεν δεχόντουσαν τους «όρους» που αυτός επέβαλλε, με αποτέλεμα να του δημιουργείται μεγάλος εκνευρισμός και να γίνεται επιθετικός. Ένα ακόμα πρόβλημα αποτελούσε η μικρή βλεμματική επαφή, αλλά και η αποφυγή σωματικής επαφής που εμφάνιζε, μόνο όμως προς τους ενήλικες και όχι τους συνομηλίκους του. Επίσης δεν ήθελε να αναπτύσσει καθόλου σχέσεις με συνομηλίκους του του αντίθετου φύλου, πράγμα όχι και τόσο ασυνήθιστο για την ηλικία του. Βέβαια ακόμα και στα κορίτσια γινόταν συχνά επιθετικός.

Στον τομέα της επικοινωνίας δεν παρουσίαζε κανένα πρόβλημα, καθώς ήταν σε θέση να αντιλαμβάνεται τα πάντα, και να ρωτάει για λεπτομέρεις αν κάτι δεν μπορούσε να το αντιληφθεί. Μεγάλο μειονέκτημά του ήταν η μεγάλη διάσπαση προσοχής που εμφάνιζε σε όλες του τις δραστηριότητες, καθώς συχνά σταματούσε αυτό που έκανε σκεπτόμενος κάτι διαφορετικό, συνήθως δεινόσαυρους.

Στη γενικότερη εικόνα του παιδιού θα πρέπει να προστεθούν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά. Υπήρχε σαφή έλλειψη οριοθέτησης, καθώς και ύστερα από παραδοχή της οικογένειας, ο Γιώργος είχε τρομερά ευνοϊκή μεταχείριση από όλα τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, πράγμα που οδηγούσε στην έτσι κι αλλιώς χειριστική συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό. Συγκεκριμένα παραδείγματα είναι το πρόβλημα διατροφής που έχει αναπτύξει, καθώς αρνείται να δοκιμάσει καινούριες τροφές, παρά μόνο αυτές της αρεσκείας του, που συνήθως ήταν γλυκά, σοκολάτες κτλ. Άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι να χτυπάει με τα χέρια του το κεφάλι και τα πόδια του στο πάτωμα όταν καθυστερούσε κάτι που επιθυμούσε πολύ ή ακυρωνόταν, Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του παιδιού, είναι η μίμηση σε συμπεριφορές των συνομηλίκων του, πράγμα το οποίο σε άλλες περιπτώσεις λειτουργούσε θετικά και σε άλλες αρνητικά όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

**4.2.2. Εικόνα μέσα στη σχολική τάξη**

Ο Γιώργος μέσα στη σχολική τάξη παρουσίαζε μια ποικιλία συμπεριφορών είτε θετικών είτε αρνητικών. Οι θετικές συμπεριφορές ξεκινούσαν από το βασικό ότι δεν είχε πρόβλημα να μπει μέσα στην τάξη, μιμούμενος έτσι τους συμμαθητές του όπως αναφέρεται και παραπάνω. Επίσης, δεν είχε πρόβλημα να καθήσει σε όποια θέση του ζητούσε η δασκάλα, αρκεί ο διπλανός του να ήταν του ίδιου φύλου, αίτημα το οποίο ικανοποιούνταν ύστερα από συννενόηση με τη δασκάλα του. Επίσης όπως προαναφέρθηκε, το μαθησιακό του επίπεδο ήταν αρκετά υψηλό, πράγμα που τον καθιστούσε ικανό να πραγματοποιήσει όλες τις εργασίες που πραγματοποιούνταν στην τάξη χωρίς να αντιμετωπίζει γνωστικό πρόβλημα.

Οι αρνητικές συμπεριφορές του Γιώργου μέσα στην τάξη, ήταν λίγο πολύ χαρακτηριστικές ενός παιδιού με αυτισμό. Η κυριότερη ήταν η διάσπαση προσοχής που τον χαρακτήριζε, καθώς συχνά η προσοχή του επικεντρωνόταν στα διάφορα ερεθίσματα που υπήρχαν στο περιβάλλον της τάξης και όχι στη δασκάλα και το μάθημα που παρέδιδε εκείνη τη στιγμή. Επίσης ήθελε να ζωγραφίζει συνέχεια πράγματα που τον ενδιέφεραν, είτε στο θρανίο είτε στα σχολικά του βιβλία. Έπαιρνε το λόγο αυθαίρετα χωρίς να σηκώνει το χέρι και χωρίς να περιμένει τη σειρά του, όπως και συχνά αρνούνταν να ακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης θέλοντας να ζωγραφίσει. Η προσκόλλησή του στη ζωγραφική δικαιολογείται, εν μέρει, καθώς πραγματοποιώντας 3 χρόνια στο νηπιαγωγείο, περνούσε τις περισσότερες ώρες μέσα στην τάξη ζωγραφίζοντας. Σηκωνόταν πολύ συχνά χωρίς ιδιαίτερο λόγο και χωρίς την άδεια της δασκάλας του ή την δική μου, για να κάνει «βόλτα» μέσα στην τάξη, πράγμα το οποίο όμως φαινόταν ότι τον ηρεμούσε άμα βρισκόταν σε σύγχυση. Επίσης συχνός ήταν ο εκνευρισμός του με κάποιο συνομήλικό του χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο, χωρίς όμως να μετατρέπεται σε επιθετικότητα μέσα στη σχολική τάξη.

**4.2.3. Εικόνα στον ευρύτερο χώρο του σχολείου**

Μετά τις πρώτες μέρες και κατά την ξενάγηση του μαθητή σε όλους τους χώρους του σχολείου, ο Γιώργος είχε εύκολη προσαρμογή καθώς αντικήφθηκε αμέσως σε ποιους χώρους πρέπει να κινείται και ποια η χρήση του κάθε χώρου. Ακόμα και στην αυλή του σχολείου, προσαρμόστηκε αμέσως, δείχνοντας από την αρχή τις περιοχές που προτιμάει να περνάει το διάλειμμα, ακόμα και την λειτουργεία του κυλικείου. Μοναδικό του πρόβλημα ήταν, ότι σε αντίθεση με τη τάξη, στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, ο εκνευρισμός του μετατρέποταν σε επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά.

**4.2.4. Εικόνα σε δημόσιο χώρο**

Ο Γιώργος δεν αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα σε δημόσιους χώρους. Σε χώρους όπως οι παιδικές χαρές, ακόμα και σε ώρες που ήταν γεμάτες, δεν παρουσίαζε καμία σύγχυση ούτε τάση για απομόνωση. Ακόμα και σε χώρους όπως εμπορικά κέντρα, ή σε μαγαζιά με μεγάλους διαδρόμους, φωτεινές επιγραφές, πολυπληθή δεν παρουσίαζε καμία απολύτως σύγχυση. Η προσέγγιση του σε αγνώστους ήταν και σε αυτούς τους χώρους εξαιρετική.

**4.2.5. Εικόνα στο σπίτι**

Παρόμοια ήταν και η εικόνα του μέσα στο σπίτι του. Ήταν πλήρως αυτοεξυπηρετούμενος σε όλους τους τομείς όπως τουαλέτα, χρήση οποιασδήποτε ηλεκτρικής συσκευής, αλλά και αναζήτησης οποιουδήποτε αντικειμένου ήθελε να χρησιμοποιήσει (π.χ. παιχνίδι, φορτιστής κτλ.).

