

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

*«Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης
διδύμων με αυτισμό μέσω της χρήσης του παιχνιδιού»*

1^{ος} Εξεταστής: Λ. Καρτασίδου, Λέκτορας

2^{ος} Εξεταστής: Ι. Αγαλιώτης, Λέκτορας

Την εργασία επιμελήθηκε η φοιτήτρια:

Μαμέλη Θεοδώρα (11/ 06)

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγή	4
A. Θεωρητικό Μέρος	
Κεφάλαιο 1: Αυτισμός- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή	
1.1 Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας	5
1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά	5
1.1.2 Συμπτωματολογία και Διάγνωση	8
1.1.3 Αιτιολογία-Μελέτες διδύμων με αυτισμό	11
1.2 Θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης	15
1.2.1 Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς	16
1.2. Πρόγραμμα TEACCH	17
1.2.3 Κοινωνικές ιστορίες	18
1.2.4 Ο κύκλος των φίλων	19
Κεφάλαιο 2: Το παιχνίδι	
2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών	21
2.2 Θεωρίες και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	23
Κεφάλαιο 3: Αυτισμός και παιχνίδι	
3.1 Το παιχνίδι στα παιδιά/άτομα με αυτισμό	28
3.2 Προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού	32
3.2.1 Μη κατευθυνόμενο παιχνίδι	33
3.2.2 Εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση	33
3.2.3 Ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού	35
B. Ερευνητικό Μέρος	
Σκοπός της έρευνας- Διερευνητικά ερωτήματα	36
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	
4.1 Συμμετέχοντες	37
4.2 Διαδικασία	38
4.3 Εργαλεία αξιολόγησης και παρατήρησης	38
4.3.1 Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale)	38
4.3.2 Κλίμακα παρατήρησης παιχνιδιού (Play Observation Scale Coding Sheet, 2001	39

4.3.2.1	Διαδικασία παρατήρησης	44
4.3.3	Βιντεοσκόπηση	45
4.4	Συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών (Interobserver agreement)	45
4.5	Διαμορφωτική Αξιολόγηση - Πρόγραμμα παρέμβασης	45
	Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	
5.1	Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale)	50
5.2	Κλίμακα παρατήρησης του παιχνιδιού (Play Observation Scale Coding Sheet)	53
5.3	Διαμορφωτική Αξιολόγηση-Παρέμβαση	59
	Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα	67
	Βιβλιογραφία	71
	Παράρτημα	78

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί μια κυρίαρχη και σημαντική δραστηριότητα κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας και είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των παιδιών. Από μικρή ηλικία το παιδί, αρχίζει να εξερευνά τον κόσμο μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που πηγάζει μέσα από το παιδί και δεν επιβάλλεται ή κατευθύνεται από άλλους. Είναι ελεύθερο από εξωτερικούς κανόνες και συνήθως δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σκοπός, ο οποίος πρέπει να επιτευχθεί (Garvey, 1997). Το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας του την ευκαιρία να μάθει για το περιβάλλον του και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες (Bruner, Jolly, & Sylva, 1976, Piaget, 1962). Ακόμη, αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι τελείως διαφορετικό από το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς παρουσιάζουν έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου, προσποιητού ή κοινωνικού παιχνιδιού ανάλογο με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς είναι να μην αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό με άλλα παιδιά.

Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν τα άτομα με αυτισμό έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες ή και μεταξύ τους.

Για τον λόγο αυτό, στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης, όπου έγινε χρήση παιχνιδιού και οι συμμετέχοντες ήταν δυο δίδυμα παιδιά με αυτισμό. Οι μέθοδοι παρέμβασης που βασίζονται στο παιχνίδι είναι αρκετά συναρπαστικές και επιτυχείς, αλλά δεν είναι ευρέως διαδεδομένες και δεν εφαρμόζονται συχνά. Οι μελέτες για το παιχνίδι είναι κυρίως πειραματικές. Λίγες μελέτες έχουν ερευνηθεί συστηματικά και λίγες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για την κατανόηση της σημασίας του παιχνιδιού στην ανάπτυξη παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Αυτισμός- Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

1.1 Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά

Έχουν περάσει περισσότερα από εξήντα χρόνια, από τότε που ο Kanner (1943) περιέγραψε για πρώτη φορά τον νηπιακό αυτισμό. Από τότε έχουν γίνει αμέτρητες έρευνες, αλλά παρόλα αυτά είναι δύσκολο να δοθεί ένας μόνο ορισμός για τον αυτισμό, διότι ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως διαταραχή «φάσματος», δηλαδή η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής, αλλά κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές, όπου εμφανίζονται ελάχιστα και σε ήπια μορφή αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη, μέχρι βαρύτερες μορφές, με αρκετά αυτιστικά στοιχεία, τα οποία συνοδεύονται από βαριά νοητική καθυστέρηση (Γκονέλα, 2006).

Για τον ορισμό του αυτισμού υπήρξαν πολλές απορίες, αλλά και διαφωνίες (Wing, 2000). Σύμφωνα με τους Statkiewicz et al. (2001), «ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει την λειτουργία του εγκεφάλου και εκδηλώνεται με άτυπη μορφή επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για παιχνίδι και ανταποκρίσεων στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες» (Statkiewicz et al., 2001, σελ. 17).

Προκειμένου να υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός του αυτισμού χρησιμοποιούνται παγκοσμίως τα κριτήρια που αναγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders, DSM-IV) που εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association, 2001). Στο εγχειρίδιο αυτό ο αυτισμός ορίζεται ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε αρκετούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τις δεξιότητες επικοινωνίας ή στην παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Καλύβα, 2005).

Γενικότερα, ο αυτισμός και οι συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι χρόνιες, σοβαρές νευρο-ψυχιατρικές καταστάσεις γνωστικής φύσης, που

επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο, επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και προσαρμόζεται στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης, έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί ένα περίπλοκο φάσμα διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και περιλαμβάνει τον «κλασσικό αυτισμό», το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Heller και το σύνδρομο Rett.

Ο Kanner (1943), στις ΗΠΑ, διαπίστωσε ότι ένας αριθμός παιδιών που εισήχθησαν στην κλινική είχαν κοινό έναν ασυνήθιστο τρόπο συμπεριφοράς, τον οποίο ονόμασε «πρώιμο νηπιακό αυτισμό». Έδωσε λεπτομερείς περιγραφές της συμπεριφοράς αυτών των παιδιών, αλλά επέλεξε ορισμένα χαρακτηριστικά που ήταν κρίσιμα για την διάγνωση. Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά είναι: σοβαρή έλλειψη συναισθηματικής επαφής με τους άλλους ανθρώπους, έλλειψη ή χαρακτηριστική ανωμαλία λόγου, εμμονή σε ορισμένα αντικείμενα και επιδεξιότητα στον χειρισμό τους, υψηλού επιπέδου δεξιότητες στην οπτική αντίληψη του χώρου ή στην μηχανική μνήμη (Wing, 2000). Αργότερα, το 1976, η Lorna Wing αναφέρθηκε στην «Τριάδα των Διαταραχών» και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας (Καλύβα, 2005).

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν χαμηλότερη βαθμολογία σε διάφορες μετρήσεις ή σταθμισμένα τεστ, τα οποία μετρούν την κοινωνικότητα, από παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και πολλές φορές και από παιδιά με άλλες ειδικές ανάγκες. Η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Lord, 1993).

Σε μια έρευνα οι McGee, Feldman και Morrier (1997), βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό σε κάποιο βαθμό έπαιρναν μέρος στο παιχνίδι και είχαν κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά παρουσίαζαν λιγότερες «κοινωνικές ενάρξεις (social initiations)», σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, δεν εστίαζαν σε άλλα παιδιά, αλλά περισσότερο σε ενήλικες και παρουσίαζαν μη τυπικές συμπεριφορές.

Οι διαφορές στην κοινωνική ανάπτυξη χαρακτηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, ακόμη και πριν την επίσημη διάγνωση, και για τον λόγο αυτό πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να σχεδιάσουν προγράμματα παρέμβασης, ώστε να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό

(McConnell, 2002). Ωστόσο, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, το οποίο επισημαίνουν οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είναι η έλλειψη ή η καθυστέρηση της ανάπτυξης του λόγου και η έλλειψη του φυσιολογικού ενδιαφέροντος για άλλους ανθρώπους, που παρατηρείται συχνά στην νηπιακή ηλικία (Rapin, 1997). Όσον αφορά στην επικοινωνία δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εκφράσουν λόγο, δεν κατανοούν το νόημα και τη σημασία της διαδικασίας της επικοινωνίας. Ακόμη, υπολογίζεται ότι το 75% των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση και έτσι δεν μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές ικανότητες και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης τόσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο λειτουργικότητας (Waterhouse et al., 1996).

Βρέφη που αργότερα διαγνώστηκαν ότι είχαν αυτιστικές διαταραχές παρουσίασαν έλλειψη ενδιαφέροντος για κοινωνική αλληλεπίδραση νωρίς, πολύ πριν από το στάδιο ανάπτυξης του λόγου. Μελέτες, ακόμη, δείχνουν ότι υπάρχει έμφυτο ενδιαφέρον για την οπτική και ακουστική πρόσληψη των άλλων ατόμων, ειδικά για τη μητέρα. Επίσης, υπάρχει μια εσωτερική ώθηση να επικοινωνήσουν με κινήσεις του σώματος και παιδικά φωνήματα, πριν εμφανιστεί ο λόγος και να ανταποκριθούν στην επικοινωνία των άλλων (Wing, 2000).

Κατά τον δεύτερο χρόνο ζωής στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αρχίζει να εμφανίζεται η φαντασία. Το παιδί αρχικά, αρχίζει να παίζει για να ικανοποιήσει τις αισθήσεις του και έπειτα χρησιμοποιεί κατάλληλα τα παιχνίδια για φανταστικό παιχνίδι, δηλαδή έχει την δυνατότητα να προσποιηθεί ότι μια κούκλα είναι άνθρωπος κτλ. Ακόμη, εμφανίζεται το ομαδικό παιχνίδι, όπου περισσότερα από ένα παιδιά αναπτύσσουν πολύπλοκα παιχνίδια φαντασίας. Η φαντασία είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη, καθώς δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να εξασκηθούν κάθε είδους δεξιότητες. Το παιδί είναι ικανό να προσποιηθεί άλλους ανθρώπους, να κατανοήσει ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα («Θεωρία του Νου»). Συνεπώς, τα παιχνίδια προσποίησης βοηθούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων της κατανόησης των άλλων ανθρώπων.

Οι ικανότητες αυτές εξαρτώνται τόσο από την λειτουργία του εγκεφάλου όσο και όλες οι άλλες αναπτυξιακές δεξιότητες. Αυτές απουσιάζουν ή είναι σοβαρά διαταραγμένες στα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν περιορισμένο, άκαμπτο, επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων και κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η έλλειψη κοινωνικών ανταλλαγών. Ακόμη ένα

χαρακτηριστικό τους είναι ότι παρουσιάζουν δυσκολία οργάνωσης του χώρου και του χρόνου (Wing, 2000).

Οι γονείς, από τους πρώτους κιόλας μήνες ζωής του παιδιού τους παρατηρούν κάποιες χαρακτηριστικές ασυνήθιστες συμπεριφορές, οι οποίες τους ανησυχούν και τους αναγκάζουν να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η έλλειψη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης παιδιού και γονέα στα πρώτα παιχνίδια, η απουσία βλεμματικής επαφής, όταν δεν απαντά σε ομιλία ή λέξεις των γονιών του, όταν δεν αναπτύσσει σημεία κοινωνικής αναφοράς, όταν δεν μπορεί να επεξεργαστεί τα ερεθίσματα, ούτε να απαντήσει σε νέα είναι τα πρώτα σημάδια που παρατηρούν οι γονείς στα παιδιά τους.

Άλλα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του παιδιού είναι ότι δεν ανταποδίδει χαμόγελο, δε γνέφει με την λέξη «γεια», ούτε δείχνει, μοιάζει άλλοτε να ακούει και άλλοτε όχι, δεν ανταποκρίνεται στο όνομά του, αργεί να μιλήσει, ξεκινά να μιλά, λέγοντας κάποιες λέξεις και μετά σταματά, παίζει μόνο του, δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους, τους αγνοεί, δεν κοιτά, ούτε ανταποκρίνεται στις ομιλίες των άλλων, κάνει παράξενες και ασυνήθιστες κινήσεις, προσκολλάται σε αντικείμενο και δεν το αποχωρίζεται, βάζει αντικείμενα στη σειρά, παίζοντας για ώρες, λέει ακατάληπτες λέξεις, έχει ευαισθησία σε αμυδρούς ήχους και αγνοεί δυνατούς θορύβους, είναι υπερκινητικό και δεν προσποιείται στο παιχνίδι, ούτε μιμείται. (Γκονέλα, 2006).

1.1.2 Συμπτωματολογία και Διάγνωση

Η κατανομή των παιδιών με αυτισμό στα διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, παρά τις αρχικές αντιλήψεις ότι εντοπίζονταν σε οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και η συχνότητα του αυτισμού είναι ανεξάρτητη από φυλετικές καταβολές. Ο αυτισμός παρουσιάζεται σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις φυλές, τις εθνικότητες και τις κοινωνικές τάξεις. Δεν ξεχωρίζει χώρα, πλούτο και μόρφωση.

Ο αυτισμός δεν θεωρείται πλέον μια σπάνια διαταραχή και εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα από κάποιες άλλες διαταραχές, όπως το σύνδρομο Down και η τύφλωση. Στις ΗΠΑ, έχουν γίνει δημογραφικές έρευνες και διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες περιοχές υπήρχαν αυξημένα ποσοστά παιδιών με αυτισμό. Οι λόγοι δεν είναι ακριβείς, αλλά κάποιοι επιστήμονες σχετίζουν το υψηλό ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού με συσσώρευση τοξικών στοιχείων στις περιοχές αυτές, απόψεις οι οποίες δεν είναι ακόμη επαρκώς και επιστημονικά τεκμηριωμένες.

Αρχικά, υπήρχε η εκτίμηση ότι το ποσοστό εκδήλωσης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό ήταν 4 στις 10.000 παιδιά, ενώ με την χρήση σαφέστερων διαγνωστικών κριτηρίων τα ποσοστά εκδήλωσης ανέρχονται σε 1 ή 2 στα 1.000 παιδιά (Rapin, 1997). Σύμφωνα με το DSM-IV (1994), η αυτιστική διαταραχή απαντάται σε συχνότητα 2-5 περιπτώσεων για κάθε 10.000 άτομα και είναι 3 έως 5 φορές πιο συχνή στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια- η αναλογία είναι 4 προς 1 (Volkmar et al., 1993, Bryson et al., 1998). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση στον αριθμό των παιδιών με αυτισμό στην περιοχή Brick του New Jersey, όπου υπάρχουν 40 παιδιά σε πληθυσμό 6.000 ατόμων, αριθμός τρεις φορές υψηλότερος από τα ποσοστά σε ολόκληρη την Αμερική. Γενικότερα, υπάρχει αύξηση των περιπτώσεων του αυτισμού σε όλο τον κόσμο. Δεν γνωρίζουμε, όμως, αν αυτή η αύξηση οφείλεται σε πραγματική αύξηση των παιδιών με αυτισμό ή στη βελτίωση των διαγνωστικών μέσων που οδηγεί σε εγκυρότερες διαγνώσεις (Rimland, 1999).

Όσον αφορά στη διάγνωση του αυτισμού, αυτή γίνεται συνήθως στη νηπιακή και προσχολική ηλικία και είναι μια δύσκολη διαδικασία, διότι δεν πραγματοποιείται με εργαστηριακές και αιματολογικές εξετάσεις, αλλά γίνεται βάσει των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του παιδιού. Υπάρχουν πολλές δυσκολίες στη διαδικασία της διάγνωσης του αυτισμού, καθώς συνήθως υπάρχει πιθανότητα συνύπαρξης του αυτισμού με άλλες κλινικές καταστάσεις. Πολλοί γονείς αναφέρουν ότι αισθάνονται ανακούφιση μετά την διάγνωση, διότι μπορούν να δώσουν ένα όνομα στις ανεξήγητες συμπεριφορές των παιδιών τους, αλλά αργότερα δεν καθοδηγούνται και δεν υποστηρίζονται από κανέναν. Οι γονείς βλέπουν ένα παιδί με απολύτως φυσιολογική εξωτερική εμφάνιση και πιστεύουν ότι υπάρχει θεραπεία, έτσι ώστε το παιδί τους να ξεπεράσει τον αυτισμό.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε, όμως, ότι ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή και ότι είναι μια κατάσταση που διαρκεί όλη τη ζωή, δεν εξαφανίζεται και δε θεραπεύεται. Δεν υπάρχει ίαση και επομένως οι θεραπείες που την υπόσχονται, είτε στερούνται επιστημονικού θεωρητικού υποβάθρου ή υπερβάλλουν σχετικά με κάποια αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχουν στην αντιμετώπιση ορισμένων συμπτωμάτων (Herbert & Sharp, 2001).

Σύμφωνα με το DSM-IV (1994) μπορούμε να κατατάξουμε τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού σε τρεις κατηγορίες: της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Για να διαγνωστεί αυτισμός χρειάζεται να συναθροιστεί το σύνολο έξι ή περισσότερων σημείων από τις

παραπάνω κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητη η παρουσία τουλάχιστον δυο σημείων από την πρώτη κατηγορία και ενός τουλάχιστον σημείου από τη δεύτερη και τρίτη κατηγορία.

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την αυτιστική διαταραχή σύμφωνα με το DSM-IV (1994) είναι τα εξής (Γενά, 2002 σελ. 31):

A. Για τη διάγνωση Αυτιστικής Διαταραχής πρέπει να υπάρχουν έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω στοιχεία, εκ των οποίων δύο τουλάχιστον να σχετίζονται με Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά, ένα τουλάχιστον με Διαταραγμένη Επικοινωνία και ένα τουλάχιστον με Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά.

1. Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά

Έκπτωση στην κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

(α) την καταφανή έκπτωση στην εξωλεκτική συμπεριφορά, όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες που ρυθμίζουν κοινωνικές συναλλαγές

(β) την αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, όπως αναμένεται από άτομα της ηλικίας τους

(γ) τη μη αναζήτηση, είτε απολαύσεων και ενδιαφερόντων με άλλα άτομα, είτε κοινοποίησης επιτευγμάτων (π.χ. αποφεύγουν να επιδείξουν σε άλλους αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν)

(δ) την έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας

2. Διαταραγμένη Επικοινωνία

Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία που εκδηλώνεται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω σημεία:

(α) καθυστερημένη ή ανύπαρκτη ομιλία (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αναπλήρωσης μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες και παντομίμα)

(β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, καταφανής έκπτωση στην ικανότητα έναρξης ή διατήρησης συνομιλιών με άλλους ανθρώπους

(γ) χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιομορφίες λόγου.

(δ) απουσία ποικίλου και αυθόρμητου παιχνιδιού και παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων, ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού

3. Περιορισμένα Ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά

Τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα σχήματα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων εκδηλώνονται με ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω:

- (α) ενασχόληση με ένα ή περιορισμένου αριθμού στερεότυπα πρότυπα που συρρικνώνουν τα ενδιαφέροντα και που θεωρούνται μη φυσιολογικά ως προς την ένταση ή την εστίαση
- (β) εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες και μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
- (γ) στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί «μαννερισμοί» (π.χ. χτύπημα και στρίψιμο χεριών και δαχτύλων, ή συνθέτες κινήσεις με συμμετοχή όλου του σώματος)
- (δ) επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων (π.χ. ρόδες αυτοκινήτων)

Β. Καθυστέρηση ή μη φυσιολογική λειτουργία σε έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν από την ηλικία των τριών ετών: (1) κοινωνικές συναλλαγές (2) λόγο, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία (3) συμβολικό ή επινοητικό παιχνίδι.

Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται από την ύπαρξη Διαταραχής Rett ή Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής.

1.1.3 Αιτιολογία-Μελέτες διδύμων με αυτισμό

Στην ψυχιατρική και ειδικότερα στην παιδική ψυχιατρική υπάρχει ακόμη μεγάλη αβεβαιότητα όσον αφορά στην αιτιολογία και την παθολογία διαφόρων διαταραχών, γεγονός που δυσχεραίνει τη δημιουργία αποτελεσματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων. Τα σημερινά επίπεδα γνώσης για την λειτουργία και δυσλειτουργία του εγκεφάλου είναι ακόμη ελλιπή. Ακόμη, λίγα είναι εκείνα τα οποία γνωρίζουμε για διαταραχές, όπως η σχιζοφρένεια ή η κατάθλιψη, αλλά και άλλες ψυχιατρικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, όπως είναι ο αυτισμός.

Ο αυτισμός αποτελεί αντικείμενο μεγάλου επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Έχουν γίνει πολλές έρευνες αναζητώντας την φύση και τα πιθανά αίτια του αυτισμού και παρόλα αυτά η ακριβής αιτιολογία του δεν είναι ακόμη

απόλυτα γνωστή. Ενώ αρχικά, ο αυτισμός αποδιδόταν στην αποστασιοποιημένη από το παιδί κηδεμονία, βιολογικά πρότυπα αιτιών έχουν πλέον γίνει αποδεκτά και αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο το ότι μπορεί να εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές αιτίες στον αυτισμό. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανικά και όχι σε ψυχογενή αίτια. Πολλοί βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, αλλά δεν έχει βρεθεί ακόμη το κλειδί στο μυστήριο που περιβάλλει τα αίτια του αυτισμού (Rodier, 2000). Η πρόοδος, όμως, στον τομέα της γενετικής μπορεί να βοηθήσει στο μέλλον να κατανοηθούν τα αίτια του αυτισμού.

Παλαιότερα, από την εποχή που ο Kanner εντόπισε την αυτιστική διαταραχή ως ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία μέχρι και τη δεκαετία του 1960, η αιτιολογία του αυτισμού αναζητήθηκε σε περιβαλλοντικά αίτια, τα οποία σχετιζόνταν με στοιχεία των γονέων και κυρίως της μητέρας. Ο Kanner απέδωσε την εμφάνιση του αυτισμού στον τρόπο με τον οποίο ανέτρεφαν τα παιδιά τους, γονείς με υψηλό νοητικό δυναμικό, αλλά με μειονεκτική κοινωνική συμπεριφορά και συναισθηματική ένδεια (Γενά, 2002).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες περιπτώσεις αυτισμού είναι πιθανό να οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου στη μήτρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες, νευρολογικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές ανωμαλίες. Ακόμη, υπάρχουν άτομα με αυτισμό που έχουν γεννηθεί από μητέρες που έχουν προσβληθεί από ερυθρά κατά την διάρκεια της κύησης ή έχουν εκτεθεί σε αιθανόλη, βαλπροϊκό οξύ και θαλιδομίδη (Καλύβα, 2005).

Η κληρονομικότητα είναι ακόμη μια παράμετρος που προκαλεί έντονο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια διαταραχή. Οι Folstein και Rutter (1977), συγκρίνοντας 21 ζεύγη διδύμων, στα οποία το ένα τουλάχιστον είχε διάγνωση αυτισμού, κατέγραψαν συμφωνία στα 4 από τα 11 μονοζυγωτικά ζεύγη, αλλά σε κανένα από τα ετεροζυγωτικά.

Γενικότερα, υπάρχουν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι είναι πιθανό να συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, όμως τα αίτια είναι ποικίλα και για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, ώστε να καταλήξουμε σε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη. Παρόλα αυτά μπορούν να αποκλειστούν κάποιες αιτιολογίες, οι οποίες βασίζονται σε ανυπόστατες υποθέσεις,

όπως μολύνσεις από τον μύκητα γένους candida (Adams & Conn, 1997), σε εμβολιασμούς των παιδιών (Kaye et al, 2001) και σε άλλες θεωρίες, οι οποίες έχουν ξεπεραστεί και δεν έχουν καμία επιστημονική υπόσταση, π.χ. κακή συμπεριφορά των γονέων και ειδικά της μητέρας προς τα παιδιά.

Βασικότερος σκοπός σχεδόν όλων των μελετών, στις οποίες συμμετείχαν δίδυμα με αυτισμό, είναι η αναζήτηση των αιτιών του αυτισμού (Kotsopoulos, 1976, Folstein & Rutter, 1977, Steffenburg et al., 1989, Bailey et al, 1995, Greenberg et al, 2001, Constantino & Todd, 2003, Kolevzon et al, 2004, Ronald et al, 2006). Στις έρευνες αυτές μελετήθηκαν τόσο μονοζυγωτικά, αλλά και διζυγωτικά δίδυμα. Περισσότερο από το 60% των μονοζυγωτικών διδύμων (Folstein & Rutter, 1977, Bailey et al, 1995), και σε ποσοστό 0% έως 6% των διζυτικών διδύμων (Steffenburg et al., 1989), εμφάνιζαν και τα δυο παιδιά αυτισμό. Εάν γενετικοί παράγοντες δεν επιδρούσαν στην εμφάνιση του αυτισμού τα ποσοστά θα έπρεπε να ήταν ίδια και στους δύο τύπους διδύμων (NICHD, 2005).

