



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός μαθητή με
διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο: μια μελέτη
περίπτωσης»**

Μαρία Πλαστήρα

Θεσσαλονίκη 2021

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

« Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση »

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός μαθητή με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο: μια μελέτη περίπτωσης»

«Enhancing the Social Interaction of a Student with Autism Spectrum Disorder in General School: A Case Study»

Μαρία Πλαστήρα

Εξεταστική επιτροπή:

κ. Λευκοθέα Καρτασίδου: 1^η Επόπτρια

κ. Ιωάννης Αγαλιώτης: 2^{ος} Επόπτης

κ. Πρώιου Χαρίκλεια: 3^η Επόπτρια

«Ο/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»

Μαρία Πλαστήρα

Περιεχόμενα

ABSTRACT	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ	12
1.1 Ο αυτισμός: Ορισμός, χαρακτηριστικά, συμπτώματα.....	12
1.2 Γνωστικές δεξιότητες	16
1.3 Συναισθηματικές δεξιότητες	17
1.4 Κοινωνικές δεξιότητες	17
1.5 Οι μαθητές με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο	18
1.6 Παράγοντες πετυχημένης συμπερίληψης	19
1.7 Οφέλη συμπερίληψης.....	20
1.8 Σκοπός της έρευνας – Διερευνητικά ερωτήματα.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	23
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	23
2.3 Διαδικασία.....	26
2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	27
2.5 Πρόγραμμα παρέμβασης.....	28
3.2 Επιλογή συμπεριφορών- Στόχοι.....	35
3.3 Παρέμβαση	35
3.4 Τελική αξιολόγηση	44
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	47
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	51
4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική αγωγή και Αποκατάσταση	51
4.4 Προτάσεις	52

Βιβλιογραφία	53
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	56
American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.	57
Chakrabarti, S. & Fombonne , E., (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence . <i>The American Journal of Pshychiatry</i> . 162(6), 1133–1141.....	58
Griswold, D.E., Barnhill, G.P., Myles, B., Hagiwara, T., & Simpson, R. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. <i>Focus In Aytism and Other Developmental Disabilities</i> , 17(2), pp. 94-102.	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	62

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» θεωρούνται οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που διαγιγνώσκονται κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά είναι η έλλειψη επικοινωνίας, η δυσκολία σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές (Schaefer et al., 2013). Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγες οι φορές που κάποιος μαθητής με αυτισμό φοιτά σε κάποιο σχολείο γενικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να οφείλει να αλληλεπιδράσει με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, κάτι που συνήθως δεν θεωρείται εύκολο για εκείνον.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που είχε ως σκοπό την δημιουργία και την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα βοηθούσε στην συμπερίληψη του μαθητή. Για την διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης, προηγήθηκε η μελέτη περίπτωσης όπου στόχευε στην καταγραφή των επιθυμητών συμπεριφορών που θα έπρεπε να βελτιώσει ο μαθητής. Στη συνέχεια έπρεπε να συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert που αναφέρονταν στο κομμάτι της επικοινωνίας του μαθητή, στις κοινωνικές του δεξιότητες και σε προβλήματα συμπεριφοράς και συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια, τη νηπιαγωγό της τάξης και την διευθύντρια πριν και μετά από το πρόγραμμα παρέμβασης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο μαθητής παρουσίασε πρόοδο σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες και βελτίωσε τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Κατάφερε να ενταχθεί στο ελεύθερο παιχνίδι με τους συμμαθητές του και να αποτελέσει μέλος της ομάδας της τάξης. Επίσης, αξιολογήθηκε η κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος παρέμβασης σχετικά με την επίτευξη των στόχων, την αποτελεσματικότητα και την χρησιμότητα του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, συμπερίληψη, πρόγραμμα παρέμβασης, κοινωνικές δεξιότητες

ABSTRACT

It is generally accepted that "autism spectrum disorder" is considered a neurodevelopmental disorder diagnosed in early childhood. Their main characteristics are poor communication, difficulties in social interaction, and stereotyped behavior (Schaefer et al., 2013). However, it is not uncommon for autistic students to enter mainstream schools and need to interact with normally developing students, which is often not easy for them.

This dissertation is a case study to create and implement an intervention plan that facilitates student integration. The implementation of the intervention program was preceded by case studies in which researchers used participatory observation as a form of observation aimed at documenting desired behaviors that students should improve. The researchers, kindergarten teachers, and principals then completed closed-ended Likert Scale Questionnaires on students' communication, social skills, and behavioral problems before and after the intervention program.

According to the results, the student made progress in all of the above skills and improved his behavioral problems. He managed to participate in free games with his classmates and became part of the class team. The social effectiveness of an intervention program also assesses achievement of goals, program effectiveness, and benefits.

Key words: autism, inclusion, intervention program, social skills

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επιλογή της συγκεκριμένης έρευνα έγινε με αφορμή την εμπειρία μου σε ένα νηπιαγωγείο στο οποίο εργάστηκα ως παράλληλη στήριξη σε ένα παιδί με αυτισμό. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιδιού ήταν η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και το γεγονός ότι ήταν συνεχώς απόμακρος από την υπόλοιπη τάξη αποφεύγοντας συνεχώς τους συμμαθητές του. Του άρεζε να παίζει είτε μόνος είτε μαζί μου και δεν δεχόταν κάποιο άλλο παιδί στο παιχνίδι του. Βέβαια παρατηρήθηκε ότι στις προγραμματισμένες δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας λάμβανε μέρος, πάντα με τη δική μου παρότρυνση ενώ κάτι τέτοιο δεν γινόταν στην ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού και/ή του διαλείμματος. Για αυτόν τον λόγο αποφάσισα να βοηθήσω τον μαθητή να ενταχθεί στο σύνολο της τάξης και να ξεκινήσει να παίζει με τους συμμαθητές του. Το κλίμα της τάξης ήταν πολύ θετικό απέναντι στον μαθητή και τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον και αγάπη για τον ίδιο. Επίσης σημαντική βοήθεια υπήρξε και η νηπιαγωγός του τμήματος αλλά και η διευθύντρια η οποία βρισκόταν πολλές ώρες μέσα στην τάξη, τις οποίες μάλιστα θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθειά τους και τις συμβουλές τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός αποτελεί μία νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και κατά συνέπεια τους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Συνήθως εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή κοντά στην ηλικία των τριών, και πολλές φορές συνυπάρχει με άλλες διαταραχές (Πολυχρονοπούλου 2012, :507). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με αυτισμό παρουσιάζονται στον τομέα της επικοινωνίας, στις κοινωνικές δεξιότητες, στον κινητικό τομέα και δημιουργούν ένα μη ευχάριστο περιβάλλον για το ίδιο το παιδί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Παράλληλα, το γενικό σχολείο αποτελεί την πρώτη επιλογή για την φοίτηση ενός παιδιού με αυτισμού καθώς προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων και συμπεριφοράς (Hartower & Dunlap, 2001). Βέβαια σημαντικό ρόλο για την συμπερίληψη του μαθητή στο σύνολο της τάξης παίζουν και οι συμμαθητές του οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα ένταξης (Handleman et al., 2005).

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην δημιουργία και την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που στοχεύει στην συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό στο σύνολο της τάξης κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί είναι μία μελέτη περίπτωσης με συμμετοχική παρατήρηση. Το δείγμα είναι ένα αγόρι που φοιτά σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο και έχει διαγνωσθεί με αυτισμό. Κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, θα συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο φτιαγμένο από την ερευνήτρια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Ως προς τη δομή της εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο για τον ορισμό του αυτισμού, τις κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Επίσης γίνεται αναφορά στην φοίτηση των μαθητών με ΔΑΔ στο γενικό σχολείο και ποιοι είναι οι παράγοντες μιας επιτυχημένης συμπερίληψης και τα οφέλη της. Το επόμενο κεφάλαιο είναι η μεθοδολογία της έρευνας στο οποίο περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια της έρευνας. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης, τους στόχους που τέθηκαν και την περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης. Επιπλέον, περιγράφεται και ο έλεγχος κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος ως προς την επίτευξη των στόχων της έρευνας, την

αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα του προγράμματος παρέμβασης. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά της βιβλιογραφίας και το παράρτημα που είναι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

1.1 Ο αυτισμός: Ορισμός, χαρακτηριστικά, συμπτώματα

Ο αυτισμός είναι μία νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και δημιουργεί προβλήματα στην κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά αλλά και περιορίζει τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες του ατόμου (Toth, Dawson, Meltzoff, Greenson & Fein, 2007). Δεδομένου ότι η κλινική του εικόνα είναι ανομοιογενής, δηλαδή κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές μέχρι και σε βαρύτερες μορφές, έχει προσδιοριστεί ως διαταραχή ‘φάσματος’ (Καλύβα, 2005). Τα συμπτώματα του εμφανίζονται στην ηλικία των τριών ετών και αποτελούνται από δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές, έλλειψη φαντασίας, γλωσσικές διαταραχές, φτωχή βλεμματική επαφή και εμμονική συμπεριφορά (Bauman, Filipek & Kemper, 1997).

Όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου (2012, :505) το διαγνωστικό σύστημα DSM χρησιμοποιεί τον όρο «Διάχυτες, Αναπτυξιακές Διαταραχές» για να ενσωματώσει μια ποικιλία προβλημάτων και συνδρόμων τα οποία συγκροτούν το αυτιστικό φάσμα. Η λέξη « διάχυτες» χρησιμοποιείται για να δείξει ότι η διαταραχή επιδρά στην ολική ανάπτυξη του ατόμου και η λέξη « αναπτυξιακές» επισημαίνει ότι το πρόβλημα εμφανίζεται κατά τη περίοδο της ανάπτυξης του (Μαγνησάλης & Σαγιά, 2014).

Σχετικά πάντως με την ορολογία των αυτιστικών διαταραχών, οι ειδικοί δεν έχουν καταλήξει σε κάποια κοινή συμφωνία (Πολυχρονοπούλου, 2012). Όπως αναφέρουν οι Roth, Barson, Hoekstra, Pasco και Watson (2010), ο όρος « αυτισμός» χρησιμοποιείται από πολλούς για να αναφερθούν σε ολόκληρο το φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Επιπλέον, ο όρος «αυτιστικός» δεν γίνεται αποδεχτός από αρκετούς ενώ ο όρος ‘άτομο/ παιδί με αυτισμό’ προτείνεται από την Εθνική Εταιρεία Αυτισμού του Ηνωμένου Βασιλείου. Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται είναι ο «Ευρύτερος φαινότυπος του αυτισμού» που χαρακτηρίζεται από ελαφριά αυτιστικά συμπτώματα (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), ο επικρατέστερος και παγκόσμια αποδεκτός ορισμός για τον αυτισμό είναι αυτός που προτείνεται από το DSM-IV της

Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης (APA, 1994): «Η αυτιστική διαταραχή χαρακτηρίζεται από τρία καθοριστικά γνωρίσματα, με έναρξη πριν την ηλικία των τριών ετών». Τα γνωρίσματα αυτά είναι η ποιοτικά φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση, δυσκολία στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Ωστόσο, στην τελευταία έκδοση του DSM-V (2013) έχουν περιληφθεί κάποιες αλλαγές σε σχέση με προηγούμενες εκδόσεις. Βάσει λοιπόν των αλλαγών αυτών:

1. Ο όρος « Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) αντικαθιστά τον πιο γενικό όρο « Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ)
2. Η ΔΑΦ αποτελεί μια διαγνωστική κατηγορία στην οποία συμπεριλαμβάνεται μία ομάδα συμπτωμάτων.
3. Καταργήθηκαν οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Ασπεργκερ και ΔΑΔ)
4. Τα συμπτώματα πλέον ταξινομούνται σε τρεις υποκατηγορίες, υπολογιζόμενες με σχετικούς δείκτες, ανάλογα τη βαρύτητα εκδήλωσής τους. Η κατηγορίες αυτές είναι: Επίπεδο 3 – « Ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης» όπου υπάρχουν έντονες δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και την ευελιξία, Επίπεδο 2 – « Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» όπου υπάρχουν αξιοπρόσεκτες δυσκολίες και το Επίπεδο 1 – « Ανάγκη υποστήριξης» όπου οι δυσκολίες αφορούν όλα τα παραπάνω.
5. Η δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και στην επικοινωνία ενώθηκαν σε μία ομάδα που ονομάστηκε « προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία» και έτσι η τριάδα συμπτωμάτων της προηγούμενης έκδοσης (1994) αντικαταστάθηκε από δύο ομάδες την «κοινωνική επικοινωνία» και τις «στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα».
6. Στην ομάδα των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών περιλαμβάνονται πλέον και η υπερευαισθησία και υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα.
7. Τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν κάνει την εμφάνισή τους μέχρι την ηλικία των τριών ετών και να είναι φανερά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.
8. Προκειμένου να υπάρχει καλύτερη εικόνα για την περίπτωση του κάθε ατόμου, θα υπάρχουν « επιμέρους δείκτες» που θα συνοδεύουν τη διάγνωση. Αυτοί

μπορεί να είναι η νοητική υστέρηση, η επιληψία ή κάποια άλλη ιατρική κατάσταση. Επίσης κάποια άλλοι θα δηλώνουν το χρονικό της εμφάνισης των συμπτωμάτων και την πορεία ανάπτυξης του παιδιού, αν δηλαδή φαινόταν να έχει φυσιολογική ανάπτυξη και μετά οπισθοχώρησε.