* 1. **Στόχοι παρέμβασης**

Μετά από συστηματική παρατήρηση του παιδιού σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς του, και ύστερα από συναντήσεις με την οικογένεια αλλά και όλους τους ειδικούς που εργάζονταν με το παιδί (εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή κτλ.), καταλήξαμε στους εξής διδακτικούς στόχους:

* Πλήρη συμμετοχή του μαθητή σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης του με τη δικιά μου παρουσία, όπου αυτή ήταν απαραίτητη, καθώς δεν κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή του στο τμήμα ένταξης της σχολικής μονάδας.
* Μείωση της επιθετικότητας σε όλες τις δραστηριότητες του μαθητή καθόλη τη διάρκεια της μέρας. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο Γιώργος είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό παιδί, χωρίς τάση για απομόνωση, με το μοναδικό πρόβλημα να είναι η επιθετικότητα που εμφάνιζε απέναντι στους συνομηλίκους του.
* Διεύρυνση των ενδιαφερόντων του. Στόχος ήταν η ενασχόληση του μαθητή και με άλλα ενδιαφέροντα, εκτός των στερεότυπων ενδιαφερόντων που παρουσίαζε με τους δεινόσαυρους. Αυτό θα βοηθούσε πολύ στην ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον, στην αποδοχή που θα του έδειχναν οι συμμαθητές του, αλλά και στη δημιουργία φίλων. Οι στερεοτυπικές κινήσεις που εμφάνιζε ήταν ελάχιστες, όπως αναφέραμε, για αυτό το λόγο δεν χρειαζόντουσαν κάποια παρέμβαση.
* Δημιουργία ενός αυστηρού προγράμματος διατροφής. Μεγάλο ήταν και το πρόβλημα της διατροφής του, καθώς ο Γιώργος αρνιόταν να δοκιμάσει καινούριες τροφές, δείχνοντας προτίμηση μόνο σε όσες του άρεσαν, που ήταν ελάχιστες και συνήθως γλυκά. Αυτό του είχε δημιουργήσει προβλήματα με το στομάχι του, καθώς λόγω έλλειψη τροφής, γέμιζε με αέρα, με αποτέλεσμα να κάνει πολύ συχνά εμετό. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα αυστηρό πρόγραμμα διατροφής.
  1. **Παρέμβαση**

Μετά από τις συναντήσεις με όλα τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, ήταν σαφές ότι έπρεπε να δουλέψω πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες. Ο πρώτος, και πιο σημαντικός, ήταν η διδασκαλία του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και στο χώρο του σπιτιού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η σχολική του ένταξη, πράγμα πολύ σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι ο μαθητής θα φοιτούσε στην Α’ δημοτικού, και έπρεπε να θεσπιστούν τα σωστά θεμέλια έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα και τα επόμενα χρόνια. Οι επόμενοι δύο τομείς περιλάμβαναν την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή, εξίσου σημαντικό για την αποδοχή που θα γνώριζε από τους άλλους, και την γενικότερη ένταξή του στο γενικό σχολείο. Τελευταίος άξονας ήταν αυτός της διατροφής του, καθώς έχοντας φτάσει την ηλικία των εφτά χρονών, τα προβλήματά του λόγω κακής διατροφής είχαν αρχίσει να γίνονται όλο και εμφανέστερα.

**4.4.1. Παρέμβαση στη Διδασκαλία**

Η παρέμβαση που πραγματοποίησα για τη διδασκαλία του μαθητή βασίστηκε αποκλειστικά στο σύστημα T.E.A.C.C.H. Δεν ήταν δύσκολη η επιλογή, καθώς αμέσως κατάλαβα ότι οι ιδιαιτερότητες του παιδιού, συμβάδιζαν με τις προτάσεις του συγκεκριμένου προγράμματος. Ο Γιώργος από την πρώτη στιγμή που βρέθηκε στην τάξη, ρωτούσε συνέχεια πράγματα που αφορούσαν το πρόγραμμα (π.χ. τι θα κάνω τώρα; Μετά; Για πόση ώρα; κτλ.). Αυτό με οδήγησε αμέσως στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ημερήσιου προγράμματος, βασισμένο πάνω στις δυνατότητες του, ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιήσει μόνος του.

**4.4.1.1. Ατομικό Ημερήσιο Πρόγραμμα**

Ο Γιώργος ήταν εξοικειωμένος με τα χρώματα αλλά και τη χρονική διάρκεια (π.χ. διάρκεια 30 λεπτά), αλλά δεν ήταν με το ωρολογιακό σύστημα. Επίσης γνώριζε ανάγνωση και μπορούσε να διαβάσει τις λέξεις ενός προγράμματος. Με αυτά τα τρία χαρακτηριστικά μπορούσα να του κατασκευάσω ένα ατομικό ημερήσιο και αναλυτικό πρόγραμμα, όχι μόνο για τις σχολικές ώρες, αλλά για όλες τις ώρες που θα ήμασταν μαζί, συμπεριλαμβανομένων και των απογευματινών μας δραστηριοτήτων.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του περιελάμβανε τα εξής μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, πληροφορική, γυμναστική, αγγλικά, μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή, ευέλικτη ζώνη. Το πρώτο βήμα που πραγματοποίησα ήταν ο διαχωρισμός των παραπάνω μαθημάτων σε τρεις κατηγορίες: την κόκκινη κατηγορία, την πορτοκαλί κατηγορία και την πράσινη κατηγορία.

* **Κόκκινη κατηγορία**: περιλάμβανε τα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος. Τα παραπάνω μαθήματα, διδάσκονταν από τη δασκάλα της τάξης και αποτελούσαν τις περισσότερες ώρες στο ημερήσιο πρόγραμμα. Σε αυτή τη κατηγορία των μαθημάτων, ο μαθητής καλούνταν να συμμετάσχει πλήρως στο πρόγραμμα της τάξης, πραγματοποιώντας όλες τις εργασίες που θα του ανέθετε η δασκάλα του. Στα συγκεκριμένα μαθήματα, η παρουσία μου θα ήταν συνεχής σε κάθισμα που θα τοποθετούνταν δίπλα ακριβώς στο μαθητή. Σύμφωνα με το σύστημα κανόνων που του είχα επιβάλλει, το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω, αν ο μαθητής αρνούνταν να συμμετάσχει σε μια άσκηση, θα καθόταν την ώρα του διαλείμματος στην τάξη έτσι ώστε να την πραγματοποιήσει.
* **Πορτοκαλί κατηγορία**: περιλάμβανε τα μαθήματα της πληροφορικής, της μουσικής και των εικαστικών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία επέλεξα να υπάρχει μια διαφοροποίηση στη διδασκαλία σε σύγκριση με την υπόλοιπη τάξη. Μετά από «διαπραγμάτευση» μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης, του μαθητή και εμένα αποφασίστηκαν τα εξής. Στο μάθημα της μουσικής, ο Γιώργος θα συμμετείχε κανονικά με τα υπόλοιπα παιδιά και ως αντάλλαγμα, τα 10 τελευταία λεπτά της ώρας θα έβγαιναν όλα τα παιδιά στην αυλή ώστε να παίξουν ένα παιχνίδι της αρεσκείας του. Στο μάθημα της πληροφορικής, ο Γιώργος θα συμμετείχε και πάλι κανονικά στο πρόγραμμα της τάξης με αντάλλαγμα τα 10 τελευταία λεπτά να παίζει στον υπολογιστή ένα παιχνίδι της αρεσκείας του. Στο μάθημα των εικαστικών, ο μαθητής θα πραγματοποιούσε τις καλλιτεχνίες που του ζητούσε η δασκάλα του, με αντάλλαγμα να μπορεί να προσθέσει δύο με τρεις δεινόσαυρους όπου αυτός επιθυμούσε.

Σε αυτή τη κατηγορία μαθημάτων, η παρουσία μου δεν θα ήταν συνεχής, και θα γινόταν από διακριτική απόσταση 2-3 μέτρων από το μαθητή. Σκοπός αυτής της διαφοροποίησης ήταν η αποφόρτιση του μαθητή, από την κόκκινη κατηγορία που του δημιουργούσε κόπωση.