Μέχρι την δεκαετία του 1970 είχαν γίνει ελάχιστες μελέτες διδύμων με αυτισμό, οι οποίες δεν είχαν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα, καθώς υπήρχαν αρκετά προβλήματα, όπως παραδείγματος χάρη τα μονοζυγωτικά ζευγάρια ήταν περισσότερα από τα διζυγωτικά, τα ζευγάρια ήταν κυρίως διαφορετικού φύλου ή το δείγμα ήταν πολύ μικρό (π.χ. Kotsopoulos, 1976).

Μια αντιπροσωπευτική μελέτη διδύμων με αυτισμό, πραγματοποίησαν οι Folstein & Rutter (1977). Σε αυτή την έρευνα οι Folstein & Rutter, μελέτησαν 21 ζευγάρια διδύμων, από τα οποία το ένα τουλάχιστον είχε διάγνωση αυτισμού και κατέγραψαν συμφωνία 36% στα μονοζυγωτικά ζευγάρια και 0% στα διζυγωτικά. Επίσης, παρατήρησαν ότι όσοι από τους προαναφερθέντες μονοζυγωτικούς δεν εμφάνιζαν αυτισμό, παρουσίαζαν γνωστικές διαταραχές, οι οποίες προέρχονταν από οργανική δυσλειτουργία του εγκεφάλου σε ποσοστό 80%. Οι Folstein και Rutter ερμήνευσαν αυτά τα ευρήματα ως ενδεικτικά πιθανής συνύπαρξης γενετικών καταβολών και βιολογικών δυσλειτουργιών στην παθογένεση του αυτισμού. Δηλαδή, εφόσον δεν παρουσιάζουν όλα τα μονοζυγωτικά δίδυμα αυτισμό, είναι πιθανό η διαταραχή να προκαλείται από συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και να μην οφείλεται αποκλειστικά στην κληρονομικότητα. Η μελέτη αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην έρευνα για τα αίτια του αυτισμού, αλλά δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, καθώς, όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι οι Folstein & Rutter, το δείγμα είναι αρκετά μικρό.

Άλλη μια μελέτη, η οποία ασχολήθηκε με δίδυμα με αυτισμό, ήταν αυτή των Seffenburg et al (1989), οι οποίοι ήθελαν να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα των Folstein & Rutter και ακόμη να προσθέσουν περισσότερη νευροβιολογική γνώση για τον αυτισμό. Συνέκριναν, λοιπόν 21 ζεύγη από την Δανία, την Φινλανδία, την Ισλανδία, την Νορβηγία και την Σουηδία. Βρήκαν αρκετά κοινά στοιχεία με την έρευνα των Folstein & Rutter και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι γενετικοί, αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση της αυτιστικής διαταραχής.

Μερικά χρόνια αργότερα, οι Bailey et al. (1995), μελετώντας δίδυμα με αυτισμό, διαπίστωσαν ότι ο αυτισμός ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από γενετικούς παράγοντες και ότι οι κίνδυνοι κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, συχνά εμφανίζονται ως συνέπειες μη φυσιολογικής ανάπτυξης, παρά ως ανεξάρτητοι αιτιολογικοί παράγοντες.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Greenberg et al. (2001), εξετάζοντας οικογένειες, οι οποίες είχαν τουλάχιστον δυο αδέρφια με αυτισμό, άρχισαν να έχουν αμφιβολίες για την γενετική βάση του αυτισμού, όταν βρήκαν έναν σημαντικό αριθμό μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων με αυτισμό. Από τα 166 αδέρφια που εξέτασαν, τα 17 ζευγάρια ήταν μονοζυγωτικά δίδυμα και τα 12 διζυγωτικά. Οι Greenberg et al. (2001), διαπίστωσαν ότι το γεγονός του να είσαι δίδυμος, αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου για εμφάνιση αυτισμού, καθώς, το ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού στα μονοζυγωτικά δίδυμα ήταν δώδεκα φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό εμφάνισης αυτισμού στον γενικό πληθυσμό και το ποσοστό των διζυγωτικών διδύμων τέσσερις φορές μεγαλύτερο από τον γενικό πληθυσμό (Greenberg et al, 2001).

Οι Constantino και Todd (2003), σε μια έρευνα τους, αναζητώντας την γενετική δομή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό, καθώς επίσης και την κατανομή τους στον γενικό πληθυσμό, εξέτασαν 788 ζευγάρια διδύμων, ηλικίας επτά έως δεκαπέντε ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο αυτισμός, για το 48% των ατόμων που μελετήθηκαν, οφειλόταν σε γενετικούς παράγοντες, 32% σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και για το υπόλοιπο 20% σε μη περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επίσης, δεν διαπίστωσαν την ύπαρξη γενετικών επιρροών, οι οποίες οφείλονται σε διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα και πρότειναν την ύπαρξη κάποιου ειδικού μηχανισμού, ο οποίος προστατεύει τα κορίτσια από το να είναι ευάλωτα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αυτισμού.

Τέλος, λίγα χρόνια αργότερα, οι Kates et al. (2004), εξετάζοντας 16 ζευγάρια μονοζυγωτικών διδύμων, επιβεβαίωσαν τον ρόλο των γενετικών παραγόντων στην εμφάνιση του αυτισμού.

Για τους γονείς, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, η αναζήτηση των αιτιών του αυτισμού δεν είναι τόσο σημαντική. Είναι καιρός να προχωρήσουμε σε πιο παραγωγικές δραστηριότητες και να πραγματοποιηθεί περισσότερη μελέτη σε τομείς, όπως τα θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης, τα οποία βοηθούν τα άτομα με αυτισμό να ζουν αυτόνομα και ποιοτικά.

1.2 Θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης

Ένα ερώτημα το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τους γονείς είναι εάν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό. Τι σημαίνει όμως θεραπεία για τα άτομα με αυτισμό; Σύμφωνα με τα έως τώρα επιστημονικά δεδομένα, σημαίνει κατάλληλη εκπαίδευση για αξιοποίηση των ικανοτήτων τους (Γκονέλα, 2006). Αυτή η κατάλληλη εκπαίδευση, όμως, μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν κατανοήσουμε πλήρως τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό. Εξάλλου, ο αυτισμός είναι μια ισόβια παθολογία, αλλά με τον καιρό μπορεί να επέλθει αξιολογη βελτίωση, κυρίως με εκπαιδευτική προσέγγιση (Jordan, 2000).

Στις πιο ανεπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και ο Καναδάς, όπου η κατάσταση χαρακτηρίζεται καλή, οι υπηρεσίες εκπαίδευσης και θεραπείας δεν έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα. Τα υπάρχοντα προγράμματα και μέθοδοι εκπαίδευσης και διαβίωσης, τα οποία βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των ατόμων με αυτισμό, είναι αποτελεσματικά, αλλά το κόστος τους είναι μεγάλο και δεν ανταποκρίνονται σε όλα τα άτομα με αυτισμό.

Στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Ελλάδα, η κατάσταση δεν είναι και τόσο καλή. Γίνονται αρκετές προσπάθειες σε πολλούς τομείς, όπως είναι η υγεία, η εκπαίδευση και η πρόνοια των ατόμων με αυτισμό, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τους. Αυτές οι προσπάθειες όμως ακολουθούν πολύ αργό ρυθμό. Σε άλλες χώρες, οι οποίες δεν είναι ανεπτυγμένες, όπως η Αφρική, η Ασία και η Νότια Αμερική, η κατάσταση είναι δραματική.

Από τη δεκαετία του 1960, έχουν γίνει αμέτρητες έρευνες, οι οποίες αναζητούν τα αίτια του αυτισμού, χωρίς όμως να έχουν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα. Υπάρχει όμως βελτίωση, η οποία επιτυγχάνεται με την πρόιμη διάγνωση, την αξιολόγηση, την κατάλληλη εκπαίδευση και την συνεχή παρέμβαση.

Έχουν αναπτυχθεί, λοιπόν, αρκετά προγράμματα για την αντιμετώπιση του αυτισμού και αρκετές προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό. Τέτοια προγράμματα είναι το TEACCH, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, οι κοινωνικές ιστορίες και ο κύκλος των φίλων, τα οποία θα αναλυθούν αργότερα. Τα προγράμματα αυτά έχουν αξιολογηθεί με επιστημονικά αποδεκτές ερευνητικές μεθόδους και παρόλο που έχουν κάποιες μεθοδολογικές παραλείψεις, έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλουν στη βελτίωση των συμπτωμάτων που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό, όταν εφαρμοστούν με τον σωστό και κατάλληλο τρόπο. Δυστυχώς, έως σήμερα, δεν έχει βρεθεί καμία θεραπεία για τον αυτισμό, παρά τις πολλές πρακτικές αντιμετώπισης και θεραπείας. Όσοι έχουν ασχοληθεί με τον αυτισμό, γνωρίζουν καλά ότι δεν υπάρχει θεραπεία και πως καμία παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα συμπτώματα που συνοδεύουν τον αυτισμό. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι να συνδυάζονται οι πιο αποτελεσματικές θεραπείες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

1.2.1 Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς

Μια από τις πιο αποτελεσματικές θεραπείες του αυτισμού είναι η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόζεται με μεγάλη επιτυχία σε πολλά παιδιά με αυτισμό, από όλο τον κόσμο. Βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της συντελεστικής μάθησης και της κλασικής ή εξαρτημένης αντανάκλαστικής μάθησης, με στόχο την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία πρέπει να βελτιωθεί με το πέρασμα της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, βασίζεται στην ακριβή ερμηνεία της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα σε ορισμένα γεγονότα ή καταστάσεις (ερέθισμα) και στις συνέπειες που έχουν για το παιδί με αυτισμό (αντίδραση). Η σχέση αυτή αναλύεται και οι πληροφορίες που συλλέγονται χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό ενός συστηματικού προγράμματος που, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού και στην εκμάθηση νέων χρήσιμων δεξιοτήτων (Καλύβα, 2005).

Τα προγράμματα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιμετωπιστούν αρκετές δεξιότητες και συμπεριφορές, οι οποίες προβληματίζουν και δυσκολεύουν τα άτομα με αυτισμό. Τέτοιες δεξιότητες ή συμπεριφορές είναι η επιθετικότητα, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, η αυτοδιέγερση, οι δεξιότητες στο παιχνίδι, οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι

ακαδημαϊκές δεξιότητες. Στόχος της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς δεν είναι μόνο η μείωση ή η εξάλειψη μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αλλά και η αύξηση της εκδήλωσης μιας κατάλληλης και επιθυμητής συμπεριφοράς (Καλύβα, 2005).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 τα παιδιά με αυτισμό θεωρούνταν μη εκπαιδεύσιμα και για τον λόγο αυτό δεν φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Ο πρώτος που εφάρμοσε μεθόδους ανάλυσης της συμπεριφοράς ήταν ο Ivar Lovaas (1987), στα μέσα της δεκαετίας του 1960, σε παιδιά, τα οποία συνάντησε σε ψυχιατρικά νοσοκομεία και εγκαταλειμμένα σε θαλάμους για ασθενείς με ανίατα ψυχιατρικά νοσήματα. Σε λίγα χρόνια ο Ivar Lovaas κατέρριψε τον μύθο ότι τα παιδιά με αυτισμό δε μπορούν να εκπαιδευτούν και να ασκηθούν σε στοιχειώδεις δεξιότητες. Ακόμη, τεκμηρίωσε πειραματικά και συστηματικά δικές του θεωρίες για τον αυτισμό, όπως για παράδειγμα, υποστήριξε ότι η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας συμβάλλει θετικά στην πορεία του παιδιού (Γενά, 2002).

Οι εφαρμογές της θεωρίας της ανάλυσης της συμπεριφοράς από τον Ivar Lovaas συνέβαλαν καθοριστικά στην ριζική τροποποίηση της αντιμετώπισης του αυτισμού και οδήγησαν στη σύσταση ολοκληρωμένων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που βοηθούν το παιδί με αυτισμό να αποκτήσει από τις στοιχειώδεις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης ως και την απαραίτητη προετοιμασία για την πλήρη σχολική ένταξη (Γενά, 2002).

Οι Matson et al. (1996), έκαναν μια ανασκόπηση των ερευνών που εφάρμοσαν την ανάλυση συμπεριφοράς σε άτομα με αυτισμό. Συμπέραναν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην κατάδειξη τεχνικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με αυτισμό.

Ακόμη, οι Baglio et al. (1996), αναθεώρησαν 251 μελέτες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το 1980 έως το 1995 και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της ανάλυσης συμπεριφοράς σε άτομα με αυτισμό οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

1.2.2 Πρόγραμμα TEACCH

Άλλη μια θεραπευτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται στα άτομα με αυτισμό είναι το πρόγραμμα TEACCH, το οποίο βασίζεται στη δομημένη διδασκαλία (structured teaching). Το πρόγραμμα αυτό δημιουργήθηκε από τον Eric Schoper στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας (Schopler & Reichler, 1971) και έχει

χρησιμοποιηθεί και εξαπλωθεί σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο (Schopler & Mesibov, 2000).

Το TEACCH στηρίζεται σε μια αυστηρά δομημένη διδασκαλία και χρησιμοποιείται συστηματικά για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο, ώστε το παιδί να το κατανοήσει και να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια, αξιοποιώντας και εξασκώντας τις ικανότητες του. Είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό.

Είναι εξατομικευμένο πρόγραμμα, με κατάλληλη δομή, προσφέρει οπτική βοήθεια και με την χρήση αισθητηριακών ερεθισμάτων βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού με αυτισμό. Η επιτυχία της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η στενή συνεργασία με τους γονείς.

Η βασική φιλοσοφία του TEACCH είναι ότι ο αυτισμός συνιστά μια αναπτυξιακή διαταραχή που μπορεί να αντιμετωπιστεί καλύτερα σε όλες τις αναπτυξιακές φάσεις του παιδιού, ψυχοεκπαιδευτικά. Στόχος του προγράμματος είναι η απόκτηση αυτονομίας και όχι η «θεραπεία» του αυτισμού, καθώς και η προετοιμασία των παιδιών με αυτισμό για την ένταξη στο σχολείο, η οποία στη συνέχεια θα βοηθήσει για την κοινωνική τους ένταξη (Γκονέλα, 2002).

1.2.3 Κοινωνικές ιστορίες

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και δύσκολα δημιουργούν σχέσεις με συνομηλίκους ή άλλους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική απόρριψη, αλλά και απομόνωσή τους, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε ακόμη πιο αρνητικά αποτελέσματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αλλά και γονείς δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον γνωστικό τομέα και παραμελούν την κοινωνική ανάπτυξη, μέσω της οποίας το παιδί ενσωματώνεται στην κοινωνία. Οι κοινωνικές ιστορίες και ο κύκλος των φίλων έχει αποδειχτεί ότι είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο.

Οι «κοινωνικές ιστορίες» αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (1994) και εφαρμόστηκαν σε παιδιά με αυτισμό, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα τους. Σε μια κοινωνική ιστορία περιγράφεται μια προβληματική κοινωνική κατάσταση και το παιδί με αυτισμό καλείται να εκδηλώσει τις κατάλληλες κοινωνικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με τους Gray & Garand (1993), οι

κοινωνικές ιστορίες είναι περισσότερο κατάλληλες για παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άτομα με κλασικό αυτισμό.

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εισάγουν αλλαγές και νέες ρουτίνες στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, για να εξηγήσουν τα αίτια της συμπεριφοράς των άλλων και να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες (Καλύβα, 2005).

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, που έχουν χρησιμοποιήσει τις κοινωνικές ιστορίες στα παιδιά με αυτισμό, είναι θετικά. Ο Feinberg (2002), υποστήριξε ότι μέσω των κοινωνικών ιστοριών αυξήθηκαν τέσσερις κοινωνικές δεξιότητες: οι συμπεριφορές χαιρετισμού, η συμμετοχή σε παιχνίδι, η ερώτηση σε άλλο παιδί για το τι θέλει να παίξει και η επιλογή ενός παιδιού για παιχνίδι. Ακόμη, ο Cullain (2002), χρησιμοποίησε τις κοινωνικές ιστορίες για να μειώσει τις υπερβολικές εκρήξεις θυμού και το επίπεδο άγχους που βίωναν τα παιδιά με αυτισμό και διαπίστωσε ότι η μέθοδος αυτή ήταν αποτελεσματική.

Παρόλο που οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν μια αποτελεσματική παρέμβαση, η οποία βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με αυτισμό να αντιμετωπίσουν κάποια κοινωνικά προβλήματα, ωστόσο δεν είναι δυνατόν όλες οι καταστάσεις, οι οποίες δυσκολεύουν το παιδί με αυτισμό, να περιγραφούν από μια ιστορία (Καλύβα, 2005).

1.2.4 Ο κύκλος των φίλων

Άλλη μια προσέγγιση ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ο «κύκλος των φίλων» (Newton, Taylor & Wilson, 1996), σύμφωνα με την οποία η δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να ασκήσει είτε μια θετική είτε μια αρνητική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά.

Ο κύκλος των φίλων χρησιμοποιεί συστηματικά τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία λειτουργούν σε μια τάξη και έτσι διαμορφώνεται ένα περιβάλλον, το οποίο βοηθάει τα παιδιά με αυτισμό να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανεπάρκειες, οι οποίες τα εμποδίζουν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο (Newton, Taylor & Wilson, 1996).

Σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό και όχι η δημιουργία φιλικών σχέσεων, οι οποίες βέβαια μπορούν να προκύψουν αργότερα (Whitaker et al., 1998).

Παρόλο που «ο κύκλος των φίλων», αποτελεί μια αποτελεσματική παρέμβαση, πρέπει να πραγματοποιηθούν έρευνες με περισσότερους συμμετέχοντες και να προσπαθήσουμε να γενικεύσουμε τις κοινωνικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά με αυτισμό και σε άλλα πλαίσια και όχι μόνο μέσα στην τάξη. Τέλος, ο κύκλος των φίλων πρέπει να εφαρμόζεται είτε πριν είτε αμέσως μετά την ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο σχολείο, ώστε το παιδί να μην βιώνει αρνητικές εμπειρίες και να μην στιγματίζεται από τους συμμαθητές του (Καλύβα, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Το παιχνίδι

2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι είναι μια σημαντική δραστηριότητα των παιδιών, η οποία πηγάζει μέσα από το παιδί και δεν επιβάλλεται ή κατευθύνεται από τους άλλους. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της ανάπτυξης του παιδιού και διαδραματίζεται στο σχολείο, σε πάρκα, σε σταθμούς καθημερινής φροντίδας, σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, σε θεραπευτικές συνεδρίες και κυρίως στο σπίτι (Paweni & Rubovits, 2000). Το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και έχει καθοριστική επιρροή στην διαδικασία της μάθησης, καθώς επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στον ψυχισμό του παιδιού, αλλά και στον χαρακτήρα του. Επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να εξασκούν νέες δεξιότητες σε ασφαλή και υποστηρικτικά πλαίσια (Boucher, 1999).

Εδώ και πολλά χρόνια αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας. Πολλοί ερευνητές και ειδικοί, κυρίως ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχαναλυτές, φιλόσοφοι και καλλιτέχνες, όπως ο Piaget, ο Schafer, ο O' Connor, ο Erikson, ο Ellis και άλλοι, έχουν ασχοληθεί από τις αρχές του περασμένου αιώνα, με τη μελέτη και την ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού και με το ρόλο του στην ανάπτυξη και τη θεραπεία.

Βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι δίνει στο παιδί χαρά. Βοηθά στην οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού και ακόμη βοηθά το παιδί να ισορροπήσει συναισθηματικά, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, αναπτύσσει δημιουργικότητα και φαντασία, αλλά και την ικανότητα να υπερνικά τις δυσκολίες μέσα από τις οποίες μαθαίνει να κερδίζει και να χάνει.

Το παιχνίδι διαχωρίζεται από το καθήκον και την εργασία. Οι ενήλικες πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν είναι σημαντική δραστηριότητα και συνήθως το θεωρούν χάσιμο χρόνου (Κοτσακώστα και άλλοι, 2000). Για τα παιδιά, όμως, αποτελεί ξεκούραση, ξενοιασιά, αναψυχή. Είναι μια σοβαρή ενασχόληση, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Το παιχνίδι διαφέρει από παιδί σε παιδί και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Παρόλα αυτά υπάρχουν κοινά στοιχεία, καθώς το παιχνίδι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη νοητική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά εκφράζονται πιο σωστά, ευέλικτα και πολύπλευρα απ' ότι με τον προφορικό λόγο. Ακόμη, το παιδί μέσω του παιχνιδιού, εξελίσσεται σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά και δείχνει τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται την πραγματικότητα. Επίσης, το παιχνίδι δίνει την δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει την δημιουργική του περιέργεια, δηλαδή στο παιχνίδι ένα παιδί μπορεί να δράσει, να αντιδράσει, να συμμετέχει, να σκεφτεί κτλ. Η συμμετοχή του παιδιού σε διαφορετικά παιχνίδια κάνει το παιδί πιο δημιουργικό. Το παιχνίδι συμβάλλει αποφασιστικά στην σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού, αναπτύσσονται σωματικά, καθώς ορισμένα παιχνίδια, απαιτούν γρήγορες κινήσεις και έτσι τα παιδιά αποκτούν ευκαμψία αρθρώσεων, αντοχή στην κόπωση και επιδεξιότητα. Ακόμη, το παιχνίδι βοηθάει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, διότι αναπτύσσεται η κρίση, ο συλλογισμός, η φαντασία και η μνήμη. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στην συναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς προκαλεί ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη συμβολή στην πνευματική ευφορία του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί αναπτύσσει το κοινωνικό συναίσθημα, την αμοιβαία εκτίμηση, τον αλληλοσεβασμό, την συνεργασία, την υπομονή, την επιμονή και άλλες αρετές, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αρμονική του συμβίωση στην κοινωνία.¹

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, απελευθερώνονται από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και αποκτούν αυτοέλεγχο. Επίσης, μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται ο ανθρώπινος λόγος, ο οποίος ελευθερώνει τα παιδιά από πολλούς περιορισμούς, που τους θέτει το περιβάλλον (Κοτσακώστα και άλλοι, 2000).

Το παιχνίδι παραγωγικά εμπεριέχει την επανάληψη. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες καθώς παίζουν. Η επανάληψη βοηθά το παιδί να επιβεβαιώσει τα ερεθίσματά του περιβάλλοντος (Yawkey, Evens, 1977). Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις προηγούμενων εμπειριών και τις συνδυάζουν με τις νέες εμπειρίες και τις χρησιμοποιούν σαν βάση για τη μελλοντική γνώση (Yawkey, Evenson, 1977).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι είναι μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες του παιδιού, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην συγκρότηση της προσωπικότητας του. Το παιδί, μέσω του παιχνιδιού,

¹ <http://4gym-kozan.koz.sch.gr>

απελευθερώνεται από περιορισμούς του περιβάλλοντος και αποκτά αφηρημένη σκέψη, αυτοέλεγχο και γλωσσική ικανότητα. Ακόμη, αποκτά δεξιότητες, γνώσεις, κίνητρα και στάσεις και στάσεις, τα οποία είναι αναγκαία για την προσαρμογή και συμμετοχή του στην κοινωνία, όπου ζει. Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια ουσιαστική λειτουργία στη ζωή του παιδιού, αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξή του.

2.2 Θεωρίες και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Η έννοια του παιχνιδιού είναι πολυσήμαντη και ο όρος χρησιμοποιείται με πολλές σημασίες. Η διατύπωση ενός κοινού ορισμού είναι δύσκολη, καθώς το παιχνίδι αποτελεί ένα μείγμα από φυσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες και απαιτεί συντονισμό ουδέτερων δομών και συμπεριφορικών συστημάτων (Haight & Black, 2001).

Σύμφωνα με τους Jordan and Libby (1997), το παιχνίδι είναι μια σύνθετη και ποικιλόμορφη συμπεριφορά που θεωρείται ως κεντρική και ουσιώδης στην φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Ένας ολοκληρωμένος ορισμός για το παιχνίδι είναι αυτός που δίνει ο Johan Huizinga: «το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι ‘διαφορετικό’ από τη ‘συνήθη ζωή’» (Huizinga, 1989, σελ. 49).

Πολλοί ερευνητές, οι οποίοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη φύση και την σημασία του παιχνιδιού, ανέπτυξαν μια ποικιλία θεωριών. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ψυχαναλυτική, η συμπεριφορική και οι γνωστικές θεωρίες.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος είναι ο ψυχολόγος J. Freud, «το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές (π.χ. επιθετικές) συμπεριφορές και συναισθήματα, που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις» (Αυγητίδου, 2001, σελ. 16). Η ψυχαναλυτική θεωρία έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί αντιμετωπίζει το άγχος και την αγωνία που του προκαλούν κάποιες καταστάσεις με συμβολικό τρόπο. Το παιχνίδι, αποτελεί ένα μέσο διάγνωσης και θεραπείας της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις

σκέψεις, τις επιθυμίες και τα ένστικτά του. Οι πρώτοι που διέκριναν αυτή την διπλή όψη του παιχνιδιού ήταν η Melanie Klein, η Anna Freud, η Susan Isaac, η Margaret Lowenfeld και άλλοι.

