



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχεδιασμός και υλοποίηση παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής
αλληλεπίδρασης μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τσατσού Πρεσβεία

Θεσσαλονίκη, 2017

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχεδιασμός και υλοποίηση παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη.

Design and implementation of intervention to strengthen the social interaction of pupils with disabilities within the classroom.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τσατσού Πρεσβεία

Εξεταστική Επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα , Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια

Παπαδόπουλος Κων/νος, Καθηγητής

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.8
Πρόλογος	σελ.10
Εισαγωγή.....	σελ.12

A) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1.Χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΦΑ	σελ.17
1.2.Διεθνή δεδομένα.....	σελ.20
1.3.Αυτισμός και Αισθητηριακή δυσλειτουργία	σελ.25
1.4.Η χρήση της μουσικής	σελ.29
1.5.Αυτισμός και παιχνίδι	σελ.32
1.6.Διαφοροποιημένη διδασκαλία	σελ.37
1.7.Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.40

B) ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας	
2.1.1. Ερευνητική στρατηγική	σελ.42
2.1.2. Συμμετέχοντες	σελ.43
2.1.3. Διαδικασία έρευνας	σελ.44
2.1.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	σελ.49
2.1.4.1. Παρατήρηση	σελ.49
2.1.4.2. Εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης	σελ.52
2.1.4.3. Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού	σελ.53
2.1.5. Ανάλυση δεδομένων	σελ.54
2.1.6. Προβλήματα διεξαγωγής έρευνας	σελ.54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Αρχική αξιολόγηση	
3.1.1. Παρατήρηση	σελ.56
3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	σελ.61
3.1.3. Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού	σελ.65
3.2. Εκπαιδευτική Παρέμβαση	σελ.67
3.3. Τελική αξιολόγηση	σελ.74
3.3.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση	σελ.75
3.3.2. Συστηματική παρατήρηση	σελ.80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Συζήτηση	σελ.83
4.2. Συμπεράσματα	σελ.87
4.3. Προτάσεις	σελ.89
Βιβλιογραφία	σελ.91
Παράρτημα	σελ.94

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1. Στοιχεία των παιδιών	σελ.44
Πίνακας 2. Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Αετό	σελ.56
Πίνακας 3. Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Δρυοκολάπτη	σελ.57
Πίνακας 4. Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στο Θαλασσοπούλι	σελ.58
Πίνακας 5. Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Ροδοπελεκάνο	σελ.59
Πίνακας 6. Συνολικά ποσοστά F % άμεσης απάντησης (AA) ανά μαθητή και ανά ερέθισμα	σελ.60
Πίνακας 7. Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό	σελ.61
Πίνακας 8. Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό	σελ.62
Πίνακας 9. Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυοκολάπτη	σελ.63
Πίνακας 10. Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυοκολάπτη	σελ.63
Πίνακας 11. Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για το Θαλασσοπούλι	σελ.64
Πίνακας 12. Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για το θαλασσοπούλι	σελ.64
Πίνακας 13. Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο	σελ.65
Πίνακας 14. Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο	σελ.65

Πίνακας 15. Συνολική F % των απαντήσεων των «σημαντικών άλλων» για τα παιδιά	σελ.66
Πίνακας 16. Σύνολο πόντων που συγκέντρωσαν τα παιδιά από τους «σημαντικούς άλλους»	σελ.66
Πίνακας 17. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Αετό	σελ.76
Πίνακας 18. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Αετό	σελ.76
Πίνακας 19. Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό	σελ.76
Πίνακας 20. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Δρυοκολάπτη	σελ.77
Πίνακας 21. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Δρυοκολάπτη	σελ.77
Πίνακας 22. Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυοκολάπτη	σελ.78
Πίνακας 23. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για το Θαλασσοπούλι	σελ.78
Πίνακας 24. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για το Θαλασσοπούλι	σελ.79
Πίνακας 25. Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για το Θαλασσοπούλι	σελ.79
Πίνακας 26. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Ροδοπελεκάνο	σελ.79
Πίνακας 27. Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Ροδοπελεκάνο	σελ.80

Πίνακας 28. Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο	σελ.80
Πίνακας 29. Συχνότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση της δασκάλας	σελ.81
Πίνακας 30. Συχνότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση των σχολικών βοηθών..	σελ.81
Πίνακας 31. Ποσοστά συμφωνίας δασκάλας και σχολικών βοηθών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση των παιδιών	σελ.82
Γράφημα 1. Συχνότητα εμφάνισης της άμεσης απάντησης των επικρατέστερων ερεθισμάτων στα παιδιά της τάξης	σελ.60
Γράφημα 2. Σύνολο πόντων που συγκέντρωσαν τα παιδιά από την ανάλυση της κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού	σελ.67

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο της την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης μέσα σε σχολική τάξη Ειδικού Δημοτικού Σχολείου για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού τόσο μεταξύ τους όσο και με την δασκάλα της τάξης. Η παραπάνω ανάγκη προέκυψε από την ενασχόληση μου στον χώρο της ειδικής αγωγής με τα άτομα με αυτισμό στα οποία η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένας από τους βασικούς τομείς μειονεξίας. Έτσι αποφασίστηκε, αφού πρώτα ελεγχθούν τα αισθητηριακά ερεθίσματα στα οποία ανταποκρίνονται καλύτερα τα παιδιά, να σχεδιαστεί ένα βραχύχρονο πρόγραμμα παρέμβασης που θα περιλαμβάνει παιχνίδι, μουσικο-κινητική και παραμύθι αφορμώμενο από τον μύθο του Αισώπου « Ο λαγός και η χελώνα». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αύξησαν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με την δασκάλα της τάξης. Μάλιστα αυτό συνέβαινε τόσο κατά την διάρκεια του προγράμματος όσο και μετά από αυτό. Αντιθέτως πριν την εφαρμογή του προγράμματος οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών ήταν περιορισμένες. Αυτό που φάνηκε μέσα από το πρόγραμμα ως το πιο σημαντικό ήταν ότι ένα δομημένο πρόγραμμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στη τάξη βοηθάει τους μαθητές με αυτισμό καθώς κινητοποιεί την κοινωνικότητα τους και αυξάνει τις κοινωνικές τους επαφές τόσο με «τυπικούς» ενήλικες όσο και με τους συμμαθητές τους με αυτισμό . Μάλιστα αν αυτό επεκταθεί στο σύνολο του σχολικού προγράμματος ενδεχομένως μπορέσει να παγιώσει μια σταθερή συμπεριφορά των μαθητών προς τους άλλους.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική αλληλεπίδραση, αισθητηριακά ερεθίσματα, Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού, διδακτική παρέμβαση.

Abstract

This work was pointed to the implementation of a teaching intervention in a classroom of a Special Primary School to strengthen the social interaction of pupils with Autism Spectrum Disorders both with each other and with the class teacher. It was a need that arises from my involvement in the field of special education with people with autism in which social interaction is one of the main areas of their disability. So it was decided to check all the sensory stimuli to which children respond better and then to design a short-time intervention program that will included game, music-kinetics and a fairytale taking into consideration the Aesop's myths. The results showed that children increased their social interaction both with each other and with their class teacher. This happened not only during the program and also after that. On the other hand, children's interactions were limited before the implementation of the program. What seemed to be the most important was that a structured program of social interaction really helps learners with autism as they mobilize their sociability and increase their social contacts with both "formal" adults and their classmates. Indeed, if this extends to the whole school curriculum, it may be able to consolidate a stable behavior of the pupils.

Key words: social interaction, sensory stimuli, Autism Spectrum Disorders, didactic intervention.

Πρόλογος

Από τα πρώτα χρόνια της ανθρώπινης παρουσίας πάνω στην γη υπήρξε επιτακτική η ανάγκη του ανθρώπου να ζήσει σε οργανωμένες κοινωνίες μαζί με τους άλλους συναθρώπους του. Η αναγκαιότητα αυτή υπαγορεύονταν αφενός από την αδυναμία να επιβιώσει μόνος του σ' έναν κόσμο εχθρικό και διαρκώς εξελισσόμενο και αφετέρου από την εσωτερική του επιθυμία να μοιραστεί αυτά που αισθάνονταν και σκέφτονταν με τους άλλους. Η παραπάνω αλήθεια οδήγησε τον Αριστοτέλη στο να αποκαλέσει τον άνθρωπο «όν κοινωνικόν», λέγοντας πως κανένας μας δεν μπορεί να ζήσει μόνος του εκτός και αν είναι θεός ή κάποιο κατώτερο ον του ζωικού βασιλείου (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Α, 1253a 1-5 και Α, 1252b - 1253a 33). Σύμφωνα με τα παραπάνω λόγια καταλαβαίνουμε ότι η κοινωνικότητα είναι τρόπον τινά έμφυτη στον άνθρωπο και απαραίτητη για την επιβίωση του. Τί συμβαίνει όμως στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρίες τα οποία φαίνεται να εμφανίζουν μια έκπτωση σ' αυτόν τον τομέα; Δεν διαθέτουν κοινωνικότητα ή μήπως την εκφράζουν μ' έναν διαφορετικό τρόπο τον οποίο όλοι εμείς «οι τυπικοί» άνθρωποι δεν μπορούμε να διακρίνουμε ή ακόμη και να εκμαιούσουμε; Η ύπαρξη των ανωτέρω προσωπικών ερωτημάτων από την ενασχόληση μου με παιδιά με αναπηρίες καθώς και η πρόσφατη εμπειρία μου ως δασκάλα σε Ειδικό Σχολείο, στο οποίο είχα να διαχειριστώ μια τάξη πέντε παιδιών με αυτισμό και πολλαπλές αναπηρίες από τα οποία απουσίαζε η κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και μ' εμένα, είχαν ως αποτέλεσμα την γέννηση της παρούσας εργασίας.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής

Πολιτικής, κυρία Καρτασίδου Λευκοθέα, γιατί όχι μόνο δέχτηκε να με καθοδηγήσει σε κάτι τόσο καινούργιο και σημαντικό για μένα αλλά και γιατί κάθε φορά που χρειάστηκα την συμβουλή και την βοήθεια της ήταν πάντοτε ενεργά παρούσα. Επίσης οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές μου και στις οικογένειες τους καθώς και στους συναδέλφους (Κοινωνική Λειτουργό, Ψυχολόγο, Λογοθεραπεύτρια, Εργοθεραπευτή και Σχολικούς Βοηθούς) για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν προκειμένου να φέρω εις πέρας αυτή την προσπάθεια, η οποία είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.

Εισαγωγή

Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την αλληλεπίδραση του με τους άλλους, είναι ένα γεγονός που συμβαίνει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ήδη από την βρεφική ηλικία τα μωρά βρίσκουν τον καταλληλότερο τρόπο για να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους στους άλλους με στόχο την κάλυψη των βασικών τους αναγκών, ενώ στη συνέχεια καθώς αναπτύσσονται χρησιμοποιούν αυτή την ίδια αλληλεπίδραση για να ικανοποιήσουν ανώτερες και πιο πνευματικές μορφές αναγκών. Ωστόσο αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων φαίνεται να λείπει ή έστω να υστερεί στην περίπτωση των ατόμων με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ).

Αυτός ήταν και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο η συγκεκριμένη εργασία έδωσε έμφαση στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τεσσάρων μαθητών με αυτισμό τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με την δασκάλα της τάξης. Εν συγκρίσει με προγενέστερες έρευνες, σε διεθνή αλλά και εθνικό επίπεδο, παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες αλλά και αρκετές διαφορές. Τα κοινά στοιχεία είναι η προσπάθεια βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από μικρές ομάδες των 2 - 4 ατόμων άλλοτε συνομηλίκων και άλλοτε όχι. Επίσης στα κοινά συγκαταλέγονται η συνεισφορά των γονέων και των θεραπευτών αυτών των παιδιών στα προγράμματα παρέμβασης αλλά και τα αποτελέσματα τους που τις περισσότερες φορές εμφανίζονται ως θετικά αλλά μη γενικεύσιμα σε όλες τις συνθήκες. Τέλος, και σ' αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία συλλογής δεδομένων (κλείδες παρατήρησης, ερωτηματολόγια κ.α.) προκειμένου να αποκτηθεί μια σφαιρική εικόνα για το δείγμα μας. Από την άλλη υπάρχουν και αρκετές διαφορές. Σε αντίθεση με την διεθνή έρευνα που κατά βάση χρησιμοποιεί τυπικούς συνομηλίκους ως ομάδα

ελέγχου για να αυξήσει την αλληλεπίδραση αυτών των ατόμων με τα άτομα με αυτισμό, η παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε μεταξύ ομοίων συνομηλίκων και ενός ενήλικα τυπικής ανάπτυξης, της δασκάλας. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν περισσότερες από μια καθώς συνδυάστηκε η μουσικο-κινητική, το παιχνίδι και το παραμύθι σε συνδυασμό με ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας (teach, μίμηση προτύπου κ.α.). Επίσης κατά την αρχική αξιολόγηση δεν μελετήθηκε μόνο η ποσότητα της αλληλεπίδρασης των παιδιών μέσα στην τάξη αλλά έγινε προσπάθεια να διαπιστωθούν τα είδη των ερεθισμάτων στα οποία ανταποκρίνονται καλύτερα τα παιδιά ως μονάδες αλλά και ως σύνολο μέσα από παρατήρηση. Αυτό μας βοήθησε να δομήσουμε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά με γνώμονα πάντα τον κοινό σκοπό της έρευνας μας που ήταν η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η σημαντικότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίστηκε στην μελέτη μιας μόνο περίπτωσης μαθητή με Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού αλλά προσπάθησε να συμπεριλάβει όσα περισσότερα παιδιά της τάξης γινόταν και να διεξαχθεί στις πλέον ρεαλιστικές συνθήκες. Μάλιστα έχει από επιστήμονες επισημανθεί το γεγονός ότι οι πλειονότητα των παρεμβάσεων σε μαθητές με αυτισμό γίνεται με την βοήθεια τυπικών μαθητών ή συνομηλίκων ή αδερφών, πράγμα το οποίο ναι μεν έχει θετικά αποτελέσματα αλλά δεν είναι πάντα εφικτό σε όλες τις συνθήκες (Nikopoulos & Nikoroulou-Smyrni, 2008). Γι' αυτό λοιπόν και η συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποίησε μόνο τον πληθυσμό της τάξης (δασκάλα και μαθητές) καθώς στα ειδικά σχολεία δεν υπάρχει η δυνατότητα εύρεσης τυπικού μαθητικού πληθυσμού αλλά και γιατί έχει μεγαλύτερη χρησιμότητα για τα ίδια τα άτομα να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση τους με τους ανθρώπους που

έρχονται σε καθημερινή επαφή. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συγκεντρωθούν στοιχεία για τους μαθητές κατά την διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης ήταν το Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά με αυτισμό των Απτεσλή, Μητροπούλου και Τσακπίνη καθώς και η κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale). Επίσης για να διαπιστώσουμε τα ερεθίσματα στα οποία ανταποκρίνονταν περισσότερο τα παιδιά της τάξης χρησιμοποιήθηκε ένα ημερολόγιο παρατήρησης στο οποίο καταγράφηκε η αντίδραση των παιδιών σε καθένα από τα ερεθίσματα που τους δόθηκαν. Τα δυο πρώτα εργαλεία συμπληρώθηκαν από τους γονείς, έναν θεραπευτή του παιδιού και από τον δάσκαλο. Αυτό έγινε για να φανεί αν όλοι παρατηρούσαν την ίδια κοινωνική συμπεριφορά από το παιδί στους διάφορους χώρους που βρισκόταν (τάξη, σπίτι, αίθουσες θεραπευτηρίων) με σκοπό να αποκλειστεί το γεγονός ότι αυτή η συμπεριφορά του παιδιού προκαλείται από το περιβάλλον. Αντιθέτως το ημερολόγιο παρατήρησης τηρήθηκε μόνο από την δασκάλα της τάξης η οποία και κατέγραφε την αντίδραση των παιδιών στα οπτικά, απτικά, ακουστικά, οσφρητικά και κιναισθητικά ερεθίσματα που τους έδινε. Αυτό έγινε καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα ταυτόχρονης ύπαρξης δυο παρατηρητών μέσα στην σχολική τάξη. Στην συνέχεια αφού αναλύθηκαν στο Excel όλα αυτά τα δεδομένα και βγήκαν οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και το ποσοστό επί τοις εκατό για κάθε μαθητή ξεχωριστά, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν ως σύνολο για να σκιαγραφηθεί το προφίλ όλης της τάξης. Αυτό βοήθησε στο να δομηθεί το πρόγραμμα της παρέμβασης έτσι που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Αφού ολοκληρώθηκε και η παρέμβαση η οποία διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες, ακολούθησε η τελική αξιολόγηση για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της. Στην τελική αξιολόγηση αποφασίστηκε να υπάρχουν δυο παρατηρητές μέσα στην σχολική τάξη οι οποίοι και κατέγραφαν σε φύλο

παρατήρησης την έναρξη και ανταπόκριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μελών της τάξης τόσο κατά την διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης όσο και πριν και μετά από αυτό. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν βγήκε ο βαθμός συμφωνίας των δυο παρατηρητών και φάνηκε αν υπήρχε αύξηση στον αριθμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων για να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στα μέρη από τα οποία αποτελείται η παρούσα εργασία. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μνεία στην εγχώρια και ξενόγλωσση βιβλιογραφία με στόχο να θέσουμε τους άξονες πάνω στους οποίους οικοδομήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Αρχικά, υπάρχει μια γρήγορη αναφορά σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού καθώς και σε σημεία σταθμούς στην μελέτη αυτής της διαταραχής. Ακολουθεί μια παράθεση από παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει παγκοσμίως με στόχο να εντοπιστούν τα κενά ή οι ανεπάρκειες τους, τις οποίες και φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα εργασία μέσα από τα διερευνητικά ερωτήματα που θα θέσει στο τέλος αυτής της ενότητας. Στην συνέχεια θίγεται το ζήτημα της αισθητηριακής δυσλειτουργίας των παιδιών με αυτισμό για να συσχετιστεί με το ζήτημα των ερεθισμάτων το οποίο λάβαμε και εμείς υπόψη στην αρχική μας αξιολόγηση. Ως άξια αναφοράς κρίθηκαν και τα θέματα της μουσικής και του παιχνιδιού για τα παιδιά με αυτισμό, τα οποία και συμπεριλήφθηκαν στην παρέμβαση. Η μουσική, από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται ότι βοηθάει πολύ τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην αύξηση της επικοινωνίας, αν και πολλοί θεώρησαν ότι τα αποτελέσματα της μουσικοθεραπείας δεν είναι πάντα αξιόπιστα. Αντιθέτως, το παιχνίδι θεωρείται από πολλούς ως το απαραίτητο μέσο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί σ' αυτές τις περιπτώσεις για να αναπτυχθεί η επικοινωνία

και η αλληλεπίδραση μ' αυτά τα άτομα. Τέλος, ένα ακόμη θέμα το οποίο δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε από το θεωρητικό μας υπόβαθρο είναι το κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, έτσι ώστε αυτή να καταστεί αποτελεσματική για το άτομο που την λαμβάνει. Πρόκειται για μια επιταγή της σύγχρονης διδακτικής την οποία κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του.

Ακολούθως στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας υπάρχει η παρουσίαση του ερευνητικού μέρους. Αυτό ξεκινάει με μια σύντομη περιγραφή της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήσαμε η οποία και περιλαμβάνει την επιλογή της ερευνητικής μας στρατηγικής, την περιγραφή των συμμετεχόντων στην έρευνα, τις διαδικασίες και τα εργαλεία της έρευνας καθώς και την ανάλυση των δεδομένων. Μετά ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση επ' αυτών για να καταλήξουμε στα συμπεράσματα και στις προτάσεις μας. Στο κομμάτι της συζήτησης αναφέρονται και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την διάρκεια αυτής της εργασίας με σκοπό να καμφθούν σε μελλοντική χρήση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1.Χαρακτηριστικά ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ)

Από τα πρώτα χρόνια που έγινε γνωστή στην επιστημονική κοινότητα η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), όλοι οι επιστήμονες συνέκλιναν στα βασικά της χαρακτηριστικά, την γνωστή και ως τριάδα των ελλειμμάτων. Πρώτος ο Kanner το 1943 δίνοντας ένα βασικό στοιχείο για τον αυτισμό μίλησε για την υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα που χαρακτηρίζει αυτά τα άτομα, τα οποία μπορεί να αποτυγχάνουν στην ομαλή συναναστροφή τους με τους άλλους αλλά αισθάνονται ευτυχισμένα όταν βρίσκονται μόνα τους (Happé, 2003). Ο ίδιος επιστήμονας λίγα χρόνια αργότερα, το 1956, θα μιλήσει και για την καταθλιπτική εμμονή του αυτισμού στην διατήρηση της ομοιότητας, το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο ήταν το δεύτερο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του (Happé, 2003). Ομοίως και ο Asperger το 1944 μίλησε για μια κατηγορία ασθενών με αυτιστική ψυχοπάθεια των οποίων η κλινική εικόνα στο κομμάτι της κοινωνικότητας έμοιαζε πολύ μ' αυτούς που περιέγραψε ο Kanner, χωρίς όμως να γνωρίζει γι' αυτόν. Έτσι και οι δύο επιστήμονες τυχαία αποφάσισαν να υιοθετήσουν τον όρο αυτισμός, που πρώτος είχε χρησιμοποιήσει ο Bleuler το 1908, για να αναφερθούν σε άτομα που παρουσίαζαν έντονο κοινωνικό έλλειμμα (Happé, 2003). Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την διαταραχή, τρία είναι τα βασικά ελλείμματα όλων ανεξαιρέτως των ατόμων που την εμφανίζουν: η έλλειψη επικοινωνίας, η έλλειψη κοινωνικοποίησης και η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού. Στον τομέα της κοινωνικοποίησης τα πιο σημαντικά ελλείμματα έχουν να κάνουν με την μειωμένη συναισθηματική αμοιβαιότητα, τις ασυνήθιστες εκφράσεις του προσώπου, την στάση του σώματος, την βλεμματική επαφή, την έλλειψη

ενδιαφέροντος για πρόσωπα – αντικείμενα- γεγονότα καθώς και την έλλειψη ικανοτήτων παιχνιδιού (Ben- Ariel, & Miller, 2009) Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλα επιπλέον ελλείμματα. Τα πιο σημαντικά απ' αυτά είναι η διαταραχή στην μη λεκτική επικοινωνία, η ευαισθησία στις αισθήσεις, η δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής, η στερεοτυπία κινήσεων κ.α.