Παρόλα αυτά, αν και οι αλλαγές αυτές θεωρήθηκαν νόμιμες για την παρακολούθηση της εξέλιξης των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού, υπήρξαν αντιδράσεις από άτομα τα οποία είχαν διαγνωσθεί με ΔΑΔ αλλά και από άτομα που αν και λαμβάνουν διάγνωση για « Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας» δεν εντάσσονται στο Αυτιστικό φάσμα (Μαγνησάλης & Σαγιά, 2014· Βαργιάμη & Ζαφειρίου, 2013).

Τα συμπτώματα που εμφανίζονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Βέβαια, υπάρχει η δυνατότητα τα συμπτώματα να επηρεάσουν διαφορετικούς τομείς μαζί και να εμφανιστούν συνδυαστικά με νοητική αναπηρία. Παρόλα αυτά, τα κυριότερα και συνηθέστερα συμπτώματα που εμφανίζονται και αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη της διαταραχής κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: κοινωνική αλληλεπίδραση, γλωσσική επικοινωνία και κινητικότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκης, 2005).

Η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι από πολλούς το πρώτο στοιχείο που φανερώνει ότι ένα παιδί βρίσκεται στο φάσμα. Είναι δύσκολο για αυτά να καταλάβουν τους άλλους ανθρώπους καθώς τους λείπει η «κοινή λογική» (Wing, 1996). Η ανεπαρκής ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης εμποδίζει την επικοινωνία με συνομηλίκους και την ευρύτερη κοινωνική διάδραση (Quill, 2005). Δεν κατανοούν και χρησιμοποιούν εσφαλμένα επικοινωνιακούς και κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, παρερμηνεύουν τις κοινωνικές νύξεις. Δεν κατανοούν επίσης, τη διαφορά μεταξύ φίλων ή γνωστών ούτε αντιλαμβάνονται προσδοκίες-ευθύνες και συναισθήματα που αναπτύσσονται στις σχέσεις (Φρανσίς, 2012). Τα παιδιά με αυτισμό δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για το κοινωνικό τους περιβάλλον, αποφεύγουν τα υπόλοιπα παιδιά και υπάρχουν στιγμές που τείνουν να γίνονται επιθετικά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επιπλέον, δεν έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων αλλά ούτε και να «διαβάζουν» τις εκφράσεις του προσώπου τους. Μερικά παιδιά μπορεί να είναι λίγο πιο τρυφερά αλλά η ένδειξη αυτού του συναισθήματος θα γίνει μόνο κάτω από τους δικούς τους όρους. Προτιμούν την απομόνωση και αποκόβονται

από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Παπαγεωργίου, 2007). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Πολυχρονοπούλου (2012, 509) το παιδί με αυτισμό «ζει κυριολεκτικά για τον εαυτό του, στον εαυτό του».

Στον τομέα της γλωσσικής επικοινωνίας υπάρχουν πολυάριθμα προβλήματα και δυσκολίες. Οι γονείς μπορούν αντιληφθούν τα συμπτώματα του αυτισμού ήδη από τη βρεφική ηλικία του παιδιού τους καθώς δεν διατηρεί και δεν επιδιώκει βλεμματική επαφή μαζί τους αλλά και δεν δείχνει να αντιδρά στην απουσία τους. Επιπλέον, η ανάπτυξη της ομιλίας τους είναι πιο αργή από αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ο λόγος τους θεωρείται ελλιπής και πολλές φορές ανύπαρκτος. Στις περιπτώσεις που το παιδί ξεκινήσει να μιλάει, ο λόγος του χαρακτηρίζεται από πενιχρό λεξιλόγιο και μη ορθές ή ολοκληρωμένες προτάσεις. Συνακόλουθα, υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση του λόγου από άλλους ενώ μπορεί και να δείχνουν αδιαφορία όταν κάποιο πρόσωπο τους απευθύνεται (Τσαφούτης & Τσολάκης, 2010). Όπως αναφέρει και η Πολυχρονοπούλου (2012) τα άτομα με αυτισμό θέλουν ιδιαίτερη προσοχή στο πώς τους απευθύνεται ο λόγος καθώς ενοχλούνται από τις δυνατές φωνές και την έντονη βλεμματική επαφή. Αναλυτικότερα, οι πιο κοινές γλωσσικές διαταραχές είναι:

1. Δυσκολία στην προφορική έκφραση.
2. Αδυναμία κατανόησης προφορικού λόγου.
3. Ηχολαλία.
4. Νεολογισμοί.
5. Ανολοκλήρωτες προτάσεις.
6. Συχνές επαναλήψεις λέξεων ή προτάσεων.
7. Συνομιλία με τον εαυτό τους.
8. Γίνεται λάθος η χρήση άρθρων ή/και απουσία αυτών.
9. Διακυμάνσεις στην ένταση της φωνής.
10. Δυσλαλία σε σύμφωνα.
11. Γίνεται αντιστροφή στις αντωνυμίες.

Ο Heward (2009) αναφέρει πως σχεδόν το 50% των παιδιών με αυτισμό είναι βωβά. Δηλαδή, δεν μιλούν αλλά μπορεί να μουρμουρίζουν σιγανά ή να εκφέρουν κάποιους απλούς ήχους.

Τέλος, ως προς την κινητικότητα, τα άτομα που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα συνήθως επαναλαμβάνουν στερεοτυπικές συμπεριφορές όπως είναι οι κινήσεις

των άκρων τους, λίκνισμα με συγκεκριμένο ρυθμό και η επανάληψη ήχων. Επίσης δεν έχουν αναπτυγμένες την αδρή και λεπτή κινητικότητα. Επιπλέον παρουσιάζουν δυσκολίες στην ισορροπία, στην σωστή στάση του σώματος, είναι ανυπόμονα και έχουν χαμηλή μυϊκή δύναμη (Βάρβογλη, 2006).

1.2 Γνωστικές δεξιότητες

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με ΔΑΔ είναι ότι δεν έχουν ευέλικτη σκέψη και ταλανίζονται στην επεξεργασία πληροφοριών (Καραντάνος και συν., 2003·Attwood, 2012). Τους είναι δύσκολο να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες των καταστάσεων και η ατελής αποθήκευση των πληροφοριών τους φέρνει σε αναστάτωση (Hill & Frith, 2003). Γι' αυτό τον λόγο, δυσκολεύονται ιδιαίτερα να συγκεντρωθούν σε μία ενέργεια, να επεξεργαστούν πληροφορίες, να εξάγουν συμπεράσματα και να κατανοήσουν τα λάθη τους (Τσακίνη, Απτεσλής & Μητροπούλου, 2005). Επιπλέον, έχουν ελλιπή κριτική ικανότητα, σφαιρική σκέψη και αντίληψη καταστάσεων (Καραντάνος και συν, 2003). Έτσι, δεν έχουν την ικανότητα να θέσουν διάφορες στρατηγικές ώστε να λύσουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Attwood, 2012).

Συνακόλουθα, η οποιαδήποτε αλλαγή στην καθημερινή τους ρουτίνα μπορεί να τους προκαλέσει σύγχυση ενώ η ευκολία στο να διασπάται η προσοχή τους αποτελεί πρόβλημα στο να δουλεύουν ομαδικά (Williams, 1995). Ως εκ τούτου, απαραίτητη είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου να αναπτύξουν την κοινωνική τους μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης.

Λόγω της άκαμπτης σκέψης-πρακτικής και της δυσκολίας στην προσαρμογή οι μιμητικές τους δεξιότητες, που αποτελούν θεμέλιο για τη διδασκαλία άλλων δεξιοτήτων είναι χαμηλές (ΑΠΣ, 2004). Οι μαθητές με ΔΦΑ, παρουσιάζουν ελλείψεις στις γνωστικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα στο συμβολικό παιχνίδι και στην παρατήρηση. Το αντίθετο όμως συμβαίνει στις μνημονικές ικανότητες όπου τα παιδιά φαίνονται να απομνημονεύουν εύκολα μια σειρά από εντολές/βήματα τα οποία όμως δεν κατανοούν εις βάθος και απλά τα εκτελούν (Quill, 2005· Williams, 1995). Επίσης, η οπτική μνήμη τους υπερिशύει της ακουστικής (Τσακίνη, Απτεσλής & Μητροπούλου, 2005). Η ικανότητα τους να μαθαίνουν βλέποντας (Καραντάνος και συν, 2003) αξιοποιείται σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, είναι πιθανό να μην έχουν ανεπτυγμένες τις οπτικοχωρικές τους ικανότητες, δηλαδή να

αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ όμοιων πραγμάτων που μπορεί να τους βοηθήσει στην κατανόηση σχέσεων, στην αναγνώριση βασικών εννοιών και συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων και τις απαιτούμενες εννοιολογικές δεξιότητες για υψηλότερου επιπέδου μαθηματικά (Donaldson & Zager, 2010).

1.3 Συναισθηματικές δεξιότητες

Τα άτομα με αυτισμό έχουν φτωχή συναισθηματική οργάνωση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφραστούν με τρόπο κατανοητό προς τους άλλους (Καλύβα, 2005). Μάλιστα, τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας ενώ έχουν τη νοημοσύνη για να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση, παρουσιάζουν συναισθηματική ανεπάρκεια και δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που έχει η σχολική τάξη. Γνωρίζουν ποιες είναι οι αδυναμίες τους με αποτέλεσμα να νιώθουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και να πραγματοποιούν αυτοκριτική όταν δεν κάνουν κάτι σωστά. Επίσης, όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιος τους μειώνει ή τους απορρίπτει φορτίζονται συναισθηματικά (Zager, 2011). Οι απαιτήσεις της καθημερινότητας αλλά και οι κοινωνικές συναναστροφές, τους δημιουργεί άγχος οδηγώντας τους συχνά σε εκρήξεις θυμού ή φόβου (Williams, 1995). Ειδικότερα τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα κατανοούν ότι δυσκολεύονται στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και στην επικοινωνία, απογοητεύονται από τον εαυτό τους και μπορεί να παρουσιάσουν κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές (Hammond & Hoffman, 2014· Καραντάνος κ.α., 2003).

Επιπρόσθετοι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί με αυτισμό στην απομόνωση είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει στην κατανόηση και στην επεξεργασία των συναισθημάτων των άλλων με απότοκο να μην μπορεί να ανταποκριθεί ορθά (Gena, Krantz, McClannahan & Poulson, 1996). Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται συχνά είναι η έκφραση δύο αντίθετων συναισθημάτων, δηλαδή ενός θετικού και ενός αρνητικού. Ακόμη, η διάρκεια που κρατάει κάποια μορφή συναισθήματος που εκφράζουν έχουν μικρότερη διάρκεια συγκριτικά με αυτή των απόμων τυπικής ανάπτυξης (Yirmiya, Kasari, Sigman & Mundy, 1989).

1.4 Κοινωνικές δεξιότητες

Είναι κοινά αποδεκτό πως τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές και στη συμπεριφορά τους. Τα σημάδια αυτά εμφανίζονται από την βρεφική κιόλας ηλικία

καθώς το παιδί δεν δείχνει να αποζητά κανένα σημάδι αγάπης, όπως ένα φιλή ή ένα χάδι, από τους γονείς του αλλά ούτε το ίδιο επιδιώκει κάτι τέτοιο. Δεδομένου του χαμηλού ενδιαφέροντος που έχουν τα παιδιά με αυτισμό για τις κοινωνικές συναναστροφές, μπορούν να χαρακτηριστούν και ως «κοινωνικά ανεπαρκή» (Frith, 1999·Jordan & Powell, 2000). Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες το παιδί ενδιαφέρεται να συναναστραφεί με τους συνομήλικούς του. Παρόλα αυτά, η συναναστροφή αυτή μπορεί να μην επιτευχθεί επειδή η κοινωνική του ανάπτυξη και ενσυναίσθηση είναι ελλιπείς με απόρροια να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των άλλων. (Καραντάνος, 2003· Hill and Frith, 2003· Βογινοδρούκας, 2003· Baron-Cohen, 2008). Συνήθως, η επικοινωνία του έχει εγωκεντρικό χαρακτήρα καθώς την επιδιώκει για να λάβει τις πληροφορίες που ζητά ή για κάποιο προσωπικό όφελος και δεν ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των άλλων (Aldred et al., 2000· Baron-Cohen. & Wheelwright, 2004). Η μη ανεπτυγμένη συμβολική σκέψη αποτελεί τροχοπέδη στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Quill, 2005). Μάλιστα, γίνεται λαθεμένη χρήση των κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς, παρερμηνεύουν νύξεις, δεν αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ φίλων και γνωστών και δεν έχουν αίσθημα ευθύνης για τις σχέσεις που δημιουργούν (Φρανσίς, 2012). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά συνήθως εντοπίζονται να παίζουν απομονωμένα και φαίνονται να βρίσκονται στον δικό τους «εσωτερικό κόσμο» διότι έχουν χαμηλή επιθυμία για τη σύναψη οποιασδήποτε κοινωνικής συναναστροφής και επικοινωνίας (Jordan & Powell, 2000).