Εκτός από την ψυχαναλυτική θεωρία, αναπτύχθηκαν και οι συμπεριφορικές-μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι. Οι πιο σημαντικές είναι οι παρακάτω: «1) Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις, 2) Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση, 3) Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση, 4) Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια, 5) Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου." (Αντωνιάδης, 1994, σελ.31-32).

Σύμφωνα με την γνωστική θεωρία του Piaget, το παιχνίδι μπορεί να έχει συγκεκριμένη μορφή, μόνο όταν η ηλικία των συμμετεχόντων είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες. Σύμφωνα με τον Piaget, υπάρχουν διάφοροι τύποι παιχνιδιού, που ταιριάζουν σε κάθε ηλικία (αισθισιοκινητικό παιχνίδι, συμβολικό και παιχνίδι με κανόνες) (Αυγητίδου, 2001). Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, πιστεύουν ότι οι βιολογικοί παράγοντες, αλλά και το περιβάλλον, επιδρούν σημαντικά στη συμπεριφορά του ατόμου. Το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Τα παιδιά αποκτούν γνώση μέσω της εμπειρίας. Οι ενήλικοι δομούν το περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να μπορεί να ενσωματώσει σε αυτό τις ιδέες στην ήδη υπάρχουσα σκέψη του. Ακόμη, οι ενήλικοι παρέχουν στο παιδί «τροφή» για να αναπτυχθεί και να μάθει (Zigler, 2004).

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιδί, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ικανοποιεί κάποιες ανάγκες και για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την σπουδαιότητα αυτής της δραστηριότητας, πρέπει να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών (Κοτσακώστα και άλλοι, 2000). Ακόμη, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι παιδί μέσω του παιχνιδιού, μαθαίνει να δομεί ιδέες και τρόπους σκέψης, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι ενήλικοι ωθούν την μάθηση των παιδιών, εστιάζοντας την προσοχή των παιδιών σε σχετικές αποδείξεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και μέσω της διαφοροποιημένης ανταπόκρισής τους στις προσπάθειες του παιδιού. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις βοηθούν τα παιδιά να δομούν την γνώση τους, με τέτοιο τρόπο ώστε σταδιακά να προσομοιάζει στην κοινότητα στην οποία ζουν (Vygotsky, 1978). Για τον Vygotsky χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η φαντασία, η οποία εμφανίζεται στον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Η φαντασική κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις

ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού και έτσι το βοηθάει να αναπτύξει την αφαιρετική του σκέψη, καθώς εμφανίζονται σταδιακά νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και τα νοήματα τους (Αυγητίδου, 2001).

Τέλος, άλλη μια θεωρία, η οποία έχει αναπτυχθεί για το παιχνίδι είναι ψυχοδυναμική, υποστηρικτής της οποίας ήταν ο Eric Erikson. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το παιχνίδι είναι ένα μέσο συναισθηματικής έκφρασης, μέσω του οποίου, τα παιδιά ελέγχουν τα συναισθήματά τους και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Ακόμη, το παιχνίδι είναι θεραπευτικό, καθώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις και το παιχνίδι τους δίνει την ευκαιρία να πειραματίζονται με ποικίλες ισορροπίες μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Ο ρόλος του ενήλικου είναι να προσφέρει ασφάλεια και υποστήριξη, ώστε το παιχνίδι να μην οδηγεί σε σύγκρουση με τους περιορισμούς της πραγματικότητας. Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο παρέμβασης για τα προβληματικά παιδιά (Zigler, 2004).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά οι περισσότεροι μελετητές του παιχνιδιού έχουν συμφωνήσει στα ακόλουθα:

- Το παιχνίδι είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό. Ακόμη και όταν στην πραγματικότητα δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά απ' αυτόν που παίζει (Zigler et al, 2004). Συνήθως συνοδεύεται από εκφράσεις θετικής επιρροής, όπως το χαμόγελο, το γέλιο, το τραγούδι (Quill, 1995).
- Το παιχνίδι δεν έχει καθόλου «άσχετους» στόχους. Τα κίνητρό του είναι ουσιαστικά και δεν εξυπηρετούν κανέναν άλλο αντικειμενικό σκοπό (Zigler et al, 2004). Καθορίζεται, δηλαδή, από εσωτερικά κίνητρα και λειτουργεί έξω από εξωτερικές απαιτήσεις και αμοιβές και οι στόχοι του είναι αυτό-επιβαλλόμενοι και δεν επιβάλλονται από άλλους. Δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην διαδικασία του παιχνιδιού, παρά στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή αποτελέσματος (Quill, 1995).
- Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά επιλέγεται ελεύθερα από το παιδί (Zigler et al, 2004).
- Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα από την πλευρά του παίχτη. Ένας παθητικός παρατηρητής που απλά παρατηρεί το παιχνίδι, δε μπορεί να θεωρηθεί ως παίχτης (Zigler et al, 2004). Το παιχνίδι, δηλαδή, περιλαμβάνει ενεργή συμμετοχή σε μια κατά βούληση επιλεγμένη δραστηριότητα (Quill, 1995).

- Το παιχνίδι είναι απορροφητικό. Όταν ένα παιδί είναι απορροφημένο με το παιχνίδι είναι δύσκολο ο γονέας να του αποσπάσει την προσοχή, ακόμη και αν το παιδί κρύνει ή πεινάει (Zigler et al, 2004).
- Για το παιδί το παιχνίδι είναι μια προσωπική πραγματικότητα. Παρόλο που το παιδί είναι ικανό να πει τι είναι πραγματικότητα και τι προσποιητό, ό,τι και αν συμβαίνει στο παιχνίδι του, αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα του εκείνη τη στιγμή (Zigler et al, 2004).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Caillois (2001), το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα: «1) ελεύθερη: στην οποία ο παίχτης δεν μπορεί να υποχρεωθεί να πάρει μέρος, αλλιώς το παιχνίδι χάνει αυτόματα τη φύση του σαν ελκυστική και χαρούμενη ψυχαγωγία, 2) διαχωρισμένη: εγγράφεται μέσα σε σαφή και εκ των προτέρων καθορισμένα χωρικά και χρονικά όρια, 3) αβέβαιη: η εξέλιξη του δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένη, ούτε το αποτέλεσμα να είναι προκαταβολικά γνωστό, καθώς μια ορισμένη ελευθερία, ως προς την ανάγκη επινόησης ανταπαντήσεων, επαφίεται υποχρεωτικά στην πρωτοβουλία του παίχτη, 4) μη-παραγωγική: δεν δημιουργεί ούτε αγαθά, ούτε πλούτο, ούτε κανενός είδους νέο στοιχείο και, πέρα από την μετατόπιση ιδιοκτησίας μέσα στον κύκλο των παιχτών, καταλήγει σε μια κατάσταση ίδια με εκείνη που υπήρχε στην αρχή του παιχνιδιού, 5) ρυθμισμένη από κανόνες: υπόκειται σε συμβάσεις που αναστέλλουν τους κανονικούς νόμους και δημιουργούν προσωρινά μία νέα νομοθεσία, τη μοναδική που ισχύει, 6) μυθοπλαστική: συνοδευόμενη από μία ειδική συνείδηση δευτερεύουσας πραγματικότητας ή καθαρής μη-πραγματικότητας σε σχέση με την τρέχουσα ζωή.» (Caillois, 2001 σελ. 48).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Powel και Jordan (2001) «το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από πρόθεση (προϋποθέτει έναν δράστη, ο οποίος επενεργεί στον κόσμο), αλλοσυσχετικότητα (προϋποθέτει ένα εξελισσόμενο ενδιαφέρον για την οπτική γωνία του άλλου, καθώς και την ενσωμάτωσή της), συναισθηματική αμεσότητα (η δραστηριότητα καθαυτή είναι ενδιαφέρουσα και «καθηλωτική» και το παιδί συμμετέχει σε αυτήν για χάρη της και μόνο) και αφηγηματική ικανότητα (η πράξη του παιχνιδιού διακρίνεται από μια χαρακτηριστική αφηγηματική μορφή» (Powel & Jordan, 2001, σελ. 61).

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, κάνουν το παιχνίδι μια συναρπαστική ασχολία για κάθε παιδί, η οποία αποτελεί την αντανάκλαση της ίδιας της ζωής, με δικούς του

κανόνες συμπεριφοράς και πολλά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την ένταξη του ατόμου, αργότερα στην κοινωνία. Παρά τις πολλές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί για το παιχνίδι, υπάρχουν ακόμη πολλά ερωτήματα για τα οποία δεν υπάρχει απάντηση. Παρόλα αυτά, μπορούμε με σιγουριά να πούμε ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς του προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη των γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αυτισμός και παιχνίδι

3.1 Το παιχνίδι στα παιδιά/άτομα με αυτισμό

Ένα παιδί που παίζει με σωστό τρόπο, χρησιμοποιεί την φαντασία του, καταλαβαίνει την γλώσσα και τους κανόνες του παιχνιδιού (Peeters, 2000). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όμως, δεν μπορούν να παίξουν με τον συνηθισμένο τρόπο που παίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό, λόγω των χαρακτηριστικών τους, γίνεται κατανοητό πόσες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο παιχνίδι. Συγκρίνοντας, το παιχνίδι ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης με το παιχνίδι ενός παιδιού με αυτισμό, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό, δεν είναι μόνο διαφορετικό, αλλά είναι και ακατάλληλο για την ηλικία του (Peeters, 2000). Η διαταραχή του παιχνιδιού στον αυτισμό, διαταράσσει άμεσα όλες τις πτυχές ανάπτυξης του ατόμου (Powel & Jordan, 2001).

Κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό είναι η έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου, προσποιητού ή μιμητικού παιχνιδιού, αναλόγου με το επίπεδο ανάπτυξης του (American Psychiatric Association, 1994). Απουσιάζει, δηλαδή, το ευρηματικό παιχνίδι προσποίησης (Jarrod et al., 1993). Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό παραμένει στο πρώιμο νηπιακό στάδιο, όπου ασχολούνται με αντικείμενα. Απολαμβάνουν διάφορες αισθήσεις, όπως οσμή, γεύση, αφή, τους αρέσει να κουνάνε, να περιστρέφουν και να χτυπάνε το σώμα τους. Ενώ, το νήπιο τυπικής ανάπτυξης, εξερευνά, μιμείται και αλληλεπιδρά με άλλους, τα παιδιά με αυτισμό περιορίζονται μόνο σε κάποιες μοναχικές δραστηριότητες, οι οποίες τους ευχαριστούν και για τον λόγο αυτό τις επαναλαμβάνουν πολύ συχνά (Καλύβα, 2005).

Πολλά παιδιά με αυτισμό τείνουν να μην έχουν εμπλοκή σε πρώιμο παιχνίδι στην αγκαλιά του ενήλικα και δεν εκδηλώνουν πολύ ενδιαφέρον για παιχνίδια, όπως το κρυφτούλι, γεγονός που συνδέεται με τα προβλήματα που έχουν τα άτομα με αυτισμό με την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους. (Hobson, 1993).

Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό, δύσκολα εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιού με συνομηλίκους, καθώς αποφεύγουν την αλληλεπίδραση μαζί τους και δεν ανταποκρίνονται σε κοινωνικές χειρονομίες (Quill, 1995).

Πολλά παιδιά με αυτισμό απολαμβάνουν το «σκληρό» παιχνίδι, το οποίο δίνει στους γονείς των παιδιών με αυτισμό, την δυνατότητα να μοιράζονται την χαρά του παιχνιδιού μαζί τους. Έτσι, θεμελιώνεται μια αμοιβαία σχέση, η οποία εμπεριέχει ανταλλαγή εμπειριών και αποτελεί μορφή επικοινωνίας (Καλύβα, 2005). Παρόλα

αυτά το παιχνίδι αυτού του είδους, είναι χαρακτηριστικό παιδιών μικρής ηλικίας και τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να το ενσωματώσουν αυθόρμητα στο προσποιητό παιχνίδι (White, 2002).

Κάποια παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να αποκτήσουν ανεπτυγμένες δεξιότητες στο παιχνίδι, όπως να συναρμολογούν τις ράγες από τρένο και να το κινούν γύρω-γύρω, να κατασκευάζουν πάζλ ή να κάνουν κατασκευές με τουβλάκια. Παρόλο που και τα παιδιά με τυπικό αυτισμό, μπορούν να πραγματοποιούν αυτές τις δραστηριότητες, δεν τις εξελίσσουν και δεν δείχνουν την διάθεση να τις μοιραστούν και να τις δείξουν σε άλλους ή να εμπλέξουν σε αυτές τις δραστηριότητες και άλλα παιδιά, όπως συνηθίζουν να κάνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Καλύβα, 2005). Γενικότερα, το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό τείνει να είναι μοναχικό και να κυριαρχεί η επανάληψη. Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν αυθόρμητο παιχνίδι σε περιβάλλοντα, τα οποία δεν είναι ελεγχόμενα. Το γεγονός αυτό δεν οφείλεται στην ανικανότητα τους να παίζουν, αλλά στο γεγονός ότι δυσκολεύονται να παίζουν με αποτέλεσμα να βιώνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες σε αυτό το πλαίσιο (Stahmer, 1995).

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό διαφέρει σημαντικά από το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Κάποιοι αναρωτιούνται αν το γεγονός αυτό πειράζει. Εξάλλου όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ίσως δεν είναι σωστό να αναγκάσουμε τα παιδιά να παίζουν με τρόπο που δεν είναι για αυτά φυσιολογικός και συνεπώς δεν τους προσφέρει καμία ευχαρίστηση. Κι όμως το παιχνίδι σε όλα τα στάδια του είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη του παιδιού και για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να βοηθηθούν τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν να παίζουν φυσιολογικά (Boucher, 1999).

Τα αισθησιοκινητικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν να περιγραφούν ως πρωτο-συνομιλίες, λειτουργούν σαν βάση για μελλοντικές επικοινωνιακές δεξιότητες και εισάγουν το παιδί σε αρχές, όπως η εναλλαγή σειράς και η αφηγηματική μορφή (Powel & Jordan, 2001). Ακόμη, αυτού του είδους το παιχνίδι διδάσκει τα παιδιά για το σώμα τους και τα αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον τους (Καλύβα, 2005). Στην ηλικία των τεσσάρων μηνών, γίνεται εξερεύνηση του περιβάλλοντος από το παιδί, μέσω απλών παιχνιδιών «αιτίας-αποτελέσματος», δηλαδή κουνάει μια κουδουνίστρα και το αποτέλεσμα είναι πάντα ο ίδιος θόρυβος. Τα βρέφη τυπικής ανάπτυξης, ενδιαφέρονται και για άλλα αισθητηριακά αποτελέσματα, βλέπουν πώς κινείται το αυτοκινητάκι όταν το ακουμπάνε, κάνουν πειράματα με όλες τις αισθήσεις

ταυτόχρονα και γενικότερα υπάρχει ποικιλία στο παιχνίδι τους (Peeters, 2000). Κατά το στάδιο αυτό τα παιδιά χειρίζονται ένα αντικείμενο και εξερευνούν τις φυσικές του ιδιότητες, χωρίς όμως να ενδιαφέρονται για την λειτουργία του. Τα παιδιά κατά την διάρκεια αυτού του σταδίου, χρησιμοποιούν αντικείμενα, τα οποία τα πετάνε, τα σπρώχνουν, τα τραβούν. Βιώνουν έννοιες, όπως σχήμα και χρώμα, κατανοούν τον υλικό κόσμο και μαθαίνουν κοινωνικούς κανόνες (Γκονέλα, 2006).

Το παιχνίδι πολλών παιδιών με αυτισμό παραμένει σε αυτό το στάδιο. Είναι δηλαδή απλό και περιορισμένο. Επαναλαμβάνουν πάντα το ίδιο παιχνίδι, στριφογυρίζουν ασταμάτητα και στερεοτυπικά μια ρόδα από ένα αυτοκινητάκι, τσουλούν ένα αντικείμενο πάνω σε μια επιφάνεια για αρκετή ώρα, σπρώχνουν τρένο, ξύνουν ένα κομμάτι μέταλλο (Peeters, 2000). Το παιχνίδι τους, δηλαδή, γίνεται με επαναλαμβανόμενους, στερεοτυπικούς, απλούς χειρισμούς.

Στην ηλικία των οκτώ με εννέα μηνών, εμφανίζεται το συνδυαστικό παιχνίδι, το οποίο συνίσταται στην επισώρευση αντικειμένων, όπως το στήσιμο των τούβλων, στην τοποθεσία αντικειμένων το ένα μέσα στο άλλο, στο να βιδώνουν και να ξεβιδώνουν καπάκια, στο να γυρίζουν χερούλια και κλειδαριές και άλλα (Γκονέλα, 2006). Ο συνδυασμός σημαίνει ότι το παιδί αντιλαμβάνεται τον σημαντικό τρόπο σύνδεσης των αντικειμένων. Τα παιδιά με αυτισμό τα πάνε καλά με τους συνδυασμούς, όπως ένα αντικείμενο μέσα σε ένα άλλο και ενσφηνώματα. Όμως, εξερευνώντας το περιβάλλον, μέσω του παιχνιδιού, είναι πιθανό να επαναλαμβάνουν τον ίδιο «άλογο» συνδυασμό (Peeters, 2000). Το εξερευνητικό και χειριστικό παιχνίδι, διδάσκουν στα παιδιά περισσότερα για τα αντικείμενα και τις ιδιότητες τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επηρεάσουν τον κόσμο γύρω τους (Καλύβα, 2005).

Το «σκληρό» παιχνίδι διδάσκει στα παιδιά τις κινητικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση όλου του σώματος με τους άλλους και με τα αντικείμενα, τα οποία υπάρχουν στο περιβάλλον. Το κοινωνικό παιχνίδι διδάσκει στα παιδιά τις κοινωνικές σχέσεις και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εμπλέκονται σε αυτές, καθώς και τους πολιτισμικούς κανόνες της κοινωνίας, στην οποία ζουν (Καλύβα, 2005).

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν δυσκολεύονται με τα παιχνίδια «προσποίησης» (Peeters, 2000). Αντιθέτως, βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον και αστείο να ανατρέπουν την πραγματικότητα και να αποστασιοποιούνται από αυτήν. Τα παιδιά, δείχνουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αντικείμενα ή καταστάσεις σαν να είναι κάτι διαφορετικό (Powell, Jordan, 2001). Αρχίζει να εμφανίζεται η φαντασία

και κατά συνέπεια το φανταστικό παιχνίδι (Wing, 2000), δηλαδή, προσποιούνται ότι είναι μεγάλοι, γίνονται ζώα, προσποιούνται ότι μιλούν με ένα ψεύτικο τηλέφωνο και άλλα. Το φανταστικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των άλλων ανθρώπων, γεγονός που είναι αναγκαίο για την ομαλή ένταξη στην κοινωνική ζωή (Wing, 2000). Σύμφωνα με τον Leslie (1987) και άλλους ερευνητές, το συμβολικό παιχνίδι, προαναγγέλλει μια αλλαγή στις ικανότητες αναπαράστασης των παιδιών, η οποία έχει συνδεθεί με την «θεωρία του νου», την ικανότητα κατανόησης των νοητικών καταστάσεων που απορρέουν από τον εαυτό και τους άλλους και την εξ αυτών εξαγωγή συμπερασμάτων (Baron-Cohen, 1987). Όταν το άτομο δεν μπορεί να φανταστεί και να αποκτήσει γνώση των απόψεων των άλλων, αυτό έχει συνέπειες στην ικανότητα κατανόησης του κόσμου (Quill, 1995).

Για τα παιδιά με αυτισμό τα πράγματα είναι διαφορετικά. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται με τα παιχνίδια «προσποίησης». Δεν αναπτύσσουν προσποιητό παιχνίδι και δραστηριότητες φαντασίας με τον ίδιο τρόπο όπως τα άλλα παιδιά. Οι δεξιότητες που εμπλέκονται στο συμβολικό παιχνίδι πηγαίνουν πέρα από την αντίληψη και πέρα από το κυριολεκτικό, γεγονός που δυσκολεύει τα άτομα με αυτισμό σε όλη τους την ζωή (Peeters, 2000). Το συμβολικό παιχνίδι, συχνά συνδέεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και οι συμβολικές μορφές παιχνιδιού συνήθως εκτελούνται με κούκλες ή με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά με αυτισμό, όμως δεν έχουν την τάση να ξεκινούν κοινωνική επαφή, είτε με ανθρώπους είτε με κούκλες, και για τον λόγο αυτό επιδεικνύουν λιγότερο συμβολικό ή προσποιητό παιχνίδι (Sherratt, 2002). Το προσποιητό, είτε είναι ομαδικό είτε μοναχικό, διδάσκει στα παιδιά τον τρόπο να απομακρύνουν την σκέψη τους από την εμπειρία που βιώνουν εκείνη την στιγμή και πώς να χρησιμοποιούν σύμβολα και αναπαραστάσεις για να επιτυγχάνουν αυτόν τον τρόπο σκέψης, (Καλύβα, 2005). Δηλαδή, το συμβολικό παιχνίδι απαιτεί ένα είδος γνωστικής κατανόησης, το οποίο δεν διαθέτουν τα παιδιά με αυτισμό. Για να συμμετέχουν σε συμβολικό παιχνίδι πρέπει να ξεπεράσουν το κυριολεκτικό μήνυμα των καταστάσεων, κάτι που είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά με αυτισμό. Το να προσποιηθούν ότι ένα αντικείμενο είναι κάτι άλλο, π.χ. ένα κομμάτι ξύλο είναι ένα τρενάκι, απαιτεί την δημιουργία ενός διαφορετικού επιπέδου πραγματικότητας. Πρέπει, να μπορούν να δράσουν σαν το ξύλο να ήταν τρένο και ταυτόχρονα να έχουν υπόψη τους ότι το ξύλο είναι στην πραγματικότητα ξύλο. Πρέπει, δηλαδή, να αποδώσουν φανταστικές ιδιότητες στα αντικείμενα, αλλά

και να κατανοήσουν ότι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και από άλλους ανθρώπους (Sherratt, 2002).

Παρόλα αυτά μερικά παιδιά με αυτισμό δείχνουν κάποια στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με την φαντασία, δηλαδή, δραματοποιούν μια σειρά γεγονότων, τα οποία έχουν επινοήσει τα ίδια, όμως επαναλαμβάνουν κάθε φορά την ίδια σειρά, χωρίς καμία αλλαγή (Wing, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το παιχνίδι συμβάλλει σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού και για τον λόγο αυτό πρέπει να βοηθάμε το παιδί με αυτισμό, είτε μέσα στο σχολείο είτε στο σπίτι, να μάθει να παίζει φυσιολογικά. Άλλος ένας λόγος είναι ότι το παιχνίδι αποτελεί κανόνα για την πρώιμη παιδική ηλικία και η έλλειψη δεξιοτήτων παιχνιδιού απομονώνει κοινωνικά το παιδί με αυτισμό και το κάνει να διαφέρει από τα άλλα παιδιά (Καλύβα, 2005).

Το παιχνίδι για τα παιδιά με αυτισμό είναι ένα μέσο έκφρασης του εαυτού τους. Παρατηρώντας ένα παιδί να παίζει, μπορούμε να μάθουμε αν το παιδί έχει συναισθήματα ή σκέψεις που δεν μπορεί να εκφράσει με λέξεις και τα εκφράζει μέσω του παιχνιδιού (Boucher, 1999).

3.2 Προσεγγίσεις ενίσχυσης του παιχνιδιού

Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί την κύρια ενασχόληση του παιδιού με αυτισμό, δεν συμπεριλαμβάνεται στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και συνήθως αντιμετωπίζεται ως μια δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει χώρα στο διάλειμμα. Η νοοτροπία αυτή πρέπει να αλλάξει και το παιχνίδι είναι ανάγκη να συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς, πρέπει να σταματήσουν να θεωρούν το παιχνίδι «χάσιμο χρόνου» και να βοηθήσουν το παιδί με αυτισμό να μάθει να παίζει σωστά.

Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στο παιχνίδι και εφαρμόζονται είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι και συμβάλλουν στην προαγωγή του μοναχικού, αλλά και ομαδικού παιχνιδιού.

3.2.1 Μη κατευθυνόμενο παιχνίδι.

Το μη-κατευθυνόμενο παιχνίδι περιγράφηκε από τον Cogher (1999) και σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιείται με παιδιά με σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες, τις οποίες έχουν και τα παιδιά με αυτισμό και που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τα πρώτα στάδια προγλωσσικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Το μη-

κατευθυνόμενο παιχνίδι χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες και υποστήριξη για να καθοδηγήσει το παιδί μέσα από θεμελιώδη στάδια στην ανάπτυξη του λόγου. Σε αυτού του είδους την θεραπεία, ο θεραπευτής εργάζεται ένα-προς-ένα με το παιδί και χρησιμοποιεί συνηθισμένα υλικά παιχνιδιού. Έργο του θεραπευτή είναι να προκαλεί ελαφρώς το ενδιαφέρον του παιδιού με αυτισμό και στόχος του είναι να εξοπλίσει το παιδί με αποτελεσματικές και δυναμικές εμπειρίες στρατηγικών λόγου και επικοινωνίας, έτσι ώστε να μπορεί να τις χρησιμοποιεί σε όλα τα περιβάλλοντα. Το μη-κατευθυνόμενο παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο παρέμβασης ή αξιολόγησης παιδιών με αυτισμό και να εφαρμοστεί σε διάφορους χώρους (π.χ. πάρκο, σχολείο, σπίτι). Ο θεραπευτής προσφέρει στο παιδί ένα ασφαλές περιβάλλον με παιχνίδια, τα οποία έχει επιλέξει είτε τυχαία είτε για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Κατά την διάρκεια του μη-κατευθυνόμενου παιχνιδιού το εκπαιδευτικό περιβάλλον ρυθμίζεται κατάλληλα, προκειμένου να αυξηθούν τα κίνητρα και οι ευκαιρίες του παιδιού με αυτισμό να ανταποκριθεί σε περιβάλλοντα, όπου θα υπάρχουν διαφορετικά ερεθίσματα (Καλύβα, 2005).