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια φάνηκε ότι το ποσοστό των παιδιών με αυτισμό αυξήθηκε κατά 23% από το 2009, πράγμα το οποίο συνεπάγεται ότι πλέον 1 στα 68 παιδιά γεννιέται με αυτισμό. Επίσης σύμφωνα με το DSM-V της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι η έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Ozuna et al., 2015). Η κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με αυτισμό επηρεάζεται σοβαρά καθώς φαίνεται να αδιαφορούν για τη παρουσία των άλλων ανθρώπων στον ίδιο χώρο. Επιπλέον προσπαθούν να αποφύγουν την κοινωνική συναναστροφή, αγχώνονται όταν βρίσκονται με άλλους και παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες, δυσκολεύονται να μιλήσουν ανάλογα με την κατάσταση, δείχνουν έλλειψη ενσυναίσθησης και αδυνατούν να μοιραστούν αυτό που νιώθουν (Συριοπούλου – Δελλή, 2016). Από έρευνες έχει βρεθεί ότι η νευροαναπτυξιακή αυτή διαταραχή προσβάλλει περισσότερο τα αγόρια σε αναλογία 5:1 και τους δημιουργεί σε ποσοστό 40% τουλάχιστον μία αγχώδη διαταραχή απ' ότι τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Vasa et al., 2014). Με βάση λοιπόν αυτή την εικόνα είναι πολύ εύκολο να αντιληφθούμε γιατί είναι επιτακτική η ανάγκη, για κάθε δάσκαλο που ασχολείται με τα άτομα με αυτισμό, να θέσει ως πρώτο μέλημα του την βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατά την Frith όλοι οι άνθρωποι έχουμε αναπτύξει μια θεωρία του νου σύμφωνα με την οποία μπορούμε να υποθέτουμε για το πώς

αισθάνονται και τι σκέφτονται οι άλλοι. Δηλαδή μπορούμε να καταλάβουμε ότι υπάρχουν κρυμμένα συναισθήματα και προθέσεις πίσω από αυτά που κυριολεκτικά βλέπουμε και ακούμε. Έτσι μας είναι πιο εύκολο να συνδιαλεγόμαστε και να αλληλεπιδρούμε με τους άλλους. Αυτό όμως δεν συμβαίνει στην περίπτωση των ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού καθώς γι' αυτούς μια πράξη είναι μόνο όσα μπορούν να δουν. Αυτό το πρόβλημα γνωστικής δυσκαμψίας που τους απομονώνει από τους άλλους και τους κάνει να ενεργούν παράξενα (Peeters, 2000) μπορεί να μεγαλώσει ακόμη περισσότερο αν αναλογιστούμε και τα αισθητηριακά προβλήματα που συνοδεύουν τα άτομα με αυτισμό. Η υπέρ ή υπο- ευαισθησία τους σε τομείς όπως η ακοή, η όραση, η αφή, η όσφρηση και η γεύση μπορεί να φέρει σε τέλμα κάθε προσπάθεια για κοινωνική συνδιαλλαγή. Για όλους τους παραπάνω λόγους θα πρέπει ο κάθε επαγγελματίας αυτού του χώρου να εστιάσει σ' αυτά τα βασικά ελλείμματα και να προσπαθήσει να τα βελτιώσει. Ο δάσκαλος είναι ένας απ' αυτούς που πρέπει, χρησιμοποιώντας την κατάλληλα δομημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, να αναδειξεί στο μέτρο του δυνατού την κοινωνικότητα αυτών των παιδιών. Αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό αν δει κανείς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας για τα παιδιά με αυτισμό. Ο τομέας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων θεωρείται πρώτης προτεραιότητας. Η ενεργή εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές, φυσικές και κοινωνικές καταστάσεις μπορεί να τον βοηθήσει στην κοινωνική του αλληλεπίδραση. Όμως για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ποιες κοινωνικές δεξιότητες δεν έχει ο μαθητής και ποιες από αυτές που εμφανίζει πρέπει να τροποποιηθούν, να ενισχυθούν ή να απαλειφθούν (Συριοπούλου - Δελλή, 2016). Οι διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κάτι τέτοιο είναι το δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας (χώρου και δραστηριοτήτων), η διδασκαλία κατά

περίσταση που πραγματοποιείται κατά την διάρκεια φυσικά εμφανιζόμενων γεγονότων της ημέρας και τέλος η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος που περιλαμβάνει όλες τις ευκαιρίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει μια κοινωνική δεξιότητα (Συριοπούλου - Δελλή, 2016).

1.2.Διεθνή δεδομένα

Είναι αλήθεια πως από τα πρώτα κιόλας χρόνια που μελετήθηκε ο αυτισμός δόθηκε μεγάλη έμφαση στην βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυτών των ατόμων καθώς θεωρήθηκε ότι η πρόοδος σ' αυτό τον τομέα θα βελτίωνε και άλλα χαρακτηριστικά του αυτιστικού ατόμου, όπως είναι η αύξηση της βλεμματικής επαφής και η μείωση των στερεοτυπιών και του άγχους.

Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο υπάρχουν πολλές έρευνες για το θέμα αυτό. Τα πρώτα χρόνια τα προγράμματα παρέμβασης έδιναν βαρύτητα μόνο στην αντίδραση του ατόμου με αυτισμό χωρίς να μελετούν καθόλου την λειτουργική αντίδραση των ομοτίμων τους. Στα χρόνια που ακολούθησαν, τα προγράμματα διευρύνθηκαν και έτσι περιελάμβαναν πλέον και την δυαδική σχέση κατά την κοινωνική επαφή. Αργότερα ο στόχος τους ήταν να τροποποιήσουν και να αποκαταστήσουν τις υπερβολές και τα ελλείμματα των ατόμων με αυτισμό δίνοντας έμφαση στην ποιότητα των σχέσεων και όχι στην ποσότητα αυτών. Φτάνοντας στο τέλος της δεκαετίας του 1990, οι παρεμβάσεις που γίνονται στοχεύουν τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Μάλιστα, αυτές οι προσπάθειες λαμβάνουν χώρα σε όσο πιο φυσικά πλαίσια γίνεται (σπίτι, σχολείο), για να μπορούν οι συμμετέχοντες να γενικεύουν αυτές τις συμπεριφορές (Simpson et al., 1991). Αν και κάποιοι ερευνητές θέλησαν να μειώσουν την σημασία της

γενίκευσης της γνώσης και σε άλλα περιβάλλοντα, οι περισσότεροι θεώρησαν πως η γενίκευση είναι το ζητούμενο σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης.

Ένα ακόμη ζήτημα στο οποίο κλήθηκαν να δώσουν απάντηση οι μελετητές ήταν ποιο είδος προγραμμάτων βοηθούσε περισσότερο τα παιδιά. Αυτά που γινόταν με την μεσολάβηση κάποιου ενήλικα ή αυτά που γινόταν με την μεσολάβηση παιδιών. Και για τις δυο επιλογές βρέθηκαν τα υπέρ και τα κατά με την δεύτερη επιλογή να κερδίζει σαφώς το προβάδισμα. Σύμφωνα με τους Strain, Odom, και McConnell η χρήση των παιδιών- συνομηλίκων στα προγράμματα παρέμβασης δεν διαταράσσει τις φυσικές κοινωνικές συναλλαγές ενώ σύμφωνα με τους Ragland, Kerr και Strain αυξάνει την θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και την γενίκευση της γνώσης. Επίσης αυξάνεται και ο αριθμός των κοινωνικών απαντήσεων των παιδιών με αυτισμό (Simpson et al.,1991). Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι παρόλο που η χρήση εκπαιδευμένων συνομηλίκων είναι πολύ βοηθητική σ' αυτά τα προγράμματα, τα παιδιά με αυτισμό δεν βρίσκονται πάντα σε τέτοια περιβάλλοντα με διαθέσιμους συνομηλίκους. Αυτό θα μπορούσε να γίνει σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, αλλά όπως έχει τονίσει και η Γενά, αυτό απέχει πολύ από την πραγματικότητα και ίσως να μην ήταν και τόσο βοηθητικό σύμφωνα με τους Harrower και Dunlap (Nikoroulos, & Nikoroulou- Smyrni, 2008). Σε έρευνα των Anderson και συν. (2004) που συμπεριλήφθηκαν παιδιά και ενήλικες τυπικής ανάπτυξης βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό είχαν περισσότερες κοινωνικές συναλλαγές με τους ενήλικες παρά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Ο Bauminger σ' ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εφάρμοσε στο σπίτι χρησιμοποιώντας γονείς αυτιστικών παιδιών, βρήκε ότι είχε θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικότητα των παιδιών αλλά ως προς την γενίκευση

αυτής της ικανότητας και σε άλλα περιβάλλοντα τα αποτελέσματα ήταν ανάμεικτα (Brock et al., 2006).

Επίσης την επιστημονική κοινότητα απασχόλησε και το ζήτημα της δόμησης ή μη των προγραμμάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης που τελικά αποφάνθηκε ότι και τα δυο έχουν τα οφέλη τους για τα παιδιά με αυτισμό. Οι προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων είναι η άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων (direct skill instruction), η διδασκαλία μέσω προτροπών (antecedent prompting procedures), η στρατηγική εκκίνησης ομοτίμων (peer-initiation strategies) και η διδασκαλία από ομότιμους (peer tutoring). Η πρώτη προσέγγιση στηρίζεται στην τεχνική της ανάλυσης έργου μέχρι να φτάσει το παιδί στον τελικό στόχο χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την εξάσκηση σε διάφορα περιβάλλοντα. Η δεύτερη προσέγγιση που είναι γνωστή και ως διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού (teacher mediation) παρακινεί το παιδί να ανταποκριθεί σε κάποια κοινωνική αλληλεπίδραση και αν το παιδί το κάνει τότε ο δάσκαλος και οι συμμαθητές του ανταποκρίνονται θετικά. Η τρίτη προσέγγιση στηρίζεται στην βοήθεια που προσφέρουν οι συνομήλικοι- ομότιμοι, οι οποίοι διδάσκονται πώς να ξεκινούν και να συνεχίζουν μια κοινωνική αλληλεπίδραση σε φυσικά περιβάλλοντα με τους συνομηλίκους τους που έχουν αυτισμό. Τέλος, σύμφωνα με την τελευταία προσέγγιση που δουλεύεται σε δυάδες, οι τυπικοί συνομήλικοι μαθαίνουν αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας και θετικές ενισχύσεις για να διδάξουν ένα ακαδημαϊκό θέμα στους συμμαθητές τους με αυτισμό (Simpson et al., 1991).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα άλλαξε η πολιτική των αναπτυγμένων κρατών για την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες με αποτέλεσμα και τα προγράμματα παρέμβασης των χωρών αυτών να ακολουθήσουν τον ίδιο δρόμο.

Πλέον το ζητούμενο σ' αυτές τις χώρες – με προεξάρχουσα την Αμερική- δεν ήταν ο αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά η εκπαιδευτική τους συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Τα συνθήματα που ήθελαν κανένα παιδί να μην μένει πίσω και να μην στερείται της δημόσιας εκπαίδευσης είχαν ως αποτέλεσμα να προωθηθούν πολύ τα προγράμματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών μαθητών με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μια τέτοια κατηγορία προγραμμάτων ήταν και οι παρεμβάσεις που έγιναν μεταξύ παιδιών ή ενηλίκων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με τυπικούς συνομηλίκους τους. Μάλιστα καθώς η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών αυτών ήθελε να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων, οι διαδικασίες έγιναν πιο αυστηρές και δομημένες σε σχέση με το παρελθόν. Οι ερευνητές έπρεπε να αξιολογούν συνεχώς τα προγράμματα τους (αρχική- ενδιάμεση- τελική αξιολόγηση) με σκοπό να δουν αν τελικά αυτά ήταν αποτελεσματικά για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ως χρονικό ορόσημο είχε τεθεί το έτος 2014 (Winzer, 2009).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων ήταν ποικίλα. Σε κάποιες περιπτώσεις βρέθηκε ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ενώ σε άλλες όχι. Κυρίως από τέτοιου είδους προγράμματα βοηθούνται τα παιδιά με ήπιες ή ελαφριές ειδικές ανάγκες και όχι αυτά που αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές αναπηρίες (Gutierrez et al,2007). Οι Camargo et al. βρήκαν ότι η παρουσία των παιδιών με αυτισμό σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα οδηγεί σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη εξαιτίας της μείωσης της απομόνωσης και του στιγματισμού τους, της αύξησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της παρουσίας τους σε περιβάλλοντα με περισσότερα ερεθίσματα στα οποία οι τυπικοί συνομήλικοι αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς (Camargo et al.,

2014). Οι McGee και συν. βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό όταν βρέθηκαν σε συμπεριληπτικά φυσικά περιβάλλοντα μείωσαν την επαναληπτική- αυτιστική συμπεριφορά τους, ωστόσο άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι μειώθηκε ο αριθμός των οδηγιών που δίνονταν στα παιδιά και ότι αυτά βίωναν λιγότερες φυσικές κοινωνικές εμπειρίες και είχαν πιο σπάνιες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους (Myles et al., 1993· Strain & Hoyson, 2000· Koegel et al., 2001· DiSalvo & Oswald, 2002· McConnell, 2002). Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και στην έρευνα του Gutierrez (2007) στην οποία φάνηκε ότι όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν τοπική εγγύτητα με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους, σπάνια υπάρχουν αλληλεπιδράσεις. Στην Ελλάδα σε έρευνα που έγινε το 2003 από τους Τζουριάδου, Μπάρμπα, Γαλάνη κ.ά. βρέθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και κυρίως αυτοί που παρουσιάζουν νοητικές ανεπάρκειες, συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Το ίδιο βρέθηκε και σε έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό, όπως είναι του De Monchy (Αναγνώστου, 2006). Είναι λοιπόν άξιο προβληματισμού το γεγονός ότι ενώ υπάρχει μικρή διάθεση εκ μέρους των τυπικών μαθητών να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με βαριές αναπηρίες, αυτοί να χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε τέτοιου είδους προγράμματα. Μας δημιουργείται αμέσως το ερώτημα για το ποια είναι τα κριτήρια επιλογής αυτών των παιδιών. Είναι προσωπική τους επιλογή να συμμετέχουν σε κάτι τέτοιο ή η επιλογή είναι τυχαία; Ίσως σ' αυτό να επιδρά πολύ η επιρροή του εκπαιδευτικού ο οποίος θεωρήθηκε ως ο βασικότερος παράγοντας στην δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος (Μέσσιου, 2007).

1.3.Αυτισμός και Αισθητηριακή δυσλειτουργία

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί από τον οποιονδήποτε ασχολείται με τα άτομα με αυτισμό είναι και τα αισθητηριακά τους ελλείμματα. Πολλές από τις συμπεριφορές των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος οφείλονται σύμφωνα με τον Thapar στην ύπαρξη εγκεφαλικών ανωμαλιών, όπως αυτές έχουν παρατηρηθεί μέσα από MRI εξέταση, στις περιοχές του ιππόκαμπου, της αμυγδαλίδας, των βασικών γαγγλίων, της παρεγκεφαλίδας, του εγκεφαλικού φλοιού κ.α. (Brock et al., 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Casanova και συν. το 2002 έδειξαν ότι ο εγκέφαλος των ατόμων με αυτισμό διαφέρει ως προς το μέγεθος, τον αριθμό και την διάταξη των μικροστηλών του στον προμετωπιαίο και κροταφικό λοβό. Αυτά όμως είναι (σύμφωνα με δεύτερη έρευνα των Buxhoeveden & Casanova) οι βασικές δομές του εγκεφάλου μας που λαμβάνουν, επεξεργάζονται και απαντούν στα ερεθίσματα που έρχονται από το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων (Brock et al., 2006). Οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε αυτά είναι αναμενόμενο ότι θα επηρεάσει την απόκριση μας στα αισθητηριακά ερεθίσματα.

Όταν όμως μιλάμε για αισθητηριακά ερεθίσματα σε τί ακριβώς αναφερόμαστε; Οι περισσότεροι από εμάς θα σκεφτούμε ότι πρόκειται για τις πληροφορίες που λαμβάνουμε από τις πέντε βασικές μας αισθήσεις, οι οποίες είναι γνωστές στην επιστημονική βιβλιογραφία και με τον όρο «μακρινές αισθήσεις». Αυτές φυσικά δεν είναι άλλες από την όραση, την ακοή, την αφή, την όσφρηση και την γεύση και χαρακτηρίζονται ως μακρινές αισθήσεις γιατί ενεργοποιούνται από εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος χρησιμοποιώντας κάποια από τα όργανα του σώματος του (μάτια, μύτη, αυτιά, γλώσσα, χέρια). Ωστόσο υπάρχουν και άλλες τρεις αισθήσεις, οι επονομαζόμενες ως «κοντινές – κρυφές» αισθήσεις τις

οποίες το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει διότι συμβαίνουν μέσα στο σώμα μας (Καρτασίδου, 2004). Αυτές δεν είναι άλλες από την ιδιοδεκτικότητα και το αιθουσαίο σύστημα του ανθρώπου, που μας πληροφορούν για την θέση και την κίνηση του σώματος μας. Η πρώτη από αυτές, η ιδιοδεκτικότητα, λαμβάνει τις πληροφορίες της από την πίεση και το τέντωμα των μυών και των αρθρώσεων. Γι' αυτό και πολλοί από εμάς δεν της δίνουμε την δέουσα σημασία και σπανίως θα παρατηρήσουμε κάποια δυσλειτουργία. Ωστόσο χάρη σ' αυτή την αίσθηση είμαστε σε θέση να εκτελούμε κάποιες βασικές ανάγκες μας όπως είναι το κούμπωμα των ρούχων, το ανεβοκατέβασμα των σκαλοπατιών και το παιχνίδι. Η δεύτερη «κρυφή» μας αίσθηση είναι το αιθουσαίο σύστημα το οποίο εδράζεται στο έσω αυτί και μας πληροφορεί για την βαρύτητα, την κίνηση του κεφαλιού μας και την ισορροπία (Ayres, 2008). Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική, είναι η εσωδεκτικότητα που μας πληροφορεί για όσα συμβαίνουν μέσα μας. Χάρη σ' αυτή καταφέρνουμε να ρυθμίζουμε την πίεση του αίματος, την πέψη, την αναπνοή αλλά και άλλες λειτουργίες του αυτόνομου νευρικού μας συστήματος (Ayres, 2008). Για να μπορέσει όμως ο άνθρωπος να πραγματώσει με τον σωστό τρόπο όλες αυτές τις λειτουργίες, θα πρέπει να τις ρυθμίσει σωστά. Η ρύθμιση (modulation) της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία αυτό-οργάνωσης του νευρικού μας συστήματος η οποία επιτυγχάνεται με την βοήθεια της διευκόλυνσης (facilitation) και της αναχαίτισης (inhibition). Η πρώτη απ' αυτές μέσω της συνεργασίας των μερών του εγκεφάλου και των συνάψεων, ενισχύει τη σύνδεση ανάμεσα στην αισθητηριακή λήψη και το συμπεριφορικό αποτέλεσμα ενώ η δεύτερη την μειώνει (Καρτασίδου, 2004). Χάρη σ' αυτές αναπτύσσονται οι διασυνδέσεις (interconnections) μεταξύ των νευρώνων οι οποίες προσθέτουν νέα στοιχεία στην αισθητηριακή αντίληψη και την κινητική δεξιότητα του ατόμου. Σύμφωνα άλλωστε

και με την Ayres όσες πιο πολλές νευρικές διασυνδέσεις έχει ένα άτομο, τόσο πιο έξυπνο και ικανό για μάθηση κρίνεται (Ayres, 2008). Τι συμβαίνει όμως όταν δεν υπάρχει αυτή η ικανότητα και το άτομο αδυνατεί να ολοκληρωθεί αισθητηριακά;

Η αισθητηριακή δυσλειτουργία σύμφωνα με τους Dimatties και συν. αναφέρεται ως μια ανικανότητα του ατόμου να διαμορφώσει, να περιγράψει, να συντονίσει και να οργανώσει τις αισθήσεις του (Dimatties – Sammons, 2003). Οι Kranowitz και Stepp-Gilbert θεωρούν ότι αυτή προκαλείται όταν το μυαλό δεν μπορεί να κάνει τίποτα χρησιμοποιώντας έναν ή περισσότερους τύπους αισθητηριακών μηνυμάτων (Withrow, 2007). Τέλος, η ίδια η Ayres ισχυρίζεται ότι ο όρος «δυσλειτουργία» αναφέρεται στην ανικανότητα του μυαλού να λειτουργήσει φυσικά και αποτελεσματικά ενώ ο όρος «αισθητηριακή» σημαίνει ότι αυτή η αναποτελεσματικότητα επηρεάζει συγκεκριμένα το αισθητηριακό μας σύστημα (Ayres, 2008). Όπως είναι αναμενόμενο μια τέτοια δυσλειτουργία μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο το αισθητηριακό κομμάτι του ατόμου, καθώς με όσα έχουμε πει ως τώρα οι αισθήσεις ρυθμίζουν πολλές από τις λειτουργίες μας, αλλά και την επικοινωνία, την μάθηση και την συμπεριφορά του ατόμου. Τα συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά με αισθητηριακή δυσλειτουργία λαμβάνουν συνήθως την μορφή της υπό ή υπέρ ευαισθησίας σε όλες τις αισθήσεις αλλά με τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης στο αιθουσαίο, το ιδιοδεκτικό και το απτικό μας σύστημα (Withrow, 2007) . Αυτό σημαίνει ότι κάποια από αυτά αντιδρούν με πιο ήπιο τρόπο στο ερέθισμα καθώς δυσκολεύονται να το αντιληφθούν ενώ κάποια άλλα αντιδρούν πολύ εντονότερα σε σχέση με το ερέθισμα. Τα πιο κοινά συμπτώματα που μπορεί να εντοπίσει κανείς είναι η υπερκινητικότητα και η διάσπαση, τα προβλήματα

συμπεριφοράς, η καθυστέρηση στον λόγο και τη γλώσσα, τα προβλήματα μυϊκού τόνου (υπερτονία ή υποτονία), οι μαθησιακές δυσκολίες και η έλλειψη οργάνωσης.