1.5 Οι μαθητές με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΔ στο γενικό σχολείο ασκεί σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξή τους. Η συναναστροφή τους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης τους βοηθά να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές, επικοινωνιακές αλλά και γνωστικές του δεξιότητες (Ochs, Kremer-Saldik, Solomon & Sirota, 2002). Όπως αναφέρουν οι Mesibon και Shea (1996), οι εκπαιδευτικοί μιας τέτοιας τάξης αυξάνουν τις προσδοκίες τους για την πορεία εξέλιξης των μαθητών με αυτισμό καθώς διότι αποκτούν μοντέλα συμπεριφοράς ατόμων τυπικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να μαθαίνουν περισσότερο και να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Αυτό τους οδηγεί στο να μην κλείνονται στον εαυτό τους και να είναι πιο κοινωνικοί. Μία ακόμη αναφορά από τους Norris και Dattilo (1999) εξηγεί πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

των παιδιών με ΔΑΦ βελτιώνονται και αυξάνονται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και παράγοντες που δυσκολεύουν την ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό στην γενική τάξη. Πολύ συχνά, οι μαθητές μπορεί να έχουν εύκολα διάσπαση προσοχής, να μην μπορούν να συγκεντρωθούν για πολλή ώρα σε μία δραστηριότητα, να αναστατώνονται από τις διάφορες αλλαγές του σχολικού προγράμματος και να μην καταλαβαίνουν τους κανόνες της σχολικής τάξης. Οι συχνές και απότομες αλλαγές τους καθιστούν δύσκολο να αποκτήσουν μία ρουτίνα ή να νιώσουν ότι μπορούν να κατανοήσουν το σχολικό περιβάλλον. Έτσι δεν μπορούν να ανεξαρτοποιηθούν με αποτέλεσμα να στηρίζονται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να νιώσει πίεση για την επίβλεψη τους (Mesibov & Shea, 1997). Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών αυτών πολλές φορές δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με αυτές των συμμαθητών τους και έτσι προκαλείται κρίση και στην γνωστική ενσωμάτωση τους (Boutot & Bryant, 2005).

Αν και η ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο μπορεί να θεωρηθεί δύσκολη όχι όμως ακατόρθωτη. Σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή με αυτισμό ώστε να μπορέσει να συνυπάρξει και να λειτουργήσει στο σχολικό περιβάλλον (Richard, Boer-Ott, Smith-Myles, 2003).

Για τον σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης, οι ειδικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών αυτών. Οι δύο βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πετυχημένη - ή μη- ένταξή τους είναι τα χαρακτηριστικά του ενταξιακού περιβάλλοντος δηλαδή η συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και η στάση τους σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ και οι συμπεριφορικές, κοινωνικές και γνωστικές λειτουργίες των μαθητών αυτών. Το πρόγραμμα παρέμβασης λοιπόν πρέπει να στοχεύει στην προσαρμογή τους, στα χαρακτηριστικά τους και στην ανάπτυξη των λειτουργιών που χρειάζεται (Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2009).

1.6 Παράγοντες πετυχημένης συμπερίληψης

Προκειμένου να υλοποιηθεί η ένταξη του μαθητή με αυτισμό στο σύνολο της υπόλοιπης τάξης, πρέπει πρώτα να γίνει αξιολόγηση της ικανότητας της ενεργητικής

συμμετοχής του μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη με μερική βοήθεια. Η μη στοχευμένη τοποθέτηση του στη γενική τάξη, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε ματαίωση, απογοήτευση, σχολική αποτυχία και παραίτηση. (Κουρκούτας, 2003· Μαυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2005) η συνεκπαίδευση ενισχύεται με: α) την συνεργασία εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, της διεύθυνσης αλλά και άλλων φορέων που είναι απαραίτητοι. β) την ομαδική και αλληλοδιδασκτική συνεργασία μαθητών με στόχο τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. γ) την συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών δ) την συνεργατική διδασκαλία/συνδιδασκαλία (Friend & Cook 2013) η οποία για να πετύχει χρειάζεται ισότιμη συνεργασία, την αποτελεσματική επικοινωνία, τη διοικητική υποστήριξη. (Kohler-Evans, 2006). Επιπρόσθετα, για την ενίσχυση της συνεκπαίδευσης χρειάζεται: ε) η διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογή διδακτικού υλικού, περιεχομένου, διαδικασίας και αξιολόγησης του αποτελέσματος, σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της συγκεκριμένης σχολικής τάξης (Tomlinson, 2010), στ) η αποτελεσματική διδασκαλία που ξεκινά με αρχική αξιολόγηση, θέτει ρεαλιστικούς στόχους, εισάγει και χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και αξιολογεί ανατροφοδοτικά τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν κατακτηθεί και ζ) η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) στις προσωπικές ανάγκες-προφίλ των μαθητών και σχεδιασμό ανάλογου Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΠΕ) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.7 Οφέλη συμπερίληψης

Όπως αναφέρει ο Ainscow (2004) με την συμπερίληψη δεν ωφελείται μόνο ο μαθητής με αυτισμό αλλά όλοι οι μαθητές. Η ίση συμμετοχή των μαθητών στην συμπερίληψη, σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον σεβασμό απέναντι στην ανθρώπινη φύση και την δημιουργία μίας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Bennett & Gallagher, 2012). Επίσης, οδηγεί στην ανάπτυξη πολύπλευρων ικανοτήτων μέσω της μαθητικής αλληλοδιδασκαλίας-αλληλεπίδρασης στην ομάδα και όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων (Longoria & Marini, 2006). Συνακόλουθα, αναπτύσσονται

συμπεριφορές αλληλοαποδοχής, αμοιβαιότητας και συνεργασίας συμβάλλοντας καθοριστικά στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στη μεγαλύτερη δυνατή συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ (Ainscow, 2004).

Σχετικά με τα άτομα με ΔΑΦ καλλιεργούνται οι γνωστικές και κοινωνικές-συναισθηματικές τους δεξιότητες αλλά και αναπτύσσονται οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης (Avramidis & Norwich, 2002). Για τα παιδιά αυτά, οι συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς, εργασιακής μεθόδου και διαχείρισης γνώσεων (Anderson, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με ΔΑΔ που φοιτούν στο γενικό σχολείο να εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμοστικότητα και τη διάθεση να κοινωνικοποιηθούν, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αλλά και την βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, σε σχέση με μαθητές που φοιτούν στις ΣΜΕΑΕ (Murawski & Hughes, 2009). Αντίστοιχα, η καθημερινή αλληλεπίδραση με συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης τείνει να μειώσει τις ακατάλληλες ή αυτιστικές συμπεριφορές (Cohen & Chicceti, 2006). Η ακαδημαϊκή τους επίδοση βελτιώνεται (McArthur et al., 2007· de Graaf et al., 2011) και είναι καλύτερη σε σχέση με αυτή που θα είχαν αν φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο (Keefe and Moore, 2004). Επιπλέον, βάσει ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις συνδιδασκαλίας, η ένταξη μαθητών με μη τυπική ανάπτυξη δεν επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή απόδοση των υπόλοιπων μαθητών (Farrell κ.α., 2007; Kalambouka et al., 2005).

1.8 Σκοπός της έρευνας – Διερευνητικά ερωτήματα

Σχετικά με το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας το οποίο είναι βασισμένο σε ελληνική αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, προκύπτει πως οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασικό παράγοντα για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός παιδιού με αυτισμό. Παράλληλα, η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία που μπορεί να δυσκολέψει αρκετά τα άτομα με ΔΑΔ. Έτσι ο σκοπός της παρούσας έρευνας, που αποτελεί και πρόγραμμα παρέμβασης, είναι η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΔ στο σύνολο της γενικής τάξης. Οι βασικοί άξονες που θα πρέπει να καλυφθούν είναι η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού αυτού με τους συμμαθητές του και πόσο αποτελεσματική μπορεί να αποτελέσει η διαδικασία της συμπερίληψης για τον σκοπό της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή;
2. Το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή;
3. Πως συμβάλει η συμμετοχή του συμμαθητή ως βοηθού στην υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης (case study) με συμμετοχική παρατήρηση. Η μελέτη περίπτωσης είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αναλυτική αξιολόγηση ενός ή περισσότερων ατόμων και μέσω της παρατήρησης και της εξέτασης δίνεται η δυνατότητα να κατανοηθεί κάποιο φαινόμενο (Adelman & Walker, 1975). Το «πώς» και το «γιατί» είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου καθώς η λειτουργία τους είναι επεξηγηματική και φανερώνουν το πόσο μοναδική είναι η κάθε περίπτωση (Yin, 1989).

Η μελέτη περίπτωσης προηγείται από το πρόγραμμα παρέμβασης διότι πρωταρχικό βήμα είναι η παρατήρηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης γίνεται η αξιολόγηση για να καταγραφεί το αν και κατά πόσο αποτελεσματικό υπήρξε το πρόγραμμα. (Nock, Michel, & Photos, 2007). Επίσης, μία άρτια και ολοκληρωμένη παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό οφείλει να περιλαμβάνει περισσότερα από ένα άτομα όπως για παράδειγμα τους γονείς του παιδιού, τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους λογοθεραπευτές έτσι ώστε να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για το παιδί (Στασινός, 2013). Οι ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει θα πρέπει να είναι οι πυλώνες πάνω στους οποίους θα στηριχτεί η παρέμβαση (Γρηγορίου, 2009). Στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης χρειάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην επικοινωνία και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως μορφή παρατήρησης τη «συμμετοχική παρατήρηση» διότι η ίδια θα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες. Επιπλέον, αποφάσισε να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να βοηθήσει τον μαθητή με αυτισμό, που φοιτά σε γενικό νηπιαγωγείο, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και βελτιώσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητές του. Για το πρόγραμμα παρέμβασης οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν είναι η άμεση διδασκαλία, η τεχνική καθοδηγούμενης πρακτικής και η διορθωτική ανατροφοδότηση.

Επίσης, σημαντικό ρόλο θα παίζει και η συμμετοχή ενός μαθητή της τάξης ο οποίος θα αναλάβει τον ρόλο να έρθει πρώτος σε επαφή με τον Γιάννη. Στο τέλος της έρευνας θα πραγματοποιηθεί και η τελική αξιολόγηση, που θα γίνει με συστηματική παρατήρηση.

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας, έγινε συνάντηση με τους γονείς του μαθητή προκειμένου να ενημερωθούν για τους σκοπούς και τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας και να δώσουν την συγκατάθεσή τους ώστε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα παρέμβασης.

2.2 Ο συμμετέχων

Ο Γιάννης είναι ένα παιδί 5 ετών με αυτισμό. Είναι το μόνο παιδί της οικογένειας και οι γονείς του ασχολούνται πολύ μαζί του. Πηγαίνει μεγάλα νήπια και έχει παράλληλη στήριξη. Επίσης, παρακολουθεί δύο φορές την εβδομάδα μαθήματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Αντιμετωπίζει δυσκολίες στον λόγο και την επικοινωνία στα πλαίσια του αυτισμού της παιδικής ηλικίας. Ο Γιάννης έχει διάθεση για επικοινωνία, ανταποκρίνεται στο όνομά του και στις προσπάθειες της παιδαγωγού για αλληλεπίδραση, ενώ συχνά παίρνει και ο ίδιος την πρωτοβουλία. Η βλεμματική του επαφή έχει βελτιωθεί καθώς πλέον είναι πολύ πιο συχνή και έχει μεγαλύτερη διάρκεια ιδιαίτερα όταν αλληλοεπιδρά με την παιδαγωγό σε ευχάριστες για εκείνον δραστηριότητες όπως είναι ο χορός και τα σωματικά παιχνίδια, ενώ είναι πιο περιορισμένη όταν του ζητείται να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα που δεν τον ενδιαφέρει ή τον δυσκολεύει. Εκφράζει τα συναισθήματά του μη λεκτικά, μέσω των εκφράσεων του προσώπου του καθώς και μέσα από άναρθρες κραυγούλες διαφορετικού τόνου ανάλογα με τη διάθεση του. Επιπλέον, έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί το δείξιμο προκειμένου να ζητήσει κάτι που επιθυμεί. Άλλες φορές, προκειμένου να ζητήσει βοήθεια πιάνει τον ενήλικα από το χέρι και τον κατευθύνει προς το αντικείμενο/μέρος που θέλει.

Ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση, ο Γιάννης επιδιώκει την επαφή με την παιδαγωγό και επιζητά συχνά και απολαμβάνει τις αγκαλιές, τα σωματικά παιχνίδια, τον χορό και τα παζλ. Δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους συμμαθητές του και όταν αυτοί έρχονται να παίξουν μαζί του συνήθως απομακρύνεται χωρίς όμως να

δυσανασχετεί ιδιαίτερα. Προτιμάει να παίζει μόνος του ενώ σπάνιες είναι οι φορές που θα εμπλακεί σε παράλληλο παιχνίδι (πχ. Θα παίξει δίπλα σε ένα άλλο παιδί ή θα κάνει τσουλήθρα μαζί με τους υπόλοιπους). Το παιδί είναι ιδιαίτερα απόμακρο, χωρίς όμως να ενοχλείται από την παρουσία των υπόλοιπων παιδιών. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι του αρέσει να παρατηρεί τους συμμαθητές του όταν παίζουν ομαδικά είτε μέσα στην τάξη είτε στην αυλή του σχολείου χωρίς ο ίδιος να θέλει να συμμετέχει και κάθε φορά που τα παιδιά τον προσεγγίζουν και προσπαθούν να παίξουν μαζί του, αυτός να απομακρύνεται ή και να ενοχλείται εκφράζοντας την δυσφορία του με κραυγές. Αναγνωρίζει εντολές όπως «περίμενε τη σειρά σου», «κάνε υπομονή», « άφησέ το» αλλά δεν τις πραγματοποιεί όταν είναι να παίζει με τους συμμαθητές του, όπου συνήθως αρπάζει αντικείμενα από τα χέρια τους. Μπορεί να χαιρετά με “κόλλα πέντε” τη δασκάλα και δίνει τα χέρια του για να συμμετάσχει στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε κύκλο. Οι αγαπημένες του δραστηριότητες είναι τα παζλ, τα τουβλάκια, και η ζωγραφική με δαχτυλομπογιές.