* **Πράσινη κατηγορία:** περιλάμβανε τα μαθήματα των αγγλικών, της γυμναστικής και της ευέλικτης ζώνης. Σε αυτή τη κατηγορία μαθημάτων ο μαθητής ήταν ελεύθερος να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα της αρεσκείας του, με μόνη προϋπόθεση να ακολουθά το σύστημα κανόνων που του είχα επιβάλλει. Στα συγκεκριμένα μαθήματα δεν υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό ή στόχος, και υπήρχαν για να γεμίζουν το πρόγραμμα, καθώς όλες οι τάξεις της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας λειτουργούσαν καθημερινά με εφτά διδακτικές ώρες.

Επίσης σε αυτή την κατηγορία μαθημάτων δεν υπήρχε παρουσία μου στην τάξη, εκτός από περιπτώσεις που ο μαθητής εκδήλωνε κάποιο συμπεριφορικό πρόβλημα.

Μοναδική εξαίρεση ήταν το μάθημα της θεατρικής αγωγής που διδασκόταν μία φορά την εβδομάδα, και μετά από συννενόηση με την εκπαιδευτικό, δεν χρειαζόταν η παρουσία μου ή η θέσπιση κάποιων κανόνων.

Σημαντικό είναι να προσθέσω ότι ο μαθητής καλούνταν να ακολουθήσει το σύστημα κανόνων καθόλη τη διάρκεια της μέρας, ανεξαρτήρου κατηγορίας μαθήματος.

Μετά το πέρας των εφτά διδακτικών ωρών το πρόγραμμα του Γιώργου, γινόταν πιο βατό καθώς συμμετείχε στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου, χωρίς την παρουσία μου. Πιο συγκεκριμένα, από τις 2μ.μ. έως τις 2.30μ.μ., τα παδιά έτρωγαν στην τραπεζαρία. Το κομμάτι αυτό της σίτισης του Γιώργου, ανέλαβε η δασκάλα του ολοημέρου, μετά από κάποιες μικρές υποδείξεις που της έκανα. Στη συνέχεια, και πάλι σε συνεργασία με τη δασκάλα του ολοημέρου, ο Γιώργος ήταν ελεύθερος να πραγματοποιήσει όποια δραστηριότητα ήθελε.

Κατά το σχόλασμά του από το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου, ο Γιώργος έδειχνε πάλι την ανάγκη να έχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένη διάρκεια. Το απογευματινό του πρόγραμμα ήταν αρκετά πιο απλό από το πρωινό, καθώς περιλάμβανε 4 απλά πράγματα χωρίς την ανάγκη κατηγοριοιποίησής τους. Μετά λοιπόν από το σχολείο και για διάρκεια 15 λεπτών (4,15μ.μ.-4,30μ.μ.), επισκεπτόμασταν την παιδική χαρά που υπήρχε δίπλα από το σχολείο. Ύστερα και για διάρκεια 15 λεπτών, υπήρχε η επιστροφή μας στο σπίτι και η χρήση τουαλέτας και προσωπικής υγιεινής, στη συνέχεια για άλλα 15 λεπτά, ο Γιώργος έπαιζε με κάποιο παιχνίδι της επιλογής του. Τέλος για την επόμενη 1 ώρα και 15 λεπτά πραγματοποιούσαμε τη μελέτη για την επόμενη μέρα του σχολείου. (βλ. πλαίσιο Α στην επόμενη σελίδα).

**Πλαίσιο Α: Ημερήσιο Πρόγραμμα**:

|  |  |
| --- | --- |
|  | **ΔΕΥΤΕΡΑ** |
| **2 ώρες** | **Γλώσσα** |
| **20 λεπτά** | **Διάλειμμα (χυμός)** |
| **2 ώρες** | **Μαθηματικά** |
| **20 λεπτά** | **Διάλειμμα (τοστ)** |
| **1 ώρα** | **Υπολογιστές** |
| **10 λεπτά** | **Διάλειμμα** |
| **1 ώρα** | **Μουσική** |
| **10 λεπτά** | **Διάλειμμα** |
| **1 ώρα** | **Αγγλικά** |
| **30 λεπτά** | **Φαγητό** |
| **2 ώρες** | **Ολοήμερο** |
| **15 λεπτά** | **Μπάσκετ** |
| **15 λεπτά** | **Σπίτι Τουαλέτα** |
| **15 λεπτά** | **Παιχνίδι** |
| **1 ώρα** | **Διάβασμα** |

**4.4.1.2. Σύστημα Κανόνων**

Όπως αναφέραμε και παραπάνω ο Γιώργος χρειαζόταν ένα σαφές σύστημα κανόνων, για το πως πρέπει να λειτουργεί μέσα στην τάξη. Σε αντίθεση με το πρόγραμμα που περιέχει μικρές και κατανοητές λέξεις για το παιδί, δεν μπορούσα να κατασκευάσω το σύστημα κανόνων με γραπτό λόγο, καθώς θα αποτελούνταν από μεγάλες και δυσνότητες προτάσεις για τον ίδιο. Έτσι συμβουλευόμενος πάλι τις προτάσεις του προγράμματος T.E.A.C.C.H., δημιούργησα μία καρτέλα με 4 απλές εικόνες.

Η πρώτη εικόνα έδειχνε μία καρέκλα, η οποία επισήμανε στο μαθητή ότι πρέπει να παραμένει καθιστός στην καρέκλα του καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έχοντας καταλάβει βέβαια την ανάγκη του μαθητή να σηκωθεί μερικές φορές από το κάθισμα για λόγους αποφόρτισης, του ανέθετα ανά τακτά χρονικά διαστήματα μια δραστηριότητα που για να την πραγματοποιήσει έπρεπε να σηκωθεί από την καρέκλα (π.χ. να πετάξει στον κάδο ένα σκουπίδι). Αυτό λειτουργούσε σωστά, καθώς και η αποφόρτιση του μαθητή γινόταν, και ο μαθητής σηκωνόταν με την άδειά μου και όχι όποτε αυτός επιθυμούσε.

Στη δεύτερη εικόνα απεικονιζόταν ένας μαθητής που σηκώνει το χέρι του. Αυτό υπενθύμιζε στο Γιώργο, ότι δεν μπορεί να παίρνει αυθαίρετα το λόγο μέσα στη τάξη, αλλά πρέπει να σηκώνει το χέρι του και να περιμένει τη σειρά του. Μικρές εξαιρέσεις υπήρχαν εδώ όταν ήθελε να ρωτήσει κάτι εκτός ροής του μαθήματος, οπότε απευθυνόταν σε εμένα.

Η τρίτη εικόνα έδειχνε ένα ζευγάρι γυαλιά. Αυτό υπενθύμιζε στο μαθητή ότι κατά την προσέλευσή του στην τάξη έπρεπε να φορέσει τα γυαλιά του. Κατά την έξοδο για το διάλειμμα ο μαθητής τα έβγαζε και τα τοποθετούσε στη θέση τους. Για λόγους ασφαλείας, δεν ήθελα να τα φοράει εκτός τάξης, καθώς συγκρούοταν συχνά με άλλα παιδιά.

Η τελευταία εικόνα είχε ένα βιβλίο, πράγμα που υπενθύμιζε στο μαθητή ότι πρέπει να ακολουθεί τη ροή του μαθήματος και της τάξης, όπως αυτή είχε συμφωνηθεί κατά την κατασκευή του προγράμματος. Σε περίπτωση που δεν το έκανε του υπενθύμιζε ότι πρέπει να αναπληρωθεί διαφορετικά (π.χ. εργασία στο διάλειμμα, χάσιμο του πλεονεκτήματος των 10 τελευταίων λεπτών κτλ.).