Για να υπάρξει αποτελεσματικό παιχνίδι από ένα παιδί, αυτό πρέπει να μπορεί να επικοινωνήσει, να εμπλακεί σε ρουτίνες παιχνιδιού και να ανταποκριθεί στον προφορικό λόγο που αρμόζει. Κατά την διάρκεια της θεραπείας αυτής το παιδί συμμετέχει σε μια δραστηριότητα και ο ενήλικας παίζει δίπλα του, μιμείται τις κινήσεις του και την συμπεριφορά του και ανταποκρίνεται με συνέπεια στις προσπάθειες του παιδιού να επικοινωνήσει, σχολιάζοντας την δραστηριότητα ή το αντικείμενο που ενδιαφέρει το παιδί (Καλύβα, 2005). Σύμφωνα με τον Harris (1992), τα σχόλια τα οποία γίνονται προς το παιδί καλό είναι να είναι συγχρονισμένα και σχετικά με την δραστηριότητα που εκτελεί το παιδί.

Οι Enderby και Emerson (1995), επισημαίνουν ότι παρόλο που η τεχνική αυτή δεν έχει μελετηθεί αρκετά, υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες τονίζουν τα ατομικά οφέλη της.

3.2.2 Εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση

Η μέθοδος αυτή, την οποία πρότεινε ο Stahmer (1999), εφαρμόζεται σε παιδιά με αυτισμό, τα οποία έχουν την ικανότητα να εργαστούν ένα-προς-ένα με έναν θεραπευτή ή γονέα, σε δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν συγκεκριμένες δεξιότητες παιχνιδιού και να αυξήσουν το κίνητρο του παιδιού για

παιχνίδι. Η παρέμβαση αυτή, όπως και το μη-κατευθυνόμενο παιχνίδι, μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά πλαίσια. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης αυτής, χρησιμοποιείται μια πιλοτική συμπεριφορά για να μεταβάλλει μια άλλη συμπεριφορά. Αυτή η πιλοτική συμπεριφορά, παίζει σημαντικό ρόλο σε πολλούς τομείς λειτουργικότητας, όπως στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και την επικοινωνία (Καλύβα, 2005). Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση για την ανάπτυξη του λόγου των παιδιών με αυτισμό, για τις εκκινήσεις αλληλεπίδρασης στα πλαίσια του παιχνιδιού και στον χρόνο που αφιερώνουν στο παιχνίδι τα παιδιά με αυτισμό (Pierce & Schreibman, 1997). Σε μια έρευνα τους, οι Thorp, Stahmer & Schreibman (1995), έδειξαν ότι ο χρόνος που περνάνε τα παιδιά σε θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, αυξάνεται μέσω του κοινωνικού και δραματικού παιχνιδιού που διδάσκεται στην πιλοτική εκπαίδευση. Ακόμη, ο Stahmer (1995), παρατηρεί ότι τα παιδιά δείχνουν αυξημένο συμβολικό παιχνίδι μετά την εφαρμογή της πιλοτικής εκπαίδευσης.

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκπαιδεύονται στην χρήση της πιλοτικής εκπαίδευσης μέσω μίμησης προτύπου, υπόδυσης ρόλου και διδασκαλίας. Μετά, το παιδί τυπικής ανάπτυξης εφαρμόζει τις στρατηγικές που έμαθε με το παιδί με αυτισμό σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο θεραπευτής μπορεί να παρατηρήσει την συμπεριφορά των παιδιών και να κάνει σχόλια για την χρήση των στρατηγικών (Pierce & Schreibman, 1997).

Σε μια προσπάθεια του να διδάξει δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό, ο Stahmer (1995), διαπίστωσε ότι ο εκπαιδευτικός για να πετύχει τον στόχο του, πρέπει να προσφέρει ένα πλαίσιο, το οποίο θα κινητοποιεί τα παιδιά με αυτισμό να συμμετέχουν σε συμβολικό παιχνίδι. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει πρώτα να γίνει παρατήρηση του παιδιού, ώστε να καθοριστούν οι δραστηριότητες, τα υλικά παιχνιδιού που προτιμά περισσότερο, οι ενήλικες που προσεγγίζει, καθώς και οι τύποι ανταμοιβής, οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί για την κάθε περίπτωση παιδιού.

Παιδιά με αυτισμό τα οποία συμμετείχαν σε προγράμματα πιλοτικής εκπαίδευσης παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, ποικίλο παιχνίδι και χρήση λόγου, αλλά και οι δεξιότητες τους γενικεύτηκαν σε διάφορα πλαίσια (Pierce & Schreibman, 1997). Ακόμη, οι Thorp et al. (1995) χρησιμοποίησαν την μέθοδο αυτή για να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν τους κοινωνικούς

ρόλους και τα κοινωνικά γεγονότα και παρατήρησαν ότι το κοινωνικό και δραματικό παιχνίδι μπορούν να διδαχθούν μέσω της πιλοτικής εκπαίδευσης.

3.2.3 Ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού

Η προσέγγιση αυτή προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό την δυνατότητα να συμμετέχουν σε παιχνίδια με παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη σε περιβάλλοντα, τα οποία είναι φυσικά, όπως το σχολείο, τα πάρκα, το σπίτι και οι χώροι αναψυχής. Άμεσοι στόχοι της παρέμβασης αυτής είναι η βελτίωση της ποιότητας και του επιπέδου του παιχνιδιού και η μείωση των επιδράσεων της κοινωνικής απομόνωσης του παιδιού με αυτισμό. Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού βασίζονται στην θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία οι υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού (Wolfberg & Schuler, 1999).

Σε κάθε ομάδα συμμετέχουν τρία έως πέντε παιδιά, τα οποία έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και είναι έμπειροι παίχτες, ενώ το παιδί με αυτισμό είναι αρχάριος παίχτης. Η ομάδα συγκεντρώνεται γύρω από ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα, η οποία είναι κατάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και ο θεραπευτής δομεί αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, οι οποίες είναι μη-παρεμβατικές και επικεντρώνονται γύρω από το παιδί με αυτισμό (Καλύβα, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην ρουτίνα και την δομή και για τον λόγο αυτό οι συναντήσεις των ομάδων γίνονται δύο με τρεις φορές την εβδομάδα για τριάντα λεπτά με μια ώρα. Υπάρχουν κάποια εξατομικευμένα οπτικά προγράμματα ή ημερολόγια, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να προβλέψουν τις μελλοντικές συνεδρίες παιχνιδιού. Σε κάθε συνεδρία πρέπει να υπάρχουν τελετές έναρξης και λήξης και τα παιχνίδια, αλλά και ο χώρος πρέπει να είναι οργανωμένα, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμα και τοποθετημένα ανά θέματα ή δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να είναι ανάλογες με τις ικανότητες για παιχνίδι που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό (Καλύβα, 2005).

Το 1999, οι Wolfberg και Schuler εφάρμοσαν το μοντέλο αυτό σε τρία παιδιά με αυτισμό και αξιολόγησαν την επίδραση του στις κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις του παιχνιδιού τους. Παρατήρησαν, λοιπόν, ότι μειώθηκε το μοναχικό και στερεοτυπικό παιχνίδι και ότι αυξήθηκε το ομαδικό και αλληλεπιδραστικό. Ακόμη,

παρατήρησαν θετικές αλλαγές στις στάσεις και πεποιθήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τα οποία συμμετείχαν στην ομάδα.

Παρόλα αυτά οι Jarrold, Boucher & Smith (1996), υποστήριξαν ότι παρόλο που τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι όταν τους παρέχονται υποστηρικτικές δομές, δεν μπορούν να γενικεύσουν τις δεξιότητες παιχνιδιού και να λειτουργήσουν με αποτελεσματικό τρόπο όταν απομακρυνθεί η βοήθεια. Τα παιδιά, δηλαδή, δεν έχουν μάθει να παίζουν και δεν έχουν ανεξαρτητοποιηθεί πλήρως.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός της έρευνας - Διερευνητικά ερωτήματα

Τα παιδιά με αυτισμό ήταν η πρώτη μου απασχόληση στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η πρώτη ουσιαστική εμπειρία μου με παιδιά με αυτισμό πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2006-2007, όπου εργαζόμουν σε κάποιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν δυο δίδυμα αδέρφια με αυτισμό. Αναλαμβάνοντας και παρατηρώντας τα παιδιά αυτά, συνειδητοποίησα ότι δεν υπήρχε καμία ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά ούτε και με τα άλλα παιδιά του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, αισθάνθηκα την ανάγκη και την επιθυμία να βοηθήσω τα παιδιά αυτά και να βρω τον δρόμο για να επικοινωνήσω μαζί τους. Έτσι, αποφασίστηκε να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα βοηθούσε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν.

Σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μέσω του παιχνιδιού σε δίδυμα παιδιά με αυτισμό. Θα διερευνηθούν οι στρατηγικές-παράγοντες, καθώς και προσαρμογές-τροποποιήσεις, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης παιδιών με αυτισμό, με την χρήση παιχνιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες

Δύο δίδυμα αδέρφια με αυτισμό, ο Αλέξης και ο Βαγγέλης, τα οποία φοιτούν σε Ειδικό Δημοτικό, συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα τα παιδιά ήταν ηλικίας 10 ετών και 6 μηνών. Στοιχεία και χαρακτηριστικά των παιδιών, συλλέχθηκαν από τον φάκελό τους, καθώς και από την προκαταρκτική φάση του προγράμματος. Ακόμη, αξιόλογα στοιχεία για την οικογενειακή κατάσταση, διάφορες συνήθειες και προτιμήσεις των παιδιών, συγκεντρώθηκαν με την βοήθεια της κοινωνικής λειτουργού, η οποία υπηρετεί στο σχολείο. Σύμφωνα με το WISC-R το IQ των παιδιών είναι 25. Επίσης, σε ηλικία 5 ετών, έχει γίνει Denver Test και διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν ψυχοκινητική καθυστέρηση με αδυναμία ελεύθερης βάδισης και καθυστέρησης ομιλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαγνώσεις είναι ακριβώς ίδιες και για τα δύο παιδιά. Δεν παρουσίαζαν καμία λεκτική επικοινωνία και στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης είχαν ανάγκη από βοήθεια σε ό,τι αφορά την προσωπική τους φροντίδα και τις δραστηριότητες σωματικής υγιεινής. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα και τα δυο παιδιά φοράνε πάνα, αλλά δεν αντιδρούσαν στην αλλαγή της. Κατά την διαδικασία του πλυσίματος χεριών και προσώπου ο Αλέξης με φυσική καθοδήγηση πλένει τα χέρια του και κατά την διάρκεια του πλυσίματος παράγει άναρθρους ήχους. Από την άλλη, ο Βαγγέλης δεν δείχνει ευχαρίστηση κατά την διαδικασία αυτή και συχνά φωνάζει. Στο βούρτσισμα των δοντιών, ο Αλέξης παίρνει την οδοντόβουρτσα, αλλά δεν ανοίγει με ευκολία το στόμα. Στον Βαγγέλη δεν αρέσει ιδιαίτερα αυτή η διαδικασία, καθώς κατά την διάρκεια της φωνάζει και πολλές φορές κλαίει. Όσον αφορά στην σίτιση, και τα δυο παιδιά αυτοεξυπηρετούνται πολύ καλά. Μπορούν και κρατούν το φαγητό τους, αλλά και πιρούνι για φαγητό. Τέλος, όσον αφορά στα προσωπικά τους αντικείμενα, και οι δυο έχουν το δικό τους ποτήρι, αλλά δεν είμαι σίγουρη εάν αναγνωρίζουν ποιο είναι το δικό τους.

4.2 Διαδικασία

Το πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε μια ειδικά διαμορφωμένη τάξη του ειδικού δημοτικού σχολείου, στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τέσσερις φάσεις: την προκαταρκτική φάση, την αρχική αξιολόγηση, την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση και την τελική αξιολόγηση. Η όλη διαδικασία είχε διάρκεια πέντε μηνών.

Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους, 2007-2008. Σκοπός της αρχικής αξιολόγησης ήταν ο προσδιορισμός του προϋπάρχοντος γνωστικού επιπέδου των παιδιών και του αρχικού επιπέδου αλληλεπίδρασης τους, έτσι ώστε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα προσαρμοζόταν στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες των παιδιών και θα βοηθούσε στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Αποφασίστηκε, λοιπόν, κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση, να χρησιμοποιηθεί η μπάλα διότι με αυτό το είδος παιχνιδιού φάνηκε να έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση τα δυο αδέρφια.

Μετά την αρχική αξιολόγηση, ακολούθησε η διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση, η οποία διήρκησε δεκαέξι εβδομάδες (3 μήνες). Κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν κάποιες δραστηριότητες και έγινε χρήση παιχνιδιού και μουσικής.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση, η οποία είχε διάρκεια, όπως και η αρχική, τέσσερις εβδομάδες. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε, ούτως ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης σε σχέση με τον προκαθορισμένο ως τελικό στόχο.

4.3 Εργαλεία αξιολόγησης και παρατήρησης

4.3.1 Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale)

Κατά την αρχική, αλλά και την τελική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού» («Play Skills Rating Scale»), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά ούτως ώστε να αξιολογηθεί η παιγνιώδης συμπεριφορά των δυο παιδιών (βλ. παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 22 ερωτήσεις, 5-βάθμιας κλίμακας. Δόθηκε σε άτομα διαφόρων ειδικοτήτων του σχολείου (εργοθεραπευτής, λοθραπεύτρια, κοινωνική λειτουργός, γυμνάστρια, κοινωνική επιμελήτρια και εκπαιδευτικό), οι οποίοι γνώριζαν καλά τα παιδιά. Τους δόθηκαν προφορικές οδηγίες για την κατανόηση και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς και πληροφορίες για την φύση και την

σημασία της έρευνας. Για την αρχική αξιολόγηση δόθηκε τον Σεπτέμβριο του 2007, πριν την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση και για την τελική αξιολόγηση τον Φεβρουάριο του 2008, αμέσως μετά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση.

4.3.2 Κλίμακα παρατήρησης παιχνιδιού (Play Observation Scale Coding Sheet, 2001)²

Αυτό το εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε κατά την αρχική, αλλά και την τελική αξιολόγηση των παιδιών (βλ. παράρτημα). Πραγματοποιήθηκαν δεκαέξι εικοσάλεπτες παρατηρήσεις (8 στην Αρχική Αξιολόγηση και 8 στην Τελική Αξιολόγηση) για το κάθε παιδί, από δυο εξωτερικούς παρατηρητές κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με χρήση διαφόρων υλικών παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια των τεσσάρων εικοσάλεπτων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια, όπως, τουβλάκια τύπου Lego, ενσφηνώματα, ξύλινα μουσικά όργανα, μπαλάκια και άλλα. Στις επόμενες παρατηρήσεις χρησιμοποιήθηκαν μεγαλύτερες μπάλες και μπαλόνια.

Σύμφωνα με το Rubin's Play Observation Scale (Rubin, 1977, 1982a, 1982b), ο εκπαιδευτικός καλείται να χαρακτηρίσει αν μία παρατηρούμενη δραστηριότητα ή συμπεριφορά του παιδιού σχετίζεται με το παιχνίδι ή όχι, εάν δηλαδή μια συμπεριφορά του παιδιού είναι παιγνιώδης ή μη παιγνιώδης και κατόπιν να εντάξει αυτές τις δραστηριότητες ή συμπεριφορές σε μία από τις κατηγορίες παιχνιδιού. Οι παιγνιώδεις συμπεριφορές χωρίζονται σε λειτουργικό, εξερευνητικό, δημιουργικό, δραματικό, παιχνίδι με κανόνες ή σκληρό παιχνίδι. Στις μη παιγνιώδεις συμπεριφορές ανήκουν οι ακόλουθες κατηγορίες: μη απασχολημένος, απλός παρατηρητής, μετάβαση από μια δραστηριότητα σε μια άλλη, συζήτηση με συνομηλίκους, αγχώδεις συμπεριφορές, θυμός, περιπλάνηση, μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά και εκτός δωματίου. Επίσης, ο παρατηρητής καλείται να χαρακτηρίσει εάν το παιχνίδι του παιδιού είναι μοναχικό, παράλληλο ή ομαδικό.

Παρακάτω, δίνεται η περιγραφή της κάθε υπό παρατήρηση μορφής παιχνιδιού.

² Rubin, K. H. (2001) The Play Observation Scale Coding Sheet

A. Μοναχικό παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Rubin (2001), ο παρατηρητής πρέπει να επιλέξει το μοναχικό παιχνίδι όταν το παιδί παίζει μόνο του σε μια απόσταση μεγαλύτερη από ένα μέτρο από τα άλλα παιδιά. Παίζει συνήθως με παιχνίδια που είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιούν τα άλλα παιδιά. Το παιδί είναι επικεντρωμένο στη δραστηριότητά του και δίνει ελάχιστη ή καμία προσοχή σε οποιοδήποτε άλλο παιδί. Εάν το παιδί παίζει σε μια μικρή περιοχή ο κανόνας του ενός μέτρου δεν ισχύει. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο παρατηρητής πρέπει να στηριχθεί στη σχετική προσοχή του παιδιού προς τους άλλους που βρίσκονται στο κοινωνικό περιβάλλον του.

B. Παράλληλο παιχνίδι

Κατά το παράλληλο παιχνίδι το παιδί παίζει ανεξάρτητα, αλλά συχνά η δραστηριότητα, το φέρνει σε απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου από τα άλλα παιδιά. Εάν το παιδί προσέχει τα άλλα παιδιά παίζοντας ανεξάρτητα, κωδικοποιείται το παράλληλο παιχνίδι, ανεξάρτητα από την απόσταση μεταξύ του παιδιού-στόχου και των άλλων παιδιών. Παίζει συχνά με παιχνίδια που είναι παρόμοια με εκείνα που χρησιμοποιούν τα παιδιά γύρω του. Το παιδί φαίνεται συνήθως να είναι ενήμερο και να προσέχει τους συμπαίκτες του και συμμετέχει συχνά στον «παράλληλο λόγο» (δηλαδή, εκφράζει με λόγια τις σκέψεις του προς όφελος των άλλων παιδιών). Εν ολίγοις, το παιδί παίζει χωριστά από τα άλλα παιδιά αλλά δεν παίζει με την παρέα του (Rubin, 2001).

Γ. Ομαδικό παιχνίδι

Κατά το ομαδικό παιχνίδι το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και υπάρχει ένας κοινός στόχος ή ένας σκοπός στη δραστηριότητά τους. Μπορεί το ένα να ακολουθεί το άλλο σε μια λειτουργική δραστηριότητα, ή μπορεί να οργανωθούν για την κατασκευή κάποιου παιχνιδιού, να προσπαθούν να επιτευχθεί κάποιος ανταγωνιστικός στόχος, να δραματοποιούν καταστάσεις της ζωής ενηλίκων ή ομάδας. Όποια και αν είναι η δραστηριότητα, οι στόχοι είναι σίγουρα ομαδακεντρικοί (Rubin, 2001).

Δ. Παιγνιώδεις συμπεριφορές

Λειτουργικό παιχνίδι: Λειτουργικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που γίνεται απλά για την απόλαυση της φυσικής αίσθησης, την οποία δημιουργεί η δραστηριότητα. Κατά γενική ομολογία, το παιδί συμμετέχει σε απλές κινητικές δραστηριότητες (π.χ. επαναλαμβανόμενες κινήσεις με ή χωρίς αντικείμενα). Παραδείγματα: πηδάει από το παγκάκι, ρίχνει νερό από ένα μπουκάλι σε άλλο, ανεβοκατεβαίνει από μια καρέκλα, κάνει γκριμάτσες, τραγουδάει ή χορεύει για μη-δραματικούς λόγους, χτυπάει κουδούνια κ.λπ (Rubin, 2001).

Δημιουργικό παιχνίδι: Το δημιουργικό παιχνίδι συντελείται όταν τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν ή δημιουργήθηκαν. Το να χτυπά τα χέρια του στην έδρα για την αισθητήρια εμπειρία του χτυπήματος θεωρείται λειτουργικό παιχνίδι, αλλά το χτύπημα με σκοπό να δημιουργηθεί θόρυβος κωδικοποιείται ως δημιουργικό. Επίσης, το να ρίχνει νερό μέσα και έξω από τα μπουκάλια είναι μια λειτουργική δραστηριότητα, αλλά το να ρίχνει νερό σε μια σειρά από μπουκάλια με σκοπό να τα γεμίσει στο ίδιο επίπεδο είναι μια δημιουργική συμπεριφορά παιχνιδιού. Επομένως μια σημαντική διάκριση μεταξύ της λειτουργικής δημιουργικής δραστηριότητας είναι ο στόχος του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Rubin, 2001).

Εξερευνητικό παιχνίδι: Η εξερευνητική συμπεριφορά ορίζεται ως η εξέταση ενός αντικειμένου με σκοπό τη λήψη οπτικών πληροφοριών για συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητές του. Το παιδί μπορεί να έχει ένα αντικείμενο στο χέρι του ή μπορεί να κοιτάει κάτι μέσα στο δωμάτιο. Επίσης, εάν ένα παιδί ακούσει έναν θόρυβο η συμπεριφορά του κωδικοποιείται ως εξερεύνηση (Rubin, 2001).

Δραματικό παιχνίδι: Ως δραματικό παιχνίδι κωδικοποιείται οποιοδήποτε στοιχείο προσποιητού παιχνιδιού. Το παιδί μπορεί να πάρει έναν ρόλο κάποιου άλλου, ή μπορεί να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα προσποιητική (π.χ. προσποιείται ότι γεμίζει με νερό ένα φλιτζάνι και έπειτα το πίνει). Μπορεί επίσης να δώσει ζωή σε ένα άψυχο αντικείμενο (π.χ. κάνει μια συζήτηση με κούκλες) (Rubin, 2001).

Παιχνίδι με κανόνες: Στο παιχνίδι με κανόνες το παιδί δέχεται τους προσχεδιασμένους κανόνες, προσαρμόζεται σε αυτούς και ελέγχει τις ενέργειες και τις αντιδράσεις του μέσα στα δεδομένα όρια. Το παιδί ή/και ο συμπαίκτης του μπορεί να έχουν αποφασίσει για αυτούς τους κανόνες πριν αρχίσει το παιχνίδι. Πρέπει να υπάρξει ένα στοιχείο ανταγωνισμού είτε μεταξύ του παιδιού-στόχου και των άλλων παιδιών, είτε με τον εαυτό του. Δηλαδή, δύο παιδιά που χτυπούν μια μπάλα σε έναν

τοίχο δεν συμμετέχουν απαραίτητα σε ένα παιχνίδι-με-κανόνες, ακόμα κι αν έχουν αποφασίσει ότι το χτύπημα της μπάλας αποτελεί το τέλος μιας γύρας. Εντούτοις, εάν αυτά τα παιδιά μετρούν τον αριθμό αναπηδήσεων που ολοκληρώνονται επιτυχώς προτού πέσει η μπάλα και προσπαθούν να κερδίσουν το προηγούμενο παιδί τότε παίζουν παιχνίδι-με-κανόνες.

Σκληρό παιχνίδι: Το σκληρό παιχνίδι είναι ένας εξειδικευμένος τύπος παιχνιδιού που περιλαμβάνει την «ψεύτικη» πάλη, το τρέξιμο με έναν μη-οργανωμένο τρόπο κτλ.

Ε. Μη παιγνιώδεις συμπεριφορές

Οι ακόλουθες συμπεριφορές είναι εκείνες που δεν κωδικοποιούνται ως παιχνίδι.

Μη απασχολημένος: Για να χαρακτηρίσει ο παρατηρητής μια τέτοια συμπεριφορά πρέπει να υπάρχει μια χαρακτηριστική απουσία πρόθεσης από το παιδί, να κάνει οτιδήποτε. Γενικά, υπάρχουν δύο τύποι τέτοιων συμπεριφορών: (1) το παιδί κοιτάζει κάπου (όχι συγκεκριμένα) επίμονα ή (2) το παιδί περιπλανιέται χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, με ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον στις τρέχουσες δραστηριότητες. Εάν το παιδί συμμετέχει σε μια λειτουργική δραστηριότητα (π.χ., στρίβει τα μαλλιά ή παίζει βιολί με ένα αντικείμενο) αλλά δεν ανταποκρίνεται στη δραστηριότητα, το παιδί κωδικοποιείται ως μη απασχολημένος.