Ο Γιάννης προσαρμόστηκε πολύ εύκολα στο σχολικό περιβάλλον και στον αποχωρισμό από τους γονείς του. Αποχωρίζεται εύκολα τον γονέα που τον συνοδεύει κατά την άφιξή του στο σχολείο και μάλιστα βιάζεται να τον διώξει στέλνοντάς τον στο αυτοκίνητο κλείνοντας του την πόρτα. Κατανοεί και εκτελεί απλές εντολές τύπου «δώσε το πιάτο σου», «βάλτο στην ντουλάπα», «μάζεψε τα παιχνίδια σου», ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολία στη ρουτίνα της τάξης και μπορεί να περιμένει την σειρά του στις ομαδικές δραστηριότητες, απλά πάντα με παρότρυνση. Όταν θέλει κάτι πολύ, επιμένει μέχρι να το κερδίσει ενώ στην αντίθετη περίπτωση που δεν γίνει αυτό που θέλει στεναχωριέται και αντιδράει ήπια, συνήθως με γκρίνια και επίμονη παρότρυνση. Ακόμη, το παιδί παρουσιάζει κάποιες επίμονες συμπεριφορές (θέλει να παρακολουθεί τα αυτοκίνητα που περνάνε, τους ανθρώπους που περπατάνε στον σχολικό διάδρομο και θέλει να κλείνει πάντα τις πόρτες). Βέβαια, με την κατάλληλη οριοθέτηση από τους γονείς και την παιδαγωγό καταφέρνει πολλές φορές να αντέξει να μην πραγματοποιήσει τις παραπάνω συμπεριφορές χωρίς έντονη δυσφορία.

Όσο αναφορά την αυτοεξυπηρέτησή του, ο Γιάννης μπορεί να φάει μόνος του αλλά και να πάει τουαλέτα ακολουθώντας τη σχετική ρουτίνα (να κατεβάσει το παντελόνι, να κάνει την ανάγκη του, να σηκώσει το παντελόνι του και να πλύνει τα χέρια του), ενώ χρειάζεται βοήθεια για να ντυθεί.

Ο Γιάννης είναι ικανός να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα στους άλλους. Είναι ένα συναισθηματικό παιδί που επιθυμεί την επαφή και την αλληλεπίδραση με την παιδαγωγό του. Τα συναισθήματά του τα εκφράζει με μη λεκτικό τρόπο. Ως προς την ικανότητα ελέγχου και αυτορρύθμισης, μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του, εκφράζει τη δυσαρέσκεια ή το παράπονό του με φωνούλες, γκρίνια ή κλάματα αλλά δεν εκδηλώνει ποτέ επιθετική συμπεριφορά. Δέχεται και συχνά ζητά παρηγοριά από την παιδαγωγό όταν είναι λυπημένος.

2.3 Διαδικασία

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 44^ο Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης και διήρκησε δεκαπέντε (15) εβδομάδες, από 20 Σεπτεμβρίου του 2021 μέχρι 23 Δεκεμβρίου του 2021. Ο σχεδιασμός έρευνας ως μελέτη περίπτωσης (case study) έγινε μέσω της αξιολόγησης. Αρχικά, η αξιολόγηση που προηγήθηκε από την παρέμβαση έγινε από την ειδική εκπαιδευτικό του Γιάννη, τη νηπιαγωγό της τάξης και την διευθύντρια η οποία βρίσκεται αρκετές ώρες στην τάξη είτε αναπληρώνοντας κάποιο κενό είτε δουλεύοντας συνεργατικά με την νηπιαγωγό και κατέγραψαν τις κοινωνικές δεξιότητες και την συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού και όχι των ομαδικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν μέρος στην τάξη υπό την καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Επιπλέον μοιράστηκαν κάποια ερωτηματολόγια τα οποία έπρεπε να συμπληρωθούν και από τις τρεις. Πιο αναλυτικά, η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις:

Αρχική αξιολόγηση: Η αρχική αξιολόγηση διήρκησε τρεις εβδομάδες και πραγματοποιήθηκε στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού, τόσο μέσα στην τάξη αλλά και έξω στην αυλή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η ερευνήτρια, η νηπιαγωγός και η διευθύντρια παρατηρούσαν τη συμπεριφορά του Γιάννη απέναντι στους συμμαθητές του καθ' όλη τη διάρκεια τη διάρκεια της αξιολόγησης. Μετά το πέρασμα των τριών εβδομάδων, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο η κάθε μία ξεχωριστά.

Παρέμβαση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση είχε διάρκεια εννιά εβδομάδων κατά τις οποίες ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Ο σκοπός του ήταν να ενταχθεί ο μαθητής που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού στο σύνολο της τάξης και να επιδιώκει να παίζει με τους συμμαθητές του. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν,

πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στην αυλή.

Τελική αξιολόγηση: Η τελική αξιολόγηση διήρκησε τρεις εβδομάδες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ακριβώς η ίδια με την αρχική αξιολόγηση. Ο στόχος της διαδικασίας ήταν να εκτιμηθεί πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση για την συμπερίληψη του μαθητή με αυτισμό και αν ο συμμαθητής του μπορεί να τον βοηθήσει να συμπεριληφθεί και να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι πιο εύκολα.

2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την αρχική και τελική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια/παιδαγωγό παράλληλης στήριξης στον μαθητή, τη νηπιαγωγό της τάξης και την διευθύντρια. Το συγκεκριμένο εργαλείο το δημιουργήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια καθώς ήθελε να υπάρχουν ερωτήματα που αφορούσαν την περίπτωση του Γιάννη. Αφορούσε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο μαθητής στην επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Το ερωτηματολόγιο ακολουθούσε την κλίμακα Likert πέντε σημείων όπου: 0=Σχεδόν ποτέ/ ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Σχεδόν πάντα/ πάντα. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν 18 ερωτήσεις. (Παράρτημα 1)

Οι πρώτες τέσσερις σχετίζονταν με τον προφορικό λόγο και την επικοινωνία, αν δηλαδή ο μαθητής χρησιμοποιεί έναν τρόπο επικοινωνίας όταν θέλει να ζητήσει κάτι, αν υπακούει σε εντολές και αν χρησιμοποιεί προφορικό λόγο ή ηχολαλίες για να επικοινωνήσει. Οι επόμενες έντεκα ερωτήσεις ήταν σχετικές με τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν για το αν ο μαθητής επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του ή με ενήλικες, αν υπάρχει βλεμματική επαφή με το άτομο που αλληλοεπιδρά, αν επιδιώκει μόνος του να μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια αλλά και αν είναι θετικός στο να συμμετέχουν οι συμμαθητές του στο παιχνίδι που παίζει μόνος του όπως επίσης και πόση σημασία τους δίνει κατά την είσοδό του στην τάξη. Επιπλέον, ρωτήθηκαν για το αν οι εκφράσεις του προσώπου του είναι ανάλογες με την συναισθηματική του κατάσταση και για το αν υπάρχει μιμητική συμπεριφορά. Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις έθιγαν τα προβλήματα συμπεριφοράς, αν

κατακλυζόταν από αισθήματα άγχους ή/και αγωνίας και το κατά πόσο συμμορφωνόταν στις εντολές της εκπαιδευτικού.

Η κλίμακα Likert που επιλέχθηκε για το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αποδεκτό είδος αξιολόγησης από αρκετούς ερευνητές, ιδιαίτερα όταν πρέπει να ληφθούν διδακτικές αποφάσεις. (Linn & Gronlund, 2000). Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η κλίμακα Likert καθώς απαιτεί λιγότερο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και η κωδικοποίηση των απαντήσεων καθίσταται πιο εύκολη.

2.5 Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια η οποία είχε και τον ρόλο της παράλληλης στήριξης του μαθητή μέσα στην τάξη. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν είναι η *άμεση διδασκαλία* κατά την οποία μέσα από διαδοχικά βήματα ο μαθητής με αυτισμό προσπαθεί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, η *τεχνική καθοδηγούμενης πρακτικής* όπου η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προσπαθεί κυρίως μέσα από την μίμηση να δείξει στον μαθητή πως να συμπεριφέρεται απέναντι από τους συμμαθητές του την ώρα του παιχνιδιού και να τον εντάξει μέσα σε αυτό και η *διορθωτική ανατροφοδότηση* κατά την οποία εμπνύχώνει τον μαθητή με λεκτικές επιβραβεύσεις για την σωστή του συμπεριφορά ή/και τον διορθώνει όταν χρειάζεται.

Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε η συμμετοχή ενός συμμαθητή ο οποίος ανέλαβε τον ρόλο να έρθει πρώτος σε επαφή με τον Γιάννη και ύστερα να τον εντάξει σε μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών. Για τον ρόλο αυτό, επιλέχθηκε ο Πάρης ο οποίος έδειξε από την αρχή ενδιαφέρον για τον Γιάννη και προσπαθούσε να τον πλησιάσει και να παίζει μαζί του. Αρχικά, τον ρωτήσαμε πως νιώθει για τον συμμαθητή του και αν θα ήθελε να τον βοηθήσει να ενταχθεί στο σύνολο της τάξης. Η απάντηση ήταν θετική και έπειτα τον ενημερώσαμε για το τι θα γίνει και ποιος θα είναι ο ρόλος του. Φυσικά ενημερώθηκε και για το γεγονός ότι θα πρέπει μερικές φορές να είναι μαζί με τον Γιάννη και όχι με τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία εκείνη την ώρα μπορεί να παίζουν κάποιο παιχνίδι. Το παιδί φάνηκε ιδιαίτερα θετικό σε όλο το πρόγραμμα και μάλιστα έδειχνε ότι του άρεσε αυτός ο ρόλος τον οποίο ο ίδιος αποκαλούσε ως ο ρόλος του «μεγάλου αδερφού». Μέσα από τη βοήθεια του Πάρη φάνηκε ο βαθμός αλληλεπίδρασης που έχει ο μαθητής με αυτισμό και το κατά πόσο μπορεί αυτός να βελτιωθεί αφότου νιώσει οικεία με έναν συνομήλικό του.

Οι συμπεριφορές στις οποίες στόχευε το πρόγραμμα παρέμβασης προέκυψαν ύστερα από την αρχική αξιολόγηση και μετά από συζήτηση που έγινε με τους γονείς του μαθητή σχετικά με το που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να εστιάσει το πρόγραμμα. Οι επιβραβεύσεις τις οποίες θα δεχόταν ο μαθητής ήταν κυρίως λεκτικές, κάτι που έδινε ιδιαίτερη χαρά χωρίς να συνοδεύεται από κάποιο γλύκισμα ή αυτοκόλλητο.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω στην αυλή. Ο λόγος που έγινε αυτό ήταν επειδή ενώ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο μαθητής μπορεί να συμμετείχε σε κάποια οργανωμένη δραστηριότητα, πάντα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού απομακρυνόταν από τους συμμαθητές του και προτιμούσε να παίζει μόνος του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε τα αποτελέσματα των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση.

	ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
	Μ.Ο.	Μ.Ο.
Προφορικός λόγος και επικοινωνία		
Εκτελεί εντολές και ακολουθεί οδηγίες.	2,6	3,6
Χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει.	0	0
Εκδηλώνει ηχολαλίες ή/και λεκτικές στερεοτυπίες (π.χ. ακατάληπτους ήχους κατ' εξακολούθηση, επαναλήψεις φράσεων).	1	2,6
Επιδιώκει την επικοινωνία όταν θέλει να ζητήσει κάτι.	3	2
Κοινωνικές δεξιότητες		

Επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες ή/και τους ομηλικούς	1	1,3
Κατά την αλληλεπίδραση, διατηρεί τη βλεμματική επαφή με το/τη συνομιλητή/τρια του.	0	1,6
Όταν προσέρχεται στο σχολείο, κατευθύνεται προς τους/τις συμμαθητές/τριές του.	0	0,6
Επιτρέπει σε άλλους να μετέχουν στο παιχνίδι του.	0	3
Προσκαλεί συμμαθητές/τριές του να παίζουν μαζί.	0	0,3
Παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του.	0	2,6
Παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα	0,6	2,6

απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι.		
Παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.	1	1,6
Αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος.	0,6	1,6
Μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.(κατασκευαστικά, αθλητικά, επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.)	1,3	2,6
Υιοθετεί την κατάλληλη έκφραση προσώπου, ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση.	1,3	3
Προβλήματα συμπεριφοράς		

Εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς.	1	0,6
Δείχνει να διακατέχεται από έντονο άγχος και ανησυχία.	2	0,3
Συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού ακόμα και όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητας της αρεσκείας του/της.	0,6	3

3.1 Αρχική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση στόχευε στην αξιολόγηση του Γιάννη ως προς συγκεκριμένες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα και έξω από την τάξη πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Σαν οδηγός δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο βέβαια συμπληρώθηκε μετά την αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρατίθεται η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν η νηπιαγωγός, η διευθύντρια και η ερευνήτρια κατά την αρχική αξιολόγηση του Γιάννη.