Όλοι γνωρίζουμε ότι οι αισθήσεις μας βοηθούν να επικοινωνούμε με τον έξω κόσμο ενώ όταν αυτές υπολειτουργούν τότε αποπροσανατολιζόμαστε και δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε επαρκώς. Γι' αυτό και τα άτομα με αυτισμό υποφέρουν από υπέρ ή υπό - ευαισθησία στα αισθητηριακά τους συστήματα (Ben-Ariel et Miller, 2009). Παρακάτω δίνεται μια λίστα μειονεκτούντων χαρακτηριστικών έτσι όπως αυτά εμφανίζονται ανά αίσθηση στα άτομα με αυτισμό. Σύμφωνα λοιπόν με την Συριοπούλου (Συριοπούλου- Δελλή, 2016) τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι:

Στο ακουστικό σύστημα:

- Ευαισθησία σε ήχους ξαφνικούς, υψηλής έντασης και διάρκειας και σύνθετους.
- Παράδοξη αντίδραση σε κάποιους ήχους σε σχέση με άλλους.
- Περιορισμένη ικανότητα προσανατολισμού στο ακουστικό ερέθισμα.
- Δεν ανταποκρίνονται στο όνομα τους.
- Δίνουν την εντύπωση «κωφού» καθώς δεν ακολουθούν εντολές.

Στο οπτικό σύστημα:

- Οπτική ευαισθησία.
- Αδιαφορία σε οπτικά ερεθίσματα.
- Κατευθύνονται πάνω σε εμπόδια χωρίς να παρεκκλίνουν έγκαιρα.

- Υπερευαίσθησία στις αλλαγές του περιβάλλοντος
- Αντιδρούν στην αλλαγή φωτισμού.
- Παρατηρούν τα οπτικά ερεθίσματα για λιγότερο χρόνο απ' ότι ένας τυπικός συνομήλικος τους.
- Επεξεργάζονται λιγότερο εντατικά τα οπτικά ερεθίσματα και τα συγκρίνουν ανεπαρκώς.

Στο απτικό σύστημα:

- Το χάδι, η αγκαλιά και το άγγιγμα είναι γι' αυτούς δυσάρεστα εξαιτίας της απτικής τους ευαισθησίας.
- Έλλειψη ευαισθησίας στον πόνο και στην χαμηλή ή υψηλή θερμοκρασία.

Στο οσφρητικό σύστημα:

- Ευαίσθησία σε διάφορες μυρωδιές.

Στο γευστικό σύστημα:

- Δεν δοκιμάζουν με ευκολία νέες τροφές.
- Προτιμούν πιο απλές και ουδέτερες γεύσεις.
- Συχνά τρώνε το φαγητό τους αλεσμένο.

1.4.Η χρήση της μουσικής

Οι θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής στην ψυχή αλλά και το σώμα του ανθρώπου είναι σ' όλους μας γνωστές εδώ και αιώνες. Μάλιστα έχει βρεθεί ότι ακόμα και στις πιο κλειστές κοινωνίες στις οποίες η επιβίωση ήταν πολύ δύσκολη, η

μουσική ήταν αυτή που ηρεμούσε και μαλάκωνε την ψυχή των ανθρώπων. Ο Πλάτωνας είχε μιλήσει για την επίδραση της μουσικής στην κοινωνία ενώ ο Αριστοτέλης για την επίδραση της στον ανθρώπινο χαρακτήρα (Krikeli et al., 2010). Στην σύγχρονη εποχή η μουσική θεωρείται τέχνη αλλά όπως θα δούμε στην συνέχεια είναι και ένα πολύ ισχυρό μέσο διδασκαλίας. Αυτό είναι ακόμη πιο εμφανές στην περίπτωση των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος καθώς η μουσική χρησιμοποιείται κατά κόρον στην μουσικοθεραπεία και στα προγράμματα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα άτομα με αυτισμό λόγω της αισθητηριακής τους δυσλειτουργίας μπορούν και υπό ή υπέρ αντιδρούν σε διάφορα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον, τα οποία προσπαθούν να εξισορροπήσουν με τις στερεοτυπικές τους συμπεριφορές. Αυτό ακριβώς το γεγονός προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν οι αισθητηριακές- κινητικές προσεγγίσεις, στις οποίες συγκαταλέγεται και η μουσικοθεραπεία, με στόχο να ενισχύσει τομείς που δεν σχετίζονται άμεσα με την μουσική αλλά με την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η μουσικοθεραπεία είναι μια ολιστική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ως παρέμβαση στα άτομα με αυτισμό στο Ηνωμένο Βασίλειο την δεκαετία του 1950 και του 1960 (Καλύβα, 2005). Κατά την διάρκεια αυτής της προσέγγισης η μουσική χρησιμοποιείται μέσα σε μια θεραπευτική σχέση για να αντιμετωπίσει σωματικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες. Στις έρευνες των Pelayo et Sanchez (2013), των Kissinger και Worley (όπως αναφέρεται στο Krikeli et al., 2010) καθώς και των Gold και συν. (όπως αναφέρεται στο Rickson & McFerran, 2007) βρέθηκε πως η μουσικοθεραπεία βοηθάει στην ενίσχυση των επικοινωνιακών ικανοτήτων ενώ σύμφωνα με το FPG Child Development Institute η

χρήση της μουσικής μέσα στην τάξη και κυρίως ήδη γνωστών τραγουδιών μπορεί να βοηθήσει πολύ τα παιδιά με αυτισμό στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (FPG Child Development Institute). Στην Αμερική την δεκαετία του 1970 υπήρξε μια τεράστια αύξηση του αριθμού των θεραπειών που χρησιμοποιούσαν αυτά τα προγράμματα σε συμπεριληπτικά πλαίσια για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Rickson & McFerran, 2007). Από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει φάνηκε ότι η μουσικοθεραπεία είχε θετικά αποτελέσματα στα άτομα με αυτισμό στα εξής:

- Βοήθησε στην διακοπή των μοτίβων απομόνωσης και κοινωνικής απόσυρσης και οδήγησε στην βελτίωση της κοινωνικο- συναισθηματικής τους ανάπτυξης.
- Διευκόλυνε την λεκτική και την μη λεκτική τους επικοινωνία.
- Μείωσε τις συμπεριφορές που οφείλονταν σε διαταραγμένη αντιληπτικό-κινητική ανάπτυξη και λειτουργικότητα.
- Διευκόλυνε την δημιουργική έκφραση του εαυτού και την προώθηση της συναισθηματικής ικανοποίησης (Καλύβα, 2005).

Ωστόσο υπήρξαν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι δεν δέχτηκαν την μουσικοθεραπεία ως έναν αποδεκτό κλάδο της ειδικής αγωγής αλλά την θεώρησαν ως μια αμφιλεγόμενη προσέγγιση εξαιτίας της έλλειψης εμπειρικών δεδομένων σχετικών με την αποτελεσματικότητά της (Stephenson, 2006). Από έρευνες που έγιναν φάνηκε ότι οι θεραπευτές δεν χρησιμοποιούσαν τις κατάλληλες μεθόδους και εργαλεία με αποτέλεσμα τα ευρήματά τους να χάνουν σε αξιοπιστία. Και ενώ στην Αμερική θεωρήθηκε ως μια θεραπεία σχετική με την σχολική ζωή, τα ποσοστά χρήσης της στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι τεράστια. Σε έρευνα των Smith και Hairston

βρέθηκε ότι κατά 78% χρησιμοποιείται στα σχολεία για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και κατά 71% για πολλαπλές αναπηρίες. Το πιο σημαντικό όμως σ' αυτή την θεραπεία είναι οι στόχοι στους οποίους αποβλέπει. Σ' αυτούς συγκαταλέγονται η εκπλήρωση των βασικών αναγκών του ατόμου, η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού, η δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, η αλλαγή της παθολογικής συμπεριφοράς και η ανάπτυξη της ευαισθησίας για την μουσική (Stephenson, 2006).

1.5. Αυτισμός και παιχνίδι

Ένας ακόμη τομέας στον οποίο τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι μαζί με την επικοινωνία και την έλλειψη κοινωνικοποίησης θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας της διάγνωσης του αυτισμού. Σύμφωνα με την Συριοπούλου τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στο συμβολικό και μιμητικό παιχνίδι όπως και στο παιχνίδι ρόλων και προσποίησης. Την ίδια δυσκολία αντιμετωπίζουν και με τους κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν σε ένα παιχνίδι ενώ φαίνεται να τα πηγαίνουν καλύτερα με το επαναληπτικό – στερεότυπο παιχνίδι και την προτίμηση σε λεπτομέρειες ή ιδιότυπα ενδιαφέροντα (Συριοπούλου- Δελλή, 2016). Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας της ανθρώπινης εξέλιξης, έδωσαν ώθηση στο να συμπεριληφθεί ανάμεσα στα βασικότερα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να καλλιεργηθούν συστηματικά μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Παρατηρώντας την ρίζα της λέξης παιχνίδι, εύκολα καταλαβαίνουμε ότι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη παῖς που σημαίνει παιδί. Το παιχνίδι λοιπόν είναι μια δραστηριότητα των παιδιών που ανάλογα με την πολυπλοκότητα

της και την συμμετοχή ή όχι των άλλων μας δίνει πολύ σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη τους. Εξαιτίας της σπουδαιότητας του πολλοί ψυχολόγοι, φιλόσοφοι και δάσκαλοι ασχολήθηκαν με την μελέτη του. Οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη εξέλιξη περιλαμβάνει σύνθετες εμπειρίες αλληλεπίδρασης που μπορεί να αποκτηθούν ακόμη και μέσα από το παιχνίδι. Γι' αυτό και ο Piaget (1962) προσπάθησε να συνδέσει τα αναπτυξιακά στάδια της παιδικής ηλικίας και της ωρίμανσης του μυαλού με την ανάπτυξη στο παιχνίδι. Έτσι λοιπόν είδε ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα συνδυασμού δεξιοτήτων, γνώσης και κατανόησης που δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1978, ο Vygotsky είπε ότι το παιχνίδι είναι το όχημα του ανθρώπου για την κοινωνική του αλληλεπίδραση, δίνοντας έτσι την μεγάλη αξία του παιχνιδιού για την γνωστική μας ανάπτυξη αλλά και για την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων μας. Μάλιστα ο Vygotsky αναφέρθηκε και στην σημασία που έχει η εμπλοκή κάποιου ενήλικα στο παιχνίδι του παιδιού καθώς ενισχύει την αλληλεπίδραση, την διάθεση του παιδιού και την εταιρική σχέση. Αργότερα ο Thompson μίλησε για την βοήθεια που μας προσφέρει το παιχνίδι στην κατανόηση των συναισθημάτων μας και την αντανάκλαση τους στους άλλους (Seach, 2008). Ανεξάρτητα λοιπόν από το είδος και την μορφή που μπορεί να λάβει το παιχνίδι, φαίνεται πως τα οφέλη και η θεραπευτική του αξία είναι μεγάλη γιατί είναι αυτοκατευθυνόμενο και αυθόρμητο, ενισχύει την επικοινωνία και την ανακάλυψη των ικανοτήτων, διευκολύνει την αυτό-έκφραση των συναισθημάτων, προσφέρει κίνητρο και ευχαρίστηση και τέλος επιτρέπει την ανάπτυξη (Seach, 2008).

Τα είδη του παιχνιδιού έτσι όπως αυτά καταγράφονται στην βιβλιογραφία με κριτήριο το πώς παίζεται είναι το αισθητηριακό, το επαναληπτικό, το κοινωνικό και

το φανταστικό παιχνίδι. Αντιθέτως με κριτήριο την συμμετοχή ή όχι κάποιου άλλου, αυτό χωρίζεται σε μοναχικό, παράλληλο, συντροφικό και συνεργατικό. Το παιχνίδι των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δεν φτάνει σχεδόν ποτέ στα πιο υψηλά επίπεδα και μπορεί να παραμείνει προσκολλημένο για μια ζωή. Συνήθως είναι αισθητηριακό ή επαναληπτικό ως προς την επιτέλεση του και μοναχικό ή παράλληλο ως προς την συμμετοχικότητα. Αυτό αρχικά σημαίνει ότι η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι περιλαμβάνει την χρήση των αισθήσεων του για να εξερευνήσει τα αντικείμενα. Ως πιο συνηθισμένες μορφές εξερεύνησης εμφανίζεται το γλείψιμο, το δάγκωμα, το κούνημα και το χτύπημα των αντικειμένων που κρατάει στα χέρια του. Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει πως καθώς μιλάμε για μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα με πολλαπλά αισθητηριακά ελλείμματα, ίσως κάποιες μορφές εξερεύνησης να μην εμφανίζονται καθόλου και κάποιες άλλες να γίνονται εμμονικές. Αυτό μπορεί να συμβεί πολύ εύκολα στην φάση του επαναληπτικού παιχνιδιού στο οποίο ναι μεν η επανάληψη μιας δραστηριότητας είναι απαραίτητη για να αναπτύξει το παιδί τα γνωστικά του σχήματα αλλά ενδέχεται, όπως είπε και ο Nutbrown, να κολλήσει σε άσκοπες επαναλήψεις που δεν του προσφέρουν τίποτα. Τότε χρειάζεται η παρέμβαση του ενήλικα για να προσφέρει μια διαφορετική εμπειρία ή ενέργεια στο παιδί (Seach, 2008). Τέλος, όσον αφορά το μοναχικό παιχνίδι, η παρέμβαση του ενήλικα (δασκάλου ή γονέα) γίνεται για να δείξει στο παιδί μόνο την χρήση των αντικειμένων, μιας και αυτό παίζει μόνο του, ενώ στο παράλληλο παιχνίδι το παιδί έχει τοπική εγγύτητα μ' ένα άλλο με το οποίο μοιράζεται υλικά και παιχνίδια αλλά χωρίς να αλληλεπιδρούν (Συριοπούλου- Δελλή, 2016).

Από μελέτες που έχουν γίνει με στόχο την βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό έχει προκύψει ότι οι καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας του παιχνιδιού είναι η μίμηση προτύπου (Direct Modeling) και το Video Modeling. Στην πρώτη περίπτωση ως επί των πλείστων επιλέγονται να λειτουργήσουν ως πρότυπα οι τυπικοί συμμαθητές ή τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό παρά κάποιοι ενήλικες. Ωστόσο αν οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι δάσκαλοι και οι γονείς αυτών των παιδιών. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος αλλά και της υψηλής επίδρασης του οπτικού ερεθίσματος στα παιδιά με αυτισμό, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται πολύ η μέθοδος του Video Modeling. Και στις δυο περιπτώσεις τα παιδιά με αυτισμό παρατηρούν μια επιθυμητή συμπεριφορά είτε σε φυσικά πλαίσια είτε σε κάποιο βίντεο με στόχο να την μιμηθούν σε αντίστοιχες συνθήκες. Η αποτελεσματικότητα των δυο μεθόδων φάνηκε πως είναι σημαντική και γι' αυτό κάποιοι ερευνητές τάσσονται υπέρ της μίας ενώ άλλοι υπέρ της άλλης μεθόδου. Οι Gena et al. σε έρευνα τους το 2005 διαπίστωσαν πως η μίμηση προτύπου είναι πιο αποτελεσματική μέθοδος για να εκφράζουν τα παιδιά τα συναισθήματα τους μέσα από το παιχνίδι. Αντιθέτως οι Charlop-Christy και συν. βρήκαν ότι το video modeling είναι πιο αποτελεσματική μέθοδος για την διδασκαλία της επικοινωνίας, της αυτό- εξυπηρέτησης και των δεξιοτήτων παιχνιδιού καθώς προσφέρει στα παιδιά την δυνατότητα γενίκευσης της γνώσης τους. Αργότερα σε έρευνα των Nikoroulos και Keenan, το 2006, βρέθηκε ότι ο συνδυασμός των δυο μεθόδων είναι πιο αποτελεσματικός και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε σε έναν προς έναν διδασκαλία είτε σε ομαδική (Odluyurt, 2017). Τα ίδια περίπου αποτελέσματα παρατήρησε και στην δική του έρευνα ο Odluyurt ο οποίος βρήκε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα των δυο μεθόδων. Ωστόσο η διαφοροποίηση σ' αυτή την

έρευνα σε σχέση με τις δυο προηγούμενες ήταν ότι έγινε σε συμπεριληπτικό πλαίσιο και όχι σε μια δομημένη ένας προς έναν διδασκαλία (Odluyurt, 2017).

Επιπλέον θα πρέπει να τονίσουμε ότι κατά την υλοποίηση του εκάστοτε προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το τι θα διδάξουμε αλλά και το πώς πρέπει να παρέχεται η γνωστική εμπειρία. Έτσι στα πιο πολλά προγράμματα χρησιμοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά (τυπικό ή ειδικό), την στελέχωση του χώρου σε προσωπικό και τους πόρους που διέθεταν. Κάποια από αυτά υλοποιήθηκαν σε ατομικό επίπεδο (ένας προς έναν), κάποια σε μικρο-ομαδικό και άλλα με την μεσολάβηση συνομηλίκου.

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αυτά τα προγράμματα πρέπει να περιέχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να ενσωματώνονται σε καθημερινές δραστηριότητες είτε σε προσχεδιασμένη μορφή είτε σε ελεύθερη. Μάλιστα έχει βρεθεί ότι σε μια ελεύθερη δραστηριότητα παιχνιδιού η ύπαρξη κάποιου υποστηρικτικού εταίρου αυξάνει την επικοινωνία και την εμπειρία των παιδιών για τις διαφορές σε κάθε περίπτωση. Επίσης η χρήση γνωστών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων τους παρέχει συναισθηματική ασφάλεια η οποία βοηθά στην κοινωνική απόκριση.
- Να είναι εξατομικευμένα ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται (ειδικό ή γενικό σχολείο) με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ή ατομικές ανάγκες του παιδιού.

- Να επικεντρώνονται στα κίνητρα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών δεδομένου πως ακόμη και τα παιδιά με αυτισμό επιθυμούν κάποιο βαθμό ικανότητας σε μια δραστηριότητα πριν ανταποκριθούν στο κάλεσμα κάποιου εταίρου.
- Να βασίζονται στην αυθόρμητη επικοινωνία και στην θετική αλληλεπίδραση.
- Να δομούνται εντός των ορίων που θέτει ο ενήλικας καθώς ο χρόνος για παιχνίδι συμβάλλει στο υπόλοιπο ημερήσιο πρόγραμμα, ιδίως όταν τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εξερευνήσουν και να ασχοληθούν με μια επιθυμητή δραστηριότητα. Επίσης αν η δραστηριότητα συνοδευτεί και με κάποιο τραγούδι τότε το παιδί μπορεί να αντιληφθεί την αρχή και το τέλος της (Seach, 2008).

1.6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση στην διδασκαλία ήταν μια ανάγκη που προέκυψε τόσο από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες της Δύσης όσο και από τα ερευνητικά δεδομένα που ήρθαν στο φως στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Η ανάγκη κάποιων κρατών να ενσωματώσουν στην εκπαίδευση τους και άτομα που παραδοσιακά αποκλείονταν, είχε ως αποτέλεσμα να ξεκινήσει μια προσπάθεια ενσωμάτωσης αυτών των ατόμων στα γενικά σχολεία. Για να μπορέσουν όμως να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτού του νέου περιβάλλοντος έπρεπε να δεχθούν την κατάλληλη διδασκαλία που ήταν προσαρμοσμένη στις δικές τους ανάγκες, ελλείψεις και ενδιαφέροντα. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την έρευνα της Tomlinson που στηρίχθηκε στα δεδομένα του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, είχε ως αποτέλεσμα την γέννηση της θεωρίας για την διαφοροποιημένη

διδασκαλία. Σύμφωνα μ' αυτή ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικές δραστηριότητες, περιεχόμενο και τρόπους αξιολόγησης για να στηρίξει τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Salazar et al., 2004). Τα άτομα στα οποία επικεντρώθηκε η παροχή αυτού του είδους της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας καθώς και όσοι μιλούσαν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα και προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικό- πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη τα βασικά αίτια της διαφοροποίησης είναι οι ατομικές διαφορές των μαθητών και οι διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης. Αυτά σχετίζονται με τις διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις καθώς και με τις προσδοκίες που τίθενται από τους τύπους σχολείων (Βαστάκη, 2010). Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα εξής:

- Είναι προσχεδιασμένη καθώς ο εκπαιδευτικός δομεί την γνώση ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Είναι περισσότερη ποιοτική παρά ποσοτική μέθοδος διδασκαλίας, με την έννοια ότι δεν έχει σημασία το πόσα καθήκοντα ανατίθενται στον μαθητή αλλά αν αυτός τα καταφέρνει σε κάτι πριν περάσει στο επόμενο γνωστικό αντικείμενο.
- Βασίζεται στην αξιολόγηση (αρχική, τελική) που έχει ως στόχο της να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή με στόχο την κατάκτηση του στόχου.
- Παρέχει πολλαπλές στρατηγικές για το περιεχόμενο (τι θα μάθει ο μαθητής) , την διαδικασία (πώς θα το μάθει) και το τελικό προϊόν (κατέκτησε τελικά τη γνώση).

- Είναι μαθητοκεντρική καθώς δεν παρέχει έτοιμη γνώση στα παιδιά αλλά τα ωθεί να την ανακαλύψουν μόνα τους παίρνοντας τις δικές τους αποφάσεις.
- Είναι ένας συνδυασμός διδασκαλίας που γίνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο ή ακόμη και σε επίπεδο τάξης.
- Είναι μια οργανική διαδικασία καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι αποκτούν εμπειρίες και μαθαίνουν μέσα από την διαδικασία (Tomlinson, 2001).

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς ότι η διαφοροποίηση αφορά το σύνολο της διδασκαλίας καθώς μπορεί να γίνει τόσο στο περιεχόμενο και την διαδικασία όσο και στα προϊόντα της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον (Ernest et al., 2011). Αυτός είναι και ο λόγος που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες της δομές και βαθμίδες εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κάθε φορά τροποποιήσεις. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται στο κοινό πρόγραμμα που ακολουθούν όλοι οι μαθητές το οποίο όμως μπορεί να παραλλαχθεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά σε σχέση με τους άλλους. Ομοίως, η διαδικασία αφορά το πώς ο δάσκαλος διδάσκει και πώς ο μαθητής μαθαίνει. Γι' αυτό και οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόζουν το μάθημα τους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους χτίζοντας πάνω στην προϋποτιθέμενη γνώση των παιδιών (Gentry et al., 2013). Το προϊόν είναι το αντικείμενο που παράγεται από τον μαθητή και αποτελεί την ζωντανή απόδειξη της μάθησης του (Charman & King, 2008) ενώ το περιβάλλον είναι ο χώρος εργασίας του μαθητή με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που περιλαμβάνει αλλά και οι συνθήκες και σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτόν (Καραγεωργίου, 2008).