Το πρόγραμμα και το σύστημα κανόνων δημιουργήθηκαν από εμένα στον υπολογιστή και υπήρχαν μέσα σε διαφάνεια στη τσάντα του μαθητή. Στην παρούσα εργασία περιλαμβάνονται στο παράρτημα που υπάρχει στις τελευταίες σελίδες.

**Κανόνες τάξης**:



|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| |  | | --- | |  | |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**4.4.1.3. Δόμηση του περιβάλλοντος**

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα του Γιώργου ήταν η μεγάλη διάσπαση προσοχής που τον χαρακτήριζε. Ενώ το μαθησιακό του επίπεδο ήταν αρκετά υψηλό, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή της μελέτης στο σπίτι, οποιοδήποτε αντικείμενο ή ερέθισμα μπορούσε να του αποσπάσει την προσοχή, με αποτέλεσμα να χάνει εύκολα τη συγκέντρωσή του. Με αυτά τα δεδομένα, κατάλαβα ότι έπρεπε να δημιουργήσω ένα περιβάλλον τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο σπίτι, αποστειρωμένο από εξωτερικά ερεθίσματα.

Το πρώτο βήμα ήταν, σε συννενόηση με τη μητέρα του Γιώργου, ο σχολικός του εξοπλισμός να μην έχει αντικείμενα όπως π.χ. αυτοκόλλητα, ετικέτες, πολύχρωμα μολύβια κτλ., έτσι ώστε να μπορεί να συγκεντρώνεται καλύτερα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, του απαγόρευα να υπάρχει στο θρανίο του οτιδήποτε άλλο εκτός από το βιβλίο (ή το τετράδιο ανάλογα με τη δραστηριότητα της τάξης), και το μολύβι το οποίο έγραφε. Ακόμα και τη γόμα του, την κρατούσα εγώ στα χέρια μου και μου τη ζητούσε όταν ήθελε να τη χρησιμοποιήσει. Επίσης ο χώρος γύρω από το θρανίο του φρόντιζα να είναι πάντα καθαρός και να μην υπάρχουν υπολλείματα από προηγούμενες εργασίες, καθώς και με αυτά τα αντικείμενα η προσοχή του μαθητή διασπόταν από την εργασία του.

Επίσης, μετά από συννενόηση με τη δασκάλα του Γιώργου, ο χώρος γύρω από το θρανίο του Γιώργου ήταν καθαρός, και αποφεύγαμε να κρεμάσουμε τυχόν καλλιτεχνίες που προοριζόντουσαν για τον τοίχο. Αυτό το σύστημα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς με την πλήρη έλλειψη εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά και με τη συχνή παρέμβασή μου για διατήρηση της προσοχής, ο μαθητής έδειχνε να συγκεντρώνεται περισσότερο και για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι, ο μαθητής έδειχνε ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά γι’ αυτό χρησιμποποίησα το ίδιο ακριβώς σύστημα. Πριν την έναρξη της μελέτης, ο μαθητής καλούνταν να τοποθετήσει όλα τα αντικείμενα που ήταν στο οπτικό πεδίο της καρέκλας του, σε θέση όπου δεν θα του ήταν πλέον ορατά. Με αυτό το τρόπο δημιουργούνταν ένα περιβάλλον, που θα μπορούσε να κρατήσει τη προσοχή του μαθητή στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Η καθημερινή μελέτη του Γιώργου για το σχολείο αποτελούνταν από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η κλίση του στα μαθηματικά ήταν δεδομένη, καθώς μπορούσε να εκτελέσει οπιαδήποτε εργασία με την ελάχιστη υποστήριξη μου. Στη γλώσσα χρειαζόταν μεγαλύτερη υποστήριξη. Ξεκινώντας λοιπόν τη μελέτη, τοποθετούσα στα αριστερά του μαθητή όλες τις εργασίες που είχε να κάνει σε δύο επιμέρους στοίβες, μία για το κάθε μάθημα. Βάζοντάς του μόνο τον κανόνα, ότι θα ξεκινούσαμε με τη στίβα της γλώσσας, τον άφηνα να επιλέξει με ποια σειρά θέλει να κάνει τις επιμέρους εργασίες (π.χ. πρώτα ανάγνωση, μετά αντιγραφή κτλ.). Όποια εργασία ολοκληρωνόταν τοποθετούνταν σε μια καινούρια στοίβα στα δεξιά του μαθητή. Αυτό το σύστημα ήταν αρκετά αποτελεσματικό, καθώς ήταν απόλυτα κατανοητό στο παιδί πόσες εργασίες έχει να εκτελέσει. Επίσης του υπενθύμιζε ότι μέχρι ότου όλες οι εργασίες μεταφερθούν στη δεξιά στοίβα, η μελέτη δεν έχει ολοκληρωθεί και δεν μπορεί να σηκωθεί από την καρέκλα του.

**4.4.2. Μετρήσεις για τη συμμετοχή του μαθητή στη τάξη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης**

**Διδακτικοί στόχοι**

**Μακροπρόθεσμος στόχος**: Η πλήρης συμμετοχή του μαθητή σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης.

Διάρκεια: 3 μήνες.

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων μηνών της παρέμβασης θεώρησα σκόπιμο να κάνω κάποιες μετρήσεις έτσι ώστε να μπορέσουν να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τη πρόοδο του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη. Για να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολείο έπρεπε να επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε.

Για να μετρήσουμε την επίδοση του μαθητή μέσα στη διδακτική ώρα, δημιουργήσαμε ένα σύστημα με 10 στάδια. Το πρώτο στάδιο περιελάμβανε την προετοιμασία του μαθητή για το ξεκίνημα του μαθήματος (εύρεση σωστού βιβλίου/τετραδίου, εύρεση σωστής σελίδας κτλ.), ενώ τα υπόλοιπα 9 στάδια ήταν τα 45 λεπτά της διδακτικής ώρας χωρισμένα σε διαστήματα των 5 λεπτών. Οι τρεις μεταβλητές: η μη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, η συμμετοχή του με την υποστήριξη μου και η συμμετοχή του χωρίς της υποστηριξή μου. Οι μετρήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, που όπως αναφέραμε δυσκόλευε περισσότερο το μαθητή.

Μετά την μεταφορά των δεδομένων σε υπολογιστικό πρόγραμμα προέκυψε ο εξής πίνακας:



0: Μη συμμετοχή του μαθητή,

1: Συμμετοχή του μαθητή με υποστήριξη,

2: Συμμετοχή του μαθητή χωρίς υποστήριξη

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα, κατά τον πρώτο μήνα ο μαθητής δεν είχε καθόλου συμμετοχή στην προετοιμασία του μαθήματος αλλά και κατά το ξεκίνημα του. Στη συνέχεια παρακολουθούσε τη ροή του μαθήματος με την ανάλογη υποστήριξη για περίπου 20-25 λεπτά, και μετά σταματούσε δηλώνοντας κόπωση. Στη πλειοψηφία των περιπτώσεων η κόπωση δεν ήταν ο πραγματικός λόγος αλλά η αδιαφορία για το μάθημα. Μέσα στα λεπτά που παρακολουθούσε ο μαθητής προλάβαινε να καλύψει το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθήματος, αλλά η ποσότητα της συμμετοχής του δεν ήταν ικανοποιητική για να ενσωματωθεί καλύτερα μέσα στην τάξη, καθώς όταν ένας μαθητής δεν συμμετέχει στο μάθημα και παρενοχλεί τους συμμαθητές του, στοχοποιείται από αυτούς.