Απλή παρατήρηση: Κατά την απλή παρατήρηση το παιδί προσέχει τις δραστηριότητες των άλλων, αλλά δε παίρνει μέρος σε καμία από αυτές. Μπορεί επίσης να σχολιάζει, ή να γελά με τα άλλα παιδιά, αλλά δεν αναμιγνύεται στην πραγματική δραστηριότητα.

Μετάβαση: Η μετάβαση κωδικοποιείται όταν ένα παιδί ξεκινά μια νέα δραστηριότητα ή μεταφέρεται από μια δραστηριότητα σε μια άλλη.

Συζήτηση με συνομήλικους: Η συζήτηση περιλαμβάνει τη λεκτική μεταφορά πληροφοριών σε ένα άλλο πρόσωπο. Η συζήτηση κωδικοποιείται όταν ένα παιδί μιλάει σε ένα άλλο παιδί και αυτό ακούει προκειμένου να απαντήσει ή να ακολουθήσει οδηγίες (η βλεμματική επαφή είναι απαραίτητη). Εντούτοις, ένα παιδί που ακούει τη συνομιλία κάποιων άλλων, αλλά δεν του απευθύνουν το λόγο, κωδικοποιείται ως απλή παρατήρηση και όχι ενεργός συζήτηση. Η συνομιλία με έναν συνομήλικό διαφοροποιείται από τη συνομιλία με έναν δάσκαλο ή έναν ενήλικο.

Αγχώδεις συμπεριφορές: Οι συμπεριφορές αυτές δείχνουν ανησυχία περιλαμβάνουν κλάμα, ουρλιαχτό και δάγκωμα νυχιών.

Θυμός: Ο θυμός αναφέρεται σε μη παιγνιώδη αλληλεπίδραση με ένα άλλο παιδί. Δηλαδή, χτυπά, κλωτσά, αρπάζει, απειλεί, κ.λπ.

Περιπλάνηση: Αυτές οι συμπεριφορές αρχίζουν συχνά όπως η παρατήρηση. Ένα παιδί που βλέπει τα άλλα παιδιά και τα πλησιάζει σε απόσταση μικρότερη από ένα μέτρο και εμφανίζεται συχνά να θέλει να μπει στο παιχνίδι, αλλά είναι επιφυλακτικό να το κάνει, κωδικοποιείται ως περιπλάνηση.

Μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά: Μια συμπεριφορά κωδικοποιείται ως «μη κωδικοποιημένη» όταν εμφανίζεται ένα από τα εξής: (α) ο παρατηρητής δεν έχει την δυνατότητα να δει τι κάνει το παιδί, (β) το παιδί φεύγει από το δωμάτιο χωρίς τη θέληση του (π.χ. πρέπει να πάει στο μπάνιο), ή (γ) ένας ενήλικος μπαίνει στο χώρο για παιχνίδι. Η μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά δεν πρέπει ποτέ να κωδικοποιηθεί με οποιεσδήποτε άλλες κατηγορίες κωδικοποίησης.

Εκτός δωματίου: Κωδικοποιείται όταν το παιδί φεύγει από την τάξη με τη θέληση του (π.χ. το παιδί είναι πάρα πολύ αναστατωμένο ή κλαίει). Εάν το παιδί φεύγει από το δωμάτιο επειδή είναι ανήσυχο, αυτό κωδικοποιείται ως εκτός δωματίου και ως αγχώδης συμπεριφορά για όσο χρονικό διάστημα είναι το παιδί έξω από τον χώρο παιχνιδιού.

Παρακάτω, ακολουθεί ένας συνοπτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των παραπάνω συμπεριφορών:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των συμπεριφορών στο παιχνίδι (Rubin, 2001,σελ. 7-8)

Συμπεριφορά	Χαρακτηριστικό
Μοναχικό παιχνίδι	Το παιδί συμμετέχει σε μια δραστηριότητα εντελώς μόνο του σε απόσταση μεγαλύτερη του ενός μέτρου από τα άλλα παιδιά.
Παράλληλο παιχνίδι	Το παιδί συμμετέχει σε μια δραστηριότητα κοντά στα άλλα παιδιά, αλλά δεν παίζει μαζί τους, σε μια απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου.
Ομαδικό παιχνίδι	Το παιδί συμμετέχει μαζί με τα άλλα παιδιά σε μια δραστηριότητα, στην οποία ο στόχος ή ο σκοπός είναι κοινός για όλα τα παιδιά.
Λειτουργικό παιχνίδι	Το παιδί συμμετέχει σε μια δραστηριότητα, η οποία του προκαλεί ευχαρίστηση, χρησιμοποιώντας απλές και επαναλαμβανόμενες μυϊκές κινήσεις.
Δημιουργικό παιχνίδι	Το παιδί δημιουργεί ή κατασκευάζει κάτι.

Δραματικό παιχνίδι	Το παιδί δραματοποιεί καθημερινές συνθήκες ζωής ή δίνει ζωή σε κάποιο άψυχο αντικείμενο.
Παιχνίδι με κανόνες	Το παιδί συμμετέχει σε παιχνίδια στα οποία ακολουθεί κανόνες και όρια.
Εξερευνητικό παιχνίδι	Το παιδί λαμβάνει οπτικές ή ακουστικές πληροφορίες από ένα αντικείμενο.
Σκληρό παιχνίδι	Το παιδί συμμετέχει σε μια παιγνιώδη δραστηριότητα (π.χ. ψεύτικη πάλη).
Απλή παρατήρηση	Το παιδί παρατηρεί ή ακούει τις συμπεριφορές και δραστηριότητες των άλλων παιδιών, αλλά δεν συμμετέχει σε αυτές.
Μη απασχολημένος	Υπάρχει παντελής απουσία πρόθεσης από το παιδί, να εκτελέσει οποιαδήποτε δραστηριότητα.
Μετάβαση	Το παιδί ετοιμάζεται να ξεκινήσει μια δραστηριότητα ή μεταβαίνει από μια δραστηριότητα σε μια άλλη.
Συζήτηση με συνομηλίκους	Το παιδί επικοινωνεί λεκτικά με τους άλλους.
Θυμός	Το παιδί εκφράζει θυμό, άρνηση κτλ.
Αγχώδης Συμπεριφορά	Το παιδί εκφράζει ανησυχία, φόβο κτλ.
Περιπλάνηση	Το παιδί πλησιάζει τα άλλα παιδιά, αλλά δεν συμμετέχει στην δραστηριότητα.

4.3.2.1 Διαδικασία παρατήρησης

Κατά την διάρκεια της παρατήρησης, οι παρατηρητές έπρεπε να παρατηρήσουν το παιδί-στόχο για 30 δευτερόλεπτα, προτού ξεκινήσουν να κωδικοποιούν τις συμπεριφορές του παιδιού-στόχου. Αμέσως μετά, το παιδί παρατηρείται για 10 δευτερόλεπτα. Τα επόμενα 5 με 10 δευτερόλεπτα οι παρατηρητές πρέπει να αποφασίσουν για το είδος της συμπεριφοράς του παιδιού-στόχου, τσεκάροντας το κατάλληλο σημείο του πίνακα.

Κατά την διάρκεια αυτών των 10 δευτερολέπτων, μόνο μια συμπεριφορά πρέπει να κωδικοποιηθεί. Εάν το παιδί, κατά το διάστημα αυτό εμφανίσει δυο ή παραπάνω συμπεριφορές, κωδικοποιείται η συμπεριφορά που είχε μεγαλύτερη διάρκεια. Ακόμη, ο «θυμός», η «αγχώδης συμπεριφορά», η «περιπλάνηση», και το «σκληρό παιχνίδι», μπορούν να διπλοκωδικοποιηθούν με οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά.

Διάφοροι ερευνητές έχουν δείξει ότι η κλίμακα βοηθάει στην εξακρίβωση: α) των διαφορών στην ηλικία και το φύλο κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, β)

επιδράσεις του πλαισίου- χώρου, γ) ατομικές διαφορές στο παιχνίδι και δ) το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελούνται οι διάφορες μορφές γνωστικού παιχνιδιού. Επίσης, κάποιοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την κλίμακα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Rubin, 2001).

4.3.3 Βιντεοσκόπηση

Η βιντεοσκόπηση χρησιμοποιήθηκε κατά την διάρκεια της προκαταρκτικής φάσης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης. Οι βιντεοσκοπημένες συνεδρίες αναλύθηκαν αρχικά από την ερευνήτρια. Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν σε ένα ειδικό φύλλο καταγραφής (βλ. σελίδα 43) και έπειτα αναλύθηκαν από ακόμη μια παρατηρήτρια, η οποία κατέγραψε και αυτή τις παρατηρήσεις για κάθε παιδί, στο ειδικό φύλλο καταγραφής.

4.4 Συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών (Interobserver agreement)

Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ελέγχθηκε για κάθε συνεδρία διαιρώντας το σύνολο των συμφωνιών των καταγραφών των παρατηρητών στην «Κλίμακα παρατήρησης παιχνιδιού» (Play Observation Scale Coding Sheet, Rubin, 2001), με τον αριθμό των συμφωνιών και ασυμφωνιών και πολλαπλασιάζοντάς το πηλίκο με το 100. Ο βαθμός της αξιοπιστίας στην αρχική αξιολόγηση είναι 89,58 για τον Αλέξη και 90,77 για τον Βαγγέλη. Στην τελική αξιολόγηση η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών είναι 93,26 για τον Αλέξη και 94,99 για τον Βαγγέλη. Στην διαμορφωτική αξιολόγηση, έγινε σύγκριση των φύλλων παρατηρήσεων των δυο ερευνητών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών. Ο βαθμός αξιοπιστίας μετρήθηκε με τον ίδιο τρόπο και βρέθηκε ότι ήταν 97,8.

4.5 Διαμορφωτική Αξιολόγηση - Πρόγραμμα παρέμβασης

Πριν την έναρξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης πραγματοποιήθηκε η προκαταρκτική φάση, η οποία διήρκησε δύο εβδομάδες. Κατά την φάση αυτή, έγινε βιντεοσκόπηση των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια που δόθηκαν στα παιδιά ήταν αυτοκινητάκια, μπαλόνια και ξύλινα μουσικά όργανα. Μέσα στην τάξη υπήρχαν δυο θρανία, τέσσερις καρέκλες και ένας καθρέφτης. Κατά την προκαταρκτική φάση έγινε αξιολόγηση των προτιμήσεων, των συνηθειών, των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς και διαχείριση του χρονικού και

χωρικού πλαισίου. Μετά την φάση αυτή έγιναν κάποιες προσαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στα παιχνίδια που θα χρησιμοποιούσαμε στην διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση. Σκοπός ήταν να βρεθεί ένα κοινό σημείο. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να αφαιρεθεί από την τάξη ο καθρέφτης, καθώς αποσπούσε την προσοχή των παιδιών. Ακόμη, αφαιρέθηκαν τα θρανία και οι καρέκλες, καθώς δεν εξυπηρετούσαν χωρικά το παιχνίδι. Σε αντικατάσταση των καρεκλών τοποθετήθηκαν τρία παγκάκια, τα οποία βοηθούσαν στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης. Όσον αφορά στα παιχνίδια και αυτά κρίθηκαν ακατάλληλα διότι τα πετούσαν ψηλά και υπήρχε κίνδυνος να χτυπήσουν. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν λιγότερο επικίνδυνα παιχνίδια, όπως μπάλες και μπαλόνια. Ακόμη, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν μπάλες και μπαλόνια, διότι τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν περισσότερο όταν γινόταν χρήση των υλικών αυτών.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση είχε διάρκεια τριών μηνών (δώδεκα εβδομάδων). Η κάθε συνεδρία περιελάμβανε τρεις φάσεις (φάση προθέρμανσης, φάση δράσης και φάση αποθεραπείας) και είχε διάρκεια περίπου 20 λεπτά η καθεμία. Σε κάθε φάση είχαμε επιλέξει να ακούγεται και ένα διαφορετικό τραγούδι, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοούν ευκολότερα την εναλλαγή των διαφορετικών φάσεων της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης. Ακόμη, επιλέχθηκε να ακούγεται μουσική κατά την διάρκεια της παρέμβασης, καθώς η μουσική είναι συνήθως βοηθητική στα άτομα με αυτισμό, με την έννοια ότι προσθέτει ενδιαφέρον και συγχρόνως δίνει νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση δε θα υπήρχαν (Jordan & Libby, 1997). Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιούνταν κατά την διάρκεια της τρίτης διδακτικής ώρας, δηλαδή αμέσως μετά το πρώτο διάλειμμα. Επέλεξα αυτή την ώρα, διότι κατά την διάρκεια του πρώτου διαλείμματος τα παιδιά έτρωγαν και μετά ήταν πιο ήρεμα. Κάθε συνεδρία βιντεοσκοπήθηκε και έπειτα αναλύθηκε. Κατά την ανάλυση μετρήθηκε ο αριθμός επιτυχιών του κάθε παιδιού στις δραστηριότητες, ο χρόνος παραμονής σε αυτές και ο βαθμός κατανόησης των οδηγιών. Για τον σκοπό αυτό κατασκεύασα έναν πίνακα.

Όνομα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα	Οδηγίες	Ανταπόκριση στις οδηγίες	Επιτυχία δραστηριότητας	Λεπτά παραμονής
1η Δραστηριότητα (πετώ- πιάνω την μπάλα)	«Πιάσε την μπάλα» «Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»			
2η Δραστηριότητα (κυλώ την μπάλα)	«Πάρε την μπάλα» «Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»			
3η Δραστηριότητα (πετώ την μπάλα στο καλάθι)	«Πέτα την μπάλα στο καλάθι» «Περίμενε την σειρά σου»			

Κατά την διάρκεια της φάσης της προθέρμανσης καλωσόριζα τα παιδιά στην τάξη και υπήρχε λεκτική προετοιμασία για το τι θα ακολουθήσει. Η φάση προθέρμανσης έχει ως στόχο την ψυχική, πνευματική και σωματική προετοιμασία των παιδιών για τις δραστηριότητες (Καρτασίδου, 2004). Το τραγούδι που ακουγόταν κατά την φάση αυτή ήταν «Το πάρτυ» από τα Στρουμφάκια. Επιλέξαμε αυτό το τραγούδι διότι άρεσε στα παιδιά και τα ενεργοποιούσε. Η φάση αυτή διαρκούσε 3 λεπτά περίπου.

Κατά την φάση δράσης επιλέξαμε τρεις δραστηριότητες, οι οποίες περιελάμβαναν την χρήση μπάλας:

- 1^η δραστηριότητα: Πετώ προς τον συμπαίκτη την μπάλα - πιάνω την μπάλα
- 2^η δραστηριότητα: Κυλώ προς τον συμπαίκτη την μπάλα - πιάνω την μπάλα
- 3^η δραστηριότητα: Πετώ την μπάλα στο καλάθι - περιμένω στην σειρά

Σε κάθε μια από τις τρεις δραστηριότητες ακουγόταν και ένα τραγούδι. Η διάρκεια της κάθε δραστηριότητας ήταν περίπου τέσσερα λεπτά.

Η πρώτη και η δεύτερη δραστηριότητα επιλέχθηκαν, έτσι ώστε να επιτευχθεί κοινωνική ανταλλαγή ανάμεσα στα δυο παιδιά, αλλά και με την ερευνήτρια. Η τρίτη δραστηριότητα επιλέχθηκε, έτσι ώστε να ελεγχθεί εάν τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να διατηρήσουν την σειρά, την διαδοχή. Κατά την πρώτη και τρίτη δραστηριότητα το κομμάτι που ακουγόταν ήταν το «Rondo alla Turca» του Mozart

και στην δεύτερη «Ο χορός των κλόουν» του Mendelssohn, απόσπασμα από το «Όνειρο θερινής νυκτός» .

Τέλος, κατά την φάση της αποθεραπείας-χαλάρωσης αποχαιρετούσα τα παιδιά, καθώς χορεύαμε σε κύκλο, ακούγοντας την εισαγωγή της «Λιλιπούπολης» του Χατζηδάκη. Η φάση αποθεραπείας σηματοδοτεί την λήξη της δραστηριότητας και δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να χαλαρώσουν (Καρτασίδου, 2004). Η φάση αυτή είχε διάρκεια τριών λεπτών περίπου. Παρακάτω, περιγράφεται συνοπτικά η διαδικασία, που ακολουθήθηκε σε κάθε συνεδρία της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης.

Φάση προθέρμανσης –Στρομφάκια (3 λεπτά)

- 1) Ενεργοποίηση
- 2) Λεκτική επικοινωνία
- 3) Κίνηση και τραγούδι

Φάση δράσης (12 λεπτά)

1^η δραστηριότητα: Πετώ – πιάνω την μπάλα– Κοινωνική ανταλλαγή

(Rondo Alla Turka- 4 λεπτά)

2^η δραστηριότητα: Κυλώ την μπάλα – Κοινωνική ανταλλαγή

(Ο χορός των κλόουν- 4 λεπτά)

3^η δραστηριότητα: Πετώ την μπάλα στο καλάθι – Σειρά

(Rondo Alla Turka- 4 λεπτά)

Φάση αποθεραπείας - χαλάρωσης (3 λεπτά)

Μόνο μουσική (Εισαγωγή Λιλιπούπολης- 2 λεπτά)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση είχε διάρκεια τριών μηνών (δώδεκα εβδομάδων). Τις τέσσερις πρώτες εβδομάδες πραγματοποιήσα τις δραστηριότητες με κάθε παιδί χωριστά. Τις επόμενες τέσσερις με τα δυο παιδιά μαζί και η ερευνήτρια ως συμμετέχουσα και τις τέσσερις τελευταίες εβδομάδες με τα δυο παιδιά μαζί και η ερευνήτρια ως καθοδηγήτρια.

Στην τάξη υπήρχαν δυο παγκάκια, τα οποία χρησιμοποίησα στις δραστηριότητες. Τα παγκάκια ήταν το ένα απέναντι από το άλλο σε μια απόσταση περίπου δυο μέτρων. Κατά την διάρκεια των τεσσάρων πρώτων εβδομάδων, όπου βρισκόμουν στην τάξη με το κάθε παιδί χωριστά, στο ένα παγκάκι καθόμουν εγώ και στο άλλο το παιδί. Οι οδηγίες που έδινα στο κάθε παιδί για την πρώτη και την δεύτερη δραστηριότητα ήταν: «Πιάσε την μπάλα» και «Πέτα την μπάλα ξανά σε

μένα». Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να επιτευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες ανταλλαγές μπάλας, ανάμεσα σε εμένα και το εκάστοτε παιδί. Για την τρίτη δραστηριότητα τοποθετούνταν σε μια γωνία της τάξης ένα μεγάλο καλάθι. Αρχικά, πετούσα την μπάλα μέσα στο καλάθι και παρότρυνα το παιδί να την πάρει και να προσπαθήσει και αυτό να την βάλει μέσα. Μόλις γινόταν αυτό του έλεγα να περιμένει στην σειρά του για να ρίξω εγώ. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να διδάξει στα παιδιά την σειρά.

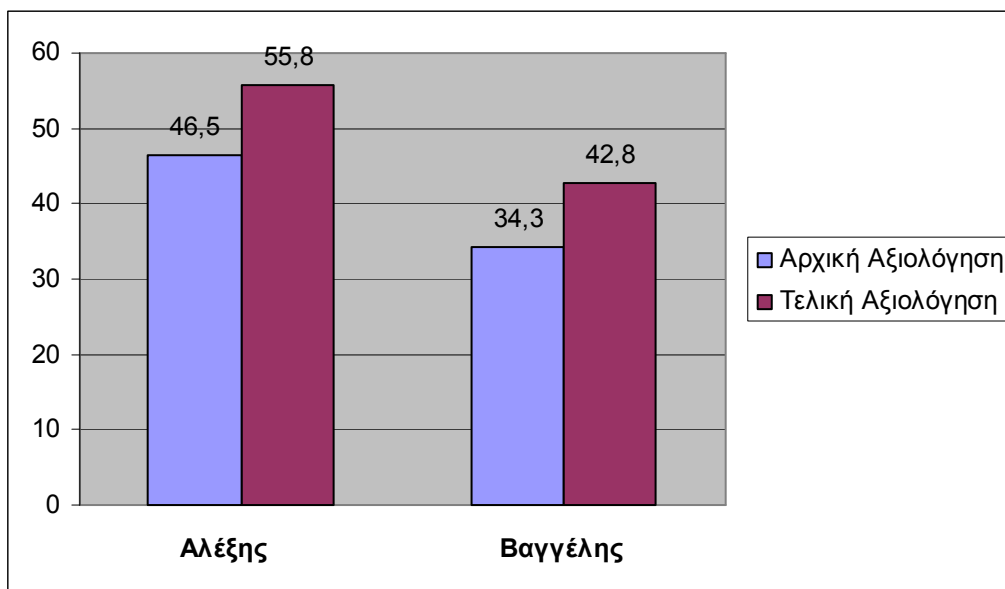
Στις επόμενες τέσσερις εβδομάδες, όπου βρισκόταν μέσα στην τάξη και τα δυο παιδιά, καθόταν ο ένας απέναντι από τον άλλον στα παγκάκια και εγώ στο τρίτο παγκάκι, το οποίο βρισκόταν στην άκρη. Σκοπός των δυο πρώτων δραστηριοτήτων ήταν να πραγματοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι κύκλοι με την μπάλα. Αρχικά, έπαιρνα την μπάλα και την πετούσα στο πρώτο παιδί. Έπειτα παρότρυνα το πρώτο παιδί να την πετάξει στο δεύτερο παιδί και κατόπιν αυτό να την πετάξει σε εμένα. Κατά την τρίτη δραστηριότητα, αφού τοποθετούσα το καλάθι μέσα στην τάξη, πετούσα πρώτη εγώ την μπάλα μέσα σε αυτό και έπειτα τα δυο παιδιά. Τέλος, τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες, τα δυο παιδιά καθόταν στα παγκάκια και τους έδινα οδηγίες για τις δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα

5.1 Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχιδιού (Play Skills Rating Scale)

Η ανώτερη βαθμολογία, την οποία θα μπορούσαν να είχαν λάβει τα παιδιά από τον κάθε ερωτηθέντα είναι 110. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών των οποίων έλαβε ο Αλέξης είναι 46,5, δηλαδή βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της κλίμακας. Στην τελική αξιολόγηση ο μέσος όρος του πρώτου παιδιού ανέβηκε στο 55,8, λίγο παραπάνω από τον μέσο όρο. Όσον αφορά στο δεύτερο παιδί ο μέσος όρος της βαθμολογίας ήταν 34,3 κατά την αρχική αξιολόγηση, ενώ στην τελική 42,8. Όπως φαίνεται και στο γράφημα 1 ο μέσος όρος των παιδιών ανέβηκε μετά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση.



Γράφημα 1. Μέσος όρος Κλίμακας Εκτίμησης Δεξιοτήτων

Η υψηλότερη βαθμολογία που θα μπορούσε να λάβει το κάθε παιδί για κάθε ερώτηση, δηλαδή εάν οι όλοι οι ερωτώμενοι απαντούσαν 5 (πάντα), είναι 30. Αντίθετα, η χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή εάν όλοι οι ερωτώμενοι απαντούσαν 1 (ποτέ), είναι 6.

Στην αρχική αξιολόγηση το πρώτο παιδί (Αλέξης), έχει συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία σε δυο ερωτήσεις. Στην ερώτηση 9 «Ίκανός να κάνει τους άλλους να τον προσέξουν» και στην ερώτηση 16 «Δείχνει να διασκεδάζει», όπου συγκέντρωσε 24 και 23 βαθμούς αντίστοιχα.

Την πιο χαμηλή βαθμολογία συγκέντρωσε σε τέσσερις ερωτήσεις. Αυτές είναι:

Ερώτηση 3: «Χρησιμοποιεί τα ονόματα των συμμαθητών του».

Ερώτηση 8: «Ίκανός να λύνει κοινωνικά προβλήματα κατάλληλα».

Ερώτηση 15: «Το παιχνίδι είναι όσο πρέπει περίπλοκο».

Ερώτηση 20: «Αλληλεπιδρά σε προσποιητές/ φανταστικές δραστηριότητες».

Στην τελική αξιολόγηση ο Αλέξης συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην ένατη ερώτηση «Ίκανός να κάνει τους άλλους να τον προσέξουν» (28 βαθμούς) και στην 16^η «Δείχνει να διασκεδάζει» (27 βαθμούς), όπως και στην αρχική. Την πιο χαμηλή βαθμολογία συγκέντρωσε στις ίδιες ερωτήσεις με την αρχική αξιολόγηση.

Όσον αφορά στο δεύτερο παιδί, ο Βαγγέλης στην αρχική αξιολόγηση, αλλά και στην τελική συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην 16^η ερώτηση «Δείχνει να διασκεδάζει», όπου έλαβε 18 και 27 βαθμούς αντίστοιχα. Την χαμηλότερη βαθμολογία έλαβε σε τέσσερις ερωτήσεις και στην αρχική, αλλά και στην τελική βαθμολογία. Αυτές είναι:

Ερώτηση 3: «Χρησιμοποιεί τα ονόματα των συμμαθητών του».

Ερώτηση 8: «Ίκανός να λύνει κοινωνικά προβλήματα κατάλληλα».

Ερώτηση 15: «Το παιχνίδι είναι όσο πρέπει περίπλοκο».

Ερώτηση 20: «Αλληλεπιδρά σε προσποιητές/ φανταστικές δραστηριότητες».