Για να μπορέσει όμως η διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να διαθέτει κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Θα πρέπει να διατηρεί ένα άνετο και γεμάτο με ερεθίσματα περιβάλλον, να αξιολογεί διαρκώς τις ανάγκες των μαθητών, να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τον σχεδιασμό των μοντέλων και των στρατηγικών διδασκαλίας, να οργανώνει προγράμματα τόσο για το άτομο όσο και την ομάδα και να κάνει τον μαθητή να θέλει ο ίδιος να μάθει (Chapman & King, 2008).

1.7.Σκοπός έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Η ενασχόληση μου με τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και η συνακόλουθη επαφή μου με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν αυτή που μου έδωσε την αφορμή να παρατηρήσω από κοντά την καθημερινότητα αυτών των παιδιών και να διαπιστώσω την εγγενή τους δυσκολία στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πολλές φορές λοιπόν αναρωτήθηκα γιατί τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται τόσο πολύ στον κοινωνικό τομέα. Είναι εγγενής αυτή τους η δυσκολία ή μήπως τους την προκαλεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν; Μήπως όλοι εμείς δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την δική τους ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους δίνουμε λάθος ερεθίσματα στα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν λόγω της αισθητηριακής τους δυσλειτουργίας;

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τεσσάρων παιδιών με αυτισμό μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτής της παρέμβασης έγινε σε ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του Νομού Θεσσαλονίκης στο οποίο εργαζόμουν ως δασκάλα. Η ανάγκη μου αυτή προέκυψε από την πρώτη στιγμή που βρέθηκα στο σχολείο καθώς μέσα στην τάξη

υπήρχαν πέντε παιδιά αλλά κανένα από αυτά δεν αλληλεπιδρούσε τόσο μ' εμένα όσο και μεταξύ τους. Μια χαρακτηριστική εικόνα που έβλεπα τις πρώτες μέρες του σχολείου ήταν πέντε παιδιά να κάθονται σε διαφορετική γωνιά μέσα στην τάξη και να στερεοτυπούν ή να σηκώνονται και να σκαρφαλώνουν οπουδήποτε χωρίς όρια και κανόνες. Φυσικά ούτε λόγος δεν γινόταν για να καθίσουν στην καρέκλα τους και να συμμετέχουμε όλοι μαζί σε μια ευχάριστη δραστηριότητα. Έτσι αυτό που θέλησα να διερευνήσω μέσα από την παρούσα μελέτη ήταν το εξής:

- Σε ποια είδη ερεθισμάτων ανταποκρίνεται καλύτερα το κάθε παιδί αλλά και η τάξη συνολικά;
- Θα ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό αν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα λαμβάνει υπόψη τα ερεθίσματα στα οποία ανταποκρίνεται το κάθε παιδί;
- Μπορεί αυτή η αλληλεπίδραση να γενικευτεί στην τάξη όχι μόνο κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και την ώρα που τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν μια αγαπημένη δραστηριότητα;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1.Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.1. Ερευνητική στρατηγική

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας μελέτης περίπτωσης με συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή . Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται σε πολλά ερευνητικά πεδία ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται η κοινωνία και η εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον διαχωρισμό που έχει προτείνει ο Yin (2009), η εν λόγω έρευνα ανήκει στην κατηγορία της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης (exploratory case study), η οποία μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις και να διερευνήσει κάτι εντός του χώρου στον οποίο λειτουργεί (Μαγγόπουλος, 2014). Επίσης το γεγονός ότι η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά μέσα στις δραστηριότητες της ομάδας, κάνει την έρευνα αυτή να συγκαταλέγεται στις συμμετοχικές ενώ το γεγονός ότι επιλέχθηκαν να συμμετέχουν άτομα που βρίσκονταν κοντά της- οι μαθητές της- καθιστά την δειγματοληψία βολική. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας είναι πολλοί. Πρώτον, γιατί συνηθίζεται να χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια όταν θέλουμε να μελετήσουμε τους παράγοντες που επιδρούν πάνω σε πραγματικά γεγονότα. Στην δική μας περίπτωση ήταν ο παράγοντας ερέθισμα, που θέλαμε να δούμε πως επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό μέσα στη τάξη. Ένας δεύτερος λόγος επιλογής αυτού του είδους έρευνας είναι γιατί επικεντρώνεται πάνω σε ομάδες

υποκειμένων με στόχο να κατανοήσει με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα

(Cohen et al., 2008) και τέλος γιατί εξαιτίας του εστιασμένου και εις βάθους χαρακτήρα της, τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον υπό μελέτη πληθυσμό αλλά μπορεί να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τα ευρήματα και άλλων αντίστοιχων μελετών που έγιναν για τον ίδιο πληθυσμό.

2.1.2. Συμμετέχοντες

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή του προγράμματος ήταν τέσσερα αγόρια ηλικίας από 7 ως 11 ετών, τα οποία φοιτούσαν στο προαναφερόμενο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και ήταν μαθητές της τάξης μου. Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί για το πέμπτο παιδί της τάξης, που ήταν κορίτσι, ότι παρόλο που οι γονείς του συναίνεσαν στο να συμμετέχει, λόγω σημαντικών προβλημάτων υγείας που παρουσιάστηκαν αναγκάστηκε να λείπει για ένα πολύ μεγάλο διάστημα. Εξαιτίας της τρίμηνης απουσίας του, όταν το παιδί επέστρεψε στην τάξη, αποφασίστηκε να συμμετέχει άτυπα σ' αυτό το πρόγραμμα καθώς με τα υπόλοιπα παιδιά είχαμε ήδη ξεκινήσει την παρέμβαση. Γι' αυτό το λόγο για να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτής της έρευνας τα αποτελέσματα από την συμμετοχή του εν λόγω παιδιού χρησιμοποιήθηκαν μόνο για προσωπική χρήση και δεν παρατίθενται καθόλου στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας. Για τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν τελικά στο πρόγραμμα, πριν παραθέσουμε κάποια στοιχεία από το ιστορικό τους (βλ. πίνακας 1), θα πρέπει να πούμε ότι δύο απ' αυτά φοιτούσαν για πρώτη χρονιά στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ενώ το τρίτο παιδί ήταν για δεύτερη και το τέταρτο για τέταρτη χρονιά στο σχολείο. Τα δυο πρώτα που έρχονταν από Ειδικό Νηπιαγωγείο

φοιτούσαν στην τάξη της Προβαθμίδας και τα άλλα δυο στην Δευτέρα και Τετάρτη τάξη αντίστοιχα.

Ψευδώνυμο παιδιού (φύλο)	Χ. Η.	Διάγνωση	Λεκτική Επικοινωνία	Επιθετική ή αυτοτραυματική συμπεριφορά	(Ψυχο)κινητικές και αισθητηριακές διαταραχές	Στερεοτυπίες
Αετός (αγόρι)	7ετών & 10 μηνών	Αυτισμός	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Δρυοκολάπτης (αγόρι)	11ετών & 8 μηνών	Αυτισμός	ΝΑΙ	ΌΧΙ (αλλά υπήρχαν πολλά προβλήματα στη συμπεριφορά)	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Θαλασπούλι (αγόρι)	7 ετών & 8 μηνών	Αυτισμός	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ροδοπελεκάνος (αγόρι)	8 ετών & 4 μηνών	Αυτισμός και Νοητική Αναπηρία.	ΌΧΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 1: Στοιχεία των παιδιών

2.1.3. Διαδικασία έρευνα

Το πρώτο διάστημα έγινε προσπάθεια μέσω της νατουραλιστικής και συμμετοχικής παρατήρησης να συλλεχθούν πληροφορίες για το φυσικό και ανθρώπινο πλαίσιο της τάξης καθώς και για το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Ο στόχος της ερευνήτριας ήταν να μάθει κάποιες από τις συνήθειες των παιδιών, τι τους αρέσει και τι όχι, το πρόγραμμα τους, την συμπεριφορά τους εντός και εκτός τάξης και τι μπορούν γνωστικά να κάνουν. Η επιλογή αυτής της μεθόδου παρατήρησης έγινε γιατί μας δίνει έγκυρα και φυσικά αποτελέσματα, που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' έναν οικείο για τα παιδιά χώρο, στον οποίο εν συνεχεία θα υλοποιούνταν και η παρέμβαση. Επίσης επιλέχθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης γιατί σύμφωνα με τον Morrison η εμπάθυνση που παρέχει σ' ένα πλαίσιο αναδεικνύει τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης και μας δίνει

μια συνολική εικόνα για τον τρόπο που συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες (Cohen et al., 2008). Αυτό που προέκυψε από την παρατήρηση ήταν ότι κανένα από τα παιδιά δεν μπορούσε να καθίσει στην ίδια θέση για περισσότερο από ένα λεπτό, σηκώνονταν όποτε ήθελαν από την καρέκλα, περιφέρονταν μέσα στην τάξη και σκαρφάλωναν στις καρέκλες και στα έπιπλα που υπήρχαν. Σε όλη αυτή την αέναη κίνηση της τάξης δεν υπήρχε καμία επαφή τόσο μεταξύ τους όσο και μ' εμένα. Ως πρώτη μου προτεραιότητα έθεσα το να μάθω στα παιδιά κάποιους βασικούς κανόνες για να μπαίνουν στην τάξη και να κάθονται στην καρέκλα τους στο κοινό τραπέζι για να ασχοληθούν το καθένα με τις δραστηριότητες του. Αυτό ήταν η αρχική μου επιδίωξη καθώς καμία παρέμβαση δεν μπορούσε να λάβει χώρα, αν πρώτα δεν έμπαιναν κάποιοι κανόνες συμπεριφοράς που θα επέτρεπαν στην τάξη να δουλέψει ομαδικά . Αξίζει πολύ γενικά να αναφερθεί ότι από τα τέλη Οκτώβρη μέχρι και το κλείσιμο των σχολείων για τις γιορτές των Χριστουγέννων αυτό που κατάφερα να δουλέψω με τα παιδιά ήταν να αυξήσω τον χρόνο παραμονής τους στην καρέκλα, ξεκινώντας αρχικά από 30'' και φτάνοντας σταδιακά μέχρι το τέλος της χρονιάς να μένουν καθιστά μέχρι να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Επίσης τα παιδιά έμαθαν να πηγαίνουν και να κάθονται στην θέση τους αμέσως μόλις έμπαιναν μέσα στην τάξη. Αυτό όμως που με προβλημάτιζε όλο αυτό το διάστημα ήταν ότι δεν παρατηρούσα καμία πρόοδο στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αλλά και μαζί μου. Η μόνη αλληλεπίδραση που υπήρχε με μένα ήταν για να πάρουν κάτι που επιθυμούσαν και όταν τους το έδινα μπορούσαν να ασχολούνται ώρες μ' αυτό. Γι' αυτό και αποφάσισα να ξεκινήσω ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Ο σχεδιασμός του προγράμματος αυτού θα βασίζονταν στα δεδομένα τα οποία θα συνέλλεγα από το στάδιο της αρχικής μου αξιολόγησης. Στην συνέχεια θα ακολουθούσε το κύριο μέρος της παρέμβασης και στο τέλος θα γινόταν η τελική

αξιολόγηση για να διαπιστώσω αν εκπληρώθηκαν ή όχι οι στόχοι που είχα εξ' αρχής θέσει.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσα στην σχολική τάξη τις ώρες που όλα τα παιδιά βρίσκονταν σ' αυτή και δεν πήγαιναν για θεραπεία σε κάποια άλλη τάξη του σχολείου. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στην διάθεση μας (τέλος Μαρτίου μέχρι 15 Ιουνίου) αποφασίστηκε το πρόγραμμα να γίνεται σε καθημερινή βάση.

Οι φάσεις αξιολόγησης του προγράμματος

Αρχική αξιολόγηση: (2 εβδομάδες, 27 Μαρτίου- 7 Απριλίου) Κατά την διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης έγινε συστηματική- δομημένη παρατήρηση των παιδιών χωρίς να γίνει καμία παρέμβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η παρατήρηση περιλάμβανε την χορήγηση διαφόρων ειδών ερεθισμάτων στα παιδιά για να ελέγξουμε τον βαθμό της απόκρισης τους σε αυτά. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να δημιουργήσει μετρήσιμα αριθμητικά δεδομένα από τις παρατηρήσεις αλλά και γιατί η ανάλυση των δεδομένων γίνεται πολύ γρήγορα (Cohen et al., 2008) Επίσης συλλέχθηκαν πληροφορίες από τους γονείς των παιδιών και κάποιους θεραπευτές του σχολείου κάνοντας χρήση δυο δομημένων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούσαν διχοτομικές ερωτήσεις και κλίμακες ιεράρχησης τύπου Likert. Η επιλογή τους έγινε καθώς όσο πιο δομημένο είναι το ερωτηματολόγιο τόσο πιο γρήγορα κωδικοποιούνται οι απαντήσεις τους (Cohen et al., 2008), πράγμα το οποίο στην δική μας περίπτωση ήταν αναγκαίο λόγω της πίεσης του χρόνου. Η μόνη δυσκολία που συναντήθηκε σ' αυτή τη φάση του προγράμματος ήταν οι ξαφνικές απουσίες των παιδιών λόγω ασθενειών που

είχαν σαν αποτέλεσμα την καθυστέρηση στην συλλογή των δεδομένων. Γι' αυτό και η εβδομάδα από 24- 28 Απριλίου χρησιμοποιήθηκε ως χρόνος παράτασης της διαδικασίας. Αντιθέτως οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ανταποκρίθηκαν άμεσα στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αφού πρώτα τους δόθηκαν προφορικές οδηγίες από την ερευνήτρια.

Διαμορφωτική αξιολόγηση: (4 εβδομάδες, 2 – 31 Μαΐου) Σ' αυτή τη φάση υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις παρατηρήσεις και τις μετρήσεις που λάβαμε κατά την αρχική αξιολόγηση, αφού πρώτα έγιναν κάποιες προσαρμογές και τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και διαμορφώθηκε το νέο ωρολόγιο πρόγραμμά μας. Οι προσαρμογές που έγιναν στον χώρο ήταν η οριοθέτηση του και η αφαίρεση αντικειμένων (θρανίων και καρεκλών) που έκαναν τα παιδιά να κάθονται απομακρυσμένα το ένα από το άλλο. Για την οριοθέτηση χρησιμοποιήθηκε μια φλοκάτη ως χώρος παιχνιδιού, ένα στρώμα με μαξιλάρια πάνω σε παλέτα ως χώρος χαλάρωσης και ένα τραπέζακι Νηπιαγωγείου ως χώρος εργασίας.

Τελική αξιολόγηση: (2 εβδομάδες, 1- 14 Ιουνίου) Κατά την τελική αξιολόγηση ακολουθήθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμά μας που είχε ως κέντρο την παρέμβαση με μια μικρή αλλαγή. Μέσα στην τάξη υπήρχαν δυο παρατηρητές οι οποίοι κατέγραφαν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών σε τρία διαστήματα. Τα διαστήματα αυτά με την σειρά που εμφανίζονταν ήταν ένα πεντάλεπτο ελεύθερης δραστηριότητας, ένα δεκάλεπτο παρέμβασης στο οποίο επιλέγονταν δυο δραστηριότητες από το πρόγραμμα μας και ένα ακόμα πεντάλεπτο ελεύθερης δραστηριότητας που ακολουθούσε του προγράμματος. Ο λόγος που επιλέχθηκε κάτι τέτοιο ήταν για να δούμε αν ο αριθμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που

υπήρχε πριν το πρόγραμμα αυξήθηκε ή μειώθηκε μετά από αυτό αλλά και αν ο συνολικός αριθμός των αλληλεπιδράσεων εκτός προγράμματος είναι ίσος ή όχι με τον αριθμό των αλληλεπιδράσεων εντός προγράμματος. Και για να μπορούν τα ποσά να είναι συγκρίσιμα χωρίσαμε την ελεύθερη ώρα σε δυο πεντάλεπτα (συνολικά δέκα λεπτά) όσος δηλαδή και ο χρόνος του προγράμματος παρέμβασης. Οι δυο παρατηρητές ήταν ο δάσκαλος της τάξης που ήταν απόλυτα συμμετέχων ενώ ο δεύτερος (απόλυτος παρατηρητής) ήταν ένα από τα δυο άτομα των σχολικών βοηθών που έμπαιναν στην τάξη. Το ποιος θα ήταν καθοριζόνταν από το σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στο τέλος της διαδικασίας ελέγχθηκε ο βαθμός συμφωνίας των δυο παρατηρητών για να φανεί κατά πόσο συμφωνούσαν σ' αυτό που και οι δυο έβλεπαν ο καθένας από την δική του οπτική γωνία. Ο μεν δάσκαλος συμμετέχοντας ενεργά στην παρέμβαση ενώ ο δεύτερος παρατηρητής όντας αποστασιοποιημένος από αυτήν. Αξίζει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο ότι και οι δυο παρατηρητές κρατούσαν μπροστά τους ένα φύλλο δομημένης παρατήρησης (βλ. παράρτημα) στο οποίο και τσέκαραν ποιος μιλάει, σε ποιον μιλάει και πόσες φορές γίνεται αυτό (συχνότητα). Πριν ξεκινήσει η εν λόγω διαδικασία η ερευνήτρια φρόντισε να εξηγήσει στους δεύτερους παρατηρητές την διαδικασία και για να είναι σίγουρη ότι το κατάλαβαν έγινε επιτόπου δοκιμή μέσα στην τάξη. Επίσης στην φάση της τελικής αξιολόγησης δόθηκε στους θεραπευτές των παιδιών (στους ίδιους που είχαν χρησιμοποιηθεί και στην αρχική αξιολόγηση) να συμπληρώσουν το εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Αυτό έγινε για να διαπιστωθεί αν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση. Το ίδιο αυτό εργαλείο συμπλήρωσε και η ερευνήτρια ως

δασκάλα των παιδιών αλλά όχι οι γονείς. Το δεύτερο εργαλείο που είχαμε χρησιμοποιήσει στην αρχική μας αξιολόγηση, την κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού, δεν την δώσαμε για συμπλήρωση κατά τη φάση της τελικής αξιολόγησης. Αυτό έγινε καθώς δεν μας ενδιέφερε να δούμε αν τα παιδιά βελτιώθηκαν στο παιχνίδι αλλά την χρησιμοποιήσαμε στην αρχή μόνο και μόνο για να δούμε αν θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και το παιχνίδι στην παρέμβαση μας.

2.1.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κατά την πρώτη φάση του προγράμματος, αυτήν της αρχικής αξιολόγησης, συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τα παιδιά μέσω παρατήρησης, μέσω ενός εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης για κοινωνικές δεξιότητες και μέσω μιας κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού.

2.1.4.1. Παρατήρηση

Κατά την διάρκεια της αρχικής παρατήρησης, η οποία είχε διάρκεια δύο εβδομάδων (27 Μαρτίου- 7 Απριλίου) και έγινε από την ερευνήτρια- δασκάλα, δίνονταν στα παιδιά σε καθημερινή βάση πέντε διαφορετικά είδη ερεθισμάτων (ακουστικό, οπτικό, απτικό, οσφρητικό και κιναισθητικό). Η σειρά αυτών των ερεθισμάτων ήταν αλλιώςτική κάθε φορά, πηγαίνοντας κυκλικά, ενώ η παρατήρηση της απόκρισης των παιδιών στα αντίστοιχα ερεθίσματα γινόταν 10 λεπτά στην διάρκεια της κάθε σχολικής ώρας. Ο λόγος που επιλέχθηκε να γίνει κάτι τέτοιο είναι για να μπορούν τα αποτελέσματα να είναι όσο πιο αντικειμενικά γίνεται καθώς η διάθεση των παιδιών για απόκριση στα διάφορα είδη ερεθισμάτων ποικίλλει ανάλογα με την κούραση τους, την διάθεση τους σε κάποια δεδομένη στιγμή και την προτίμηση τους στο ερέθισμα. Σε κάθε δεκάλεπτο μέτρησης

δινόταν στα παιδιά το ίδιο ακριβώς ερέθισμα και καταγράφονταν στην αντίστοιχη λίστα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα) το είδος του ερεθίσματος που χρησιμοποιήθηκε αλλά και η αντίδραση του παιδιού. Αν το παιδί ανταποκρίνονταν αμέσως στο ερέθισμα σε διάρκεια 3 δευτερολέπτων, τότε τσεκάρουμε το κουτάκι AA (= άμεση απάντηση στο ερέθισμα), αν το παιδί καθυστερούσε να απαντήσει επαναλαμβάνονταν για ακόμη μια φορά το ίδιο ερέθισμα. Στην περίπτωση που υπήρχε απόκριση του παιδιού εντός και πάλι τριών δευτερολέπτων τσεκάρουμε το κουτάκι KA (=καθυστερημένη απάντηση), ενώ αν το παιδί συνέχιζε να μην απαντά, τότε τσεκάρουμε στην ένδειξη ΧΑ (= χωρίς απάντηση). Πρέπει σ' αυτό το σημείο να τονιστεί ότι ως απάντηση των παιδιών στα ερεθίσματα που τους δίνονταν θεωρήθηκε οποιαδήποτε αντίδρασή τους προς την ερευνήτρια γινόταν με τερματισμό της δραστηριότητας που έκαναν και προσανατολισμό προς το αντίστοιχο ερέθισμα. Παρακάτω παρατίθενται τα ερεθίσματα που δόθηκαν στα παιδιά κατά την διάρκεια των δυο εβδομάδων. Κάποια από αυτά επαναλήφθηκαν καθώς τόσο το λεξιλόγιο όσο και οι δυνατότητες των παιδιών για απόκριση ήταν περιορισμένες και δεν θα μπορούσαν εκ προοιμίου να αντιδράσουν σε πιο σύνθετα ερεθίσματα.

A) Ακουστικά ερεθίσματα:

- ✓ Καλημέρα
- ✓ Βγάλε το μπουφάν σου.
- ✓ Έλα
- ✓ Τρώγε
- ✓ Φέρε τη μπάλα
- ✓ Κάθισε
- ✓ Άνοιξε

B) Οπτικά ερεθίσματα:

- ✓ Μια φωτογραφία του.
- ✓ Εικόνα δέντρου.
- ✓ Εικόνα με παπί.

- ✓ Εικόνα με λαγό.
- ✓ Εικόνα με πορτοκάλι.
- ✓ Εικόνα με γλυκό.
- ✓ Εικόνα με μήλο.
- ✓ Εικόνα με μπαλόνι.
- ✓ Εικόνα με μπάλα.
- ✓ Εικόνα με μολύβι.