Κατά το δεύτερο μήνα παρατηρούμε ότι ο μαθητής δεν συμμετείχε στην προετοιμασία του μαθήματος, αρνιόταν να βγάλει το βιβλίο/τετράδιο του αλλά και την κασετίνα του, πράγμα που μας δείχνει την αντίδρασή του για το μάθημα, αλλά παρατηρούμε ότι συμμετέχει κανονικά σε αυτό από το ξεκίνημα του. Η πρώτη εργασία που γινόταν μέσα στη διδακτική ώρα ήταν η ορθογραφία. Ο Γιώργος αντιμετώπιζε δυσκολίες στη συγκεκριμένη εργασία, για αυτό το λόγο αρνούνταν να συμμετάσχει κατά τον πρώτο μήνα γιατί αισθανόταν μειονεκτικά σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά. Το γεγονός ότι κατά το δεύτερο μήνα συμμετείχε κανονικά μπορεί να μας οδηγήσει σε διάφορα συμπεράσματα για την εικόνα του παιδιού μέσα στη σχολική τάξη. Το γεγονός ότι είχε αποκτήσει την αυτοπεποίθηση να κάνει την ίδια εργασία με τα άλλα παιδιά, δεχόμενος την επιπλέον στήριξη που χρειαζόταν, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε, ήταν ένα καλό σημαδί για την περαιτέρω πορεία του.

Στη συνέχεια ο μαθητής παρακολουθούσε κανονικά την ροή του μαθήματος με την ανάλογη υποστήριξη, αλλά παρατηρούμε ότι δεν την ακολουθούσε μέχρι το τέλος καθώς τα τελευταία 5-10 λεπτά δήλωνε κόπωση και σταματούσε. Παρατηρούμε όμως ότι η συμμετοχή του είχε αυξηθεί κατά 10-15 λεπτά σε σχέση με το προηγούμενο μήνα. Σε αυτό το σημείο η συμμετοχή του ήταν ικανοποιητική καθώς στο χρονικό διάστημα που συμμετείχε εκτελούσε σχεδόν όλες τις εργασίες του μαθήματος. Η πορεία του ήταν ανοδική και για αυτό το λόγο η παρέμβαση συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο.

Κατά το τρίτο μήνα ο μαθητής φαινόταν να έχει εγκλιματιστεί μέσα στη σχολική τάξη και να έχει κατανοήσει ποιος είναι ο ρόλος του μέσα σε αυτή. Παρατηρούμε ότι συμμετέχει σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, κάτι το οποίο δε συνέβαινε κατά τους δύο πρώτους μήνες. Ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι είναι ότι ο μαθητής μετά την προετοιμασία του μαθήματος που γινόταν με τις ανάλογες υποδείξεις, τα πρώτα 10 λεπτά που συνήθως ήταν η ορθογραφία, έδειχνε τη διάθεση να παρακολουθήσει το μάθημα μόνος του, χωρίς τη δική μου υποστήριξη. Μετά το πέρας της ορθογραφίας αυτή η διάθεση εξαφανιζόταν διότι τα παιδιά παρέδιδαν τα τετράδιά τους στην έδρα της δασκάλας, πράγμα που ήταν επιζήμιο για τη διατήρηση της συγκέντρωσης του μαθητή. Παρόλα αυτά συμμετείχε με την υποστήριξη μου μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας.

Σε αυτό το σημείο ο μαθητής φαίνεται να έχει εξοικειωθεί μέσα στη σχολική τάξη και να έχει αντιληφθεί τη λειτουργία της. Για να απεικονίσουμε τη πρόοδο του μαθητή, δημιουργήσαμε τα διαγράμματα των 3 μηνών και τα συγκρίναμε μεταξύ τους.

Αν παρατηρήσουμε το διάγραμμα, διαπιστώνουμε ότι η εικόνα του μαθητή μέσα στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Γλώσσας, κατά τους 3 πρώτους μήνες στο γενικό σχολείο, είναι τουλάχιστον ενθαρρυντική. Παρατηρούμε ότι μέσα σε αυτό το διάστημα η ποσοτική όσο και η ποιοτική συμμετοχή του Γιώργου είναι αυξημένες.

Η ποσοτική αύξηση της συμμετοχής του είναι εμφανής, καθώς από τον τρίτο μήνα ο μαθητής συμμετέχει και τα 45 λεπτά της διδακτικής ώρας. Την ποιοτική μπορούμε να την καταλάβουμε από το γεγονός ότι ο μαθητής παρουσίαζε τα πρώτα δείγματα επιθυμίας να ενεργήσει μέσα στην τάξη αυτόνομα. Ο μαθητής σαφώς και δεν μπορούσε να ενεργήσει αυτόνομα ακόμα μέσα στην τάξη, αλλά η συμμετοχή του έστω και για μια ένα μικρό χρονικό διάστημα μέσα στο μάθημα, χωρίς βοηθητική υποστήριξη, δείχνει την πρόοδο που έχει γίνει ώστε να μπορέσει τελικά να ενταχθεί πλήρως μέσα στη σχολική τάξη, πράγμα το οποίο αποτελεί το μεγαλύτερο βήμα για τη πλήρη ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Η βελτίωση του μαθητή ήταν εμφανής για αυτό το λόγο αποφασίστηκε όπως η παρέμβαση στη διδασκαλία του να παραμείνει η ίδια.

**4.4.3. Παρέμβαση για την μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς**

Ένα από τα χαρακτηριστικά του Γιώργου που χρειαζόντουσαν άμεσα παρέμβαση ήταν η επιθετικότητα που παρουσίαζε κατά των συνομηλίκων του. Αυτό ήταν ένα χαρακτηριστικό που οδηγούσε στην απόρριψή του από τα υπόλοιπα παιδιά και έπρεπε να διορθωθεί άμεσα. Να διευκρινήσουμε ότι ως ανεπιθύμητη/επιθετική συμπεριφορά ορίζουμε μόνο τις περιπτώσεις που υπάρχει σωματική επαφή.

Η πρώτη παρέμβαση που δοκίμασα ήταν η χρήση του συστήματος με την καρτέλα και τα αυτοκόλλητα. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, όταν παρουσίαζε θετική συμπεριφορά, κέρδιζε ένα «καλό» αυτοκόλλητο όπως του το χαρακτήριζα. Όταν παρουσίαζε αρνητική συμπεριφορά κέρδιζε ένα «κακό». Στο τέλος της ημέρας γινόταν καταμέτρηση και ανάλογα με το αποτέλεσμα έπαιρνε τις ανάλογες ανταμοιβές ή όχι. Αυτό το σύστημα δεν λειτούργησε όμως, καθώς το παιδί έδειξε πλήρη αδιαφορία για τα αυτοκόλλητα. Το συγκεκριμένο σύτημα χρησιμοποιήθηκε για διάστημα 2 εβδομάδων.

Σε αυτό το σημείο κατάλαβα ότι η ανατροφοδότησή του έπρεπε να είναι άμεση και πιο αυστηρή. Κάθε φορά λοιπόν που γινόταν επιθετικός προς ένα άλλο παιδί έπαιρνε τιμωρία διάρκειας 5 λεπτών από το διάλειμμά του. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου γινόταν συζήτηση μεταξύ του παιδιού και εμένα με σκοπό να του εξηγήσω πόσα αρνητικά λειτουργούσε αυτή η συμπεριφορά του απέναντι στους συνομηλίκους του. Επίσης κάθε φορά που συμπεριφερόταν επιθετικά, γινόταν συζήτηση στο σπίτι, αφαιρώντας του το χρόνο από το παιχνίδι του.

Το συγκεκριμένο σύστημα φαινόταν περισσότερο αποτελεσματικό καθώς ο μαθητής στερούνταν για πρώτη φορά στη ζωή του πράγματα και διάρκεια της διασκέδασής του. Η έμμεση ανατροφοδότηση που είχε κατά το πρώτο σύστημα έδειχνε να μην λειτουργεί, καθώς δεν υπήρχε άμμεση τιμωρία για τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να την επαναλαμβάνει.