Όσον αφορά την επικοινωνία του Γιάννη η ερευνήτρια και η νηπιαγωγός δήλωσαν πως ο ίδιος εκτελεί συχνά οδηγίες ενώ η διευθύντρια μερικές φορές. Επίσης και οι τρεις συμφώνησαν ότι ποτέ δεν χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει. Η ερευνήτρια κατέγραψε πως συχνά ο Γιάννης θα επιδιώξει την επικοινωνία όταν θέλει να ζητήσει κάτι, η διευθύντρια μερικές φορές, ενώ η νηπιαγωγός σχεδόν ποτέ. Σε αυτή την ερώτηση σχολιάστηκε και από τις τρεις ότι ο μαθητής όταν θέλει κάτι απευθύνεται πάντα στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και σε κανέναν άλλον. Ο Γιάννης μερικές φορές εκδηλώνει ηχολαλίες σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, σύμφωνα και με τις τρεις εκπαιδευτικούς, ο Γιάννης ποτέ δεν επιδιώκει την αλληλεπίδραση με κάποιον ενήλικα ή συνομήλικό του, δεν διατηρεί βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή του, δεν πηγαίνει προς το μέρος των συμμαθητών του κατά την προέλευσή του στο σχολείο και δεν τους προσκαλεί να παίξουν μαζί του. Επιπλέον, ο Γιάννης δεν επιτρέπει σε άλλους να μετέχουν μαζί του σε κάποιο παιχνίδι.

Επίσης, ποτέ δεν παίζει συνεργατικά και δεν μοιράζεται παιχνίδια ή εκπαιδευτικό υλικό με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Συνακόλουθα, η ερευνήτρια με την νηπιαγωγό ανέφεραν πως σπάνια θα μείνει απασχολημένος σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Από την άλλη πλευρά στα η διευθύντρια παρατήρησε ότι σχεδόν ποτέ ο Γιάννης δεν απασχολείται για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα ομαδικό παιχνίδι. Ο Γιάννης σπάνια θα δείξει ότι παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.

Παρόλα αυτά και οι τρεις συμφωνούν στο ότι σπάνια ο Γιάννης θα δείξει να κατανοεί και να αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος. Σπάνιο ακόμη θεωρείται το γεγονός να συμμετέχει σε οργανωμένα παιχνίδια κατά την διδακτική ώρα σύμφωνα με την νηπιαγωγό και την ερευνήτρια, σε αντίθεση με την διευθύντρια που θεωρεί πως αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Επιπλέον, η διευθύντρια με τη νηπιαγωγό συμφωνούν ότι σπάνια υιοθετεί την κατάλληλη έκφραση προσώπου, ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης/ερευνήτρια δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές.

Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι τρεις συμφωνούν ότι σπάνια θα δείξει ο μαθητής ότι διακατέχεται από άγχος. Ο Γιάννης μερικές φορές συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού ακόμα και όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητας που του αρέσει. Τέλος συμφωνία υπάρχει μεταξύ της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού, στο ότι ο Γιάννης σπάνια θα εκδηλώσει προβλήματα συμπεριφοράς ενώ η διευθύντρια δήλωσε πως δεν συμβαίνει ποτέ αυτό.

3.2 Επιλογή συμπεριφορών- Στόχοι

Προκειμένου να καθοριστούν οι συμπεριφορές-στόχοι στις οποίες θα στόχευε άμεσα η παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την αρχική αξιολόγηση. Παράλληλα, για την επιλογή των συμπεριφορών-στόχων λήφθηκαν υπόψη οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του μαθητή αλλά και τι θα ήταν προτιμότερο να τεθεί ως προτεραιότητα για την βελτίωσή του και την δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης.

Έχοντας λοιπόν συλλογιστεί όλα τα παραπάνω οι στόχοι που τέθηκαν πάνω στους οποίους θα βασιστεί η παρέμβαση είναι:

Το παιδί:

1. Να μπορεί να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι τουλάχιστον με έναν συμμαθητή του, με την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.
2. Να μπορεί να συμμετέχει σε ένα ελεύθερο παιχνίδι με περισσότερα παιδιά, με την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.
3. Να μπορεί να συμμετέχει σε ελεύθερο παιχνίδι με τους συμμαθητές του χωρίς την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.

Τέλος, η ερευνήτρια έχοντας καθορίσει ποιες θα είναι οι συμπεριφορές στόχοι πάνω στις οποίες θα βασιστεί το πρόγραμμα παρέμβασης, προχώρησε στο επόμενο στάδιο που ήταν η παρεμβατική αξιολόγηση, η οποία διήρκησε 9 εβδομάδες.

3.3 Παρέμβαση

Στο συγκεκριμένο στάδιο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του Γιάννη. Η παρέμβαση περιλαμβάνει τρεις βραχυπρόθεσμους στόχους οι οποίοι αποσκοπούν στην κοινωνική ένταξη του παιδιού στην σχολική τάξη και διήρκησε 9 βδομάδες.

Πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος: Να μπορεί να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι τουλάχιστον με έναν συμμαθητή του, με την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.

Για την εφαρμογή του πρώτου στόχου εισάγεται κατευθείαν ο συμμαθητής του Γιάννη, ο Πάρης, που έχει αναλάβει τον ρόλο να έρθει πρώτος σε επαφή με τον Γιάννη ώστε να αναπτύξει οικειότητα μαζί του και να μπορέσουν να παίξουν μαζί.

Κατά τη διάρκεια των τριών εβδομάδων πραγματοποιήθηκαν 15 συναντήσεις των δύο συμμαθητών, πάντα με την παρουσία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Την πρώτη εβδομάδα έγινε προσπάθεια να καταλάβει ο Γιάννης ότι ο συμμαθητής του βρίσκεται κοντά του για να παίξει μαζί του και όχι απλά για να τον παρατηρεί. Στόχος των συναντήσεων της πρώτης εβδομάδας ήταν ο μαθητής με αυτισμό να συνηθίσει την παρουσία του συμμαθητή του δίπλα του χωρίς να ενοχλείται ή/και να τον διώχνει. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το παιχνίδι, δηλαδή τα παζλ, και η ανατροφοδότηση όπου ο συμμαθητής του, του έδινε συγχαρητήρια ή τον διόρθωνε σε κάποια λάθος κίνηση του. Επίσης υπήρχε καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό τόσο ως προς τον μαθητή που βοηθούσε στο πρόγραμμα, παροτρύνοντας τον για το τι να λέει στον συμμαθητή του όσο και στον Γιάννη φροντίζοντας να τον ενημερώνει για τον λόγο που κάθεται μαζί τους ο Πάρης και να τον ηρεμεί σε περίπτωση που δυσανασχετούσε με τον συμμαθητή του και προσπαθούσε να τον απομακρύνει.

Στις επόμενες 5 συναντήσεις της δεύτερης βδομάδας, στόχος ήταν η δημιουργία βλεμματικής επαφής από τον Γιάννη στον Πάρη. Τα εργαλεία ήταν πάλι το παιχνίδι και ο λόγος. Ο μαθητής έχοντας συνηθίσει τόσο την παρουσία του συμμαθητή του όσο και την καθοδήγησή του πάνω στο παιχνίδι βρίσκεται σε καλύτερη θέση ώστε να κοιτάει τον Πάρη κάθε φορά που αυτός αναφέρει το όνομα του. Σε αυτό το σημείο είναι ωφέλιμο να τονιστεί πως ο Γιάννης είχε αναπτύξει βλεμματική επαφή με την εκπαιδευτικό του ήδη από τις πρώτες μέρες γνωριμίας τους αλλά αυτό συνέβαινε μόνο όταν άκουγε το όνομα του ή όταν ήθελε να ζητήσει κάτι. Έτσι ο Πάρης καθ' όλη τη διάρκεια που έδινε οδηγίες ή επιβράβευε τον συμμαθητή του φρόντιζε να αναφέρει το όνομά του σε κάθε φράση.

Την τελευταία εβδομάδα οι συναντήσεις στόχευαν στο να δέχεται ο Γιάννης κάποιο κομμάτι του παιχνιδιού από τον Πάρη χωρίς να αντιδράει αρνητικά. Τα εργαλεία ήταν τα ίδια με των προηγούμενων συναντήσεων. Ο Γιάννης έχοντας μια αδυναμία στα παζλ δεν άφηνε κάποιον άλλον να συμμετέχει στο παιχνίδι μαζί του και συνήθως έδωχνε τους συμμαθητές του που το επιχειρούσαν, έκλαιγε και πήγαινε προς το μέρος της δασκάλας παράλληλης στήριξης για παρηγοριά. Ο συγκεκριμένος λοιπόν στόχος ήταν αρκετά δύσκολος και για αυτόν το λόγο έγινε σταδιακά. Στην αρχή ο Πάρης κρατούσε ένα κομμάτι παιχνιδιού στο χέρι του και του το έδινε για να το τοποθετήσει ο ίδιος και αργότερα θα επιχειρούσε να το βάλει μόνος του. Εννοείται πως καθ' όλη τη διάρκεια ο Πάρης μιλούσε στον Γιάννη και τον καθοδηγούσε.

Πρόγραμμα παρέμβασης:

Αρχικά, ο μαθητής με αυτισμό ήταν με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, με την οποία έχει ένα ιδιαίτερο δέσιμο, και έπαιζαν με διάφορα παζλ που είναι το αγαπημένο παιχνίδι του Γιάννη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο συμμαθητής του πλησίασε προς το μέρος τους ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού και έκατσε μαζί τους. Το πρώτο βήμα ήταν ο Πάρης να μιλάει στον Γιάννη, λέγοντας του «μπράβο» κάθε φορά που έβαζε σωστά τα κομμάτια και τον καθοδηγούσε όταν έκανε κάποιο λάθος δείχνοντας του με το δάχτυλο σε ποια θέση πρέπει να μπει το κομμάτι. Οι φράσεις που χρησιμοποιούσε ήταν κυρίως «Μπράβο Γιάννη», «Όχι εκεί το κομμάτι. Μπαίνει εκεί» (δείχνοντας με το δάχτυλο). Η φράσεις του ήταν απλές και κατανοητές από τον Γιάννη. Κάθε φορά που ο ίδιος έδειχνε να αγνοεί τα λόγια του συμμαθητή του, κάτι που γινόταν κυρίως όταν έκανε κάποιο λάθος, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η οποία δεν έφευγε από δίπλα του, αναλάμβανε το ρόλο να επαναλάβει τα λόγια του Πάρη και να δείξει στον μαθητή με αυτισμό που μπαίνει το κομμάτι του παζλ.

Ύστερα από αυτό το στάδιο, ο Πάρης επιχείρησε να κρατήσει στο χέρι του μερικά κομμάτια του παζλ και να τα δίνει ο ίδιος στον Γιάννη. Τις φορές που αντιδρούσε επιθετικά και άρπαζε τα κομμάτια από τον Πάρη, η ερευνήτρια του έλεγε με αυστηρό τόνο ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό και να μην το ξανακάνει, ώστε να καταλάβει το λάθος του. Η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε κυρίως τις φράσεις « Όχι Γιάννη!», « Δεν το κάνουμε αυτό!», «Δεν αρπάζουμε το κομμάτι!». Κάποιες φορές που το παιδί έκλαιγε, η ίδια τον ηρεμούσε εξηγώντας του ότι δεν τον μάλωνε αλλά του

εξηγούσε ότι δεν έπρεπε να αντιδράσει με αυτό τον τρόπο και ότι ο συμμαθητής του ήθελε να τον βοηθήσει. Το συγκεκριμένο στάδιο, ήταν αρκετά δύσκολο καθώς ο Γιάννης ήταν ιδιαίτερα κτητικός με τα παιχνίδια του και έτεινε να εκνευριζόταν όταν κάποιο παιδί πήγαινε να του δώσει εκείνο ένα κομμάτι από το παιχνίδι και αντιδρούσε με κραυγές θυμού ή έκλαιγε. Κάθε φορά που έπαιρνε ένα κομμάτι από το χέρι του Πάρη χωρίς να αντιδράσει αρνητικά του έλεγαν «μπράβο» και η εκπαιδευτικός του έκανε «κόλλα πέντε», κάτι το οποίο τον χαροποιούσε ιδιαίτερα.

Το τελευταίο στάδιο του συγκεκριμένου στόχου ήταν ο Πάρης να μπορεί να συμμετέχει στο παιχνίδι του Γιάννη. Στην αρχή του παιχνιδιού, ο Πάρης του έδινε τα κομμάτια και του έδειχνε πού να τα βάζει κάτι με το οποίο ήταν ήδη εξοικειωμένος. Στη συνέχεια, πήρε την πρωτοβουλία να βάλει μόνος του ένα κομμάτι στο παζλ. Η αντίδραση του Γιάννη ήταν αρνητική καθώς εξέφρασε τη δυσαρέσκεια του για αυτήν την κίνηση με έντονες ηχολαλίες και πετώντας το συγκεκριμένο κομμάτι. Εκεί πήρε θέση και πάλι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η οποία του εξηγούσε ότι αυτή του η συμπεριφορά δεν ήταν σωστή και πως ο Πάρης θέλει να παίξει μαζί του. Έπειτα, έβαζε η ίδια μερικά κομμάτια στο παζλ για να δει την αντίδραση του Γιάννη αλλά και να του δείξει ότι πρέπει να δέχεται και κάποιον άλλον στο παιχνίδι του. Οι αντιδράσεις του ήταν πιο ήπιες σε αυτή την περίπτωση. Έτσι η ερευνήτρια συνέχισε να βάζει κομμάτια στο παζλ αλλά ταυτόχρονα παρότρυνε τον Πάρη να κάνει το ίδιο. Βλέποντας πως ο Γιάννης δεχόταν τη συμμετοχή τους, η ερευνήτρια σταμάτησε να παίζει μαζί τους. Ο Πάρης συνέχισε να συμμετέχει στο παιχνίδι ενώ παράλληλα μιλούσε στον συμμαθητή του λέγοντας του φράσεις όπως «μπράβο» για κάθε σωστό κομμάτι ή «Μμμ, αυτό το κομμάτι πρέπει να μπαίνει εδώ», «Να το βάλω εγώ αυτό;», «Βάλε εσύ αυτό το κομμάτι». Ανάλογες φράσεις χρησιμοποιούσε και η ερευνήτρια όταν συμμετείχε στο παιχνίδι μαζί τους, ενώ όταν απλά τους παρατηρούσε, έλεγε «Τώρα Γιάννη είναι σειρά του Πάρη», «Μπράβο Γιάννη που παίζεις με τον Πάρη», «Περίμενε λίγο να παίξει πρώτα ο Πάρης».