Γ) Απτικά ερεθίσματα:

- ✓ Μια μπάλα.
- ✓ Ένα κουδουνάκι.
- ✓ Ένα τύμπανο.
- ✓ Μια σφραγίδα.
- ✓ Μαράκες.
- ✓ Μια κασετίνα.
- ✓ Μια καμπανούλα.
- ✓ Ένα πιάτο.
- ✓ Άγγιγμα στην πλάτη.

Δ) Οσφρητικά ερεθίσματα:

- ✓ Άρωμα
- ✓ Κόλλα
- ✓ Οινόπνευμα
- ✓ Κρέμα χεριών
- ✓ Μωρομάντηλο

Ε) Κινησθητικά ερεθίσματα:

- ✓ Χτυπό παλαμάκια.
- ✓ Χοροπηδώ.
- ✓ Πιάνομαι χέρι- χέρι και κάνω στροφή.
- ✓ Πιάνω τη μπάλα.
- ✓ Πετώ τη μπάλα.
- ✓ Χτυπό τα πόδια μου στο πάτωμα.

2.1.4.2 Εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Το συγκεκριμένο εργαλείο που μελετά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό δημιουργήθηκε από τους Απτεσλή, Μητροπούλου και Τσακίνη και σύμφωνα με τους συντάκτες του βασίστηκε στην μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικότητας του προγράμματος TEACCH καθώς και σε μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα). Επίσης χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αυτό λοιπόν το εργαλείο συμπληρώθηκε μία μόνο φορά από τους γονείς στην διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης και δυο φορές από εμένα, ως δασκάλα της τάξης, όπως επίσης και από τους θεραπευτές (Κοινωνικό Λειτουργό ή Ψυχολόγο ή Εργοθεραπευτή ή Λογοθεραπεύτρια) του σχολείου που γνώριζαν τα παιδιά από τις θεραπείες τους εκτός τάξης. Ο λόγος που αποφάσισα να το συμπληρώσουμε όλοι στην διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης ήταν για να διαπιστώσω αν και κατά πόσο συμφωνούσαν οι απόψεις μας για την εικόνα που παρουσίαζε το κάθε παιδί στον τομέα των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η δεύτερη φορά που συμπληρώθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν στο τέλος της παρέμβασης (τελική αξιολόγηση) αλλά αυτή τη φορά μόνο από εμένα και τους θεραπευτές. Ο λόγος αυτής της επιλογής ήταν για να δω αν υπήρξε αλλαγή των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και αν αυτή η αλλαγή δεν ήταν ορατή μόνο σε μένα αλλά και στους υπόλοιπους συναδέλφους. Επίσης η αιτία που δεν το έδωσα να το συμπληρώσουν ξανά οι γονείς ήταν ότι θεώρησα εκ προοιμίου βέβαιο ότι σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (παρέμβαση ενός μήνα) η όποια αλλαγή δηλωνόταν από τους γονείς σε άλλο πλαίσιο πέραν του σχολείου θα ήταν τυχαίο γεγονός και όχι αποτέλεσμα κάποιου βραχύχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος στα παιδιά. Θα πρέπει σ'

αυτό το σημείο να ειπωθεί ότι πριν δώσω το συγκεκριμένο εργαλείο στους θεραπευτές και στους γονείς των παιδιών τους εξήγησα προφορικά τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να το συμπληρώσουν. Για κάθε παιδί έπρεπε να το συμπληρώσει μόνο ένας από τους δυο γονείς (όποιος ήθελε) και ένας θεραπευτής τον οποίο εγώ είχα διαλέξει από το σχολείο (αυτός που είχε τις περισσότερες ώρες θεραπείας με το παιδί και το γνώριζε καλά) και να μου το επιστρέψουν πίσω συμπληρωμένο μέσα σε μία εβδομάδα. Η ανταπόκριση τους ήταν άμεση και μέσα σε λίγες μέρες μου το είχαν επιστρέψει όλοι.

2.1.4.3.Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού

Η κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale) δόθηκε για συμπλήρωση στην διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης τόσο στους γονείς όσο και στους θεραπευτές των παιδιών. Επίσης συμπληρώθηκε και από την ερευνήτρια- δασκάλα της τάξης. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά και αποτελείται από 22 κλειστού τύπου ερωτήσεις τις οποίες καλείται να απαντήσει κανείς πάνω σε μια πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert (βλ. Παράρτημα). Ο λόγος που χορηγήθηκε αυτή η κλίμακα κατά την φάση της αρχικής αξιολόγησης ήταν για να διαπιστώσουμε αν θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το παιχνίδι ως μέσο για να πετύχουμε την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών της τάξης. Άλλωστε έχει επιβεβαιωθεί από αρκετές έρευνες τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στο εξωτερικό ότι το παιχνίδι είναι το «κλειδί» για τα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο το γεγονός ότι δεν ήταν μέσα στους στόχους της έρευνας μας η βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, ήταν ο βασικός λόγος για τον οποίο η εν λόγω κλίμακα δεν ξαναδόθηκε για συμπλήρωση στην φάση της τελικής αξιολόγησης. Αρκεστήκαμε απλά στο να βρούμε σε ποιο βαθμό τα παιδιά της τάξης είναι ικανά να εμπλακούν σε δεξιότητες

παιχνιδιού με σκοπό να χρησιμοποιήσουμε το παιχνίδι ως μια ενότητα του προγράμματος μας.

2.1.5. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν τόσο από την φάση της αρχικής όσο και της τελικής αξιολόγησης καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν με το λογισμικό Microsoft Office Excel 2007. Στην συνέχεια για κάθε ποιοτική μεταβλητή που μελετούσαμε δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας Excel στα οποία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες συναρτήσεις βρήκαμε το πλήθος των απαντήσεων (SUM), τους αριθμητικούς μέσους όρους της κάθε απάντησης (M.O.), την τυπική απόκλιση (S.D.) και την συχνότητα επί τοις εκατό (F%). Αυτή η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε πρώτα για το κάθε παιδί ξεχωριστά και στην συνέχεια αφού ενοποιήθηκαν τα αποτελέσματα, βγήκαν τα συνολικά για όλη την τάξη.

2.1.6. Προβλήματα διεξαγωγής έρευνας

Κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας εμφανίστηκαν κάποια προβλήματα τα οποία όμως αντιμετωπίστηκαν από την ερευνήτρια. Το πιο βασικό πρόβλημα ήταν η τήρηση του χρονοδιαγράμματος που είχε τεθεί εξ αρχής. Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας ήταν να διαρκέσει 8 σχολικές εβδομάδες (2 εβδομάδες για την αρχική αξιολόγηση, 4 εβδομάδες για την υλοποίηση του προγράμματος και 2 εβδομάδες για την τελική αξιολόγηση), εξαιρώντας τις διακοπές του Πάσχα και τις επίσημες σχολικές αργίες, τελικά χρειάστηκε να δοθεί κάποια παράταση στην όλη διαδικασία εξαιτίας της απουσίας κάποιων παιδιών για λόγους υγείας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το πρόγραμμα να ξεκινήσει στις 27 Μαρτίου και να λήξει στις 14 Ιουνίου. Ωστόσο ο πραγματικός χρόνος εφαρμογής του ήταν 8 εβδομάδες. Ένα ακόμα ζήτημα που μας απασχόλησε ήταν το ζήτημα της βιντεοσκόπησης της όλης διαδικασίας και κυρίως της φάσης της τελικής αξιολόγησης.

Καθώς δεν κατέστη δυνατό να δοθεί η σχετική άδεια, λόγω του απαραβίαστου των προσωπικών δεδομένων, η ερευνήτρια για λόγους αξιοπιστίας της έρευνας ζήτησε τη συμβολή των συναδέλφων της οι οποίοι θα αναλάμβαναν τον ρόλο του δεύτερου παρατηρητή μέσα στην τάξη στο στάδιο της τελικής αξιολόγησης. Για να μπορέσει όμως να συμβεί αυτό χωρίς να επιβαρυνθεί το πρόγραμμα των υπόλοιπων παιδιών του σχολείου αποφασίστηκε η αξιολόγηση να γίνεται σε ώρες που οι δεύτεροι παρατηρητές είχαν μάθημα με τα παιδιά της τάξης. Τέλος, ένα ακόμη εμπόδιο που προέκυψε κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήταν η έλλειψη παρουσίας και δεύτερου ενήλικα μέσα στην τάξη που θα βοηθούσε την ερευνήτρια κατά την εφαρμογή του προγράμματος με τα υλικά που έπρεπε να διαχειρίζεται και κυρίως με την χρήση του cd player. Τελικά το πρόβλημα λύθηκε αναθέτοντας τον ρόλο αυτό σε έναν από τους μαθητές της τάξης ο οποίος λάτρευε να ανοιγοκλείνει το cd player. Για να γίνει όμως αυτό έπρεπε πρώτα να μάθει την διαδικασία. Ο μαθητής έμαθε να ανταποκρίνεται στην λεκτική προτροπή της ερευνήτριας κάθε φορά που του έλεγε να ανοίξει ή να κλείσει το ραδιόφωνο. Αναμφισβήτητα όμως, ένα πολύ μεγάλο ζητούμενο για κάθε εργασία που λαμβάνει χώρα μέσα σε Ειδικά Σχολεία είναι να υπάρχει και ένα δεύτερο άτομο που να βοηθάει στην υλοποίηση της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Αρχική αξιολόγηση

3.1.1. Παρατήρηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν κατά την διάρκεια της παρατήρησης έδειξαν τα εξής:

Ο πρώτος μαθητής φάνηκε να ανταποκρίνεται καλύτερα στα ακουστικά και απτικά ερεθίσματα που του δόθηκαν καθώς 9 στις 10 φορές (F%= 90%) έδειξε άμεση απάντηση (ΑΑ) στο ακουστικό ερέθισμα και 8 στις 10 φορές (F%= 80%) έδειξε άμεση απάντηση στο απτικό. Αντιθέτως πολύ χαμηλά ήταν τα ποσοστά του στα κιναισθητικά ερεθίσματα (F%= 10%) καθώς έδειξε άμεση απόκριση μόνο 1 στις 10 φορές ενώ στα οπτικά και οσφρητικά ερεθίσματα κινήθηκε κοντά στον μέσο όρο (F%= 50% και 40% αντίστοιχα). Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι από το σύνολο των ερεθισμάτων (n= 50) που δόθηκαν στον μαθητή άμεση απάντηση (ΑΑ) έδωσε τις 27 φορές (M.O. = 5,4, SD= 3,209 και F% = 54%), χωρίς απάντηση (ΧΑ) ήταν οι 22 φορές (M.O. = 4,4, SD= 2,881 και F% = 44%) ενώ με καθυστερημένη απάντηση (ΚΑ) ήταν μόνο η μία φορά (M.O. = 0,2, SD= 0,447και F% = 2%).

Για τον Αετό:						
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ					
	ΑΑ	ΧΑ	ΚΑ	ΑΑ%	ΧΑ%	ΚΑ%
Ακουστικό	9	1	0	90	10	0
Οπτικό	5	5	0	50	50	0
Απτικό	8	2	0	80	20	0
Οσφρητικό	4	6	0	40	60	0

Κιναισθητικό	1	8	1	10	80	10
SUM	27	22	1			
M.O.	5,4	4,4	0,2	54,00%	44,00%	2,00%
S.D.	3,209	2,881	0,447			
F %	54,0%	44,0%	2,0%			

Πίνακας 2: Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Αετό.

Ο δεύτερος μαθητής ανταποκρίθηκε εξίσου καλά στα οπτικά και απτικά ερεθίσματα καθώς 9 στις 10 φορές έδειξε άμεση απόκριση (F%= 90%). Λιγότερο καλή (7 στις 10 φορές) ήταν η απόκριση του στα οσφρητικά ερεθίσματα (F%= 70%) ενώ κοντά στον μέσο όρο κινήθηκε για τα κιναισθητικά και ακουστικά ερεθίσματα (F%= 60% και 50% αντίστοιχα). Έτσι από το σύνολο των 50 παρεχόμενων ερεθισμάτων 36 φορές είχε ΑΑ= άμεση απόκριση (Μ.Ο. =7 ,2, SD= 1,788 και F% = 72%), 11 φορές ήταν ΧΑ= χωρίς απάντηση (Μ.Ο. =72,2, SD= 1,923 και F% = 22%) ενώ 3 φορές ανταποκρίθηκε με καθυστέρηση (ΚΑ) (Μ.Ο. =0,6, SD= 0,894 και F% = 6%).

Για τον Δρυοκολάπτη:							
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ						
	ΑΑ	ΧΑ	ΚΑ	ΑΑ%	ΧΑ%	ΚΑ%	
Ακουστικό	5	5	0	50	50	0	
Οπτικό	9	0	1	90	10	0	
Απτικό	9	1	0	90	10	0	
Οσφρητικό	7	3	0	70	30	0	
Κιναισθητικό	6	2	2	60	20	20	
SUM	36	11	3				
M.O.	7,2	2,2	0,6	72%	22%	6%	
S.D.	1,788854	1,92353841	0,8944				
F %	72,0%	22,0%	6,0%				

Πίνακας 3: Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Δρυοκολάπτη.

Ο τρίτος μαθητής που ήταν και ο πιο λειτουργικός απ' όλους σκόραρε υψηλά κατά την παροχή των ερεθισμάτων που του δόθηκαν. Έτσι 10 στις 10 φορές αποκρίθηκε άμεσα στα οσφρητικά ερεθίσματα που του δόθηκαν (F%= 100%), 9 στις 10 φορές στα απτικά ερεθίσματα (F%= 90%), 8 στις 10 φορές στα ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα (F%= 80%) και 6 στις 10 φορές στα οπτικά ερεθίσματα (F%= 60%). Από το γενικότερο σύνολο των 50 παρεχόμενων ερεθισμάτων τις 41 φορές ανταποκρίθηκε αμέσως (AA) στα ερεθίσματα (M.O.=8,2, S.D.=1,483, F%=82,0%), τις 4 φορές το ερέθισμα έμεινε χωρίς απάντηση (XA) (M.O.=0,8, S.D.=0,8, F%=8,0%) και 5 φορές έδειξε καθυστερημένη απάντηση (KA) στο ερέθισμα (M.O.=1,0, S.D.=1,41, F%= 10,0%).

Για το Θαλασσοπούλι:						
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ					
	AA	XA	KA	AA%	XA%	KA%
Ακουστικό	8	2	0	80	20	0
Οπτικό	6	1	3	60	10	30
Απτικό	9	1	0	90	10	0
Οσφρητικό	10	0	0	100	0	0
Κιναισθητικό	8	0	2	80	0	20
SUM	41	4	5			
M.O.	8,2	0,8	1	82%	8%	10%
S.D.	1,483	0,8	1,41			
F%	82,0%	8,0%	10,0%			

Πίνακας 4: Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στο Θαλασσοπούλι.

Ο τελευταίος μαθητής σημείωσε τα υψηλότερα ποσοστά του στα απτικά και οπτικά ερεθίσματα ενώ στα υπόλοιπα κινήθηκε κοντά στον μέσο όρο. Έτσι 9 στις 10 φορές αποκρίθηκε αμέσως στα απτικά ερεθίσματα (F%= 90%), 8 στις 10 φορές στα οπτικά ερεθίσματα (F%= 80%), 6 στις 10 φορές στα ακουστικά ερεθίσματα (F%= 60%), 5 στις

10 φορές στα οσφρητικά ερεθίσματα (F%= 50%) και 4 στις 10 φορές στα κιναισθητικά ερεθίσματα (F%= 40%). Από το σύνολο των 50 ερεθισμάτων οι 32 φορές ήταν με άμεση απόκριση (ΑΑ) στο ερέθισμα (Μ.Ο.=6,4, S.D.=2,07, F%= 64,0%), οι 16 φορές ήταν χωρίς απάντηση (ΧΑ) στο ερέθισμα (Μ.Ο.=3,2, S.D.=1,79, F%= 32,0%) και οι 2 φορές ήταν με καθυστερημένη απάντηση (ΚΑ) στο ερέθισμα (Μ.Ο.=0,4, S.D.=0,55, F%= 4,0%).

Για τον Ροδοπελεκάνο:						
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ					
	ΑΑ	ΧΑ	ΚΑ	ΑΑ%	ΧΑ%	ΚΑ%
Ακουστικό	6	3	1	60	30	10
Οπτικό	8	2	0	80	20	0
Απτικό	9	1	0	90	10	0
Οσφρητικό	5	5	0	50	50	0
Κιναισθητικό	4	5	1	40	50	10
SUM	32	16	2			
M.O.	6,4	3,2	0,4	64%	32%	4%
S.D.	2,07	1,79	0,55			
F%	64,0%	32,0%	4,0%			

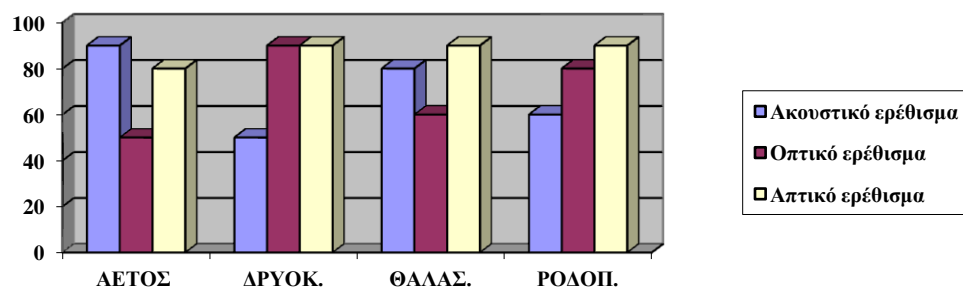
Πίνακας 5: Αποτελέσματα παρατήρησης από την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων στον Ροδοπελεκάνο.

Τα συνολικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά της τάξης, όπως αυτά εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα, έδειξαν ότι τα επικρατέστερα ερεθίσματα στα οποία τα παιδιά ανταποκρίνονταν σε μεγάλο ποσοστό ήταν πρώτα τα απτικά και στην συνέχεια με το ίδιο ποσοστό ακολουθούσαν τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι κάθε φορά που τα παιδιά ανταποκρίνονταν σε ένα ερέθισμα η απάντησή τους ήταν άμεση σε μεγαλύτερο ποσοστό ενώ αμέσως μετά ακολουθούσαν τα χωρίς απάντηση

ερεθίσματα και τελευταία αυτά για τα οποία χρειάστηκε να δοθεί το ερέθισμα και δεύτερη φορά.

F% Άμεσης Απάντησης (ΑΑ) ανά ερέθισμα	Αετός	Δρυοκολ.	Θαλασ.	Ροδοπ.
<u>ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ</u>	<u>90%</u>	<u>50%</u>	<u>80%</u>	<u>60%</u>
<u>ΟΠΤΙΚΟ</u>	<u>50%</u>	<u>90%</u>	<u>60%</u>	<u>80%</u>
<u>ΑΠΤΙΚΟ</u>	<u>80%</u>	<u>90%</u>	<u>90%</u>	<u>90%</u>
ΟΣΦΡΗΤΙΚΟ	40%	70%	100%	50%
ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΟ	10%	60%	80%	40%

Πίνακας 6: Συνολικά ποσοστά F % άμεσης απάντησης (ΑΑ) ανά μαθητή και ανά ερέθισμα.



Γράφημα 1: Συχνότητα εμφάνισης της άμεσης απάντησης των επικρατέστερων ερεθισμάτων στα παιδιά της τάξης.

Τα παραπάνω ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για να δομήσουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα περιλάμβανε κατά βάση απτικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα καθώς όπως φάνηκε σ' αυτά τα παιδιά είχαν καλύτερο ποσοστό απόκρισης.

3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την χρήση του εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με αυτισμό έδειξαν ότι οι απόψεις των ‘σημαντικών άλλων’ για τα παιδιά κάποιες φορές διέφεραν αισθητά. Πιο συγκεκριμένα, στον πρώτο πίνακα που εμφανίζεται για κάθε παιδί φαίνεται κατά πόσο ο γονέας, ο θεραπευτής και ο εκπαιδευτικός πίστευαν ότι το παιδί διαθέτει (ΝΑΙ) ή όχι την συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα (ΟΧΙ) και κατά πόσο μπορεί να την εκτελέσει μόνο με τη βοήθεια κάποιου (ΑΝΑΔ.) Να αναφερθεί ότι όλες οι προτάσεις του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν καταφατικές (βλ. Παράρτημα). Στον δεύτερο πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ‘σημαντικών άλλων’ για το αν το παιδί διέθετε ή όχι την εκάστοτε δεξιότητα.

Για τον πρώτο μαθητή φαίνεται, σύμφωνα με τον γονέα, ότι το παιδί δεν διέθετε το 70% των κοινωνικών δεξιοτήτων απ’ αυτές που αξιολογήθηκαν, ότι διέθετε το 13% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 17%. Ο θεραπευτής είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 33% των κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι διέθετε το 38% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 29%. Ο δάσκαλος είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 57% των κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι διέθετε το 26% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 17%.

Για τον Αετό										
	ΓΟΝΕΑΣ			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ			ΔΑΣΚΑΛΟΣ			
	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	
SUM	42	10	8	20	17	23	34	10	16	
M.O	0,7	0,166667	0,133333	0,333333	0,283333	0,383333	0,566667	0,166667	0,266667	
M.O.%	70%	17,00%	13,00%	33,00%	29,00%	38,00%	57,00%	17,00%	26,00%	
S.D.	0,46	0,37	0,34	0,47	0,45	0,49	0,49	0,37	0,44	

Πίνακας 7: Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» για τον πρώτο μαθητή. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας υπάρχει μεταξύ δασκάλου και θεραπευτή (62%) μιας και συμφώνησαν σε 37 από τις 60 ερωτήσεις ενώ το μικρότερο ποσοστό είναι μεταξύ γονέα και θεραπευτή (38%), οι οποίοι και συμφώνησαν μόνο σε 23 ερωτήσεις.

	ΣΥΜΦΩ ΝΙΑ %	ΔΙΑΦΩ ΝΙΑ %	Μ.Ο. ΣΥΜΦΩ ΝΙΑΣ	Μ.Ο. ΔΙΑΦΩ ΝΙΑΣ	SUM ΣΥΜΦΩ ΝΙΑ	SUM ΔΙΑΦΩ ΝΙΑ	S.D. ΣΥΜΦΩ ΝΙΑΣ	S.D. ΔΙΑΦΩ ΝΙΑΣ
ΓΟΝΕΑΣ- ΘΕΡΑΠΕΥΤ ΗΣ	38,00%	62,00%	0,38	0,62	23	37	0,49	0,49
ΓΟΝΕΑΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ	52,00%	48,00%	0,52	0,48	31	29	0,5	0,5
ΘΕΡΑΠΕΥΤ ΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ	62,00%	38,00%	0,62	0,38	37	23	0,48	0,49

Πίνακας 8: Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό.