Οι ερωτήσεις της κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού, οι οποίες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση είναι οι εξής:

Ερώτηση 1: «Εμφανίζεται να διασκεδάσει όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους».

Ερώτηση 2: «Είναι ικανός να μπει σε ομάδα παιχνιδιού επιτυχώς».

Ερώτηση 4: «Επικοινωνεί αποτελεσματικά με συνομήλικους».

Ερώτηση 7: «Ίκανός να μοιράζεται υλικά».

Ερώτηση 10: «Ίκανός να κάνει τους άλλους να τον προσέξουν».

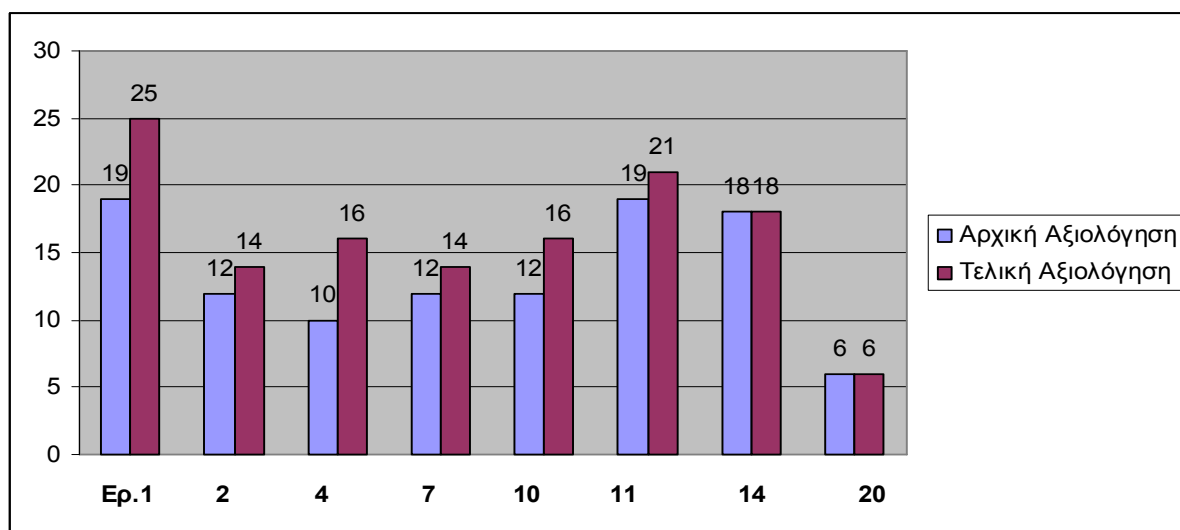
Ερώτηση 11: «Είναι αποδεκτός σε ομάδες παιχνιδιού».

Ερώτηση 14: «Εμφανίζεται να παίρνει μέρος, να συμμετέχει».

Ερώτηση 20: «Αλληλεπιδρά σε προσποιητές/ φανταστικές δραστηριότητες».

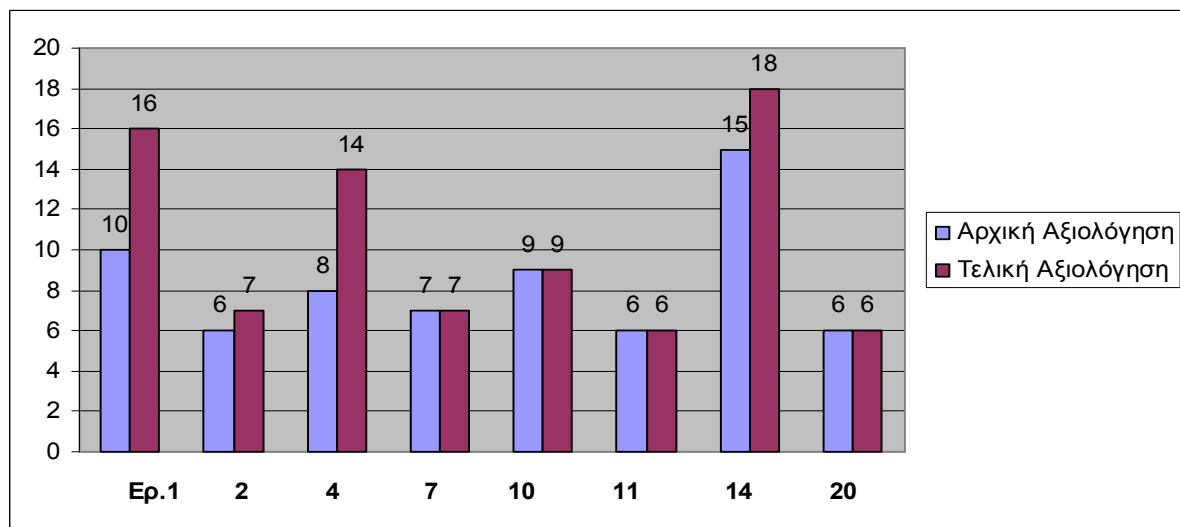
Το πρώτο παιδί, ο Αλέξης, στην αρχική αξιολόγηση στην πρώτη ερώτηση συγκέντρωσε 19 βαθμούς, στην δεύτερη 12, στην τέταρτη 10, στην έβδομη και στην δέκατη 12, στην ενδέκατη 19, στην δέκατη τέταρτη 18 και τέλος στην εικοστή ερώτηση συγκέντρωσε 6 βαθμούς. Στην τελική αξιολόγηση συγκέντρωσε 25, 14, 16, 14, 16, 21, 18 και 6 βαθμούς αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανώτερη

βαθμολογία, την οποία θα μπορούσε να λάβει το κάθε παιδί στην κάθε ερώτηση είναι 30 βαθμοί. Στο γράφημα 2 φαίνονται οι βαθμολογίες του Αλέξη στις παραπάνω ερωτήσεις κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση.



Γράφημα 2: Κλίμακα Εκτίμησης Δεξιοτήτων (Αλέξης)

Το δεύτερο παιδί, ο Βαγγέλης, στην πρώτη ερώτηση, στην αρχική αξιολόγηση συγκέντρωσε 10 βαθμούς, στην δεύτερη 6, στην τέταρτη 8, στην έβδομη 7, στην δέκατη 9, στην ενδέκατη 6, στην δέκατη τρίτη 15 και στην εικοστή 6. Στην τελική αξιολόγηση έλαβε 16, 7, 14, 7, 9, 6, 18 και 6 αντίστοιχα. Παρακάτω, στο γράφημα 3, φαίνονται οι βαθμολογίες του Βαγγέλη στις παραπάνω ερωτήσεις κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση.



Γράφημα 3: Κλίμακα Εκτίμησης Δεξιοτήτων (Βαγγέλης)

Όπως φαίνεται και από τα γραφήματα, οι βαθμολογίες και των δυο παιδιών στις ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αλληλεπίδραση, αυξήθηκε, κάτι που σημαίνει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση, η οποία βασίστηκε στο παιχνίδι, βοήθησε τα παιδιά.

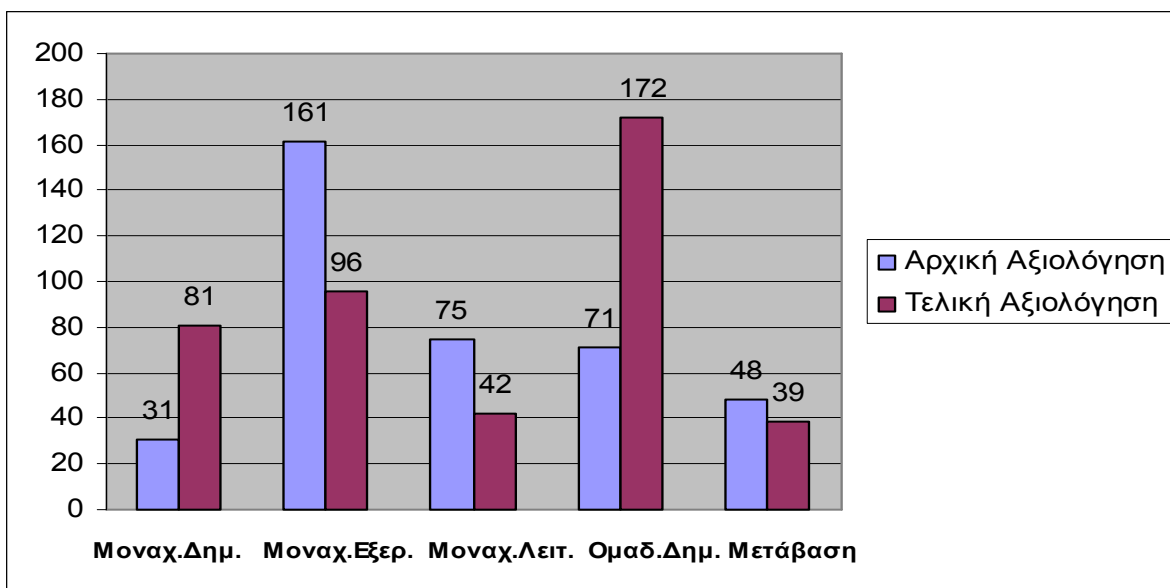
5.2 Κλίμακα παρατήρησης του παιχνιδιού (Play Observation Scale Coding Sheet, 2001)

Κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση οι συμπεριφορές οι οποίες δεν εμφανίστηκαν καθόλου ήταν: Μοναχικές Συμπεριφορές (απασχολημένος, δραματικό και παιχνίδια), Παράλληλες Συμπεριφορές (Απασχολημένος, Δημιουργικό, Εξερεύνηση, Λειτουργικό, Δραματικό, Παιχνίδια), Ομαδικές Συμπεριφορές (Απασχολημένος, Εξερεύνηση, Λειτουργικό, Δραματικό, Παιχνίδια) και Συζήτηση με συνομήλικους.

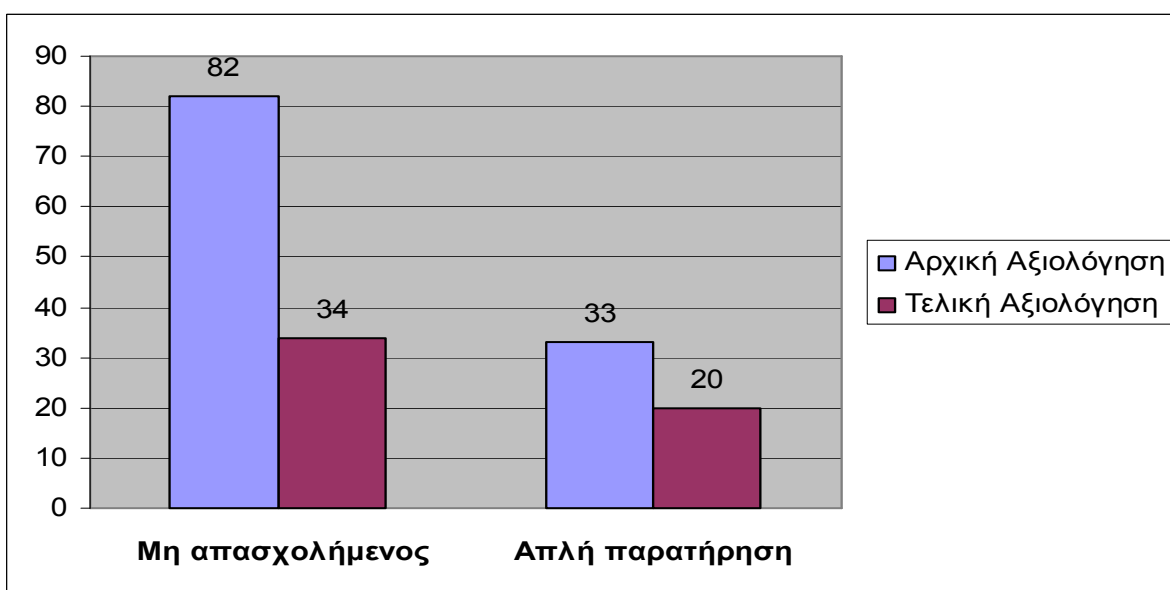
Οι συμπεριφορές, οι οποίες εμφανίστηκαν και στα δυο παιδιά κατά τις παρατηρήσεις της αρχικής και τελικής αξιολόγησης είναι: Μοναχικό παιχνίδι (Δημιουργικό, Εξερευνητικό, Λειτουργικό), Ομαδικό παιχνίδι (Δημιουργικό), Σκληρό παιχνίδι, μετάβαση, Μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά, Εκτός Δωματίου, Μη απασχολημένος, Αγχώδεις Συμπεριφορές, Περιπλάνηση και Θυμός. Στους πίνακες 2 και 3 φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών αυτών και των δυο παιδιών. Ακολουθούν τα γραφήματα 4, 5, 6 και 7, τα οποία απεικονίζουν την συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, σύμφωνα με τις δικές μου μετρήσεις.

Πίνακας 2: Κλίμακα παρατήρησης του παιχνιδιού (Αλέξης)

	Παιγνιώδεις Συμπεριφορές	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική Αξιολόγηση
1	Μοναχικό παιχνίδι-Δημιουργικό	31	81
2	Μοναχικό παιχνίδι-Εξερευνητικό	161	96
3	Μοναχικό παιχνίδι-Λειτουργικό	75	42
4	Ομαδικό παιχνίδι-Δημιουργικό	71	172
5	Μετάβαση	48	39
	Μη Παιγνιώδεις Συμπεριφορές		
1	Μη απασχολημένος	82	34
2	Απλή παρατήρηση	33	20



Γράφημα 4: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού-Παιγνιώδεις Συμπεριφορές (Αλέξης-σύνολο)



Γράφημα 5: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού-Μη παιγνιώδεις συμπεριφορές (Αλέξης-σύνολο)

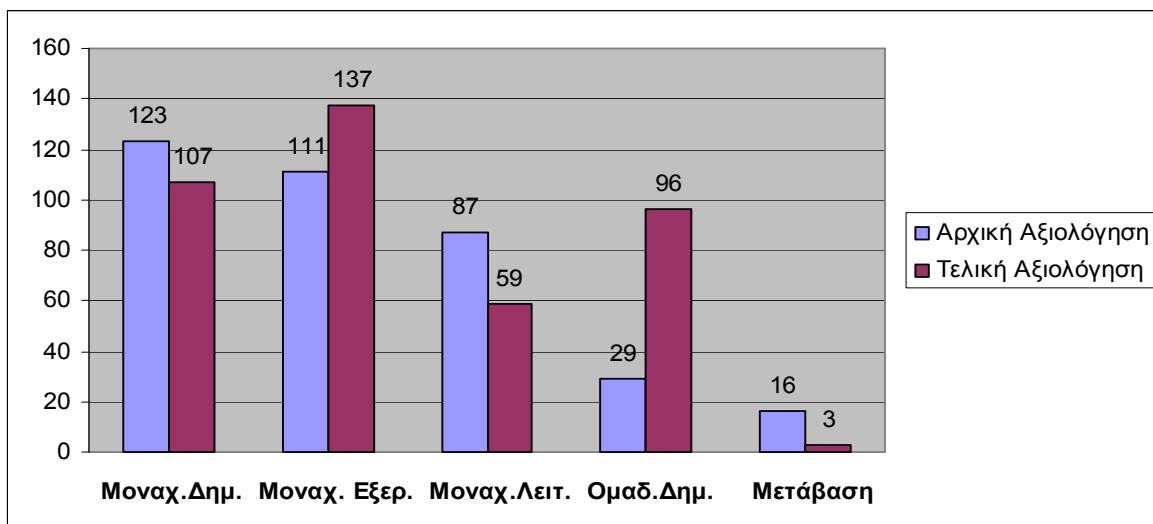
Όπως φαίνεται από τα παραπάνω γραφήματα η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη κατά την αρχική αξιολόγηση είναι το Μοναχικό παιχνίδι-Εξερευνητικό, ενώ κατά την τελική αξιολόγηση το Ομαδικό Παιχνίδι-Δημιουργικό. Παρατηρείται λοιπόν, ότι αναπτύχθηκε το ομαδικό παιχνίδι-δημιουργικό και αυξήθηκε ο χρόνος παραμονής του παιδιού στις δραστηριότητες, καθώς η μετάβαση εμφανίζεται λιγότερες φορές στην τελική απ' ό τι στην αρχική αξιολόγηση. Ακόμη, παρατηρούμε

ότι μειώθηκαν οι στιγμές, τις οποίες ο Αλέξης δεν απασχολούνταν με κάτι ή ήταν απλός παρατηρητής.

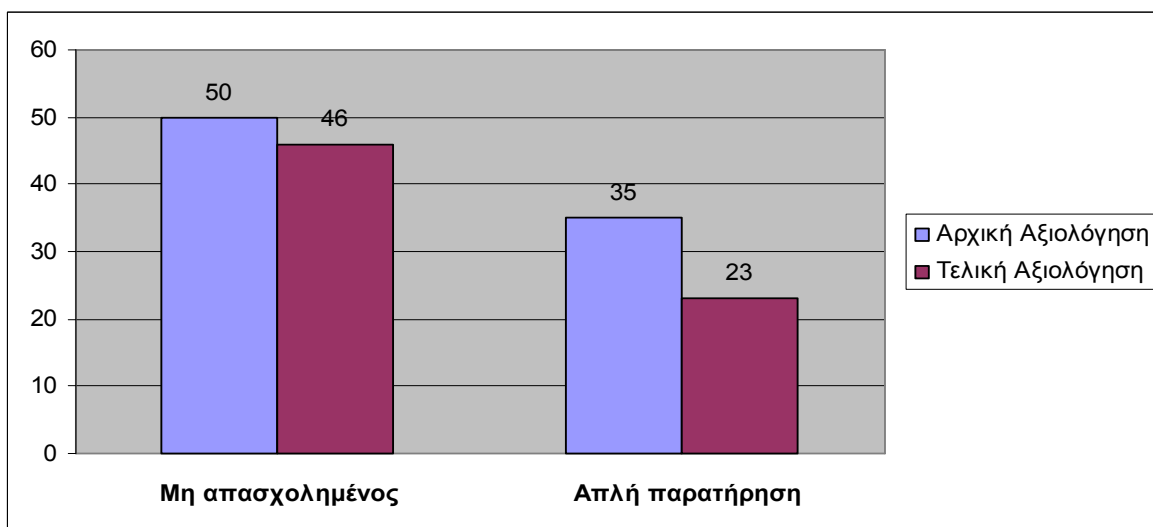
Πίνακας 3: Κλίμακα παρατήρησης του παιχιδιού (Βαγγέλης)

	Παιγνιώδεις Συμπεριφορές	Αρχική Αξιολόγηση	Τελική Αξιολόγηση
1	Μοναχικό παιχνίδι-Δημιουργικό	123	107
2	Μοναχικό παιχνίδι-Εξερευνητικό	111	137
3	Μοναχικό παιχνίδι-Λειτουργικό	87	59
4	Ομαδικό παιχνίδι-Δημιουργικό	29	96
5	Μετάβαση	16	3
	Μη Παιγνιώδεις Συμπεριφορές		
1	Μη απασχολημένος	50	46
2	Απλή παρατήρηση	35	23

Για τον Βαγγέλη η πιο συχνή συμπεριφορά στην αρχική αξιολόγηση είναι το μοναχικό παιχνίδι-δημιουργικό, στην τελική αξιολόγηση ήταν το Μοναχικό παιχνίδι-Εξερεύνηση, όπως φαίνεται στα παρακάτω γραφήματα. Παρατηρούμε, όμως, ότι στην τελική αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό το Ομαδικό παιχνίδι-Δημιουργικό. Ακόμη, και σε αυτό το παιδί παρατηρούμε ότι αυξήθηκε ο χρόνος παραμονής στις δραστηριότητες, καθώς η μετάβαση από την μια δραστηριότητα στην άλλη, στην τελική αξιολόγηση εμφανίζεται μόνο μια φορά. Τέλος, φαίνεται ότι κατά την τελική αξιολόγηση, ο Βαγγέλης λιγότερες φορές εμφανίζεται να μην απασχολείται με κάποια δραστηριότητα ή να είναι απλός παρατηρητής.

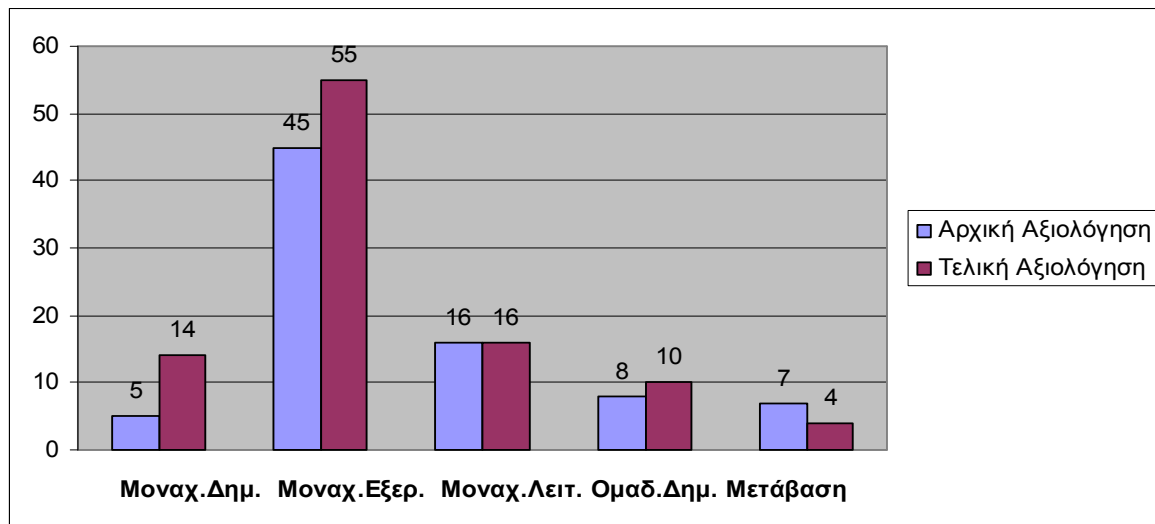


Γράφημα 6: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού-Παιγνιώδεις Συμπεριφορές (Βαγγέλης-σύνολο)

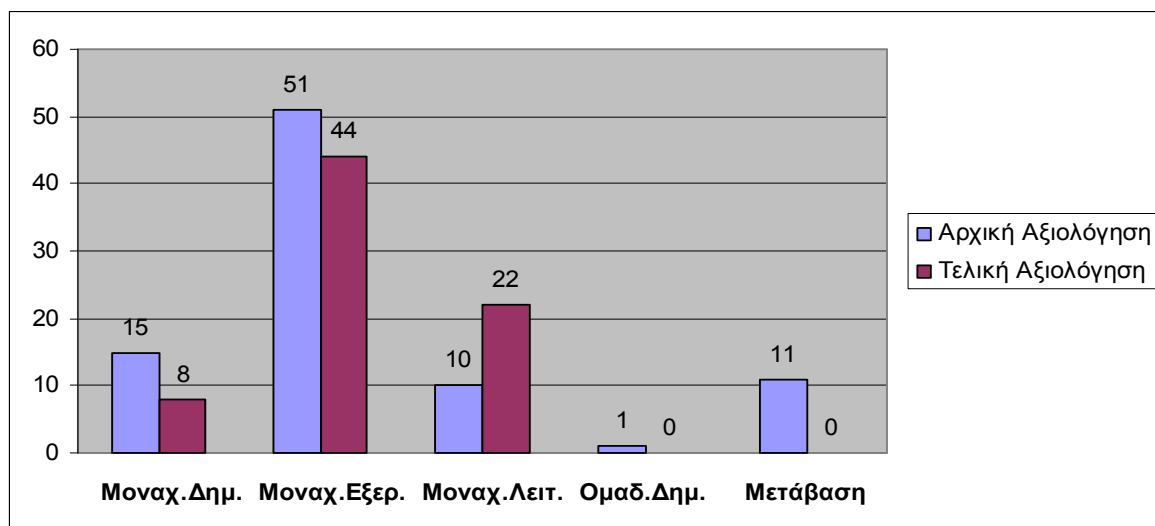


Γράφημα 7: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού-Μη Παιγνιώδεις Συμπεριφορές (Βαγγέλης-σύνολο)

Πιο συγκεκριμένα, η πιο συχνή συμπεριφορά και των δύο παιδιών κατά την αρχική, αλλά και την τελική αξιολόγηση, όταν γινόταν χρήση διάφορων παιχνιδιών, όπως φαίνεται στα γραφήματα 8 και 9, ήταν η Μοναχική συμπεριφορά-Εξερεύνηση.