**4.4.3.1 Μετρήσεις για την εκτίμηση της επιθετικής συμπεριφοράς**

Μακροπρόθεσμος στόχος: Μείωση της συχνότητας της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Διάρκεια: 3 μήνες

Όπως μετρήσαμε τη συμμετοχή του μαθητή κατα τους 3 πρώτους μήνες, έτσι κάναμε στο ίδιο χρονικό διάστημα μετρήσεις για να εκτιμήσουμε το βαθμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, και τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Μετρήσαμε λοιπόν τη συχνότητα με την οποία παρουσίαζε ο Γιώργος επιθετικότητα μέσα στο σχολικό ωράριο. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά εμφανιζόταν κάθε μέρα, οπότε χρειάστηκε να μετράμε καθημερινά τη συχνότητα για όλες τις 12 εβδομάδες του τριμήνου. Οι μετρήσεις περάστηκαν σε υπολογιστικό πρόγραμμα και δημιουργήθηκε ο ανάλογος πίνακας:



Από τους πίνακες παρατηρούμε ότι κατά τον πρώτο μήνα της φοίτησης του μαθητή στο γενικό σχολείο, η επιθετικότητά του είναι αυξημένη, καθώς εμφανίζεται καθημερινά σε συχνότητα, σε αναλογία με το σχολικό ωράριο, ανά 1-1,5 ώρα. Επίσης παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζεται τη Δευτέρα και την Παρασκευή, πράγμα που μπορεί να ερμηνευτεί ως φυσιολογικό, καθώς η Δευτέρα είναι η πρώτη μέρα μετά το Σαββατοκύριακο, και είναι λογικό ο μαθητής με αυτισμό να παρουσιάζει μεγαλύτερο εκνευρισμό. Η μεγάλη συχνότητα της Παρασκευής είναι και αυτή φυσιολογική, καθώς είναι η συσσωρευμένη κόπωση της εβδομάδας που οδηγεί στον εκνευρισμό. Η παρέμβαση όπως αναφέραμε άλλαξε μετά τη δεύτερη εβδομάδα, καθώς ο αρχικός τρόπος δεν είχε αποτέλεσμα, πράγμα που αποτυπώνεται και στους πίνακες.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μήνα, η συχνότητα δείχνει να είναι πεσμένη σε σύγκριση με τα νούμερα του πρώτου μήνα, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να εξακολουθεί να βρίσκεται στην αρχή και στο τέλος της εβδομάδας. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζεται και ο τρίτος μήνας με ακόμα μικρότερες συχνότητες.

Από τους πίνακες δημιουργήσαμε ένα διάγραμμα για τη διάρκεια του τριμήνου:

Από το διάγραμμα είναι φανερό ότι η εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς έχει μειωθεί δραματικά κατα τη περίοδο του τριμήνου. Η αρχική παρέμβαση δείχνει να μην έχει αποτελέσματα, αλλά μετά την μετατροπή της, άρχισαν να φαίνονται τα πρώτα θετικά δείγματα.

Η πορεία της συμπεριφοράς του μαθητή, μας δείχνει ότι έχει μάθει να διαχειρίζεται καλύτερα ερεθίσματα και καταστάσεις που του προκαλούσαν εκνευρισμό, το οποίο αποτελεί πολύ μεγάλο βήμα για την περαιτέρω ένταξη του.

Σε αυτό το σημείο να διευκρινήσουμε επίσης ότι η μέτρηση είναι καθαρά για επιθετικότητα με σωματική επαφή, γι’ αυτό και τα νούμερα έχουν τόσο μεγάλη μείωση. Για παράδειγμα κατά το τρίτο μήνα μπορεί να υπάρχουν ημέρες χωρίς την εμφάνιση της συμπεριφοράς, αλλά υπήρχαν άλλες μορφές ανεπιθύμητων συμπεριφορών όπως λογομαχία, κλάμα κτλ.. Αυτές οι συμπεριφορές σίγουρα χρήζουν παρέμβασης, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση του Γιώργου, θεωρήσαμε σημαντικότερο να σταματήσει άμμεσα η σωματική του επαφή με τα άλλα παιδιά, διότι ήταν το χαρακτηριστικό που τον στιγμάτιζε μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

**4.4.4. Παρέμβαση κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Το άλλο χαρακτηριστικό του Γιώργου, που έχριζε άμεση παρέμβαση, ήταν η προσκόλλησή του στους δεινόσαυρους. Η συγκεκριμένη ασχολία μονοπωλούσε το ενδιάφερον του παιδιού, το οποίο δεν έδειχνε καμία διάθεση να ασχοληθεί με οτιδήποτε άλλο κατά τη διάρκεια της μέρας. Επίσης αρνούνταν να συνεργαστεί, και γενικότερα να αλληλεπιδράσει, με συνομηλίκους του αντιθέτου φύλου. Αυτό τον οδηγούσε σε στιγματισμό από τους συμμαθητές του αλλά και απόρριψη.

Η παρέμβαση που πραγματοποίησα σε αυτό το τομέα περιλάμβανε τα εξής:

Σχημάτιζα μια ομάδα 4 ατόμων, μαζί με το Γιώργο, που αποτελούνταν από 3 αγόρια και ένα κορίτσι. Αυτή η ομάδα καλούνταν να κάνει μία συλλογική δραστηριότητα, υπό τη παρουσία μου αλλά και την κατεύθυνση που τους επέβαλλα. Φρόντιζα όσο το δυνατόν όλα τα παιδιά της ομάδας να βρίσκουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα διασκεδαστική. Μέσα σε αυτή τη δραστηριότητα ο Γιώργος αρχικά δεν αλληλεπιδρούσε με το κορίτσι της ομάδας, κατά τη διάρκεια όμως της δραστηριότητας και με τις οδηγίες μου, ξεκινούσε μια μικρή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (π.χ. ανταλλαγή μπάλας κτλ.).

Σημαντικό κομμάτι σε αυτή τη παρέμβαση ήταν κατά τη διάρκειά της ο Γιώργος να έχει οποιαδήποτε δραστηριότητα χωρίς να περιέχει δεινόσαυρους μέσα. Επιλέξαμε στην ομάδα να υπάρχει μόνο ένα κορίτσι, ώστε να περιορίσουμε τον εκνευρισμό του μαθητή, και να αισθάνεται πιο οικεία με τη παρουσία δύο αγοριών. Αρχικά ο Γιώργος δεν ήθελε να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα δεν ήταν της αρεσκείας του ή συμμετείχε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, κάτι το οποίο άρχιζε να αλλάζει με τη πάροδο της παρέμβασης χωρίς να είναι εμφανής κάποια πρόοδος άξια αναφοράς.

**4.4.4.1 Μετρήσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Μακροπρόθεσμος στόχος: Διεύρυνση των ενδιαφερόντων του μαθητή\

Διάρκεια: 10 συνεδρίες

Για να δούμε αν η παρέμβαση είχε αποτελέσμα στο μαθητή πραγματοποιήσαμε κάποιες μετρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, κατά τις 10 πρώτες συνεδρίες μετρήσαμε στα 10 λεπτά, πόση ώρα επέλεγε ο μαθητής να ασχοληθεί με δραστηριότητα της αρεσκείας του και πόση ώρα με άλλη δραστηριότητα,όχι της επιλογής του σε αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά της συνεδρίας. Τα αποτελέσματα μεταφέρθηκαν σε υπολογιστικό πρόγραμμα και σχηματίστηκε ο εξής πίνακας:



Από τον πίνακα σχηματίστηκε το εξής διάγραμμα:

Από το διάγραμμα παρατηρούμε ότι ο Γιώργος επέλεγε το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα να ασχοληθεί με το παιχνίδι-δραστηριότητα της επιλογής του, και όχι με τη δραστηριότητα στην συμμετείχαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Η κύρια αιτία ήταν ότι ήθελε η δραστηριότητα να έχει να κάνει με δεινόσαυρους, είτε ως παιχνίδια, είτε ως φανταστικοί χαρακτήρες.