Για τον δεύτερο μαθητή, σύμφωνα με τον γονέα του, είδαμε ότι το παιδί δεν διέθετε το 22% των κοινωνικών δεξιοτήτων απ' αυτές που αξιολογήθηκαν, διέθετε το 56% και χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 22%. Ο θεραπευτής είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 13% των κοινωνικών δεξιοτήτων , ότι διέθετε το 52% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 35%. Αντιθέτως ο δάσκαλος είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 48% των κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι διέθετε το 18% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 34%.

Για τον Δρυοκολάπτη									
	ΓΟΝΕΑΣ			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ			ΔΑΣΚΑΛΟΣ		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ
SUM	13	13	34	8	21	31	29	20	11
M.O	0,216667	0,216667	0,566667	0,133333	0,35	0,516667	0,483333	0,333333	0,183333
M.O.%	22,00%	22,00%	56,00%	13,00%	35,00%	52,00%	48,00%	34,00%	18,00%
S.D.	0,41	0,41	0,49	0,34	0,48	0,5	0,5	0,47	0,39

Πίνακας 9: Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυοκολάπτη.

Ο βαθμός συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» ήταν μεγαλύτερος για τον γονέα και τον θεραπευτή (58%) καθώς συμφώνησαν σε 35 από τις 60 ερωτήσεις και μικρότερος για τον θεραπευτή με τον δάσκαλο (40%) καθώς συμφώνησαν μόνο σε 24 ερωτήσεις.

	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ	M.O.	M.O.	SUM	SUM	S.D.	S.D.
	ΝΙΑ%	ΝΙΑ%	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ	ΣΥΜΦ	ΔΙΑΦΩ	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ
			ΝΙΑΣ	ΝΙΑΣ	ΩΝΙΑ	ΝΙΑ	ΝΙΑΣ	ΝΙΑΣ
ΓΟΝΕΑΣ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ	58,00%	42,00%	0,58	0,42	35	25	0,49	0,49
ΓΟΝΕΑΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	48,00%	52,00%	0,48	0,52	29	31	0,5	0,5
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	40%	60%	0,4	0,6	24	36	0,49	0,49

Πίνακας 10: Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυοκολάπτη.

Ο τρίτος μαθητής σύμφωνα με τον γονέα του, δεν διέθετε το 18% των κοινωνικών δεξιοτήτων απ' αυτές που αξιολογήθηκαν, διέθετε το 72% και χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 10%. Σύμφωνα όμως με τον θεραπευτή, το παιδί δεν διέθετε το 5% των κοινωνικών δεξιοτήτων, διέθετε το 52% και χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 43%. Αντιθέτως ο δάσκαλος είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 18% των κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι διέθετε το 42% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 40%.

Για το Θαλασσοπούλι									
	ΓΟΝΕΑΣ			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ			ΔΑΣΚΑΛΟΣ		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ
SUM	11	6	43	3	26	31	11	24	25
M.O	0,183333	0,1	0,716667	0,05	0,433333	0,516667	0,183333	0,4	0,416667
M.O.%	18,00%	10,00%	72,00%	5,00%	43,00%	52,00%	18,00%	40,00%	42,00%
S.D.	0,39	0,3	0,45	0,21	0,49	0,5	0,39	0,49	0,49

Πίνακας 11: Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για το Θαλασσοπούλι.

Ο βαθμός συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» ήταν μεγαλύτερος για τον γονέα και τον δάσκαλο (65%) καθώς συμφώνησαν σε 39 από τις 60 ερωτήσεις και μικρότερος για τον γονέα με τον θεραπευτή (53%) καθώς συμφώνησαν σε 32 ερωτήσεις.

	ΣΥΜΦΩΝ	ΔΙΑΦΩΝ	M.O.	M.O.	SUM	SUM	S.D.	S.D.
	ΙΑ%	ΙΑ%	ΣΥΜΦΩΝ	ΔΙΑΦΩΝ	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ	ΣΥΜΦΩΝ	ΔΙΑΦΩΝ
			ΙΑΣ	ΙΑΣ	ΝΙΑ	ΝΙΑ	ΙΑΣ	ΙΑΣ
ΓΟΝΕΑΣ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ	53,00%	47,00%	0,53	0,47	32	28	0,5	0,5
ΓΟΝΕΑΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	65,00%	35,00%	0,65	0,35	39	21	0,48	0,48
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	55,00%	45,00%	0,55	0,45	33	27	0,5	0,5

Πίνακας 12: Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για το θαλασσοπούλι.

Ο τελευταίος μαθητής σύμφωνα με τον γονέα του, δεν διέθετε το 36,7% των κοινωνικών δεξιοτήτων απ' αυτές που αξιολογήθηκαν, διέθετε το 36,7% και χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 26,6%. Σύμφωνα όμως με τον θεραπευτή, το παιδί δεν διέθετε το 53% των κοινωνικών δεξιοτήτων, διέθετε το 30% και χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 17%. Ομοίως ο δάσκαλος είπε ότι το παιδί δεν διέθετε το 48% των κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι διέθετε το 20% και ότι χρειαζόταν βοήθεια για να εκτελέσει το υπόλοιπο 32%.

Για τον Ροδοπελεκάνο									
	ΓΟΝΕΑΣ			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ			ΔΑΣΚΑΛΟΣ		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ	ΝΑΙ
SUM	22	16	22	32	10	18	29	19	12
M.O	0,366667	0,266667	0,366667	0,533333	0,166667	0,3	0,483333	0,316667	0,2
M.O.%	36,70%	26,60%	36,70%	53,00%	17,00%	30,00%	48,00%	32,00%	20,00%
S.D.	0,48	0,44	0,48	0,5	0,37	0,46	0,5	0,46	0,4

Πίνακας 13: Ποσοστά απαντήσεων γονέων, θεραπευτών και δασκάλου για την ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο.

Έτσι ο βαθμός συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» ήταν μεγαλύτερος μεταξύ θεραπευτή και δασκάλου (67%) καθώς συμφώνησαν σε 40 από τις 60 ερωτήσεις και μικρότερος ανάμεσα σε γονέα και θεραπευτή (53%) καθώς συμφώνησαν σε 32 από τις 60 ερωτήσεις.

	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩΝ	M.O.	M.O.	SUM	SUM	S.D.	S.D.
	ΝΙΑ%	ΙΑ%	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ	ΣΥΜΦΩ	ΔΙΑΦΩ
			ΝΙΑΣ	ΝΙΑΣ	ΝΙΑ	ΝΙΑ	ΝΙΑΣ	ΝΙΑΣ
ΓΟΝΕΑΣ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ	53,00%	47,00%	0,53	0,47	32	28	0,5	0,5
ΓΟΝΕΑΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	70,00%	30,00%	0,7	0,3	42	18	0,46	0,46
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ	67,00%	33,00%	0,67	0,33	40	20	0,47	0,47

Πίνακας 14: Ποσοστά συμφωνίας των «σημαντικών άλλων» σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο.

3.1.3. Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την χορήγηση της κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale) έδειξαν ότι όλα τα παιδιά της τάξης δυσκολεύονται στον τομέα του συμβολικού και ομαδικού παιχνιδιού και αυτό ήταν κάτι στο οποίο συμφώνησαν τόσο οι γονείς όσο και το προσωπικό του σχολείου. Με μέγιστη δυνατή βαθμολογία το 110

ανά βαθμολογητή, από ένα σύνολο 22 ερωτήσεων, παρακάτω φαίνεται η εκτίμηση όλων των εμπλεκομένων.

Για το σύνολο των παιδιών της τάξης βλέπουμε ότι τα πιο υψηλά ποσοστά σημείωσε η απάντηση ποτέ (1) ενώ βαθμιαία τα ποσοστά μίκραιναν με τα μικρότερα ποσοστά να σημειώνονται στην απάντηση πάντα (5). Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η F% των απαντήσεων των σημαντικών άλλων για τα παιδιά. Έτσι για όλα τα παιδιά οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στο ποτέ σε ποσοστό 59,33%, 38,00% και 51,67%. Η μόνη εξαίρεση ήταν για το Θαλασσοπούλι όπου το μεγαλύτερο ποσοστό (27,00%) συγκέντρωσε η δεύτερη επιλογή (2).

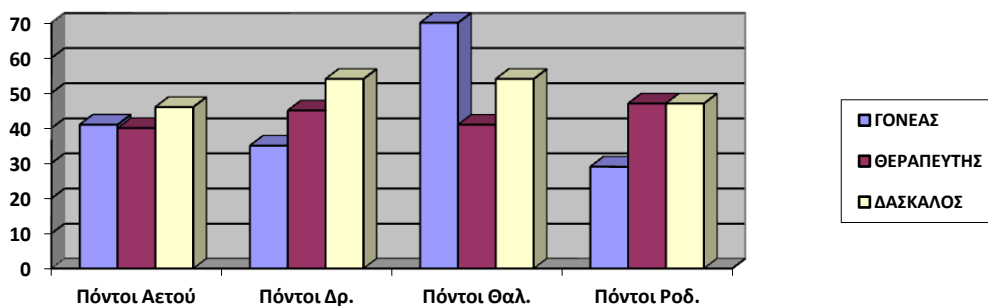
	1 (ποτέ)	2	3	4	5(πάντα)
Αετός	<u>59,33%</u>	5%	27,00%	2,83%	6,17%
Δρυκολάπτης	<u>38,00%</u>	27,50%	30,00%	3,00%	2,00%
Θαλασσοπούλι	25,67%	<u>27,00%</u>	26,00%	13,67%	7,67%
Ροδοπελεκάνος	<u>51,67%</u>	22,67%	15,17%	9,00%	2,00%

Πίνακας 15: Συνολική F % των απαντήσεων των σημαντικών άλλων για τα παιδιά.

Το σύνολο των πόντων που συγκέντρωσε το κάθε παιδί από την κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού από καθέναν από τους «σημαντικούς άλλους» ήταν κάτω από την μέση τιμή του συνόλου των πόντων. Έτσι ο Αετός συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 42,3 πόντους, ο Δρυκολάπτης 44,6 πόντους, ο Ροδοπελεκάνος 41,0 πόντους και μόνο το Θαλασσοπούλι συγκέντρωσε ακριβώς τους μισούς, 55 πόντους.

ΣΥΝΟΛΟ ΠΟΝΤΩΝ	ΑΕΤΟΣ	ΔΡΥΟΚ.	ΘΑΛΑΣΣΟΠ.	ΡΟΔΟΠΕΛ.
ΓΟΝΕΑ	41	35	70	29
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	40	45	41	47
ΔΑΣΚΑΛΟΥ	46	54	54	47
Μ.Ο.	42,3	44,6	55,0	41,0

Πίνακας 16: Σύνολο πόντων που συγκέντρωσαν τα παιδιά από τους «σημαντικούς άλλους».



Γράφημα 2: Σύνολο πόντων που συγκέντρωσαν τα παιδιά από την ανάλυση της κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού.

3.2. Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την αρχική μας αξιολόγηση καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα όσον αφορά τον σχεδιασμό της παρέμβασης:

- Η παρέμβαση πρέπει να βασιστεί κυρίως σε απτικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα καθώς, όπως διαπιστώθηκε μέσω της αρχικής παρατήρησης, σ' αυτά τα ερεθίσματα τα παιδιά συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά άμεσης απάντησης.
- Τα παιδιά απ' ότι φάνηκε από τις απαντήσεις των σημαντικών άλλων υστερούν στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εμπλεκόμενοι απάντησαν κυρίως αρνητικά για το αν διαθέτουν ή όχι τις δεξιότητες. Ωστόσο το ποσοστό συμφωνίας των απαντήσεων μεταξύ γονέων, θεραπευτών και δασκάλου δεν ήταν πολύ μεγάλο. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος αποφασίσαμε το εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων των Απτεσλή, Μητροπούλου και Τσακπίνη να συμπληρωθεί στην διάρκεια της τελικής αξιολόγησης μόνο από τον δάσκαλο και τους θεραπευτές καθώς οι τελευταίοι μπορούσαν να παρατηρήσουν την όποια αλλαγή των παιδιών στον ίδιο χώρο, δηλαδή στο σχολείο.
- Τέλος απ' ότι φάνηκε από την κλίμακα δεξιοτήτων παιχνιδιού δυο από τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ σ' αυτό τον τομέα ενώ τα άλλα δυο τα καταφέρνουν κάπως

καλύτερα. Τα δυο πρώτα είναι τα παιδιά που δεν διαθέτουν λόγο και ο βαθμός αναπηρίας τους είναι πιο σοβαρός από τα άλλα δυο. Ωστόσο η ικανότητα των παιδιών για παιχνίδι είναι πολύ μικρή για το σύνολο της τάξης, μιας και οι σημαντικοί άλλοι στην πλειοψηφία των απαντήσεων τους απάντησαν αρνητικά (βλ. πίνακα 15).

Το πρόγραμμα παρέμβασης όπως αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια είχε διάρκεια 4 εβδομάδων και λάμβανε χώρα σε καθημερινή βάση τις ώρες που όλα τα παιδιά βρισκόταν μέσα στην τάξη. Αυτό γινόταν κατά κύριο λόγο την 1-2^η ώρα καθώς από την 3η ώρα και έπειτα τα παιδιά πήγαιναν για τις θεραπείες τους.

Ο σκοπός της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της τάξης (μαθητές και εκπαιδευτικό). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε:

- Να διαχωρίζουν τον χώρο εργασίας από τους χώρους χαλάρωσης και παιχνιδιού και να πηγαίνουν σ' αυτόν κάθε φορά που μια αντίστοιχη δραστηριότητα λάμβανε χώρα.
- Να αντιλαμβάνονται πότε ξεκινά και πότε τελειώνει μια δραστηριότητα ακούγοντας έναν χαρακτηριστικό ήχο ή ένα τραγούδι.
- Να αποδέχονται τα απτικά ερεθίσματα και να χειρίζονται το απτικό υλικό που τοποθετείται μπροστά τους για την κάθε δραστηριότητα.
- Να αποδέχονται την βλεμματική επαφή που επιδιώκει μαζί τους η δασκάλα και να ανταποκρίνονται σ' αυτή στο μέγιστο δυνατό.
- Να συμμετέχουν σε δυαδικό παιχνίδι είτε με την καθοδήγηση είτε με την συμμετοχή της ίδιας της δασκάλας.

- Να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με την δασκάλα δίνοντας της τα αντικείμενα που τους ζητάει ή απαντώντας μονολεκτικά σε απλές ερωτήσεις του τύπου « τι είναι»;

Οργάνωση του χώρου

Ο καταλληλότερος χώρος για την υλοποίηση του προγράμματος κρίθηκε η τάξη καθώς οι μαθητές δεν θεωρήθηκαν με βάση την αρχική αξιολόγηση δεκτικοί στις αλλαγές του. Επίσης έγιναν και κάποιες τροποποιήσεις οι οποίες βοήθησαν πολύ στην εκτέλεση του προγράμματος. Αρχικά αφαιρέθηκαν τα περιττά έπιπλα (θρανία και καρέκλες) που υπήρχαν μέσα στην τάξη και έδιναν την ευκαιρία στους μαθητές να αποτραβιούνται μακριά από την ομάδα. Έτσι έμειναν ακριβώς τόσες καρέκλες όσα και τα άτομα που υπήρχαν μέσα στην τάξη. Το τραπέζι των ομαδικών δραστηριοτήτων τραβήχτηκε σε μια άκρη της τάξης για να εξοικονομηθεί χώρος για τον χώρο παιχνιδιού και χαλάρωσης. Ο χώρος παιχνιδιού οριοθετήθηκε από μια φλοκάτη η οποία και προστάτευε τα παιδιά από το κρύο του πατώματος και τους πρόσφερε αισθητηριακά ερεθίσματα. Τέλος ο χώρος χαλάρωσης οριοθετήθηκε από ένα στρώμα πάνω σε ξύλινη βάση και μαξιλάρια διαφορετικών μεγεθών και υφών. Όλα τα υλικά που υπήρχαν πάνω στην βιβλιοθήκη της τάξης ανέβηκαν στα πιο ψηλά ράφια που δεν έφταναν τα παιδιά ή μπήκαν μέσα στα ντουλάπια.

Εποπτικό υλικό

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του προγράμματος ήταν:

- Cd player και usb stick με παιδικά τραγουδάκια
- Φάκελος οπτικοποιημένου υλικού (teacch)
- Πλαστελίνες

- Μαριονέτα λαγός
- Μουσικά οργανάκια (ντέφι, μαράκες, ταμπουρίνο, τουμπερλέκι).
- Κουτιά μεταλλικά συσκευασιών .
- Μπάλα και μπαλόνια.

Ενδεικτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός της παρέμβασης:

Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τα παιδιά της τάξης είχε την παρακάτω δομή:

Φάση προθέρμανσης:

Κατά την διάρκεια αυτής της φάσης που έχει ως στόχο την πνευματική και σωματική προετοιμασία των παιδιών επιλέχθηκε όλη η ομάδα να συμμετέχει ταυτόχρονα στο τραγούδι της καλημέρας. Από το CD player ακουγόταν το τραγούδι «Καλημέρα τι κάνεις» από την παιδική χορωδία του Σπ. Λάμπρου. Πάνω στο τραπέζι των παιδιών αφήνονταν τα μουσικά όργανα και η δασκάλα ξεκινούσε πρώτη τραγουδώντας το τραγούδι και χτυπώντας το ντέφι. Στην συνέχεια με το τέλος του τραγουδιού η δασκάλα έλεγε καλημέρα σε κάθε παιδί ξεχωριστά λέγοντας πρώτα το όνομα του και χτυπώντας τα χέρια. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συνδυασμός λεκτικού και απτικού ερεθίσματος είναι γιατί καταρχήν δυο από τα τέσσερα παιδιά δεν διέθεταν προφορικό λόγο και επίσης γιατί τα απτικά ερεθίσματα ήταν αυτά στα οποία τα παιδιά ανταποκρίνονταν καλύτερα (αρχική αξιολόγηση). Ο σκοπός ήταν όσα παιδιά μπορούσαν να πουν καλημέρα και να δώσουν το χέρι τους ενώ αυτά που δεν μιλούσαν απλά να δώσουν το χέρι τους. Το τραγούδι αυτό σηματοδοτούσε πέρα από την αρχή της καινούργιας μέρας και την υποχρέωση στα παιδιά να καθίσουν στην καρέκλα τους. Το δεύτερο τραγούδι που ακούγαμε και πάλι με την συνοδεία των μουσικών μας οργάνων ήταν «Το σχολείο των Στρούμφ» το οποίο σηματοδοτούσε την αρχή των εργασιών στην τάξη ενώ κλείναμε μ' ένα

τραγούδι που ήταν αγαπημένο για τα παιδιά και είχε ως ήρωα του ένα μικρό λαγό. Ήταν το τραγούδι «Το πιο καλό παιδί» από τα τραγούδια του Σνούφελ, το οποίο μας εισήγαγε σιγά σιγά στο βασικό μας υλικό που ήταν ο μύθος του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα».

Φάση επεξεργασίας:

Σ' αυτό το σημείο τοποθετούνταν πάνω στο τραπέζι της τάξης το υλικό που θα χρησιμοποιούσαμε στη συνέχεια των υπόλοιπων δραστηριοτήτων μας. Ήταν ένα ντοσιέ τύπου TEACCH που φτιάχτηκε από την δασκάλα και περιείχε εικονογραφημένο το παραμύθι του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα». Το παραμύθι συνοδεύονταν κάτω από κάθε φωτογραφία από μικρές και απλές προτάσεις που το εξιστορούσαν για τα δυο παιδιά που ήξεραν ανάγνωση. Επίσης πάνω στο τραπέζι υπήρχε η μαριονέτα ενός λαγού που χρησιμοποιούσαμε σε ένα οπτικοποιημένο τραγούδι όπως επίσης και δυο ομοιώματα λαγού και χελώνας που κατασκευάστηκαν με χρήση πλαστελίνης. Γενικότερα επιλέχθηκαν υλικά με τα οποία τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα και τα δούλευαν έτσι ώστε να αποκλείσουμε το γεγονός της άρνησης ως προς αυτά. Τέλος πρέπει να προσθέσουμε ότι όση ώρα τα παιδιά επεξεργάζονταν το υλικό η δασκάλα έλεγε την ιστορία του λαγού και της χελώνας.

Φάση δράσης:

Στη συγκεκριμένη φάση, που αποτελεί και κεντρικό σημείο της όλης διδασκαλίας, έγινε προσπάθεια να διδαχθούν οι βασικοί στόχοι διαφοροποιώντας ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή τις δραστηριότητες. Αυτό έγινε καθώς οι ανάγκες του κάθε παιδιού και το επίπεδο λειτουργικότητας του ήταν διαφορετικό απ' αυτό των συμμαθητών του. Από εδώ ξεκινούσε το πρόγραμμα μας να γίνεται πιο εξατομικευμένο. Όση ώρα η δασκάλα δούλευε κυκλικά με τα παιδιά της τάξης ο κάθε μαθητής είχε την ευκαιρία να επιλέξει από μόνος του να κάνει κάτι που τον ευχαριστούσε. Οι βασικές δραστηριότητες αυτού του τμήματος ήταν οι εξής:

- Αρχικά η δασκάλα καθόταν στο τραπέζι της τάξης τοποθετώντας δίπλα της ένα ακόμη καρεκλάκι. Πάνω στο τραπέζι είχε κλειστό τον φάκελο TEACCH με το οπτικοποιημένο παραμύθι και καλούσε ένα -ένα τα παιδιά να έρθουν και να καθίσουν δίπλα της. Το παιδί που άκουγε το όνομα του έπρεπε να έρθει δίπλα της και μόλις ακούσει την εντολή «άνοιξε τον φάκελο» να το κάνει μέσα σε 3 δευτερόλεπτα και μετά να ξεκινήσει να τοποθετεί τις κάρτες στην σωστή θέση για να φτιάξει το παραμύθι. Όταν τελείωνε η τοποθέτηση των καρτών η δασκάλα ζητούσε από το παιδί να της δώσει συγκεκριμένες κάρτες λέγοντας «φέρε» και ανοίγοντας την παλάμη του χεριού της. Για τα παιδιά που ήξεραν ανάγνωση έκανε και πάλι την ίδια διαδικασία με την διαφορά ότι το παιδί που κολλούσε την εικόνα διάβαζε και την αντίστοιχη λεζάντα.
- Αφού τελείωναν όλα τα παιδιά αυτή τη δραστηριότητα, όλοι μαζί κάθονταν στο τραπέζι και άκουγαν το τραγούδι «Αχ κουνελάκι, κουνελάκι» το οποίο συνόδευαν με ρυθμικές κινήσεις την ώρα που η δασκάλα έπαιζε με το χέρι της την μαριονέτα με τον λαγό. Ο στόχος σ' αυτή την δραστηριότητα ήταν η απόκτηση βλεμματικής επαφής της δασκάλας με τα παιδιά καθώς κουνούσε την μαριονέτα ανάμεσα στο πρόσωπο της και στο πρόσωπο του κάθε παιδιού.
- Στην τελευταία δραστηριότητα του κυρίως μέρους η δασκάλα τοποθετούσε μπροστά σε κάθε παιδί δυο ομοιώματα, ενός λαγού και μιας χελώνας, που ήταν φτιαγμένα από πλαστελίνη. Στη συνέχεια ζητούσε από το παιδί να της δώσει είτε τον λαγό είτε την χελώνα. Αφού το παιδί έδινε το αντικείμενο είτε από μόνο του είτε με βοήθεια, η δασκάλα έπαιρνε το κάθε ζώο και έδειχνε πάνω σε μια διαδρομή που είχε ζωγραφίσει σε χαρτί πώς περπατάει το κάθε ζώο. Εν συνεχεία έκανε το ίδιο πάνω στην πλάτη του παιδιού λέγοντας: «τρέχει- τρέχει ο λαγός να πιεί νερό στου τον λαιμό», και στο τέλος της διαδρομής έφερνε το αντικείμενο μπροστά στο παιδί ρωτώντας το «Τι είναι»; Ο στόχος αυτής της

δραστηριότητας δεν ήταν να κατονομάσουν τα παιδιά σωστά τα ζώα αλλά να επιτρέψουν το άγγιγμα με την μεσολάβηση κάποιων απτικών ερεθισμάτων. Σε όσα παιδιά δεν υπήρχε ο προφορικός λόγος παραλείπονταν η ερώτηση.