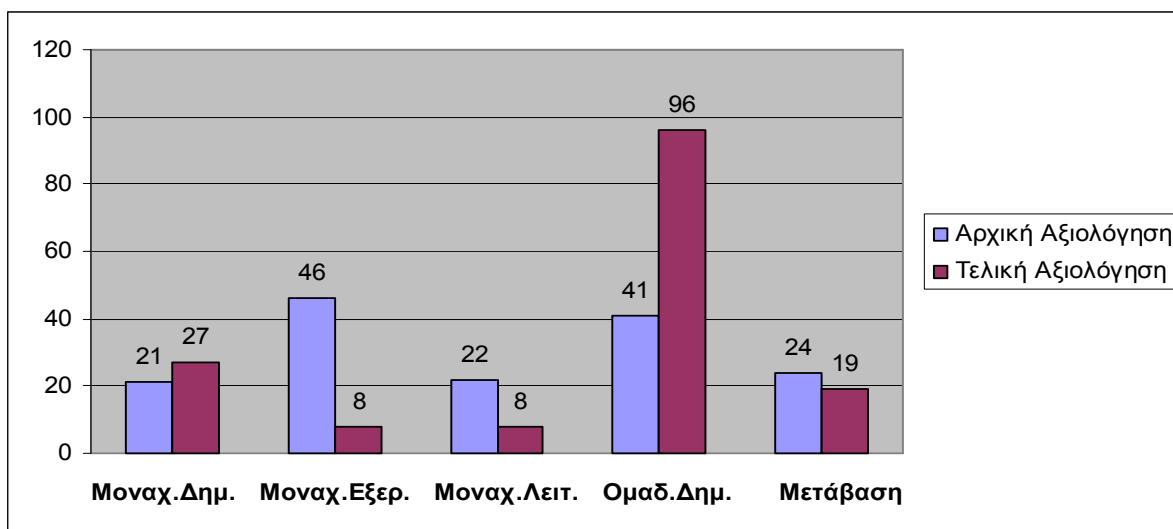


Γράφημα 8: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (Αλέξης-διάφορα παιχνίδια)



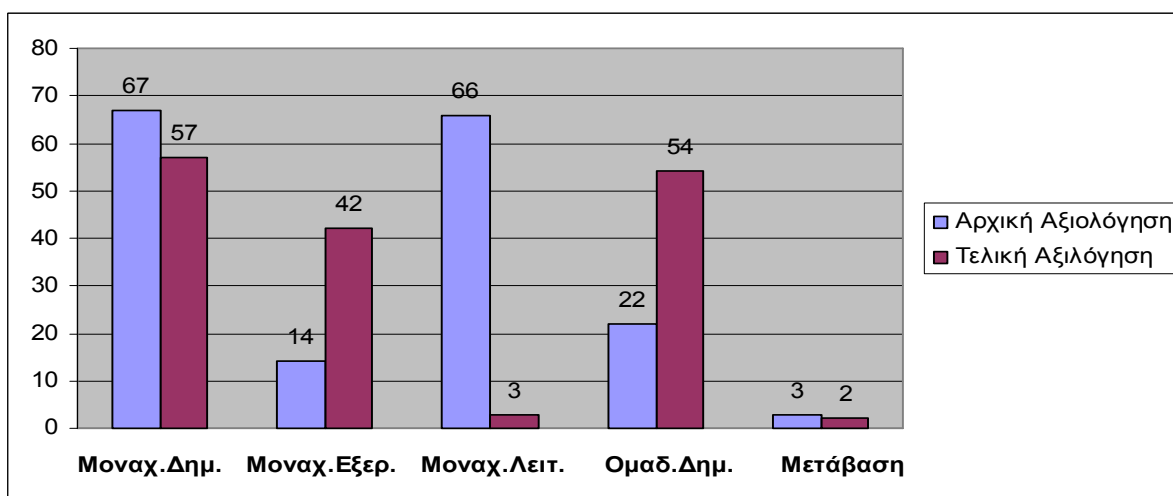
Γράφημα 9: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (Βαγγέλης-διάφορα παιχνίδια)

Όταν γινόταν χρήση μπάλας η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη κατά την αρχική αξιολόγηση ήταν το Μοναχικό παιχνίδι-Εξερεύνηση, αλλά παρουσίασε επίσης υψηλά ποσοστά στο ομαδικό παιχνίδι-δημιουργικό. Κατά την τελική αξιολόγηση η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη ήταν το ομαδικό παιχνίδι-δημιουργικό. Ακολουθεί το γράφημα 10, όπου απεικονίζονται τα αποτελέσματα του Αλέξη όταν γινόταν χρήση μπάλας.



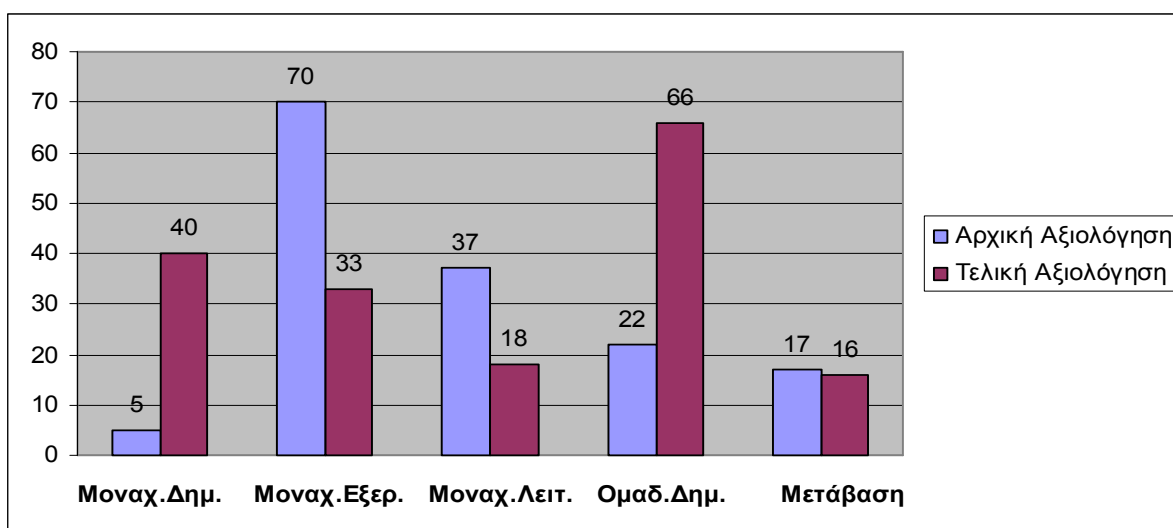
Γράφημα 10: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (Αλέξης-μπάλες)

Όσον αφορά στον Βαγγέλη, η πιο συχνή συμπεριφορά κατά την αρχική, όταν γινόταν χρήση μπάλας ήταν το Μοναχικό παιχνίδι-δημιουργικό και το μοναχικό παιχνίδι-λειτουργικό, ενώ κατά την τελική αξιολόγηση παρατηρήθηκε ότι η πιο συχνή συμπεριφορά του Βαγγέλη ήταν το Μοναχικό παιχνίδι-δημιουργικό, αλλά παρουσιάζει καλά αποτελέσματα στο Ομαδικό παιχνίδι-δημιουργικό. Στο γράφημα 11, φαίνονται τα αποτελέσματα του Βαγγέλη όταν γινόταν χρήση μπάλας.

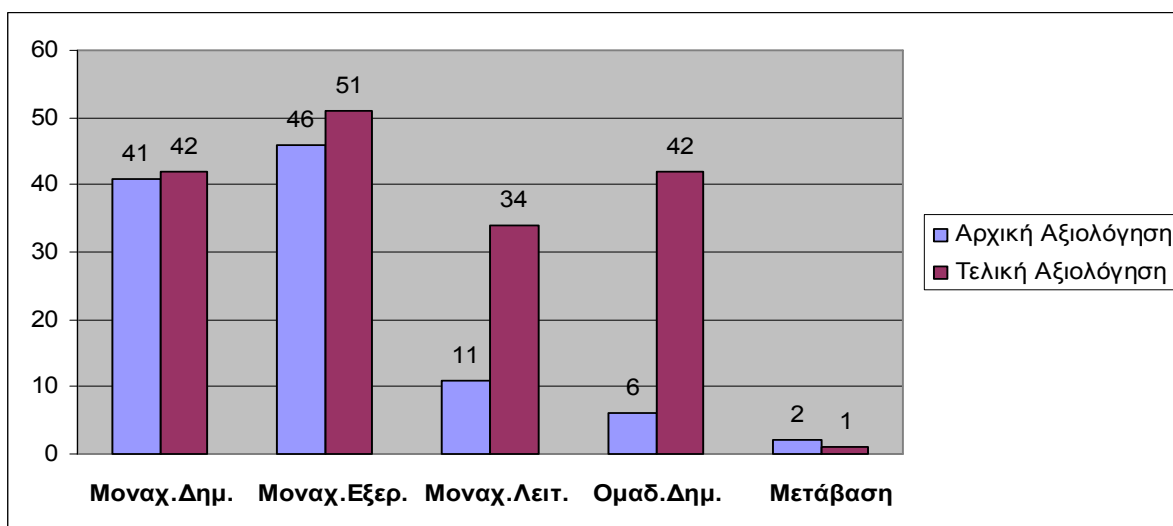


Γράφημα 11: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (Βαγγέλης-μπάλες)

Η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη κατά την αρχική αξιολόγηση, όταν γινόταν χρήση μπαλονιών, ήταν η μοναχική συμπεριφορά-εξερεύνηση και κατά την τελική αξιολόγηση το ομαδικό παιχνίδι-δημιουργικό. Η πιο συχνή συμπεριφορά του Βαγγέλη κατά την αρχική, αλλά και τελική αξιολόγηση ήταν μοναχικό παιχνίδι-εξερεύνηση. Ακολουθούν τα γραφήματα 12 και 13.



Γράφημα 12: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (Αλέξης-μπαλόνια)



Γράφημα 13: Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού

5.3 Διαμορφωτική Αξιολόγηση-Παρέμβαση

Στην ανάλυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης μετρήθηκε ο βαθμός/συχνότητα ανταπόκρισης των παιδιών στις οδηγίες που τους δινόταν κατά την διάρκεια των τριών δραστηριοτήτων και ελέγχθηκε το ποσοστό επιτυχίας των δυο παιδιών στις τρεις δραστηριότητες κατά την διάρκεια των πρώτων τεσσάρων εβδομάδων, όπου οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με την ερευνήτρια και το κάθε παιδί χωριστά.

Σε σύνολο, λοιπόν, δεκαέξι συνεδριών ο Αλέξης στην πρώτη δραστηριότητα, ανταποκρίθηκε 167 φορές στην οδηγία «Αλέξη πιάσε την μπάλα» και 161 φορές στην οδηγία «Αλέξη πέτα την μπάλα ξανά σε εμένα». Πραγματοποιήθηκε 161 φορές ανταλλαγή μπάλας ανάμεσα στην ερευνήτρια και το παιδί. Συνολικά, το ποσοστό επιτυχίας του Αλέξη στην πρώτη δραστηριότητα είναι 96,4%.

Στην δεύτερη δραστηριότητα ο Αλέξης ανταποκρίθηκε στην οδηγία «Αλέξη πιάσε την μπάλα» 112 φορές και 97 φορές στην οδηγία «Αλέξη πέτα την μπάλα σε εμένα». Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, 97 φορές ανταλλαγή μπάλας ανάμεσα σε εμένα και το παιδί. Συνολικά, το ποσοστό επιτυχίας του Αλέξη στην δεύτερη δραστηριότητα είναι 86,6%.

Κατά την τρίτη δραστηριότητα ο Αλέξης ανταποκρίθηκε στην οδηγία 34 φορές «Αλέξη πέτα την μπάλα στο καλάθι» και 25 φορές στην οδηγία «Αλέξη περίμενε την σειρά σου». Το ποσοστό επιτυχίας του Αλέξη σε αυτήν την δραστηριότητα είναι 73,5%. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του Αλέξη στις δραστηριότητες.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης (Αλέξης και ερευνήτρια)

Δραστηριότητα	Οδηγίες	Ανταπόκριση στις οδηγίες	Επιτυχία δραστηριότητας
1η Δραστηριότητα (πετώ- πιάνω την μπάλα)	«Πιάσε την μπάλα»	167 φορές	96,4%
	«Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»	161 φορές	
2η Δραστηριότητα (κυλώ την μπάλα)	«Πάρε την μπάλα»	112 φορές	86,6%
	«Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»	97 φορές	
3η Δραστηριότητα (πετώ την μπάλα στο καλάθι)	«Πέτα την μπάλα στο καλάθι»	34 φορές	73,5%
	«Περίμενε την σειρά σου»	25 φορές	

Ο Βαγγέλης, στην πρώτη δραστηριότητα, ανταποκρίθηκε 115 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη πιάσε την μπάλα» και 100 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη πέτα την μπάλα ξανά σε εμένα». Πραγματοποιήθηκαν, δηλαδή, 100 ανταλλαγές μπάλας ανάμεσα στην ερευνήτρια και το παιδί. Το ποσοστό επιτυχίας του Βαγγέλη σε αυτή την δραστηριότητα είναι 86,9%.

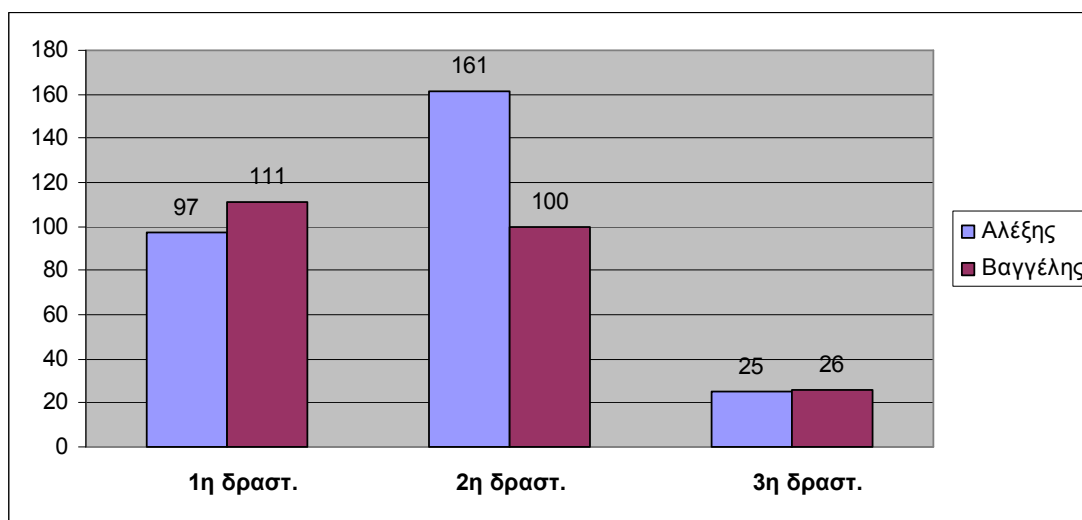
Στην δεύτερη δραστηριότητα, ανταποκρίθηκε 130 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη πάρε την μπάλα» και πραγματοποιήθηκαν 111 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη πέτα την μπάλα ξανά σε εμένα». Πραγματοποιήθηκε, 111 φορές ανταλλαγή μπάλας ανάμεσα στην ερευνήτρια και το παιδί. Στο σύνολο το ποσοστό επιτυχίας του Βαγγέλη είναι 85,3%.

Στην τρίτη δραστηριότητα, ο Βαγγέλης, ανταποκρίθηκε 37 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη πέτα την μπάλα στο καλάθι» και 26 φορές στην οδηγία «Βαγγέλη περίμενε την σειρά σου». Το ποσοστό επιτυχίας του Βαγγέλη στην δραστηριότητα αυτή είναι 70,2%. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του Βαγγέλη.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης (Βαγγέλης και ερευνήτρια)

Δραστηριότητα	Οδηγίες	Ανταπόκριση στις οδηγίες	Επιτυχία δραστηριότητας
1η Δραστηριότητα (πετώ- πιάνω την μπάλα)	«Πιάσε την μπάλα»	115 φορές	86,9%
	«Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»	100 φορές	
2η Δραστηριότητα (κυλώ την μπάλα)	«Πάρε την μπάλα»	130 φορές	85,3%
	«Πέτα την μπάλα ξανά σε μένα»	111 φορές	
3η Δραστηριότητα (πετώ την μπάλα στο καλάθι)	«Πέτα την μπάλα στο καλάθι»	37 φορές	70,2%
	«Περίμενε την σειρά σου»	26 φορές	

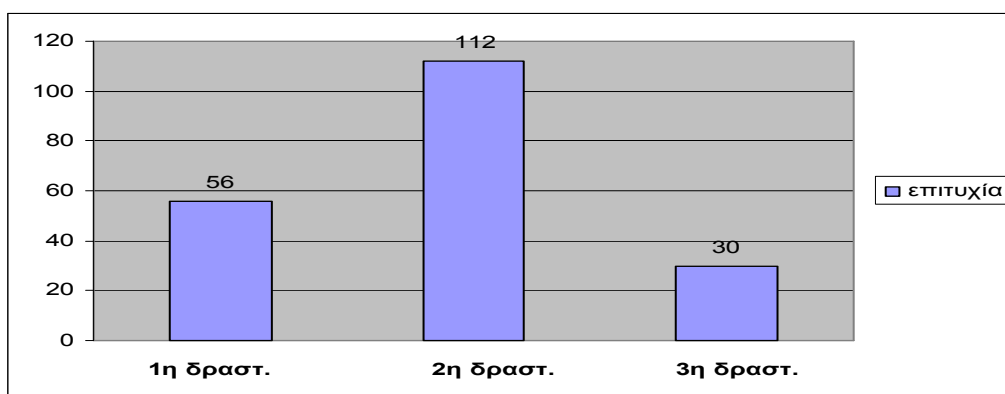
Στο γράφημα 14 φαίνεται ο αριθμός των επιτυχιών των δυο παιδιών στις τρεις δραστηριότητες. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει διαφορά στις δραστηριότητες, καθώς και τα δυο παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στην πρώτη και ιδιαίτερα στην δεύτερη δραστηριότητα και χαμηλότερα ποσοστά στην τρίτη δραστηριότητα.



Γράφημα 14: Επιτυχία στις δραστηριότητες (ερευνήτρια και το κάθε παιδί χωριστά)

Τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες, οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με τα δυο παιδιά μέσα στην τάξη με συμμετοχή της ερευνήτριας, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Κατά την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συνεδριών μετρήθηκε ο αριθμός των επιτυχιών των δραστηριοτήτων, δηλαδή μετρήθηκε πόσες φορές πραγματοποιήθηκε ολοκληρωμένος κύκλος ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα δυο παιδιά.

Κατά την πρώτη, λοιπόν, δραστηριότητα πραγματοποιήθηκαν 56 κύκλοι, σε σύνολο 16 συνεδριών. Κατά την δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκαν 112 κύκλοι και στην τρίτη δραστηριότητα 30 φορές πραγματοποιήθηκε με επιτυχία η δραστηριότητα. Στο γράφημα 15 φαίνεται ο αριθμός των επιτυχιών των δραστηριοτήτων.



Γράφημα 15: Επιτυχία στις δραστηριότητες (τα δυο παιδιά και η ερευνήτρια ως συμμετέχουσα)

Τέλος, τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες, οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με τα δυο παιδιά μέσα στην τάξη και την ερευνήτρια, ως καθοδηγήτρια. Στις δυο πρώτες δραστηριότητες μετρήθηκε ο βαθμός/συχνότητα ανταπόκρισης των παιδιών στις οδηγίες που τους δινόταν, καθώς επίσης και το ποσοστό επιτυχίας των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στις δυο πρώτες δραστηριότητες μετρήθηκαν οι ανταλλαγές μπάλας που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στα δύο παιδιά και στην τρίτη δραστηριότητα μετρήθηκε πόσες φορές ολοκληρώθηκε με επιτυχία η δραστηριότητα.

Πόσες φορές, δηλαδή, πραγματοποιήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- Αλέξη ρίξε την μπάλα στο καλάθι.
- Περίμενε την σειρά σου.
- Βαγγέλη ρίξε την μπάλα στο καλάθι.
- Περίμενε την σειρά σου.

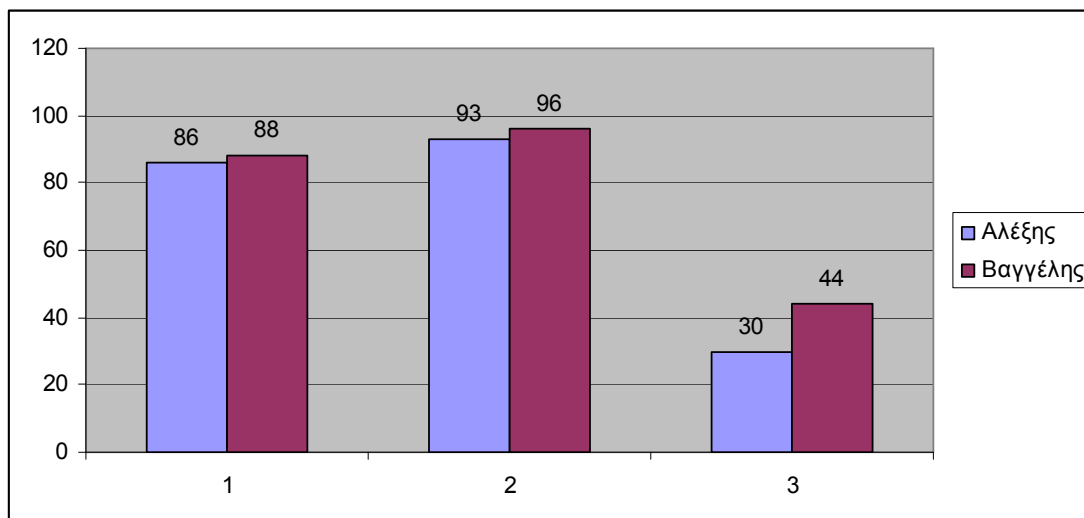
Στην πρώτη δραστηριότητα ο Αλέξης ανταποκρίθηκε στις οδηγίες 86 φορές και ο Βαγγέλης 88 και πραγματοποιήθηκαν 82 ανταλλαγές μπάλας ανάμεσα στα δυο παιδιά. Τα ποσοστά επιτυχίας των δυο παιδιών σε αυτήν την δραστηριότητα είναι 95,3% και 93,1% αντίστοιχα.

Στην δεύτερη δραστηριότητα ο Αλέξης ανταποκρίθηκε στις οδηγίες 93 φορές και ο Βαγγέλης 96 και πραγματοποιήθηκαν 91 ανταλλαγές μπάλας. Τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών είναι 97,8% και 94,7% αντίστοιχα.

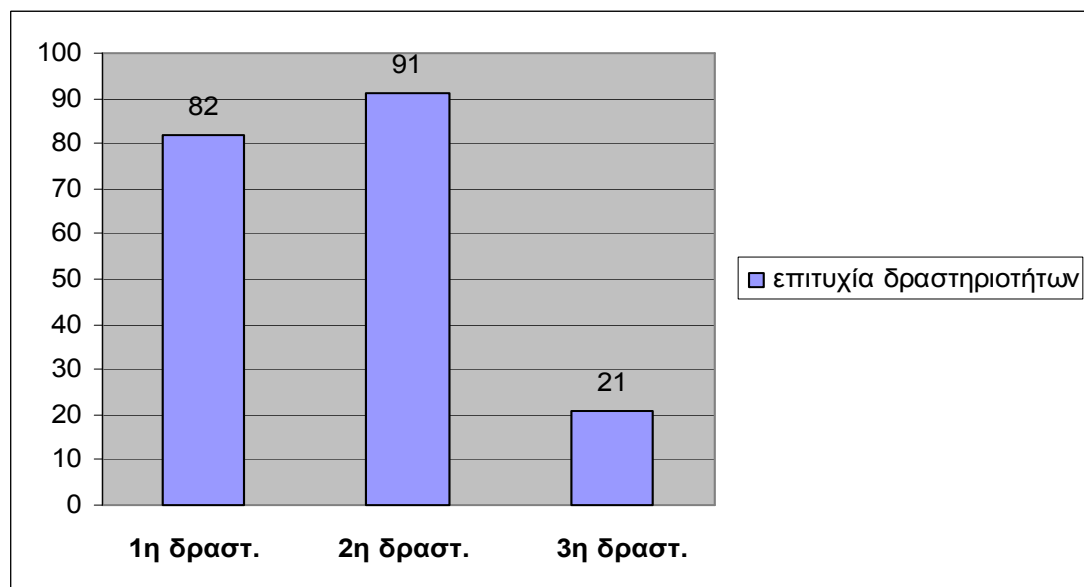
Τέλος, στην τρίτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε ο Αλέξης ανταποκρίθηκε στην οδηγία «Αλέξη ρίξε την μπάλα στο καλάθι» 15 φορές και ο Βαγγέλης στην αντίστοιχη ερώτηση ανταποκρίθηκε 21 φορές. Στην οδηγία «Περίμενε την σειρά σου» ο Αλέξης ανταποκρίθηκε 15 φορές, ενώ ο Βαγγέλης

ανταποκρίθηκε 23 φορές. Η διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω πραγματοποιήθηκε 21 φορές, δηλαδή υπήρξε 21 φορές επιτυχία στην δραστηριότητα.

Ακολουθούν τα γραφήματα 16 και 17, στα οποία φαίνεται η ανταπόκριση των παιδιών στις οδηγίες και ο αριθμός επιτυχιών στις δραστηριότητες.