Αφού είχε δημιουργηθεί μία οικειότητα μεταξύ των δύο συμμαθητών, η ερευνήτρια προσπάθησε να ωθήσει τον Γιάννη να δεχτεί στο παιχνίδι του τον Πάρη την ώρα που βρίσκονταν στην αυλή. Βέβαια, αυτό φάνηκε να μην πετυχαίνει καθώς ο Γιάννης προτιμούσε να τρέχει μόνος του στο προαύλιο, να βλέπει τα αυτοκίνητα που περνούσαν από έξω και να παίζει λίγο με την άμμο χωρίς όμως να δέχεται κάποιον

άλλον. Ακόμα και όταν η εκπαιδευτικός προσπάθησε να παίξει μαζί του, ο Γιάννης έδειξε την δυσαρέσκεια του φεύγοντας από εκείνο το σημείο και πηγαίνοντας πιο μακριά ή κατέληγε να πηγαίνει πάλι στα κάγκελα και να βλέπει τα αυτοκίνητα. Κάθε φορά που η εκπαιδευτικός επέμενε να παίξει είτε μαζί της είτε με τον Πάρη, το παιδί αντιδρούσε έντονα κλαίγοντας για αρκετή ώρα.

Δεύτερος βραχυπρόθεσμος στόχος: Να μπορεί να συμμετέχει σε ένα ελεύθερο παιχνίδι με περισσότερα παιδιά, με την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.

Στο δεύτερο αυτό στάδιο, η παρέμβαση αποσκοπεί στο να μπορέσει ο Γιάννης να συμμετέχει σε ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι με τη βοήθεια του συμμαθητή του και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Όπως και προηγουμένως, έτσι και τώρα θα πραγματοποιηθούν 15 συναντήσεις. Κατά τη διάρκεια των πρώτων 5 συναντήσεων στόχος ήταν να συνηθίσει την παρουσία άλλων 2 συμμαθητών του στο παιχνίδι. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα το παζλ με σφηνώματα και η ανατροφοδότηση τόσο από τους συμμαθητές του η οποία αφορούσε κυρίως το κομμάτι του παιχνιδιού, δηλαδή αν έβαλε τα σφηνώματα στη σωστή θέση, να του πουν μπράβο ή να τον βοηθήσουν να το κάνει σωστά, τόσο και από την δασκάλα παράλληλης στήριξης ως προς την συμπεριφορά του Γιάννη. Του εξήγησε δηλαδή στην αρχή ότι οι συμμαθητές του ήρθαν για να παίξουν όλοι μαζί και σε κάθε προσπάθεια που έκανε αυτός για να τους διώξει αυτή παρέμβαινε για να τον ηρεμήσει.

Στη δεύτερη βδομάδα πραγματοποιήθηκαν ακόμη 5 συναντήσεις που στόχο είχαν την ανάπτυξη βλεμματικής επαφής με τους δύο συμμαθητές του. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αυτή τη φορά ήταν η πλαστελίνη και η ανατροφοδότηση. Η πλαστελίνη αποτελεί ένα ακόμα αγαπημένο παιχνίδι του Γιάννη και δίνει τη δυνατότητα να παίξουν πολλά παιδιά μαζί. Η ανατροφοδότηση που δινόταν στον Γιάννη από τους συμμαθητές του ήταν κυρίως βοηθητική για να μπορέσει να φτιάξει κάποιο σχέδιο και συνεχώς του μιλούσαν αναφέροντας σε κάθε πρόταση τον όνομά του για να καταλάβει και ο ίδιος ότι απευθύνονται σε αυτόν. Η δασκάλα παράλληλης στήριξης είχε τον ρόλο να ηρεμήσει κάποια αντιδραστική συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Στις τελευταίες συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν την τρίτη βδομάδα στόχος ήταν ο Γιάννης να μάθει να εντάσσεται σε ομαδικό παιχνίδι. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μουσική και η παρακίνηση της δασκάλας να πάει ο Γιάννης στο μέρος που βρίσκονται οι συμμαθητές του και να χορέψει. Έτσι για τις τελευταίες 5 συναντήσεις, η δασκάλα της τάξης κατά την διάρκεια της ελεύθερης ώρας έβαζε και 15-20 λεπτά μουσική για να χορέψουν τα παιδιά και να μπορέσει να ενταχθεί και ο Γιάννης στον ομαδικό χορό. Η δασκάλα παράλληλης στήριξης τον ενθάρρυνε συνεχώς να πάει προς το μέρος που ήταν οι συμμαθητές του και να χορέψει. Επίσης ο Πάρης βοήθησε πολύ σε αυτήν την ένταξη αλλά και τα υπόλοιπα δύο παιδιά με τα οποία έπαιζε στις προηγούμενες συναντήσεις.

Πρόγραμμα παρέμβασης:

Στην αρχή, ο Γιάννης βρισκόταν μαζί με τον Πάρη που έχει βοηθητικό ρόλο στο πρόγραμμα παρέμβασης και έκαναν ένα παζλ με σφηνώματα. Μαζί τους καθόταν και η ερευνήτρια η οποία φώναζε άλλα δύο παιδιά να έρθουν να παίξουν μαζί τους. Τα παιδιά που επιλέχθηκαν, ήταν ένα αγόρι και ένα κορίτσια τα οποία είχαν δηλώσει από την αρχή ενδιαφέρον για τον Γιάννη και πολλές φορές ρωτούσαν άμα μπορούσαν να παίξουν μαζί του. Τόσο η ερευνήτρια όσο και ο Πάρης, έδιναν οδηγίες και στον Γιάννη όσο και στα υπόλοιπα παιδιά για το τι πρέπει να κάνουν. Στην αρχή παρατηρούσαν μόνο το παιχνίδι και στο επόμενο παζλ άρχισαν να δίνουν εκείνα κομμάτια στον Γιάννη. Κάθε φορά που τα δεχόταν οι συμμαθητές του, του έδιναν συγχαρητήρια, όπως και η ερευνήτρια η οποία τον επαινούσε για την συμπεριφορά του. Σε περίπτωση που αντιδρούσε αρνητικά, πετώντας το κομμάτι από τα χέρια των παιδιών τότε η ίδια του έλεγε αυστηρά ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό και του έδειχνε τι έπρεπε να κάνει έτσι ώστε να μιμηθεί την κίνηση της.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια έβαλε την ίδια ομάδα παιδιών να παίξει με πλαστελίνες και να φτιάξουν όλοι μαζί κάτι. Η ίδια συνέχιζε να βρίσκεται δίπλα στον Γιάννη και τον βοηθούσε να δημιουργήσει κάτι με την πλαστελίνη. Το παιδί φάνηκε να απολαμβάνει το συγκεκριμένο παιχνίδι. Μετά σειρά πήρε ο Πάρης που βοηθούσε τον συμμαθητή του με την πλαστελίνη δείχνοντας του πως να την πλάσει έτσι ώστε ο Γιάννης να μιμηθεί τις κινήσεις του. Είχε αποκτήσει πλέον αρκετή οικειότητα με τον Πάρη και η παρουσία του στα παιχνίδια δεν τον δυσαρεστούσε. Τα άλλα δύο παιδιά στην αρχή έπλαθαν τη δική τους πλαστελίνη και έπειτα ενσωματώθηκαν και αυτά στο

παιχνίδι δίνοντας οδηγίες στον Γιάννη και επαινώντας τον όταν πετύχαινε αυτό που του έλεγαν. Παράλληλα η ερευνήτρια τον βοηθούσε για το σχήμα που θα έπαιρνε η πλαστελίνη κάθε φορά που το θεωρούσε απαραίτητο, έδινε οδηγίες στα παιδιά και στον ίδιο αλλά και τους επαινούσε για τη βοήθεια και την προσπάθειά τους. Το παιχνίδι με την πλαστελίνη κρατούσε περίπου 15-20 λεπτά. Μετά από αυτό το διάστημα ο Γιάννης συνήθως έχανε το ενδιαφέρον του και σηκωνόταν για να κάνει κάτι άλλο.

Επίσης, στον Γιάννη αρέσει πολύ η μουσική. Κάθε φορά που ακούει κάποιο τραγούδι, χορεύει και δείχνει να το απολαμβάνει. Έτσι κατά την ελεύθερη ώρα, η νηπιαγωγός της τάξης έβαλε μουσική για να χορέψουν όλοι μαζί. Με το που ξεκίνησε να παίζει μουσική όλοι οι μαθητές άρχισαν να χορεύουν και να διασκεδάζουν, εκτός του Γιάννη που έμεινε καθισμένος και τους κοιτούσε. Τότε η ερευνήτρια, τον παρότρυνε να πάνε να χορέψουν και αυτοί, τον πήρε από το χέρι, τον οδήγησε κοντά στους συμμαθητές του και ξεκίνησε να τον χορεύει. Το παιδί διασκεδάζε την στιγμή καθώς ήταν πολύ χαμογελαστό και έβγαλε ηχολαλίες που φανέρωναν χαρά. Μετά από λίγο ήρθε ο Πάρης να χορέψει μαζί του. Στην αρχή τον αγνοούσε λίγο αλλά σύντομα κράτησε το χέρι του συμμαθητή του που τον χόρευε. Το βλέμμα του όμως ήταν την περισσότερη ώρα στραμμένο προς την παιδαγωγό παράλληλης στήριξης. Η ίδια τον επιβράβευε αρκετά και υπήρχαν στιγμές που χόρευε μαζί με τους δύο μαθητές. Μετά από λίγο τα παιδιά αποφάσισαν να πιαστούν και να κάνουν έναν μεγάλο κύκλο χορεύοντας έτσι. Ο Πάρης πήρε τον Γιάννη από το χέρι και τον οδήγησε στον κύκλο. Ο ίδιος έδωσε το χέρι του στο κορίτσι με το οποίο έπαιζαν μαζί την προηγούμενη φορά. Να σημειωθεί ότι αυτή ήταν που του είπε « Γιάννη θα μου δώσεις το χέρι σου;». Ο μαθητής φαινόταν χαρούμενος και χόρευε για λίγο στον μεγάλο κύκλο, όπου στην πορεία μπήκε μέσα σε αυτόν και κοιτούσε χαμογελώντας τα παιδιά να χορεύουν γύρω του.

Όσον αφορά το παιχνίδι στον χώρο της αυλής, ο Γιάννης παρουσίαζε την ίδια συμπεριφορά που αναφέρθηκε προηγουμένως. Κάποια στιγμή όμως, αφού είχαν περάσει αρκετές βδομάδες από την έναρξη της παρέμβασης, πήγε κοντά σε μια ομάδα συμμαθητών του, που έπαιζαν με την άμμο, έκατσε δίπλα τους και τους κοιτούσε. Εκείνη την στιγμή, έγινε προσπάθεια και από την ερευνήτρια, και από τον Πάρη αλλά και από τους μαθητές που έπαιζαν με την άμμο να τον εντάξουν στο παιχνίδι αλλά αυτός ήταν αρνητικός. Αγνοούσε τις προσπάθειες και τα λόγια που του έλεγαν όλοι και

απλώς τους παρατηρούσε. Κάποια στιγμή που επαναλήφθηκε το ίδιο σκηνικό, ο Γιάννης αντί να τους παρατηρεί, έπαιζε παράλληλα μαζί τους.

Τρίτος βραχυπρόθεσμος στόχος: Να μπορεί να συμμετέχει σε ελεύθερο παιχνίδι με τους συμμαθητές του χωρίς την παρότρυνση της παιδαγωγού. 5 φορές την εβδομάδα, με μία προσπάθεια καθημερινά για 3 βδομάδες.

Στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης ο στόχος ήταν ο Γιάννης να παίζει σε ομαδικά παιχνίδια χωρίς την καθοδήγηση της παιδαγωγού. Ο μαθητής είχε πλέον αποκτήσει οικειότητα με τους συμμαθητές του και κυρίως με τον συμμαθητή του τον Πάρη, ο οποίος θα αναλάμβανε και το τελικό αυτό στάδιο χωρίς την βοήθεια/ενίσχυση της ερευνήτριας.

Και στο τελευταίο αυτό μέρος της παρέμβασης έγιναν 15 συναντήσεις μέσα σε 3 βδομάδες. Ο στόχος όλων των συναντήσεων ήταν να μπορέσει ο Γιάννης να παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές του στο ελεύθερο παιχνίδι. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν παιχνίδια όπως τουβλάκια και παζλ και σημαντικό ρόλο έπαιξε η βοήθεια του Πάρη που συμμετείχε στο πρόγραμμα από την αρχή. Η δασκάλα παράλληλης στήριξης δεν είχε ενεργό ρόλο σε αυτό το σημείο της παρέμβασης και απλά παρακολουθούσε.