Φάση ανατροφοδότησης:

Στην διάρκεια αυτής της φάσης που γίνεται ο έλεγχος των στόχων αλλά και η μεταφορά της μάθησης σε άλλο επίπεδο εργαζόμασταν ως εξής:

Τα δυο παιδιά που διέθεταν λόγο και είχαν καλύτερο επίπεδο λειτουργικότητας έκαναν μια δυάδα κάτω στον χώρο παιχνιδιού καθισμένα αντικριστά το ένα από το άλλο. Η δασκάλα έπαιρνε την μπάλα και την πετούσε στον πρώτο λέγοντας «πιάσε την μπάλα». Όταν το παιδί την έπιανε έπρεπε να την πετάξει στον συμμαθητή του που καθόταν απέναντι ακούγοντας το σύνθημα «δώσε στον... την μπάλα». Αυτό γινόταν εναλλάξ 5 φορές. Τα άλλα δυο παιδιά που δεν διέθεταν λόγο και ήταν πιο βαριές περιπτώσεις αυτισμού έκαναν την ίδια δραστηριότητα αλλά το ζευγάρι τους ήταν πάντα η δασκάλα. Αυτό συνέβαινε καθότι ο οπτικο-κινητικός τους συντονισμός δεν τους επέτρεπε να εστιάσουν το βλέμμα τους κάπου και να στοχεύσουν την μπάλα προς το σημείο αυτό. Έτσι λοιπόν η δασκάλα τους πετούσε την μπάλα εναλλάξ και τους ζητούσε να της την φέρουν.

Φάση αποθεραπείας:

Στο τελευταίο μέρος της διδασκαλίας γινόταν η συλλογή των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά και υπήρχε ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι. Με το κάθε παιδί επιλέχθηκε να παίζεται το αγαπημένο του παιχνίδι. Για τον Αετό και τον Ροδοπελεκάνο το παιχνίδι ήταν το μπαλόνι. Η δασκάλα πετούσε ψηλά στο ταβάνι το μπαλόνι και τα παιδιά προσπαθούσαν να το πιάσουν. Όταν το έπιαναν τους ζητούσε να της το δώσουν και συνέχιζαν. Με τον Δρυοκολάπη που του άρεσαν περισσότερο οι μουσικο-κινητικές ασκήσεις δασκάλα και μαθητής κάθονταν

κάτω στην φλοκάτη οκλαδόν και έκαναν την κίνηση της βάρκας πιάνοντας τα χέρια τους και πηγαίνοντας μπρος πίσω. Αυτή η κίνηση συνοδεύονταν από το αντίστοιχο τραγούδι «Βγαίνει η βαρκούλα» το οποίο έβαζε στο cd player ο συμμαθητής του το Θαλασσοπούλι στον οποίο άρεσε να βάζει μουσική μόνος του. Στο τέλος και τα δυο παιδιά σηκώνόταν όρθια και χορεύαμε το «Χόκυ πόκυ» μιμούμενοι με κινήσεις τα λόγια του τραγουδιού.

3.3. Τελική αξιολόγηση

Κατά την διάρκεια της τελικής αξιολόγησης των παιδιών αποφασίστηκε να γίνουν οι παρακάτω μετρήσεις. Αρχικά τόσο οι θεραπευτές των παιδιών όσο και η δασκάλα έπρεπε να συμπληρώσουν και πάλι το εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με αυτισμό. Ο στόχος αυτής της μέτρησης ήταν να φανεί αν υπήρξε αλλαγή στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σχέση με τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει πριν τον σχεδιασμό του. Επίσης αποφασίστηκε να γίνει και συστηματική παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη τόσο από την δασκάλα όσο και από ένα δεύτερο άτομο που θα βρισκόταν εκείνη την ώρα μαζί της μέσα στην τάξη. Τα άτομα αυτά αποφασίστηκε να είναι οι σχολικοί βοηθοί που έρχονταν κάθε μέρα στην τάξη σε συγκεκριμένη ώρα. Έτσι λοιπόν η παρατήρηση γινόταν ταυτόχρονα και από τους δυο παρατηρητές οι οποίοι στην συνέχεια τσέκαραν τον αριθμό των αλληλεπιδράσεων πάνω στο φύλλο καταγραφής που είχαν μπροστά τους (βλ. παράρτημα). Η παρατήρηση διαρκούσε δυο πεντάλεπτα ελεύθερης δραστηριότητας μέσα στην τάξη και ένα δεκάλεπτο κατά το οποίο εφαρμόζαμε τμήμα του προγράμματος μας με επιλογή δύο διαφορετικών κάθε φορά δραστηριοτήτων. Αρχικά ξεκινούσαμε με την πρώτη πεντάλεπτη παρατήρηση ελεύθερης ώρας στην οποία αφήναμε τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν ότι θέλουν μέσα στην τάξη, στην συνέχεια ακολουθούσε η δεκάλεπτη παρατήρηση με επιλεγμένες δραστηριότητες του προγράμματος και τέλος κλείναμε με την δεύτερη

πεντάλεπτη παρατήρηση ελεύθερης ώρας στην οποία και πάλι τα παιδιά ήταν ελεύθερα να κάνουν ότι επιθυμούσαν. Ο λόγος που αποφασίστηκε να γίνει αυτό ήταν για να δούμε αν η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών είναι η ίδια τόσο πριν και μετά το πρόγραμμα, κατά την διάρκεια της ελεύθερης ώρας, όσο και σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος. Κάτι που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι στην φάση της τελικής αξιολόγησης δεν δόθηκε για δεύτερη φορά το εργαλείο για την εκτίμηση δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale). Αυτό συνέβη καθώς δεν ήταν ένας από τους στόχους μας η καλλιέργεια των δεξιοτήτων παιχνιδιού αλλά η χρήση του ως μέσο προς την επίτευξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην περίπτωση που τα παιδιά διέθεταν κάποιες δεξιότητες. Έτσι λοιπόν τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής:

3.3.1.Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Στους παρακάτω πίνακες φαίνεται συγκεντρωτικά τι απάντησε ο θεραπευτής και τι απάντησε ο δάσκαλος κατά την διάρκεια της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης. Για πρακτικούς λόγους σύγκρισης, μαζί με τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τον θεραπευτή και τον δάσκαλο κατά την τελική αξιολόγηση (ΤΕΛΙΚΟ), παρατίθενται και τα αποτελέσματα που είχαν βρεθεί κατά την αρχική αξιολόγηση (ΑΡΧΙΚΟ).

Για τον Αετό:

Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα για τον Αετό είναι ότι η κοινωνική του αλληλεπίδραση βελτιώθηκε σύμφωνα και με τον θεραπευτή αλλά και τον δάσκαλο. Και οι δυο είδαν ότι υπήρχε μείωση στις δεξιότητες που δεν μπορούσε στην αρχή να κάνει το παιδί (ΟΧΙ) ενώ υπήρχε και σημαντική αύξηση σ' αυτές που μπορούσε να κάνει με παροχή βοήθειας (ΑΝΑΔ.) αλλά και μόνος του (ΝΑΙ) . Συγκεκριμένα ο Αετός σύμφωνα με τον θεραπευτή δεν διέθετε 9 δεξιότητες, μπορούσε να εκτελέσει μόνος του 27 και τις άλλες 24 τις εκτελούσε με βοήθεια (βλ. πίνακα 17) . Ομοίως και ο δάσκαλος στην τελική αξιολόγηση

είπε για το παιδί ότι δεν διέθετε 9 δεξιότητες, ότι διέθετε 28 και ότι χρειαζόταν βοήθεια σε 23 για να τις εκτελέσει (βλ. πίνακα 18). Ο βαθμός συμφωνίας των δυο παρατηρητών στην τελική αξιολόγηση για το σύνολο των απαντήσεων τους κυμάνθηκε στο 63% από 62% που ήταν στην αρχική αξιολόγηση (βλ. πίνακα 19).

	ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΑΡΧΙΚΟ)			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	20	17	23	9	24	27
M.O.	0,333333	0,283333	0,383333	0,15	0,4	0,45
F%	33,00%	29,00%	38,00%	15,00%	40,00%	45,00%
S.D.	0,47	0,45	0,49	0,36	0,49	0,5

Πίνακας 17: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Αετό.

	ΔΑΣΚΑΛΟΣ(ΑΡΧΙΚΟ)			ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	34	10	16	9	23	28
M.O.	0,566667	0,166667	0,266667	0,15	0,383333	0,466667
F%	57,00%	17,00%	26,00%	15,00%	38,00%	47,00%
S.D.	0,49	0,37	0,44	0,36	0,49	0,5

Πίνακας 18: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Αετό.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΜΕ ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ		
ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΕΤΟΣ	ΣΥΜΦΩΝΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΙΑ
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (αρχική αξιολόγηση)	62,00%	38,00%
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (τελική αξιολόγηση)	63,00%	37,00%

Πίνακας 19: Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Αετό.

Για τον δρυοκολάπτη

Αυτό που προκύπτει και για τον δεύτερο μαθητή είναι ότι επίσης υπήρχε βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων καθώς και οι δυο παρατηρητές διέκριναν μείωση των δεξιοτήτων που δεν μπορούσε να κάνει (OXI) και αντίστοιχη άνοδο αυτών που μπορούσε να κάνει (NAI). Στις αναδυόμενες δεξιότητες καθώς και σ' αυτές που δεν μπορούσε ο μαθητής να κάνει, ο θεραπευτής διέκρινε ότι υπήρχε μείωση ενώ αντιθέτως αυξήθηκαν σε 38 οι δεξιότητες που μπορούσε να κάνει (βλ. πίνακα 20). Ο δάσκαλος από την πλευρά του είδε ότι υπήρχε μείωση σε 9 των δεξιοτήτων που δεν μπορούσε να κάνει ο μαθητής και αύξηση στις αναδυόμενες και σ' αυτές που μπορούσε να κάνει μόνος του (n=28 και n=38 αντίστοιχα), (βλ. πίνακα 21) . Βέβαια για τον συγκεκριμένο μαθητή θα πρέπει να τονιστεί ότι ο βαθμός συμφωνίας των δυο παρατηρητών είχε μεγάλη διαφορά καθώς στην τελική αξιολόγηση συμφωνούσαν στο 63,3% των απαντήσεων τους την στιγμή που στην αρχική αξιολόγηση συμφωνούσαν μόνο στο 40% των συνολικών τους απαντήσεων (βλ. πίνακα 22).

	ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΑΡΧΙΚΟ)			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	OXI	ΑΝΑΔ.	NAI	OXI	ΑΝΑΔ.	NAI
SUM	8	21	31	2	20	38
M.O.	0,133333	0,35	0,516667	0,033333	0,333333	0,633333
F%	13,00%	35,00%	0,52%	3,30%	33,30%	63,40%
S.D.	0,34	0,48	0,5	0,18	0,47	0,48

Πίνακας 20: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Δρυοκολάπτη.

	ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΑΡΧΙΚΟ)			ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	OXI	ΑΝΑΔ.	NAI	OXI	ΑΝΑΔ.	NAI
SUM	29	20	11	9	28	23
M.O.	0,483333	33,33%	0,183333	0,15	0,466667	0,383333
F%	48,00%	34,00%	18,00%	15,00%	47,00%	38,00%
S.D.	0,5	0,47	0,39	0,36	0,5	0,49

Πίνακας 21: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Δρυοκολάπτη.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΜΕ ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ		
ΜΑΘΗΤΗΣ Δρυσκολάπτης ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (αρχική αξιολόγηση)	40%	60%
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (τελική αξιολόγηση)	63,30%	36,70%

Πίνακας 22: Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Δρυσκολάπτη.

Για το Θαλασσοπούλι

Για τον τρίτο μαθητή της τάξης σύμφωνα με όσα κατέγραψε ο θεραπευτής του υπάρχει μια πολύ μεγάλη βελτίωση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων που ήταν αναδυόμενες κατά την διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης και τελικά κατακτήθηκαν μέχρι και την τελική αξιολόγηση. Έτσι στην τελική αξιολόγηση ο μαθητής διέθετε 55 από τις 60 συνολικά κοινωνικές δεξιότητες ενώ οι 5 δεξιότητες ήταν αναδυόμενες (βλ. πίνακα 23). Το ποσοστό αυτό σύμφωνα με την δασκάλα διέφερε αισθητά καθώς στην τελική της αξιολόγηση κατέγραψε ότι το παιδί κατάφερε να κατακτήσει με αυτονομία μόνο τις 40 από τις 60 συνολικά δεξιότητες που μετρήθηκαν. Επίσης οι 17 δεξιότητες ήταν αναδυόμενες και μόνο 3 δεν μπόρεσαν να κατακτηθούν από το παιδί (βλ. πίνακα 24). Ο βαθμός συμφωνίας στις απαντήσεις των δυο ειδικών στην τελική αξιολόγηση ήταν 65% από 55% που ήταν στην αρχική αξιολόγηση (βλ. πίνακα 25).

	ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΑΡΧΙΚΟ)			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	OXI	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	OXI	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	3	26	31	0	5	55
M.O.	0,05	0,433333	0,516667	0	0,083333	0,916667
F%	5,00%	43,00%	52,00%	0%	8,00%	92,00%
S.D.	0,21	0,49	0,5	0	0,27	0,27

Πίνακας 23: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για το Θαλασσοπούλι.

	ΔΑΣΚΑΛΟΣ(ΑΡΧΙΚΟ)			ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	11	24	25	3	17	40
M.O.	0,183333	0,4	0,416667	0,05	0,283333	0,666667
F%	18,00%	40,00%	42,00%	5,00%	28,00%	67,00%
S.D.	0,39	0,49	0,49	0,21	0,45	0,47

Πίνακας 24: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για το Θαλασσοπούλι.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΜΕ ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ			
ΜΑΘΗΤΗΣ Θαλασσοπούλι ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (αρχική αξιολόγηση)	ΣΥΜΦΩΝΙΑ		ΔΙΑΦΩΝΙΑ
	ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (τελική αξιολόγηση)	55,00%	45,00%
	65,00%	35,00%	

Πίνακας 25: Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για το Θαλασσοπούλι.

Για τον Ροδοπελεκάνο

Για τον τελευταίο μαθητή της τάξης και οι δυο παρατηρητές διέκριναν ότι υπήρχε μείωση στις κοινωνικές δεξιότητες που δεν μπορούσε να κάνει (ΟΧΙ) και αύξηση κυρίως στις αναδυόμενες δεξιότητες και λιγότερο σ' αυτές που έκανε αυτόνομα (ΝΑΙ). Έτσι σύμφωνα με τον θεραπευτή κατά την διάρκεια της τελικής αξιολόγησης ο μαθητής δεν διέθετε 24 από τις 60 συνολικά δεξιότητες ενώ αντιθέτως διέθετε και μπορούσε να εκτελέσει με βοήθεια από 18 αντιστοίχως δεξιότητες (βλ. πίνακα 26). Ομοίως και η δασκάλα παρατήρησε ότι το παιδί μείωσε τις δεξιότητες που δεν διέθετε σε 18 και αύξησε τις αναδυόμενες σε 25 και αυτές που διέθετε σε 17 (βλ. πίνακα 27). Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις του θεραπευτή και της δασκάλας αυξήθηκε από το 67% που ήταν στην αρχική αξιολόγηση στο 71,7% στην τελική αξιολόγηση (βλ. πίνακα 28).

	ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΑΡΧΙΚΟ)			ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	32	10	18	24	18	18

M.O.	0,533333	0,166667	0,3	0,4	0,3	0,3
%	53,00%	17,00%	30,00%	40,01%	30,00%	30,00%
S.D.	0,5	0,37	0,46	0,49	0,46	0,46

Πίνακας 26: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον θεραπευτή για τον Ροδοπελεκάνο.

	ΔΑΣΚΑΛΟΣ(ΑΡΧΙΚΟ)			ΔΑΣΚΑΛΟΣ (ΤΕΛΙΚΟ)		
	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΑΝΑΔ.	ΝΑΙ
SUM	29	19	12	18	25	17
M.O.	0,483333	0,316667	0,2	0,3	0,416667	0,283333
%	48,00%	32,00%	20,00%	30,00%	42,00%	28,00%
S.D.	0,5	0,46	0,4	0,46	0,49	0,45

Πίνακας 27: Τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων από τον δάσκαλο για τον Ροδοπελεκάνο.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΜΕ ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ		
ΜΑΘΗΤΗΣ Ροδοπελεκάνος ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (αρχική αξιολόγηση)	ΣΥΜΦΩΝΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΙΑ
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ (τελική αξιολόγηση)	67,00%	33,00%
	71,70%	28,30%

Πίνακας 28: Ποσοστά συμφωνίας θεραπευτή και δασκάλου κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τον Ροδοπελεκάνο.

3.3.2. Συστηματική παρατήρηση

Το τελευταίο τμήμα της τελικής αξιολόγησης του εν λόγω προγράμματος περιελάμβανε την ταυτόχρονη παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη με σκοπό να καταγραφεί η συχνότητα των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Τόσο η δασκάλα όσο και ο δεύτερος παρατηρητής μέσα στην τάξη κατέγραφαν σε φύλλο παρατήρησης ως ΕΑ την έναρξη κάποιας αλληλεπίδρασης από κάποιο παιδί προς κάποιο άλλο ή τον δάσκαλο και με ΑΑ την απάντηση σ' αυτή την αλληλεπίδραση μέσα σε διάστημα 3 δευτερολέπτων. Τα διαστήματα παρατήρησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν τρία. Δύο πεντάλεπτα ελεύθερης δραστηριότητας των παιδιών μέσα στην τάξη (ένα πριν το πρόγραμμα και ένα μετά) και ένα δεκάλεπτο με δραστηριότητες του προγράμματος. Έτσι λοιπόν από την συνολική παρατήρηση των δυο παρατηρητών μέσα στην τάξη προέκυψαν τα παρακάτω

αποτελέσματα για τα παιδιά (βλ. πίνακες 29 & 30). Και οι δυο παρατηρητές διαπίστωσαν ότι κατά το πρώτο πεντάλεπτο πριν την εφαρμογή του προγράμματος οι αλληλεπιδράσεις ήταν σαφώς λιγότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις μετά την διάρκεια του προγράμματος ενώ στο σύνολο τους τα δυο πεντάλεπτα ελεύθερης ώρας δεν είχαν μεγάλη διαφορά στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το δεκάλεπτο πρόγραμμα.

	Πρώτο 5' ελεύθερης ώρας		10' πρόγραμμα		Δεύτερο 5' ελεύθερης ώρας		sum ελεύθερης ώρας	
	EA	AA	EA	AA	EA	AA	EA	AA
Δασκάλα	6	6	20	10	8	7	14	13
	3	3	6	6	8	7	11	10
	5	4	22	0	6	4	11	8
	7	5	4	4	8	7	15	12
	7	6	17	14	10	10	17	16
ΣΥΝΟΛΟ								
Ο	28	24	69	54	40	35	68	59

Πίνακας 29: Συχνότητα έναρξης- ανταπόκρισης αλληλεπίδρασης παιδιών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση της δασκάλας.

	Πρώτο 5' ελεύθερης ώρας		10' πρόγραμμα		Δεύτερο 5' ελεύθερης ώρας		sum ελεύθερης ώρας	
	EA	AA	EA	AA	EA	AA	EA	AA
Σχολική βοηθός	6	6	14	7	8	7	14	13
	2	2	7	7	11	11	13	13
	3	3	21	15	6	4	9	7
	6	5	4	4	8	7	14	12
	7	6	17	17	10	10	17	16
ΣΥΝΟΛΟ	24	22	63	50	43	39	67	61

Πίνακας 30: Συχνότητα έναρξης- ανταπόκρισης αλληλεπίδρασης παιδιών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση των σχολικών βοηθών.

Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα κατέγραψε 28 συνολικά ενάρξεις αλληλεπίδρασης (EA) κατά το πρώτο πεντάλεπτο της παρατήρησης και 24 απαντήσεις στην αλληλεπίδραση (AA). Κατά την διάρκεια του δεκάλεπτου προγράμματος σημείωσε 69 ενάρξεις

αλληλεπίδρασης (EA) με 54 απαντήσεις (AA) ενώ κατά την διάρκεια του δεύτερου πεντάλεπτου ελεύθερης ώρας καταγράφηκαν 40 ενάρξεις αλληλεπίδρασης (EA) και 35 απαντήσεις στην αλληλεπίδραση (AA), (βλ. πίνακα 29). Από την πλευρά του δεύτερου παρατηρητή καταγράφηκαν 24 ενάρξεις αλληλεπίδρασης (EA) το πρώτο πεντάλεπτο με 22 απαντήσεις (AA). Στην διάρκεια του δεκάλεπτου προγράμματος καταγράφηκαν 63 ενάρξεις (EA) με 50 απαντήσεις (AA) ενώ κατά το δεύτερο πεντάλεπτο της ελεύθερης ώρας σημειώθηκαν 43 ενάρξεις αλληλεπίδρασης (EA) με 39 απαντήσεις (AA), (βλ. πίνακα 30). Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δασκάλας και σχολικής βοηθού κυμάνθηκε συνολικά για όλες τις μέρες της παρατήρησης στο 91,46% (βλ. πίνακα 31).