Κατά την πάροδο των συνεδριών ο μαθητής έδειχνε να έχει εγκλιματιστεί με την ομάδα καλύτερα, αλλά η συμπεριφορά του παρουσίαζε μια παλινδρόμηση, καθώς σε κάποιες συνεδρίες αυξάνονταν τα λεπτά συμμετοχής του στην ομάδα, αλλά με την περαιτέρω πάροδο των συνεδριών, η εικόνα του γινόταν παρόμοια με εκείνη των αρχικών συνεδριών.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παρέμβαση πρόσφερε κάποιες θετικές εμπειρίες στο μαθητή μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα άλλα παιδιά, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική, καθώς δεν σημειώθηκε κάποια πρόοδος, ώστε να εκπληρωθεί ο στόχος μας.

**4.4.5. Πρόγραμμα Διατροφής**

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, ο Γιώργος παρουσίαζε προβλήματα στην πρόσληψη τροφής. Ο ίδιος έδειχνε προτίμηση σε ελάχιστα φαγητά, με την πλειοψηφία να είναι γλυκά, πράγμα που τον είχε οδηγήσει να έχει ιδιαίτερες διαταραχές στο στομάχι και συχνούς εμετούς. Σε συνεργασία λοιπόν με την οικογένεια, έπρεπε να θεσπιστεί ένα αυστηρό σύστημα διατροφής. Μετά από παρατήρηση στις διατροφικές του συνήθειες, σχεδίασα ένα πρόγραμμα το οποίο ενσωματώθηκε στο Ατομικό Ημερήσιο Πρόγραμμα που του είχα κατασκευάσει.

Στο πρώτο διάλειμμα, ο μαθητής θα έπινε χυμό της αρεσκείας του. Αυτό φαινόταν να του αρέσει αλλά και να τον καλύπτει για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Στο δεύτερο διάλειμμα, και μετά από πίεση δική μου, θα έτρωγε ένα τοστ μόνο με τυρί. Μετά απο συννενόηση με τη μητέρα το τσαντάκι του φαγητού του, θα περιείχε ακόμα ένα τοστ, το οποίο θα κατανάλωνε, μόνο εφόσον ο ίδιος το επιθυμούσε και όχι ύστερα από το τρίτο διάλειμμα. Το τσαντάκι ακόμα περιείχε και το μαγειρευτό φαί που θα έτρωγε στο ολοήμερο χωρίς καθόλου γλυκά.

Τη σίτισή του, στο ολοήμερο, ανέλαβε εξολοκλήρου η δασκάλα του, με μοναδική μου υπόδειξη, να του το προσφέρει κρύο, έτσι ώστε να μην έχει στομαχικές διαταραχές. Ο μαθητής είχε ως ενισχυτή, ότι αν πραγματοποιήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα του έδινα ένα μικρό γλυκό κατά την επιστροφή μας στο σπίτι.

Σε αυτό το σημείο θέλω να σημειώσω, ότι το σύστημα που χρησιμοποιούταν μέχρι εκείνη τη στιγμή, δηλαδή να καταναλώσει μια συγκεκριμένη ποσότητα τροφής με αντάλλαγμα μια σοκολάτα ύστερα δεν είχε αποτέλεσμα. Η τροποποίηση που έκανα και φάνηκε αποτελεσματική ήταν να του δίνω αρχικά μια πολύ μικρή ποσότητα σοκολάτας, και να του δηλώνω πως αν θέλει και την υπόλοιπη έπρεπε να καταναλώσει τη συγκεκριμένη ποσότητα τροφής.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε και συζητήθηκε η μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού 7 ετών, με διάγνωση διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο θα φοιτούσε για πρώτη φορά στο γενικό δημοτικό σχολείο. Ο μαθητής ήταν εξαιρετικά λειτουργικός με τα επίπεδα της αυτοεξυπηρέτησης να αρμόζουν στη ηλικία του, αλλά με αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικότερα με συχνή εμφάνιση επιθετικότητας.

Ο μαθητής χρειαζόταν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, έτσι ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και στο τρόπος ζωής του μαθητή του γενικού δημοτικού σχολείου. Ο σχεδιασμός του εξατομικευμένου προγράμματος στηρίχτηκε στη συνέντευξη και την παρατήρηση. Στο σχεδιασμό αποφασίστηκε ότι η παρέμβαση έπρεπε να είναι πολύπλευρη και για αυτό ο κύριος στόχος χωρίστηκε σε 3 επιμέρους στόχους.

Στο στόχο συμμετοχής του μαθητή μέσα στην τάξη, από τις μετρήσεις που κάναμε διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής εμφάνισε μεγάλη πρόοδο, καταφέρνοντας με το πέρασμα του χρόνου να συμμετάσχει καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Όταν θέλουμε να πετύχουμε την ένταξη του παιδιού μέσα στη τάξη, η παρακολούθηση ολόκληρης της διδακτικής ώρας αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι για τη φοίτηση στο γενικό σχολείο, όπως επίσης είναι και ένα μεγάλο βήμα για να κερδίσει την αποδοχή από τους συμμαθητές του. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τη βελτίωση της συμπεριφοράς που παρουσίασε, καθώς εκτός από το μαθησιακό κομμάτι, στόχος ήταν να αναπτύξει και φιλικούς δεσμούς μέσα στο χώρο του σχολείου, πράγμα εξίσου σημαντικό για τη πλήρη ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

Στη τελευταία μέτρηση που κάναμε, ο Γιώργος δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση, πράγμα φυσιολογικό, διότι ήθελε να διαλέγει μόνος του το τρόπο διασκέδασής του. Αυτό είναι επιζήμιο για τις φιλικές σχέσεις που θα δημιουργήσει μέσα στο σχολείο, αλλά ένα παιδί τόσο ξεχωριστό σαν το Γιώργο, θα έχει πάντα ιδιαιτερότητες που θα πρέπει να προσαρμόσει στη ζωή του.

**ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Κλείνοντας αυτή την εργασία θα ήθελα να παραθέσω κάποιες προσωπικές μου σκέψεις αλλά και ερωτήματα. Θέμα της συγκεκριμένης εργασίας είναι η σχολική ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο. Είναι ένα αρκετά περίπλοκο θέμα και για οποιαδήποτε πρόταση γίνεται υπάρχει πάντα και ένα αντίλογος, όχι πάντοτε λανθασμένος. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία μας, γενικά και ειδικά, είναι σε όλους γνωστά. Έλλειψη υποδομών, έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού (ιδιαίτερα μόνιμου προσωπικού), χαμηλοί μισθοί εκαπιδευτικών, πολυάριθμες και ανομοιογενείς τάξεις κτλ.