Γράφημα 16: Ανταπόκριση στις οδηγίες (τα δυο παιδιά μαζί και ερευνήτρια ως καθοδηγήτρια)



Γράφημα 17: Επιτυχία στις δραστηριότητες (τα δυο παιδιά μαζί και ερευνήτρια ως καθοδηγήτρια)

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι τα παιδιά, μετά την διαμορφωτική αξιολόγηση βελτίωσαν το ομαδικό παιχνίδι, δηλαδή το παιχνίδι ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά, αλλά και μεταξύ τους. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα από την «Κλίμακα Εκτίμησης Δεξιοτήτων», η οποία δόθηκε στις ειδικότητες και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των βαθμολογιών των παιδιών είναι αυξημένος στην τελική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αλληλεπίδραση, η βαθμολογία τους στις περισσότερες ερωτήσεις αυξήθηκε στην τελική αξιολόγηση, γεγονός που σημαίνει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση, η οποία στηρίχθηκε στην χρήση παιχνιδιού, βοήθησε στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα δύο παιδιά.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της «Κλίμακας Παρατήρησης Παιχνιδιού» και της «Κλίμακας Εκτίμησης Δεξιοτήτων», φαίνεται ότι υπάρχει μικρή διαφοροποίηση ως προς την βαθμολογία, την οποία έλαβαν τα δυο παιδιά στην «Κλίμακα Εκτίμησης Δεξιοτήτων», καθώς το πρώτο παιδί, ο Αλέξης, είχε μεγαλύτερη βαθμολογία και στην αρχική, αλλά και την τελική αξιολόγηση. Όσον αφορά στα είδη συμπεριφορών παιχνιδιού, τα οποία καταγράφηκαν στην «Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού», κατά την αρχική αξιολόγηση, η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη είναι το Μοναχικό παιχνίδι-Εξερεύνηση και του Βαγγέλη το Μοναχικό παιχνίδι-Δημιουργικό. Κατά την τελική αξιολόγηση, η πιο συχνή συμπεριφορά του Αλέξη είναι το Ομαδικό παιχνίδι-Δημιουργικό, ενώ του Βαγγέλη το Μοναχικό παιχνίδι-Εξερεύνηση. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τις δεξιότητες/συμπεριφορές παιχνιδιού ανάμεσα στα δυο δίδυμα παιδιά με αυτισμό.

Παρατηρούμε ακόμη, ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι κυρίως μοναχικό και λιγότερο ομαδικό, παρόλο που τα ποσοστά εμφάνισης του ομαδικού παιχνιδιού αυξήθηκαν κατά την τελική αξιολόγηση, μετά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και από την βιβλιογραφία, καθώς όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι κυρίως μοναχικό και αισθησιοκινητικό, δηλαδή τα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν να παίζουν με αντικείμενα που βασίζονται στην αισθητηριακή διέγερση που παρέχουν τα αντικείμενα. Ακόμη, παρατηρείται ότι τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά εξερευνητικού παιχνιδιού, το οποίο όμως είναι χαμηλής ποιότητας, αφού τα παιδιά δεν είναι περίεργα να εξερευνήσουν τα παιχνίδια, παρά μόνο προβαίνουν σε κάποιους αδιαφοροποίητους χειρισμούς αντικειμένων και τα χρησιμοποιούν με στερεότυπο

τρόπο (Jordan, 2000). Επίσης, φαίνεται ότι απουσιάζει τελείως το δραματικό παιχνίδι, κάτι που έχει επισημανθεί αρκετές φορές από την βιβλιογραφία (Jordan, Powell, 2001).

Τέλος, όσον αφορά στις δραστηριότητες, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης-παρέμβασης, παρατηρείται ότι στις δραστηριότητες, στις οποίες απαιτούνταν η ανταλλαγή μπάλας, δηλαδή στην πρώτη και την δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά έδειξαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, ενώ στην δραστηριότητα, όπου απαιτούνταν από τα παιδιά να περιμένουν την σειρά τους τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Για να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό, το οποίο έχει ως στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι είναι καθοριστικής σημασίας. Έτσι, λοιπόν, και στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κάποιες στρατηγικές και πραγματοποιήθηκαν κάποιες προσαρμογές και τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίες βοήθησαν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των δυο παιδιών με αυτισμό.

Οι στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και έπαιξαν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι εξής:

- Καταρχήν, αξιολογήθηκαν οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες, καθώς και οι συνήθειες και προτιμήσεις των παιδιών, ούτως ώστε το πρόγραμμα παρέμβασης να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητες τους.
- Ακόμη, σε όλες τις φάσεις του προγράμματος υπήρξε συστηματική παρατήρηση με συνοχή και διάρκεια, καθώς επίσης και συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων.
- Μια σημαντική στρατηγική που επιδρά ως καθοριστικός παράγοντας και συμβάλλει στην επιτυχή σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, στο οποίο γίνεται χρήση παιχνιδιού, είναι η επιλογή του κατάλληλου υλικού-παιχνιδιού. Η σωστή επιλογή, αλλά και η ποιότητα του υλικού, έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών με αυτισμό, που συνήθως εμφανίζονται αδιάφορα και αμέτοχα στην διαδικασία της μάθησης. Τα υλικά-παιχνίδια, τα οποία επιλέγονται στα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό, πρέπει να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των παιδιών. Καλό είναι να αποφεύγονται παιχνίδια που περιλαμβάνουν πολλά μικρά κομμάτια, διότι αυτά τείνουν να σκορπίζονται στον χώρο και έτσι να γίνεται δύσκολη η πρόσβαση σε αυτά (Quill, 1995). Στην παρούσα έρευνα κατά την προκαταρκτική φάση και την αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια, ούτως ώστε να επιλεχθούν αυτά που τελικά θα χρησιμοποιούσαμε στην παρέμβαση. Επιλέχθηκε η μπάλα διότι φάνηκε πως τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν περισσότερο μεταξύ τους. Αυτό εξάλλου, επισημαίνεται και στην βιβλιογραφία, καθώς οι Rolider και Van Houten (1993), προτείνουν την μπάλα ως μέσο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης σε παιδιά με αυτισμό.

- Κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση-παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε μια συγκεκριμένη δομή, η οποία περιγράφηκε παραπάνω και φάνηκε ότι η τήρηση αυτής της συγκεκριμένης δομής βελτίωσε το παιχνίδι των παιδιών και ενίσχυσε την αλληλεπίδραση τους. Η σημασία της τήρησης μιας συγκεκριμένης δομής κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα σε παιδιά με αυτισμό, επισημαίνεται και στην βιβλιογραφία (Cohen et al., 1979). Στις περιπτώσεις, όπου δεν τηρείται μια συγκεκριμένη δομή και προβλεψιμότητα κατά την διαδικασία του παιχνιδιού, τότε προκαλείται αναστάτωση στα παιδιά με αυτισμό και υπάρχει περίπτωση να εμφανίσουν περισσότερες στερεοτυπικές συμπεριφορές (Yuill et al., 2007).
- Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι η διάρκεια της κάθε συνεδρίας. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η συνεδρία διαρκούσε περίπου 20 λεπτά και αυτό φάνηκε ότι βοήθησε τα παιδιά, διότι εάν οι δραστηριότητες διαρκούσαν περισσότερο, ίσως θα έχαναν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες.
- Επίσης, η μουσική, ήταν βοηθητική για τα παιδιά, καθώς με την εναλλαγή των τραγουδιών συνειδητοποιούσαν την έναρξη της συνεδρίας, την εναλλαγή των δραστηριοτήτων, καθώς και την λήξη της κάθε συνεδρίας. Εξάλλου, αυτό επισημαίνεται και στην βιβλιογραφία, καθώς η μουσική είναι συνήθως βοηθητική στα άτομα με αυτισμό, δηλαδή, προσθέτει ενδιαφέρον και συγχρόνως δίνει νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση δε θα υπήρχαν (Jordan & Libby, 1999).
- Η ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιών με αυτισμό είναι καθοριστικής σημασίας και γι' αυτό αποτελεί πρωταρχικό στόχο από το ξεκίνημα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η θετική σχέση συμβάλλει όχι μόνο στην ταχύτερη κατάκτηση των στόχων των παιδιών, αλλά και στην γενίκευση των δεξιοτήτων τους, υπό καινούριες συνθήκες (Rolider & Van Houten, 1993).
- Η στάση του θεραπευτή-εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική. Οι εντολές ή οδηγίες που δίνονται πρέπει να είναι σε ήπιο τόνο και ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να υψώνει την φωνή του ή να θυμώνει εάν τα παιδιά δεν ακολουθούν τις οδηγίες. Επίσης, ο τόνος του εκπαιδευτικού πρέπει να αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες. Δηλαδή, όταν προσφέρει κάποια λεκτική επιβράβευση δείχνει ενθουσιασμό, όταν δίνει εντολές ή οδηγίες χρησιμοποιεί ουδέτερο τόνο, ενώ όταν διορθώνει λάθη πρέπει

να χρησιμοποιεί βαρύτερο τόνο. Η διαφοροποίηση της φωνής του εκπαιδευτή αποτελεί μέσο επικοινωνίας, που βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να ξεχωρίσουν την επιβράβευση από την διόρθωση. Τέλος, οι οδηγίες και οι εντολές του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι σύντομες και ξεκάθαρες, χωρίς να περιέχουν περιττά λόγια, τα οποία δυσκολεύουν την κατανόηση τους από τα παιδιά με αυτισμό.

Για την επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εκπαίδευσης για παιδιά με αυτισμό, πέρα από τις παραπάνω στρατηγικές, πρέπει, να πραγματοποιηθούν κάποιες περιβαλλοντικές συνθήκες εκπαίδευσης, να γίνουν δηλαδή οι κατάλληλες προσαρμογές τροποποιήσεις του περιβάλλοντος παιχνιδιού.

Για την προώθηση και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών, οι χώροι του παιχνιδιού πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη:

- το μέγεθος,
- την διαρρύθμιση του χώρου και
- την οργάνωση των υλικών (Quill, 1995).

Οι χώροι του παιχνιδιού θα πρέπει να περιορίζονται σε μέγεθος και να αποφεύγονται οι μεγάλοι και ανοιχτοί χώροι, καθώς και οι πολύ μικροί. Επίσης, σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Γενά, 2002) πρέπει να αφαιρεθούν αντικείμενα τα οποία αποσπούν την προσοχή των παιδιών, όπως έγινε και στην συγκεκριμένη έρευνα, όπου αφαιρέθηκε ο καθρέφτης.

Ακόμη, η επίπλωση πρέπει να είναι ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών και να μην υπάρχουν εύθραυστα αντικείμενα, έτσι ώστε να προφυλάγονται τα παιδιά από τραυματισμούς. Έτσι αφαιρέθηκαν τα θρανία και οι καρέκλες από την τάξη καθώς κρίθηκαν επικίνδυνα, αλλά και δεν εξυπηρετούσαν το παιχνίδι χωρικά.

Επίσης, στον χώρο όπου πραγματοποιείται το πρόγραμμα παρέμβασης, δεν πρέπει να υπάρχουν πολλοί θόρυβοι, οι οποίοι αποσπούν την προσοχή των παιδιών. Για τον λόγο αυτό επιλέξαμε το πρόγραμμα να πραγματοποιείται τις ώρες που τα παιδιά της διπλανής τάξης έλειπαν, ούτως ώστε να υπάρχει ησυχία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας μας ήταν μικρό, αφού συμμετείχε σε αυτό μόνο ένα ζευγάρι διδύμων με αυτισμό και έτσι υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί και συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλα τα δίδυμα παιδιά με αυτισμό.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να δώσει ένα έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό στη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης παιδιών με αυτισμό. Υπογραμμίζει ότι είναι ένα κατάλληλο εργαλείο των εκπαιδευτικών και ως τέτοιο πρέπει να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή πρακτική εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό.

Τέλος, ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα προτείναμε τις μετρήσεις για την συχνότητα της έναρξης αλληλεπιδράσεων και απάντησης κατά την αρχική, την διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση και τον αριθμό κοινωνικών ανταλλαγών ανάμεσα στα δύο παιδιά κατά τη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης. Οι Cipani & Spooner (1994, 293-294) αναφέρονται σε τέσσερις βασικές μετρήσεις αλληλεπιδράσεων στα άτομα με ειδικές ανάγκες:

- στη συχνότητα της έναρξης (initiation) αλληλεπιδράσεων και απάντησης (response) σε αλληλεπιδράσεις με άλλους,
- στον αριθμό κοινωνικών ανταλλαγών (turn taking) κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων και
- στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης ενός πεδίου που πρέπει να μελετηθεί εκτενέστερα και ελπίζω να αποτελεί έναυσμα για μελλοντικές έρευνες στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και στον προσδιορισμό των βασικών αρχών και προϋποθέσεων για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, Washington, DC: American Psychiatric Association.

Αντωνιάδης, Α., (1994) *Το παιχνίδι*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γκονέλα, Ε., (2006). *Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

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

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

Καρτασίδου, Λ., (2004). *Μάθηση μέσω κίνησης. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

American Psychiatric Association. (2001) *Diagnostic and Statistical Manual* (5th ed.). Washington, DC: APA.

Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evaluation*. Penguin: New York.

Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*, μτφ. Νίκος Κούρκουλος, Εκδ. του Εικοστού Πρώτου Αθήνα.

Cohen, U., Beer, J., Kidera, E., & Golden, W. (1979). *Mainstreaming the handicapped: A design guide*. Milwaukee: University of Wisconsin, Center for Architecture and Urban Planning Research.

Enderby, P., & Emerson, J., (1995). *Does speech and language therapy works?* Reading: Whurr. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Garvey, C. (1997). *Play*. London: Fontana.

Gray, C. A. (1994). *The new social story book*. Arlington: Future Horizons.

Harris, M. (1992). *Language experience and early language development: From input to intake*. Hove: Lawrence Erlbaum. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Hobson, R. P. (1993) *Autism and the Development of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates. Στο Wing, L., (2000) *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για*

γονείς και επαγγελματίες. Μετάφραση: Παντελής Πρώιος, Ελληνική Εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων, Αθήνα 2000.

Huizinga, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι, Αθήνα: Γνώση.

Jordan, R. (2000). Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό. ΕΕΠΑΑ, Αθήνα.

Jordan, R. and Libby, S. (1997). Developing and using play in the curriculum. Στο Powell S. and Jordan R. (2001). Αυτισμός και μάθηση: ένας οδηγός καλής πρακτικής. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Lord, C. (1993). Early social development in autism. In E. Schopler & M. E. Van Bourgondien (Eds.), *Preschool issues in autism: Current issues in autism* (pp. 61–94). New York, NY: Plenum Press.

Peeters T. (2000). Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Αθήνα, 2000.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Powell S. and Jordan R. (2001). Αυτισμός και μάθηση: ένας οδηγός καλής πρακτικής. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Αθήνα, 2001.

Quill K. A. (1995). *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Delmar Publishers.

Rolider, A. & Van Houten, R. (1993). The interpersonal treatment model. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.). *Behavior analysis and treatment*. New York: Plenum Press.

Statkiewicz – Gayhardt, V., Peerenboom, B., Cambell, R. N. (2001). Διασχίζοντας τις γέφυρες- Η γονεϊκή προοπτική στην αντιμετώπιση ενός παιδιού αφού έχει διαγνωστεί με Αυτισμό/ Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, ΕΕΠΑΑ, Αθήνα.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. In Zigler, E., Singer, D.G., Bishop-Josef, Sandra J.(2004). *Children's play: the roots of reading*. Washington, DC : Zero To Three Press, 2004.

Wing, L., (2000) *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Μετάφραση: Παντελής Πρώιος, Ελληνική Εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων, Αθήνα 2000.

Zigler, E., Singer, D.G., Bishop-Josef, Sandra J.(2004). Children's play: the roots of reading. Washington, DC : Zero To Three Press, 2004.

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, L., & Conn, S. (1997). Nutrition and its relationship to autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12, 53-58.

Bailey, A., Couter, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonogg, E., Yuzda, E., Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study, *Psychol Med* 25, 1, 63–77.

Baglio, C., Benavidiz, D., Compton, L., Matson, j., & Paclawsky, T. (1996) Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 433-465.

Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

Boucher, J. (1999). Editorial: interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1-5.

Bryson, S. E., Clark, B. S., & Smith, I. M. (1998). First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 433-445.

Cipani, E. C. & Spooner, F. (1994), *Curricular and Instructional approaches for persons with severe disabilities*, USA: Allyn and Bacon. Στο Kartasidou, L. The influence of the educational environment on the pedagogic interaction of children with profound/ severe disabilities.

Cogher L. (1999). The use of non-directive play in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*. 15, 7-15. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Constantino JN, Todd RD (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Arch Gen Psychiatr*, 60, 524-530.

Cullain, R. E. (2002). The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioural expressions of elementary school-aged children with autism. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 2383. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Feinberg, M. J. (2002). Using social stories to teach specific social skills to individual diagnosed with autism. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62, 3797. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Folstein, S. & Rutter, M. (1977). Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297-321.

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Greenberg D., Hodge S. E., Sowinski J., Nicoll D., (2001). Excess of Twins among Affected Sibling Pairs with Autism: Implications for the Etiology of Autism. *Am J Hum Genet.*, 69 (5), 1062-1067.

Haight, W. L., & Black, J. E. (2001). A comparative approach to play. Cross-species and cross-cultural perspectives of play in development. *Human Development*, 4, 228-234.

Herbert, J. D., & Sharp, I. R. (2001). Pseudoscientific treatment for autism. *Priorities for Health*, 13, 23-26.

Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: a review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 281-309.

Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv. Child* 2, 217-250. In Folstein, S., Rutter, M. (1977). Infantile Autism: A Genetic Study Of 21 Twin Pairs. *J. Child Psychot. Psychiat.* Vol. 18, pp. 297-321.

Kates W. R., Burnette C. P., Eliez S., Strunge L. A., Kaplan D, Landa R., Reiss A., Pearlson G. (2004). Neuroanatomic Variation in Monozygotic Twin Pairs Discordant for the Narrow Phenotype for Autism. *Am J Psychiatry* 161:3, 539-546.

Kaye, J. A., Melero-Montes, M., & Jick, H. (2001). Mumps, measles, and rubella vaccine and the incidence of autism recorded by general practitioners: A time trend analysis. *British Medical Journal*, 322, 460-463.

Kolevzon A., Smith C., Schmeidler j., Buxbaum J. D., Silverman J. M. (2004). Familial Symptom Domains in Monozygotic Siblings With Autism. *American Journal of Medical Genetics Part B (Neuropsychiatric Genetics)* 129 B:76-81.

Κοτσακώστα Μ., Καρανταΐδου Στ., Μιχαλόπουλος Γ., Σωμαράκης Σ.(2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Βυγκότσκι. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1.

Kotsopoulos S. (1976). Infantile Autism in Dizygotic Twins. A Case Report. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol. 6, No. 2.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

McConnell S. R. (2002). Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 32, No. 5.

McGee, G. G., Feldman, R. S., & Morrier, M. J. (1997). Benchmarks of social treatment for children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27, 353–364.

Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawsky, T., & Baglio, C. (1996). Behavior treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 11, 361-378.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2005). Autism and Genes. (www.nichd.nih.gov).

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D., (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11, 41-48.

Paweni, S. N., & Rubovits, D. (2000). The power of play. *The Exceptional Parent*, 10, 36-38.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Using peer trainers to promote social behaviour in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 207-218.

Rapin, I. (1997). Current concepts: Autism. *New England Journal Of Medicine*, 337, 97-104.

Ronald A., Happe F., Bolton P., Butcher L. M., Price T., Whellwright S., Baron-Cohen S., Plomin R. (2006). Genetic Heterogeneity Between the Three

Components of the Autism Spectrum: A Twin Study. *Journal of American Academy of Children and Adolescents Psychiatry*, 45:6, 691-699.

Rimland, B. (1999). Huge increase in autism incidence reported in California; autism cluster investigated in Brick, New Jersey. *Autism Research Review*, 13, 1.

Rodier, P. M. (2000). The early origins of autism. *Scientific American*, 282, 56-63.

Rubin, K. (1977). Play behaviors of young children. *Young Children*, 3, 16-24.

Rubin, K. (1982a). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child development*, 53, 651-657.

Rubin, K. (1982b). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children. In K. Rubin & H. Ross (Eds.). *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 103-135). New York: Springer-Verlag.

Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale*. Center for Children, Relationships, and Culture. University of Maryland.

Schopler, E., Reichler, R. J., (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 87-102.

Schopler, E., Mesibov, G.B. (2000). Cross-cultural priorities in developing autism services. *International Journal of Mental Health*, 29, 3-21.

Sherratt, D. (2002). Developing Pretend Play in Children with Autism. *Autism*, Vol. 6, No. 2, 169-179.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123-141.

Stahmer, A. C. (1999). Using pivotal response training to facilitate appropriate play in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching Therapy*, 15, 29-40.

Steffenburg S., Gillberg C., Hellgren L., Andersson L., Gillberg I.C., Jakobsson G. and Bohman M. (1989). A Twin Study of Autism in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. *J. ChiU Fsycktel. Psyckiat.* Vol. 30, No. 3, pp. 405-416.

Thorp, D. M., Stahmer A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 265-281.

Volkmar, F. R., Szatmari, P., & Sparrow, S. S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 579-591.

Waterhouse, L., Morris, R., Allen, D., Dunn, M., Fein, D., Feinstein, C., Rapin, I., & Wing, L. (1996). Diagnosis and classification in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 59-86.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: Using "circle of friends". *British Journal of Special Education*. 25, 60-64.

White, C. (2002). The social play record: The development and evaluation of a new instrument for assessing and guiding the social interaction of children with autistic spectrum disorders. *Good Autism Practice*, 3, 63-78.

Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα- Ένας οδηγός για γονείς κι επαγγελματίες. ΕΕΠΑΑ, Αθήνα.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 41-52.

Yawkey, T.D., Bakawa - Evenson, L, (1977), Planning for play in programmes for young children. *Child care quarterly*, 6(4), 259-268.

Yuill, N., Strieth, S., Roake, C., Aspden, R. & Todd, B. (2007) Designing a playground for children with autistic spectrum disorders: Effects on playful peer interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1192-1196.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού

Όνομα παιδιού: _____ Ημέρα παρατήρησης: _____

Ηλικία παιδιού: _____ Ώρα παρατήρησης: _____

Παρατηρητής: _____ Τοποθεσία: _____

Κύκλωσε τον αριθμό, ο οποίος περιγράφει τις ικανότητες παιχνιδιού του παιδιού κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

	(Κύκλωσε ένα)				
	Ποτέ ←			→	Πάντα
	1	2	3	4	5
1. Εμφανίζεται να διασκεδάζει όταν αλληλεπιδρά με τους άλλους.	1	2	3	4	5
2. Είναι ικανός να μπει σε ομάδα παιχνιδιού επιτυχώς.	1	2	3	4	5
3. Χρησιμοποιεί τα ονόματα των συμμαθητών του.	1	2	3	4	5
4. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με συνομήλικους.	1	2	3	4	5
5. Ικανός να ηγείται στο παιχνίδι.	1	2	3	4	5
6. Ικανός να ακολουθήσει οδηγίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5
7. Ικανός να μοιράζεται υλικά.	1	2	3	4	5
8. Ικανός να λύνει κοινωνικά προβλήματα κατάλληλα.	1	2	3	4	5
9. Ικανός να κάνει τους άλλους να τον προσέξουν.	1	2	3	4	5
10. Είναι αποδεκτός σε ομάδες παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
11. Παίζει με διάφορα παιδιά.	1	2	3	4	5
12. Τον αναζητούν τα άλλα παιδιά (για παιχνίδι).	1	2	3	4	5
13. Ικανός να επιλέξει μια δραστηριότητα παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
14. Εμφανίζεται να παίρνει μέρος, να συμμετέχει.	1	2	3	4	5
15. Το παιχνίδι είναι όσο πρέπει περίπλοκο	1	2	3	4	5
16. Δείχνει να διασκεδάζει.	1	2	3	4	5
17. Συμβάλει στο παιχνίδι, έχει ιδέες για μια δραστηριότητα.	1	2	3	4	5
18. Είναι δημιουργικός στο παιχνίδι.	1	2	3	4	5
19. Παρουσιάζει άνετο παιχνίδι.	1	2	3	4	5
20. Αλληλεπιδρά σε προσποιητές/ φανταστικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
21. Δείχνει ενδιαφέρον για διάφορες δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
22. Διατηρεί το παιχνίδι για μια κατάλληλη περίοδο χρόνου.	1	2	3	4	5

**Κλίμακα παρατήρησης του παιχνιδιού
Φύλλο κωδικοποίησης³**

Όνομα παιδιού: _____ Ηλικία _____
Συνεδρία ελεύθερου παιχνιδιού

	Χρονικό Δείγμα					
	:10	:20	:30	:40	:50	:60
Μη κωδικοποιημένη						
Εκτός δωματίου						
Μετάβαση						
Μη απασχολημένος						
Απλή παρατήρηση						
Μοναχικές Συμπεριφορές:						
Απασχολημένος						
Δημιουργικό						
Εξερεύνηση						
Λειτουργικό						
Δραματικό						
Παιχνίδια (games)						
Παράλληλες Συμπεριφορές:						
Απασχολημένος						
Δημιουργικό						
Εξερεύνηση						
Λειτουργικό						
Δραματικό						
Παιχνίδια (games)						
Ομαδικές Συμπεριφορές:						
Απασχολημένος						
Δημιουργικό						
Εξερεύνηση						
Λειτουργικό						
Δραματικό						
Παιχνίδια (games)						
Συζήτηση με συνομήλικους						
Διπλοκωδικοποιημένες συμπεριφορές						
Αγχώδεις Συμπεριφορές						
Περιπλάνηση						
Θυμός						
Σκληρό παιχνίδι						

Συζήτηση/ Αλληλεπίδραση με: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

³ Rubin, K. H. (2001) The Play Observation Scale Coding Sheet