	5' ελεύθερη ώρα		10' πρόγραμμα		5 λεπτά ελεύθερη ώρα		sum ελευθ.ώρας	
	EA	AA	EA	AA	EA	AA	EA	AA
ΔΑΣΚΑΛΑ	28	24	69	54	40	35	68	59
ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΟΗΘΟΣ	24	22	63	50	43	39	67	61
Βαθμός Συμφωνίας	85,70%	91,60%	91,30%	92,59%	93,00%	94,59%		
Μ.Ο. Βαθμού Συμφωνίας				91,46%				

Πίνακας 31: Ποσοστά συμφωνίας δασκάλας και σχολικών βοηθών κατά την τελική αξιολόγηση μέσα από την συστηματική παρατήρηση των παιδιών.

Επίσης φάνηκε ότι οι δυο παρατηρητές είχαν χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας κατά την έναρξη της αλληλεπίδρασης (EA) των μαθητών παρά κατά την απάντηση στην αλληλεπίδραση (AA).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συζήτηση

Μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εν λόγω παρέμβασης, η οποία είχε ως στόχο να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση τεσσάρων μαθητών με αυτισμό στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, φάνηκε ότι πολλές από τις επιλογές που έγιναν βοήθησαν τους μαθητές ενώ άλλες φάνηκε ότι θα μπορούσαν να γίνουν διαφορετικά ή να παραλειφθούν. Οι βασικές παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη ήταν οι ανάγκες, η λειτουργικότητα και οι προτιμήσεις των παιδιών, η αντίδραση τους στα διάφορα είδη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και η επιλογή και η δόμηση του κατάλληλου χρόνου, χώρου και υλικών. Για να μπορέσουν όμως να γίνουν όλες αυτές οι επιλογές, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αποδεδειγμένης αξίας στον κλάδο της έρευνας όπως είναι η μέθοδος της τυχαίας και συστηματικής παρατήρησης, το ερωτηματολόγιο και η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των απαντήσεων.

Το έναυσμα δόθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν παρατηρώντας τυχαία τα παιδιά μέσα στην τάξη, φάνηκε ότι το μεγαλύτερο έλλειμμα τους ήταν η απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το συγκεκριμένο εύρημα εναρμονίζεται πλήρως με τα επιστημονικά δεδομένα των ατόμων με αυτισμό καθώς η δυσκολία στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα συγκαταλέγεται ανάμεσα στην βασική τριάδα των ελλειμμάτων τους (Harpe, 2003). Σε επόμενο στάδιο η ερευνήτρια θέλησε να διαπιστώσει κατά πόσο αυτό που η ίδια παρατήρησε ήταν κάτι που συνόδευε τα παιδιά και σε άλλους χώρους και μπορούσε να παρατηρηθεί και από άλλα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών, όπως είναι οι γονείς και οι θεραπευτές τους. Γι' αυτό τον λόγο χορηγήθηκε σε όλους τους «σημαντικούς άλλους» το

εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων από το οποίο και φάνηκε ότι όλοι οι παραπάνω εντόπιζαν την εγγενή αδυναμία των παιδιών στον κοινωνικό τομέα. Η ύπαρξη συμφωνίας απόψεων μεταξύ ανθρώπων που συνεργάζονται σ' έναν χώρο για έναν κοινό στόχο, είναι πάντα απαραίτητη, αν σκεφτεί κανείς ότι ο απώτερος στόχος του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η γενίκευση της γνώσης και σε άλλα φυσικά πλαίσια όπως είναι το σχολείο και το σπίτι (Simpson et al.,1991) Μάλιστα πολλές φορές αυτά τα πρόσωπα δεν παρακολουθούν απλώς την εφαρμογή του προγράμματος αλλά συμμετέχουν και ενεργά. Σύμφωνα όμως με όσα είπε και ο Bauminger (Brock et al., 2006) η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει ναί μεν θετικά την κοινωνικότητα των παιδιών αλλά δεν βοηθάει στην γενίκευση της γνώσης. Η τελευταία επιτυγχάνεται καλύτερα όταν στα προγράμματα παρέμβασης συμμετέχουν συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης πράγμα το οποίο δεν διαταράσσει και τις φυσικές κοινωνικές σχέσεις (Simpson et al.,1991). Βέβαια στην περίπτωση αυτής της έρευνας δεν κατέστη δυνατό κάτι τέτοιο, καθώς το περιβάλλον του Ειδικού σχολείου περιόριζε την ύπαρξη συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Το παραπάνω επιβεβαιώνει πλήρως την άποψη της Γενά ότι οι τυπικοί συνομήλικοι χρησιμοποιούνται κυρίως σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης και όχι παντού. Ένα ακόμη θέμα που εξετάστηκε σ' αυτήν την έρευνα ήταν η αντίδραση των παιδιών σε διάφορα είδη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Δεδομένου πως ο αυτισμός συνοδεύεται με μια πληθώρα υπό και υπέρ αντιδράσεων στην αισθητηριακή λειτουργία, ελέγχθηκε ο βαθμός αντίδρασης τους σ' αυτά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι και τα τέσσερα παιδιά σημείωσαν τα πιο χαμηλά αποτελέσματα άμεσης απάντησης (ΑΑ) στα κιναισθητικά ερεθίσματα πράγμα το οποίο συνάδει με τα πορίσματα της έρευνας για την ύπαρξη αισθητηριακής δυσλειτουργίας στο αιθουσαίο και στο ιδιοδεκτικό σύστημα.

Μάλιστα σύμφωνα με την Ayres η δυσλειτουργία στο ιδεοδεκτικό σύστημα επιφέρει και αρκετά προβλήματα στο παιχνίδι, κάτι το οποίο φάνηκε από τις απαντήσεις των «σημαντικών άλλων» κατά την συμπλήρωση της κλίμακας εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού. Ωστόσο παρά τα όσα ισχυρίζονται οι ερευνητές για τα προβλήματα των ατόμων με αυτισμό στο απτικό σύστημα (Withrow, 2007), σε αυτή την έρευνα φάνηκε ότι και τα τέσσερα παιδιά σκόραραν το υψηλότερο ποσοστό άμεσης απάντησης τους στα απτικά ερεθίσματα. Επίσης κάτι άλλο που έγινε σ' αυτήν την έρευνα και αξίζει να αναφερθεί ως θετικό ήταν η χρήση της μουσικής ως μέσο έκφρασης και χαλάρωσης των παιδιών προκειμένου να βελτιώσουν την κοινωνικότητα τους. Έτσι καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης γινόταν εναλλαγή των δραστηριοτήτων με την χρήση τραγουδιών τα οποία σηματοδοτούσαν την αρχή της κάθε δραστηριότητας. Τα τραγούδια επιλέχθηκαν με κριτήριο το βασικό μας θέμα αλλά κυρίως τις προτιμήσεις των παιδιών. Ως προς το θέμα μας που ήταν ο γνωστός μύθος του Αισώπου «Ο λαγός και η χελώνα» επιλέχθηκε το τραγούδι «Αχ, κουνελάκι – κουνελάκι » ενώ με κριτήριο τις προτιμήσεις των παιδιών επιλέχθηκαν τα τραγούδια «Καλημέρα, τι κάνεις», «Το σχολείο των Στρουμφ», «Το πιο καλό παιδί», «Βγαίνει η βαρκούλα» και «Χόκυ πόκυ». Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το μεγαλύτερο μέρος των τραγουδιών επιλέχθηκαν βάση των προτιμήσεων των παιδιών καθώς σύμφωνα με το FPG Child Development Institute η χρήση της μουσικής μέσα στην τάξη και κυρίως ήδη γνωστών τραγουδιών μπορεί να βοηθήσει πολύ τα παιδιά με αυτισμό στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (FPG Child Development Institute). Ένα ακόμη στοιχείο αυτής της έρευνας που φάνηκε ότι άρεσε στα παιδιά ήταν το παιχνίδι. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν για τα παιδιά οι «σημαντικοί άλλοι» κατά την φάση της αρχικής αξιολόγησης, τα παιδιά δυσκολεύονταν στις δεξιότητες παιχνιδιού (πράγμα

αναμενόμενο για παιδιά με αυτισμό) αλλά αυτό δεν ήταν αποτρεπτικό για την ερευνήτρια να τολμήσει να το εντάξει ως αναπόσπαστο κομμάτι της παρέμβασης της. Με βάση τα συμπεράσματα της διεθνούς έρευνας οι καταλληλότερες μέθοδοι για να ενταχθεί το παιχνίδι στην καθημερινότητα των παιδιών με αυτισμό είναι η μίμηση προτύπου (κυρίως παιδιών, παρά ενηλίκων) και το video modeling. Ωστόσο δεδομένης της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής στην τάξη αλλά και της απουσίας τυπικών συνομηλίκων στο σχολείο, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η μέθοδος της μίμησης προτύπου από την δασκάλα της τάξης. Αυτή η επιλογή δεν εναρμονίζεται πλήρως με τα όσα προτείνονται διεθνώς αλλά σίγουρα είναι εντός των προϋποθέσεων που έθεσε η Seach (2008) έτσι ώστε το παιχνίδι να ενσωματώνεται σε καθημερινές προσχεδιασμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες, με την μορφή γνωστών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια και βοηθούν στην κοινωνική απόκριση. Επίσης να είναι εξατομικευμένο με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών και να δομείται εντός του ημερήσιου προγράμματος τους. Άλλωστε και ο Vygotsky είχε μιλήσει για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της διάθεσης του παιδιού και της εταιρικής σχέσης όταν στο παιχνίδι του παιδιού εμπλέκεται κάποιος ενήλικας (Seach, 2008). Ο λόγος για τον οποίο δεν εξετάστηκε καθόλου ο βαθμός βελτίωσης του παιχνιδιού κατά την φάση της τελικής αξιολόγησης είναι γιατί δεν ήταν ένας από τους στόχους του προγράμματος μας αλλά χρησιμοποιήθηκε ως μέσο που θα βοηθούσε την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ίσως όμως θα μπορούσαμε να ελέγξουμε αν υπήρξε κάποια αλλαγή ακόμα και παρά την σύντομη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που λήφθηκε υπόψη σ' αυτή την παρέμβαση ήταν η διαφοροποίηση που επιβάλλονταν να γίνει με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι λοιπόν αποφασίσαμε να διαφοροποιήσουμε τις δραστηριότητες που

δίναμε σε κάθε παιδί κρατώντας σταθερό τον κοινό στόχο όλης της τάξης που ήταν η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό έγινε καθώς τα παιδιά διέφεραν μεταξύ τους τόσο στον βαθμό λειτουργικότητας και επικοινωνίας όσο και στις προτιμήσεις (σε τραγούδια, παιχνίδια, είδη ερεθισμάτων).

4.2. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε από την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαμε θέσει εξ αρχής ήταν τα εξής:

Το κάθε παιδί της τάξης ανταποκρίνονταν καλύτερα σε διαφορετικό είδος ερεθίσματος ανάλογα με την προτίμηση και την αισθητηριακή του λειτουργία. Έτσι ο Αετός φάνηκε να ανταποκρίνεται άμεσα σε μεγαλύτερη συχνότητα στα ακουστικά ερεθίσματα, ο Δρυοκολάπτης στα οπτικά και απτικά ερεθίσματα, το Θαλασσοπούλι στα οσφρητικά ερεθίσματα και ο Ροδοπελεκάνος στα απτικά ερεθίσματα. Σαν σύνολο όμως όλοι οι μαθητές είχαν καλύτερα ποσοστά άμεσης απάντησης στα απτικά ερεθίσματα, πράγμα το οποίο δεν ήταν αναμενόμενο, καθώς είναι γνωστό ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν ανέχονται την φυσική επαφή. Από το παραπάνω συμπέρασμα καταλαβαίνουμε πως πολλά πράγματα που ισχύουν κατά γενική ομολογία σ' έναν ειδικό πληθυσμό, δεν είναι πάντα ασφαλές να γενικεύονται και για ένα μέρος του πληθυσμού αυτού. Έτσι ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει πάντα να ερευνά τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται αν θέλει να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Το δεύτερο ερώτημα που είχαμε θέσει εξ αρχής ήταν αν θα υπήρχε βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με την δασκάλα

δομώντας ένα πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τα ερεθίσματα στα οποία ανταποκρίνονταν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικής αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την φάση της τελικής αξιολόγησης από τους θεραπευτές και την δασκάλα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μετά το πρόγραμμα, καθώς μείωσαν τις κοινωνικές συμπεριφορές που δεν διέθεταν και αύξησαν τις αναδυόμενες και αυτές που διέθεταν (βλ. πίνακες 17-28). Τα ίδια αποτελέσματα φάνηκαν και κατά την φάση της συστηματικής παρατήρησης που έγιναν από τους δυο παρατηρητές μέσα στην τάξη. Έτσι η απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς αντικαταστάθηκε με αλληλεπιδράσεις τόσο με την δασκάλα όσο και με τους συμμαθητές τους (βλ. πίνακες 29-31). Συνεπώς το να λαμβάνονται υπόψη τα ερεθίσματα στα οποία αντιδρούν καλύτερα τα παιδιά είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης.

Το τρίτο ερώτημα στο οποίο κλήθηκε αυτή η έρευνα να απαντήσει ήταν αν η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών μπορούσε να γενικευτεί μέσα στην τάξη όχι μόνο στην διάρκεια της παρέμβασης αλλά και σε διαστήματα ελεύθερων δραστηριοτήτων. Αυτό που φάνηκε από την συστηματική παρατήρηση της δασκάλας και της σχολικής βοηθού ήταν άξιο αναφοράς. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά είχαν κάποιες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και την δασκάλα κατά την διάρκεια της ελεύθερης ώρας, οι οποίες αυξάνονταν κατακόρυφα κατά την διάρκεια της παρέμβασης και μειώνονταν μετά από αυτή, χωρίς όμως να πέφτουν στα αρχικά επίπεδα. Το παραπάνω εύρημα μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης είναι ικανό να κινητοποιήσει και να διατηρήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ακόμη και όταν αυτό σταματήσει.

Ωστόσο παρά τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξαμε υπήρχαν και πολλοί περιορισμοί που δυσκόλεψαν την εξέλιξη αυτής της έρευνας. Ο πιο βασικός περιορισμός ήταν το μικρό χρονικό διάστημα που είχαμε στην διάθεση μας για να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε την παρέμβαση. Αυτό αν συνδυαστεί με τις πολλές απουσίες των παιδιών για λόγους υγείας, κάνει ακόμη πιο δύσκολη την τήρηση ενός σταθερού χρονοδιαγράμματος, σαν αυτό που απαιτείται σε κάθε έρευνα. Επίσης το γεγονός ότι το πρόγραμμα γινόταν σε καθημερινή βάση από την ερευνήτρια – δασκάλα χωρίς την βοήθεια κάποιου δεύτερου ενήλικα μέσα στην τάξη, το έκανε ακόμη πιο δύσκολο. Κατά την εφαρμογή αντίστοιχου προγράμματος σε μαθητές που δεν είναι πλήρως λειτουργικοί και αυτόνομοι είναι καλό να υπάρχει και βοήθεια. Η συμμετοχή μόνο παιδιών με αυτισμό σ' ένα πρόγραμμα σαν κι αυτό, εξαιτίας της έλλειψης τυπικών συνομηλίκων, κάνει ακόμη πιο απαιτητική και δύσκολη την δουλειά του ερευνητή ιδίως αν αυτός πρέπει να ανακαλύψει από μόνος του τι αρέσει και τι όχι στα παιδιά. Σίγουρα το πρόβλημα εντείνεται ακόμη περισσότερο αν από τον χώρο απουσιάζει και η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός ήταν το γεγονός ότι κατά την διάρκεια της αρχικής αξιολόγησης δεν έγινε συστηματική παρατήρηση του αριθμού των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αποτέλεσμα να μην έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα για το ποσοστό της αύξησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

4.3. Προτάσεις

Με βάση την πρόσφατη αυτή εμπειρία μας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μπορούν να καταγραφούν τα εξής, ως προτάσεις, που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη σε μελλοντικές έρευνες. Πρώτον, θα πρέπει να υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος και πέραν των χρονικών ορίων που θέτει η έρευνα εξ αρχής, έτσι ώστε να προβλεφθούν

και οι τυχόν καθυστερήσεις. Δεύτερον, είναι απαραίτητο κατά την φάση της υλοποίησης της διδασκαλίας να υπάρχει και ένας βοηθός ο οποίος θα μεριμνά για την διαχείριση του υλικού πριν, κατά την διάρκεια και μετά από κάθε δραστηριότητα. Τρίτον, είναι πολύ πιο εύκολο να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τυπικοί συνομήλικοι μεταξύ των συμμετεχόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Ζ. (2006), Στάσεις των παιδιών του γενικού πληθυσμού στη σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμ. 42, 77- 92
- Βαστάκη, Μ. (2010), Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, Τόμ. 12, 121-134
- Καλύβα, Ε. (2005), *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
- Καραγεωργίου, Η. (2008), Μια τάξη για όλους τους μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχος 109, 10-18
- Καρτασίδου, Λ. (2004), *Μάθηση μέσω κίνησης*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014), Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμ. ΙΣΤ, τεύχος 64, 73-93
- Μέσσιου, Κ. (2007), Παράγοντες που συμβάλλουν στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμ. 43, 141- 157
- Συριοπούλου – Δελλή, Χ. (2016), *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anderson, A., Moore, D., Godfrey, R. & Fletcher- Flinn, C. (2004) Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, Vol. 8, No 4, 369–385
- Ayres, A., J. (2008). *Sensory Integration and the Child, understanding hidden sensory challenges* (3th ed.). U.S.A.: Western Psychological Services.
- Ben- Ariel, J. & Miller, H. (2009), *The educator's guide to teaching students with autism spectrum disorders*, USA: Corwin
- Brock, S., Jimerson, Sh. & Hansen, R. (2006), *Identifying, Assessing and Treating Autism at school*, USA: Springer
- Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E., Davis, H. & Mason, R. (2014), A Review of the Quality of Behaviorally-Based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings. *Journal of autism developmental disorders*, Vol. 44, 2096- 2116
- Chapman, C. & King, R. (2008), *Differrentiated Instructional Management: Work smarter, Not Harder*, USA: Corwin Press

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dimatties, M., E. & Sammons, J.,H.(2003). *Understanding Sensory Integration*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Ernest, J., Heckaman, K., Thompson, S., Hull, K. & Carter, S. (2011), Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: A case study. *International journal of special education*, Vol. 26, No 1, 191-201
- Gentry, R., Sallie, A. & Sanders, C. (2013), *Differentiated Instructional Strategies to Accommodate Students with Varying Needs and Learning Styles*. Urban Education Conference, Jackson State University, Mississippi, 1-21
- Gutierrez, A., Hale, M., Gossens-Archuleta, K. & Sobrino-Sanchez, V. (2007), Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. *International journal of special education*, Vol. 22, No 3, 26-30
- Happe, F. (2003), *Αυτισμός, σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg
- Krikeli, V., Michailidis, A. & Klavdianou, N. (2010), Communication improvement through music: The case of children with developmental disabilities. *International journal of special education*, Vol. 25, No 1, 1-9
- Nikopoulos, Ch. & Nikopoulou- Smyrni, P. (2008), Teaching complex social skills to children with autism; advances of video modeling. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, Vol. 5, No 2, 30-43
- Odluyurt, S. (2013), A Comparison of the Effects of Direct Modeling and Video Modeling Provided by Peers to Students with Autism who are Attending in Rural Play Teaching in an Inclusive Setting. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13, No 1, 536-540
- Ozuna, J., Mavridis, A. & Hott, B. (2015), Interventions to Support Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review of Single Case Studies. *Exceptionality Education International*, Vol. 25, No. 2, 107–125
- Peeters, Th. (2000), *Αυτισμός: από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών ατόμων
- Pelayo, J. & Sanchez, C. (2013), *Music therapy with autistic children: A multiple case study*. Philippines: Systems Plus College Foundation Angeles
- Rickson, D. & McFerran, K. (2007), *Music Therapy in Special Education: Where are we now?* Kairaranga, Vol. 8, 1, 40-47
- Salazar, L., Falkenberg, C., Nullman, S., Silio, M. & Nevin, A. (2004), *Universal Design and Differentiated Instruction: A Position Paper to Resolve Potentially Competing Mandates of the "Individuals with Disabilities Education Act" and "No Child Left Behind"*. ERIC Resolving Competing Mandates
- Seach, D. (2008), *Interactive playfor children with autism*, USA: Routledge

- Simpson, R., Myles, B., Sasso, G. & Kamps D. (1991) *Social Skills for Students with Autism. Working with Behavioral Disorders: CEC Mini-Library*, USA: Council for Exceptional Children
- Stephenson, J. (2006), Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Journal of Education and Training in Developmental Disabilities*, Vol. 41, No 3, 290-299
- Tomlinson, C. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, USA: Pearson Education
- Vasa, R., Carroll, L., Nozzolillo, A., Mahajan, R., Mazurek, M., Bennett, A., Wink, L. & Bernal, M. (2014), A systematic review of treatments for anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism developmental disorders*, Vol. 44, 3215-3229
- Winzer, M. (2009), *From Integration to Inclusion: A history of special education in the 20th century*, Washington: Galladet University Press
- Withrow, R., L. (2007). *Sensory Integration Dysfunction: Implications for Counselors Working with Children. Journal of School Counseling*. University of North Carolina, Greensboro.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα περιλαμβάνονται όλα τα πρωτόκολλα παρατήρησης που κατασκευάσαμε γι' αυτή την έρευνα καθώς και όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε. Παρακάτω παρατίθενται τα στοιχεία του παραρτήματος με κριτήριο την σειρά που χρησιμοποιήθηκαν μέσα στην παρούσα έρευνα. Έτσι έχουμε τα:

- ✓ Φύλλο παρατήρησης αισθητηριακών ερεθισμάτων.
- ✓ Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό – Κοινωνικές Δεξιότητες.
- ✓ Κλίμακα εκτίμησης δεξιοτήτων παιχνιδιού (Play Skills Rating Scale).
- ✓ Φύλλο καταγραφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών (τελική αξιολόγηση).