Εκεί όπου θα ήθελα να σταθώ όμως δεν είναι σε κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα, αλλά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται αυτή τη στιγμή στις τάξεις του γενικού σχολείου, αλλά και στις υποστηρικτικές δομές του (Τ.Ε.). Έχω αναπτύξει ιδιαίτερες αμφιβολίες, για το πόσο αυτοί οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν την σχολική ενσωμάτωση των συγκεκριμένων παιδιών μέσα στις τάξεις τους. Για να υποστηριχθεί μια τέτοια διαδικασία, δεδομένου και των ελλείψεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, απαιτείται ιδιαίτερος κόπος από τον ίδιο τον εκαπιδευτικό. Είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, που προϋποθέτει πολύ σωστό προγραμματισμό και πολύ σωστή συνεργασία με άλλους φορείς όπως η οικογένεια.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις αμφιβολίες κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθιμένοι να εργασθούν περισσότερες ώρες απ’ό,τι αντιστοιχεί στη σύμβαση εργασίας τους, πράγμα απαραίτητο αν θέλεις να έχεις μια διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας για την ένταξη ενός παιδιού με κάποια διαταραχή μέσα στη τάξη σου, όπως επίσης να του προσφέρεις την ανάλογη υποστήριξη σε άλλους τομείς που μπορεί να τη χρειάζεται όπως το διάλειμμα. Αμφιβολίες θα ήθελα να εκφράσω για την καταλληλότητα των προσόντων που έχουν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε μια τέτοια διαδικασία. Επίσης, κατά πόσο είναι διατεθιμένοι να δεχθούν την παρουσία άλλου παιδαγωγού μέσα στην τάξη τους αλλά και να συνεργαστούν μαζί του.

Θα κλείσουμε λοιπόν την παρούσα εργασία με μία πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς, προτού ξεκινήσουμε να απαριθμούμε τα μεγάλα προβλήματα της παιδείας μας, καλό θα ήταν να κάνουμε μια αυτοκριτική και να αναρωτηθούμε κατά πόσο υπόστηρίζουμε οι ίδιοι τη διαδικασία της ένταξης.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

Κανόνες τάξης:



|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| |  | | --- | |  | | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
| Διαγράμματα: | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |
|  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  | |  |  |  |

Πίνακες:







Ημερήσιο Πρόγραμμα:

|  |  |
| --- | --- |
|  | **ΔΕΥΤΕΡΑ** |
| **2 ώρες** | **Γλώσσα** |
| **20 λεπτά** | **Διάλειμμα (χυμός)** |
| **2 ώρες** | **Μαθηματικά** |
| **20 λεπτά** | **Διάλειμμα (τοστ)** |
| **1 ώρα** | **Υπολογιστές** |
| **10 λεπτά** | **Διάλειμμα** |
| **1 ώρα** | **Μουσική** |
| **10 λεπτά** | **Διάλειμμα** |
| **1 ώρα** | **Αγγλικά** |
| **30 λεπτά** | **Φαγητό** |
| **2 ώρες** | **Ολοήμερο** |
| **15 λεπτά** | **Μπάσκετ** |
| **15 λεπτά** | **Σπίτι Τουαλέτα** |
| **15 λεπτά** | **Παιχνίδι** |
| **1 ώρα** | **Διάβασμα** |

**Βιβλιογραφία:**

**Ξενόγλωσση**

Attwood, T. (1998). *Asperger’s Syndrome A guide for parents and professionals.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Berard, G. (1993). *Hearing equals behavior*. New Canaan, CT: keats.

Berger, D.S. (2002). *Music Therapy, sensory intergration and the autistic child*. London: Jessica Kingsley.

Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Pictures Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behaviour,* 9, 1-19.

Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification,* 25, 725-744.

Darnley-Smith, R., & Patey, H.M. (2003). *Music Therapy.* London: Sage.

Dempsey, I., Foreman, P. (2001). A review of Educational Approaches for Individuals with Autism*. International Journal of Disability, Development of Education*, 48, 103-116.

Duffy, B., & Fuller, R. (2000). Role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 13, 77-89.

Durand, V.M. (2001). Functional Communication Training: A Contemporary Behavior Analytic Intervention for Problem Behavior. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders, 16(2),* 110-119.

DSM –IV. (1994*). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* Washington: American Psychiatric Association.

Filipek, P.A. (1999). The screening and diagnosis of autism spectrum diorders. *Journal of autism and development disorders, 29*(6), 439-484.

Fenske, E.C., Zalenski, S., Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for austistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 49-58.

Fisher, A.G., & Murray, E.A. (1991). *Introduction to sensory integration theory. Sennsory integration theory and practice.* Philadelphia: F.A. Davis Company.

Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome

Gus, I. (2000). Autism: Promoting Peer Understanding. *Educational Psychology in Practice,* 16, 461-466.

ICD-10. *Ταξινόμηση Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς.* Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γενεύη. Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.

Jordan, R. (2000). *Understanding and Teaching Children with Autism.* Chichester: Wiley.

Khetrapal, N. (2009). Why does Music Therapy help in autism? *Empirical Musicology Review,* 4, 1, 11-18.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy*, Autistic Society*, 13(4), 389-409.

Lovaas, O.I. (1987). Behavioural treatment and normal educational and intellectual functioning in your autistic children. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 5, 3-9.

Lovaas, O.I., Smith, T., & McEachin, J.J. (1989). Clarifying comments on the young autism study: reply to Schopler, Short & Meisbov. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 165-167.

Maurice, C., Green, G. & Luce, S. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism*. Austin, TX: Pro-Ed.

McEachin, C., Smith, T. & Lovaas,O.I. (1993). Long term outcome for children with autism who received early intestine behavioral treatment. *American Journal of Mental Retardation*, 4, 359-372.

Newman, L. (2005). *Family Involvement in the Educational Development of Youth With Disabilities.* Menlo Park, CA. SRI International.

Newson, E. (2001). *Making sense of autism*. London: National Autistic Society.

Schultheis, S.F., Boswell, B.B. & Decker, J. (2000). Successful Physical Activity Programming for Students with Autism. *Focus on autism and other disabilities, 15 (*3), 159-162.

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circle of friends: An Inclusive Approach to meeting emotional and behavioral needs. *Educational Psychology in Practise,* 11, 41-48.

Panerai, S., Ferrante L. & Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research, 45* (4), 318-327.

Pierce, K.C., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 27, 471-481.

Scattone, D., Wilchzynski, S., & Edwards, R. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 32(6), 535-543.

Schaaf, R.C., Miller, L.J. (2005). Occupational therapy using a sensory intergrative approach for children with developmental disabilities. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*, 11 (2), 143-148.

Siaperas, P. & Brown, J.B. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Sage Publications and The National Autistic Society, 10* (4), 340-343.

Slomins, V. (2002). ABA: A balancing fact. *Bulletin*,8-10.

Tutt, R., Powell, S., & Thornton, M. (2006). Educational Approaches in Autism: what we know about what we do. *Educational Psychology in Practise*, 22, 1, 69-81.

Volkmar, F. (2005). Handbook of autism and pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, Neurobiology and behaviour.

Wigram, T. (2002). Indications in music therapy: Evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as treatment for autistic spectrum disorder. Meeting the challenge of evidence based practice. *British Journal of Music Therapy*, 16 (1), 5-28.

**Ελληνόγλωσση**

Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Καμπούρογλου, Μ. (2003).  *Ανάπτυξη στις διαταραχές επικοινωνίας και του Λόγου στον Αυτισμό.* Δοκίμια Αναδόμησης. Ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος».

Καμπούρογλου, Μ. (2006). *Γλωσσικό Πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ.* Αθήνα.

Καραντάνος, Γ. (2000). *Τι ξέρουμε για τον αυτισμό*. Σεμινάριο. Αθήνα.

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

Μαδιανός, Μ. (2004). *Κλινική Ψυχιατρική*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Μουροπούλου, Σ. (2006). *Αυτισμός, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση, Βήτα.

Παπαδάτος, Ι. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*, Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες,* τόμ.Α. Αθ

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013*). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Λυχνία.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης,* τόμ.Α. Αθήνα: Τυπωθυτώ – Γιώργος Δαρδανός.

Σταύρου, Λ. (2004). *Βελτίωση των Συνθηκών Ένταξης στο Εκπαιδυτικό Σύστημα Ατόμων με Πολλαπλές Αναπηρίες.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.

Σταύρου, Λ., & Σαρρής, Δ. (2007). *Προγράμματα ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.