Αρχικά, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, ο Πάρης πήρε τον Γιάννη από το χέρι και τον πήγε προς το μέρος μιας ομάδας παιδιών που έπαιζαν με τουβλάκια. Ο Γιάννης δεν έδειξε να δυσανασχετεί, ακολούθησε τον Πάρη και έκατσε μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Πάρης του έδινε ένα τουβλάκι και τον καθοδηγούσε για το που να το βάλει ώστε να βοηθήσει στην κατασκευή των παιδιών. Για τα πρώτα 2 λεπτά, ο Γιάννης ήταν πολύ συνεργάσιμος και ακολουθούσε τις οδηγίες των συμμαθητών του, δείχνοντας χαρούμενος, όμως στην πορεία διέλυσε κάποιο μέρος της κατασκευής χωρίς όμως να δείχνει ότι το έκανε επειδή κάτι τον νευρίασε. Τα παιδιά φώναζαν όλα μαζί «Όχι Γιάννη!!!», «Μη!!» και τον σταμάτησαν. Μετά από αυτό, ξεκίνησαν να φτιάχνουν ξανά την κατασκευή δίνοντας πάλι οδηγίες στον συμμαθητή τους και λέγοντας του να μην ρίξει πάλι τα τουβλάκια. Κάθε φορά που συνεργαζόταν του έλεγαν μπράβο και όταν δεν ανταποκρινόταν σε ότι του έλεγαν, αυτά επέμεναν, του έπαιρναν το χέρι μαζί με το τουβλάκι και του έδειχναν που να το βάλει.

Το επόμενο παιχνίδι ήταν το παζλ, το οποίο αρέσει ιδιαίτερα στον Γιάννη. Εκεί ο Πάρης δεν τον πήρε από το χέρι, αλλά πήγε πρώτος στην ομάδα των παιδιών που έπαιζαν με το παζλ και τον φώναζε να έρθει. Ο Γιάννης δεν ανταποκρίθηκε αμέσως καθώς στην αρχή απλά τους κοιτούσε από λίγο πιο μακριά και ύστερα γύρισε προς το παράθυρο και κοιτούσε προς τα έξω. Τότε όλα τα παιδιά εκείνης της ομάδας, που ήταν πέντε στον αριθμό, του έλεγαν να έρθει να παίξει μαζί τους κάνοντας μάλιστα τη χαρακτηριστική χειρονομία. Ο Γιάννης συνέχισε να κοιτάει από το παράθυρο και τότε δύο από τα παιδιά, πήγαν προς το μέρος του, τον πήραν από το χέρι και τον έφεραν στην ομάδα. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, δεν χρειάστηκαν οδηγίες καθώς το παιδί κατευθείαν ξεκίνησε να παίζει τοποθετώντας τα κομμάτια του παζλ.

Σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή, ο Πάρης θα οδηγούσε τον Γιάννη προς μία ομάδα παιδιών που έπαιζαν με την άμμο ή εναλλακτικά θα τον πήγαινε στην τσουλήθρα, που ήταν από τις αγαπημένες του κούνιες. Παρόλα αυτά, ο Γιάννης βγαίνοντας έξω, ξεκίνησε να τρέχει στον χώρο της αυλής και να κατευθύνεται για ακόμη μία φορά στα κάγκελα προκειμένου να κοιτάξει τα αυτοκίνητα που περνούσαν απ' έξω. Ο Πάρης κατέλαβε πολλές προσπάθειες για να τον πάρει από εκεί αλλά ο συμμαθητής του δεν το έδινε καμία σημασία και έδειχνε να τον αγνοεί παντελώς. Ύστερα από παρότρυνση την εκπαιδευτικού, ο Πάρης έφυγε εκεί και πήγε να παίξει με τους συμμαθητές του, λέγοντας στον Γιάννη «Γιάννη εγώ φεύγω, αντίο» κάνοντας και την αντίστοιχη χειρονομία. Ο Γιάννης πάλι δεν του έδωσε σημασία και έβλεπε τα αυτοκίνητα που περνούσαν βγάζοντας ήχους χαράς και χοροπηδούσε. Προς έκπληξη όλων, μετά από μερικά λεπτά έφυγε από εκείνο το σημείο και πήγε προς την τσουλήθρα όπου βρίσκονταν μερικοί συμμαθητές του και τους πλησίασε μόνος του. Στην αρχή τους έβλεπε απλά που έκαναν τσουλήθρα και στην πορεία τους μιμήθηκε. Κάτι ανάλογο έγινε και με το παιχνίδι στην άμμο απλά αυτή τη φορά έπαιζε παράλληλα με τους συμμαθητές του και δεν τους ακολούθησε στο παιχνίδι τους.

Μεγαλύτερη έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι κάποια στιγμή, κατευθύνθηκε προς το μέρος της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, την πήρε από το χέρι και την πήγε προς την τραμπάλα όπου έδειξε ότι ήθελε να κάνει. Ήταν η πρώτη φορά που έπαιζε εκεί. Μόλις το είδαν αυτό οι συμμαθητές του, πήγαν προς το μέρος του και έκαναν μαζί του τραμπάλα. Η ερευνήτρια, βρισκόταν κοντά στο σημείο, όχι όμως για να δώσει οδηγίες στον Γιάννη ή στους μαθητές αλλά για να προσέχει μήπως ο Γιάννης

χάσει την ισορροπία του ή πέσει, δεδομένου ότι τα άκρα του δεν είναι πολύ δυνατά. Ο μαθητής μας ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος, δεν αντέδρασε όταν οι συμμαθητές του ήρθαν να παίξουν μαζί του, ούτε αναζητούσε συνεχώς την ερευνήτρια.

3.4 Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος του προγράμματος παρέμβασης και διήρκησε δύο εβδομάδες. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων και να δούμε πόσο αποτελεσματική ήταν η παρέμβαση, ήταν το ίδιο ερωτηματολόγιο με την αρχική αξιολόγηση το οποίο συμπληρώθηκε όπως και την πρώτη φορά από την ερευνήτρια, την νηπιαγωγό της τάξης και την διευθύντρια.

Ο Γιάννης παρουσίασε πρόοδο σε όλους τους τομείς και κυρίως στις κοινωνικές του δεξιότητες πάνω στις οποίες βασίστηκε η παρέμβαση. Αρχικά ο μαθητής πλέον εκτελούσε σχεδόν πάντα, σύμφωνα με την ερευνήτρια και την νηπιαγωγό και συχνά σύμφωνα με την διευθύντρια τις εντολές που του δίνονταν ενώ στην αρχική αξιολόγηση είχαν απαντήσει συχνά και μερικές φορές αντίστοιχα.

Ο μαθητής δεν παρουσίασε καμία πρόοδο στον προφορικό του λόγο ενώ υπάρχει συμφωνία μεταξύ της ερευνήτριας και της διευθύντριας ότι η εκδήλωση ηχολαλιών ή/και λεκτικών στερεοτυπιών έχει παραμείνει συχνή, σε αντίθεση με τη νηπιαγωγό η οποία δήλωσε πως μειώθηκε στο μερικές φορές.

Επίσης διαφορά απόψεων υπάρχει στο γεγονός ότι ο Γιάννης επιδιώκει να επικοινωνήσει με κάποιον για να ζητήσει κάτι καθώς η ερευνήτρια δήλωσε όπως και στην αρχική αξιολόγηση ότι αυτό γίνεται συχνά, η νηπιαγωγός από το σχεδόν ποτέ συμπλήρωσε ότι πλέον συμβαίνει μερικές φορές και η διευθύντρια παρέμεινε στο σπάνια. Αυτή η διαφωνία πρέπει να έγκειται στο γεγονός ότι ο Γιάννης συνήθως απευθύνεται στα άτομα που έχει το περισσότερο δέσιμο ή/και δείχνει να συμπαθεί πιο πολύ.

Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων υπήρξε η μεγαλύτερη πρόοδος του μαθητή. Βάσει των καταγραφών της ερευνήτριας και της διευθύντριας ο Γιάννης επιδιώκει περισσότερο την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες ή/και τους ομηλικούς του, ενώ η νηπιαγωγός δήλωσε πως δεν είδε αλλαγή. Επίσης και οι τρεις συμφώνησαν ότι υπήρξε πρόοδος στη διατήρηση βλεμματικής επαφής με τον/την συνομιλητή/-ριά του.

Μικρή επίσης πρόοδος σύμφωνα με τις καταγραφές της διευθύντριας και την ερευνήτριας υπήρξε στο ότι κατά την είσοδο του στο σχολείο κατευθύνεται, σπάνια, προς το μέρος των συμμαθητών του, αν και η νηπιαγωγός δήλωσε πως δεν έχει δει κάποια τέτοια πράξη.

Συνακόλουθα και οι τρεις συμφώνησαν ότι πλέον το παιδί αφήνει μερικές φορές κάποιον άλλον να μετέχει στο παιχνίδι του. Αντίθετα, ελάχιστη, σύμφωνα με την διευθύντρια, έως μηδενική, σύμφωνα με τις άλλες δύο εκπαιδευτικού, πρόοδος είχε στο κομμάτι της πρόσκληση κάποιου ατόμου να παίξει μαζί του. Η ερευνήτρια και η διευθύντρια, κατέγραψαν πως πλέον συχνά ο μαθητής παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του αλλά και παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι. Σε αυτά τα δύο η νηπιαγωγός δήλωσε πως η πρόοδος του πήγε από το σπάνια στο μερικές φορές. Επίσης, μερικές φορές, όπως αναφέρουν η ερευνήτρια και η νηπιαγωγός, παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του ενώ αυτό προηγουμένως γινόταν σπάνια. Βέβαια, η διευθύντρια είχε διαφορετική άποψη καθώς δεν παρατήρησε κάτι τέτοιο. Μία ακόμη κοινή συμφωνία είναι ότι δεν υπήρξε πρόοδος στην δυνατότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος. Παράλληλα, η διευθύντρια με τη νηπιαγωγό συμφώνησαν στο γεγονός ότι το παιδί συχνά πλέον μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, ενώ η ερευνήτρια θεώρησε ότι αυτό συνέβη μερικές φορές. Τέλος, διαφορετικές απόψεις υπήρχαν για την υιοθέτηση κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση. Η ερευνήτρια δήλωσε πως συχνά από την έκφραση του μπορούμε να καταλάβουμε τι νιώθει, η νηπιαγωγός μερικές φορές και η διευθύντρια σχεδόν πάντα.

Όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς υπήρχαν μικρές διαφορές δεδομένου ότι το παιδί δεν δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα με την συμπεριφορά του. Μάλιστα, κάτι τέτοιο γινόταν σπάνια σύμφωνα με την ερευνήτρια και σχεδόν ποτέ σύμφωνα με τη νηπιαγωγό και την διευθύντρια. Επίσης, μειώθηκε το άγχος του καθώς η εκδήλωση ενός τέτοιου συναισθήματος δεν γινόταν σχεδόν ποτέ όπως κατέγραψαν η ερευνήτρια και η διευθύντρια και σπάνια όπως κατέγραψε η νηπιαγωγός. Τέλος, το παιδί πλέον συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού ακόμα και

όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητα της αρεσκείας του/της. Η ερευνήτρια ανέφερε ότι αυτό γινόταν συχνά, η νηπιαγωγός σχεδόν πάντα και η διευθύντρια έμεινε στην ίδια άποψη που είχε στην αρχική αξιολόγηση,

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.

Ένα από τα κύρια διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό κατά το DSM V είναι η ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία καθώς και τα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (DSM-V, 2013). Προκειμένου η παραπάνω κατάσταση να μπορεί να αντιμετωπιστεί, χρειάζεται να εφαρμόζονται τεχνικές και παρεμβάσεις που θα είναι αποτελεσματικές, όπως η παρέμβαση η οποία υλοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, η οποία χαρακτηρίζεται ως εξατομικευμένη και εμπλουτισμένη με διάφορες τεχνικές.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας βραχύχρονης παρέμβασης σε μαθητή που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και φοιτά σε δημόσιο γενικό νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή;
2. Το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή;
3. Πως συμβάλει η συμμετοχή του συμμαθητή ως βοηθού στην υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης;

Θέλοντας να δούμε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης θα πρέπει να συγκρίνουμε την αρχική και τελική αξιολόγηση των ειδικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων μπορούμε να δούμε πως μετά την εφαρμογή της παρέμβασης φαίνεται πως ο Γιάννης έχει σημειώσει κάποια πρόοδο σε κάποιες δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και τη συμπεριφορά του.

Ειδικότερα, βλέπουμε πως στο κομμάτι της επικοινωνίας ο Γιάννης βελτίωσε τις δεξιότητες επικοινωνίας. Πριν την έναρξη της παρέμβασης ο Γιάννης εκτελούσε σχεδόν πάντα τις εντολές που του δίνονταν. Όσον αφορά στον προφορικό λόγο δεν

φάνηκε να υπήρξε κάποια βελτίωση ενώ στη δεξιότητα να επιδιώκει να επικοινωνήσει με κάποιον για να ζητήσει κάτι φαίνεται πως αυτό συμβαίνει με άτομα που ο ίδιος έχει στενότερη ή πιο συχνή σχέση καθώς η ερευνήτρια και η διευθύντρια που δεν τον βλέπουν συχνά δεν άλλαξαν τις αρχικές τους θέσεις, η νηπιαγωγός δήλωσε πως είδε κάποια βελτίωση. Να σημειωθεί ότι η επικοινωνία που επιδιώκει ο Γιάννης γίνεται με χειρονομίες πχ δείχνει ένα αντικείμενο που θέλει ή το μέρος στο οποίο θέλει να πάει και με την επαφή, δηλαδή παίρνει το χέρι του ατόμου στο οποίο απευθύνεται, τον πηγαίνει προς το μέρος που επιθυμεί κα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται πως συμφωνούν με αυτά της Αντωνοπούλου (2015) που σε ανάλογη έρευνα φάνηκε πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητή με ΔΑΦ μετά από βραχύχρονη παρέμβαση έδειξε βελτίωση σε διακριτό βαθμό.

Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων υπήρξε η μεγαλύτερη πρόοδος του μαθητή. Φαίνεται πως μετά την παρέμβαση ο Γιάννης επιδιώκει περισσότερο την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες ή/και τους ομηλικούς του. Παρατηρείται πρόοδος στη διατήρηση της βλεμματικής επαφής με τον/την συνομιλητή/-ριά του. Επίσης, υπήρξε κάποια βελτίωση στο ότι όταν έρχεται στο σχολείο κατευθύνεται προς το μέρος των συμμαθητών του και έχει αρχίσει και αφήνει κάποιον άλλον να συμμετέχει στο παιχνίδι του. Αυτό πιθανό να συμβαίνει λόγω της οικειότητας που έχει πλέον αποκτήσει με τους συμμαθητές του. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα της Μαυρίδου (2017) όπου εφαρμόσε παρόμοια παρέμβαση σε μαθητή με ΔΑΦ που φοιτούσε σε γενικό νηπιαγωγείο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν μέσα από τις βιωματικές παρεμβάσεις που στόχο έχουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν και αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους, εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και με αυτό τον τρόπο μειώνεται το μοναχικό και στερεοτυπικό παιχνίδι. Αντίστοιχα αποτελέσματα στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων φάνηκε να υπάρχουν και στην έρευνα της Αντωνοπούλου (2015) όπου και εκεί υπήρξε σημαντική βελτίωση. Παρόμοια, αποτελέσματα βλέπουμε και στην έρευνα των Γαλανάκη & Άλμοντ (2016) όπου μετά από την εφαρμογή μιας παρέμβασης διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή και ιδιαίτερα στην προσπάθεια διαμόρφωσης των σχέσεων με τους συνομιλήκους του.

Επιπλέον, μετά την λήξη της παρέμβασης ο μαθητής συνέχισε να μην προσκαλεί τους συμμαθητές του να παίξουν μαζί του. Φαίνεται πως πλέον ο Γιάννης παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του αλλά και παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι. Επίσης, υπάρχει μία μικρή πρόοδος στο κομμάτι του ότι, παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.

Και οι τρεις ειδικοί συμφωνούν ότι δεν υπήρξε πρόοδος στην δυνατότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος. Αυτό το συμπέρασμα βγήκε από μερικά περιστατικά που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όπου πάνω στο παιχνίδι ο Γιάννης άρπαξε κάποιο παιχνίδι από τα χέρια μιας συμμαθήτριάς και του και η ίδια αντέδρασε με κλάματα και προσπαθούσε να το πάρει από τα χέρια του. Ο Γιάννης δεν έδειχνε να αντιδράει καθόλου με τις αντιδράσεις της συμμαθήτριάς του και συνέχιζε να παίζει. Παρατηρείται πως μετέχει περισσότερο σε ομαδικά παιχνίδια, και υιοθετεί κατάλληλες εκφράσεις του προσώπου ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση.

Θέλοντας να αναφερθούμε στα προβλήματα συμπεριφοράς του Γιάννη φαίνεται πως δεν υπήρξαν μεγάλες διαφοροποιήσεις καθώς όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο Γιάννης δεν δημιουργούσε ιδιαίτερα προβλήματα με τη συμπεριφορά του. Φαίνεται πως μειώθηκε το άγχος του και το παιδί πλέον συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού ακόμα και όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητας της αρεσκείας του/της. Η έρευνα της Αντωνιάδου (2015) παρουσιάζει ανάλογα ευρήματα όπου μετά από την εφαρμογή παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, υπήρξε αλματώδης πρόοδος στο κομμάτι της συμπεριφοράς.

Καταλυτική ήταν επίσης η συμμετοχή του συμμαθητή ως βοηθού καθώς μέσα από αυτόν ο Γιάννης μπόρεσε να έρθει σε επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να ενταχθεί γρηγορότερα στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης. Μάλιστα, ο συμμαθητής βοηθός ήταν αυτός που καθοδηγούσε και τους υπόλοιπους συμμαθητές ως προς τι πρέπει να πουν και πως να συμπεριφερθούν στον Γιάννη έτσι ώστε η ένταξή του να γίνει ομαλά και χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις.

Με βάση την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας βγαίνει το συμπέρασμα ότι η παιδαγωγός παράλληλης στήριξης/ερευνητρια, η νηπιαγωγός και η διευθύντρια ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένες από την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Τα αποτελέσματα ήταν κυρίως θετικά και ενθαρρυντικά καθώς ο Γιάννης βελτίωσε κατά πολύ τις κοινωνικές του δεξιότητες και μπόρεσε να ενταχθεί στην ομάδα της τάξης. Το παιδί μπόρεσε να συνυπάρξει με άλλους συμμαθητές του σε ένα ομαδικό παιχνίδι και να μένει απασχολημένο σε αυτό για κάποιο χρονικό διάστημα, να ακολουθεί τις οδηγίες των συμμαθητών του και να μπορεί να παίζει μαζί τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μητέρα του παιδιού δήλωσε στις εκπαιδευτικούς ότι έχει δει μια διαφορετική συμπεριφορά από το παιδί της. Όταν πηγαίνουν σε κάποιο πάρκο ή παιδότοπο, ο Γιάννης αντί να είναι μόνος του και να παρατηρεί τα άλλα παιδιά να παίζουν, τα πλησιάζει και μπορεί μερικές φορές να προσπαθήσει να ενταχθεί στο παιχνίδι τους. Θετικότερη είναι η αντίδραση του όταν αυτά τον πλησιάζουν για να παίζουν μαζί του καθώς πλέον δεν τα διώχνει θυμωμένα αλλά κάθεται και τα αφήνει να παίζουν. Η μητέρα ανέφερε ότι η διαφορά στον χαρακτήρα του Γιάννη είναι αισθητή μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και πιστεύει ότι θα υπάρξει μεγαλύτερη πρόοδος στο μέλλον.

Από τις έρευνες προκύπτει η μεγάλη αξία της υλοποίησης των προγραμμάτων στήριξης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού στο περιβάλλον κάθε μαθητή, στη σχολική, δηλαδή τάξη είτε πρόκειται για ειδικό είτε για γενικό σχολείο. Οι περισσότερες έρευνες πάντως που αφορούσαν παιδιά στο φάσμα επικεντρώθηκαν σε αυτά που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Αξιοποιούσαν, μάλιστα τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης με πολύ θετικά αποτελέσματα, γεγονός που μπορεί να επιβεβαιώσει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μαθητών στο φάσμα με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ως απόρροια, οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων - ιδιαίτερα όταν είναι μικτές και αποτελούνται από παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και από παιδιά τυπικής ανάπτυξης- αποδεικνύονται πολύ αποδοτικές για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και γι' αυτό πρέπει να επιδιώκονται.

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας μας σε συνδυασμό με αντίστοιχα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, δίνουν το έναυσμα για την υλοποίηση μεγαλύτερων ερευνών στο μέλλον που να είναι αντιπροσωπευτικές του γενικού πληθυσμού με στόχο την διερεύνηση των τρόπων ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ΔΑΦ.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Καθώς η έρευνα είναι πιλοτική και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν και υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς.

Αρχικά, το χρονικό διάστημα που υλοποιήθηκε η παρέμβαση ήταν μικρό έτσι η παρατήρηση και η αξιολόγηση της παρέμβασης δεν ήταν δυνατό να γίνει σε ένα ευρύ χρονικό φάσμα ώστε να διακρίνουμε καλύτερα τα αποτελέσματά της. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία επαναξιολόγηση μετά από 3 ή 6 μήνες ώστε να δούμε αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης παραμένουν σταθερά ή όχι.

Κάποιες άλλες δυσκολίες έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή του ίδιου του μαθητή καθώς κάποιες φορές δεν ήταν καθόλου συνεργάσιμος. Κάθε φορά που έβγαιναν οι μαθητές στο προαύλιο, ο ίδιος έτρεχε προς τα κάγκελα για να παρατηρήσει τα αυτοκίνητα που περνούσαν, στα οποία είχε ενημερώσει εξαρχής η μητέρα του ότι έχει εμμονή. Κάθε φορά που η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προσπαθούσε να τον μεταφέρει στο μέρος που έπαιζαν τα υπόλοιπα παιδιά ο ίδιος αντιδρούσε έντονα, δείχνοντας την δυσαρέσκεια του με κραυγές και κλάματα. Κάποιες φορές που κατάφερε να τον πάρει από εκείνο το σημείο, έπειτα από πολλή προσπάθεια, και τον οδηγούσε στις κούνιες ή στις αμμοδόχους όπου βρίσκονταν οι συμμαθητές του, ο Γιάννης με την παραμικρή ευκαιρία έφευγε και έτρεχε προς το μέρος όπου μπορούσε να βλέπει τα αυτοκίνητα.

Μάλιστα, υπήρξαν ορισμένες φορές που ο ίδιος, έφευγε από τα κάγκελα και πήγαινε να παίξει μόνος του, κάπου απομακρυσμένα από τα υπόλοιπα παιδιά. Η παιδαγωγός συνέχιζε να προσπαθεί να τον μετακινήσει από το μέρος που βρισκόταν και να τον φέρει πιο κοντά στους συμμαθητές του αλλά η αντίδραση του ήταν η ίδια με αυτή που προαναφέρθηκε. Τέλος ένας ακόμη περιορισμός ήταν η έλλειψη εξοπλισμού. Το σχολείο δεν διέθετε πολλά παιχνίδια με αποτέλεσμα να χρειαστεί να φέρει ο μαθητής τα δικά του και να περιοριστεί σε έναν μικρό αριθμό παιχνιδιών χωρίς μεγάλη ποικιλία.

4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική αγωγή και Αποκατάσταση

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, καταλήγουμε στο γεγονός ότι η προκύπτουν ορισμένες επιπτώσεις που αφορούν την Ειδική αγωγή και αποκατάσταση. Αρχικά μέσα

από το πρόγραμμα παρέμβασης και την σύγκριση μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης φαίνεται ότι ο ρόλος ενός συμμαθητή ως βοηθού στο πρόγραμμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στο σύνολο της τάξης. Καλό είναι σε παρόμοια προγράμματα παρέμβασης να συμμετέχουν ενεργά και οι συμμαθητές καθώς φαίνεται ότι η παρουσία τους βοηθά στην σταδιακή και ομαλή βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της τάξης οφείλουν να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος παρέμβασης γιατί έτσι αποφεύγονται οι εντάσεις και υπάρχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

4.4 Προτάσεις

Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, έδειξαν πόσο ωφέλιμη είναι η συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ σε μία τάξη γενικής αγωγής. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαμορφώθηκε αποκλειστικά για την περίπτωση ενός μαθητή με συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες. Καλό θα ήταν λοιπόν να πραγματοποιηθούν παραπάνω έρευνες οι οποίες θα περιλαμβάνουν περισσότερες περιπτώσεις μαθητών με ΔΑΦ. Μία άλλη πρόταση, είναι αντί για ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, να προταθεί ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε οι ερωτηθέντες να μπορούν να δώσουν αναλυτικότερες απαντήσεις. Επιπλέον, μια άλλη αλλαγή είναι να συμπεριληφθούν και οι απόψεις των γονέων στην αρχική και τελική αξιολόγηση του παιδιού ώστε να υπάρχει και η εικόνα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του έξω από τον χώρο του σχολείου, όπως για παράδειγμα σε ένα πάρκο ή παιδότοπο. Τέλος μία ακόμη πρόταση είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής να επιμορφώνονται πάνω σε καινοτόμα προγράμματα παρέμβασης για την καλύτερη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ρ. (2015). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Α.Π.Σ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για παιδιά με αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <https://pileidou.files.wordpress.com/2014/01/ceb1cf80cf83-ceb3ceb9ceb1-cebcceb1ceb8ceb7cf84ceadcf82-cebcceb5-ceb1cf85cf84ceb9cf83cebccf8c2.pdf>

Βογινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Νικολόπουλος, Δ., Νικολόπουλος, Θ.Π., Οκαλίδου, Α., Πρώιου, Χ., Πρωτόπαπας, Α.Χ., Σίμος, Π. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Βογινδρούκας, Ι., Καλομοίρης, Γ. & Παπαγεωργίου, Β. (2007). *Αυτισμός. Θέσεις και προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

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

Γαλανάκη, & Σάλμοντ (0). *Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016, 187-201.

Γενά, Α. (2002b). *Ενταξιακό πρόγραμμα φοίτησης ενός παιδιού με Αυτισμό στο κοινό σχολείο. Μεθοδολογία και θεραπευτικά αποτελέσματα*. Στο Ε. Κουρτή (επιμ.). *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.

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

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

Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός. Αίνιγμα και πραγματικότητα: Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση: Για γονείς, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και νηπιαγωγούς*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2014). *Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. [Online]. http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pdf .

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2012). *Αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές- Ποιότητα στη συνεκπαίδευση*. [Online]. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-EL.pdf

Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και πρακτικές στην Τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνοπτική Έκθεση*. [Online]. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_el.pdf

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (ΦΕΚ 303/13/3/2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) δημοτικού γυμνασίου*. [Online]. http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/fek303.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (Επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Θεωρία*. Τόμος Α. Αθήνα: Πεδίο. σ. 29-43.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996). Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό ως προϋπόθεση πιθανής ένταξης στο γενικό σχολείο (σ. 2-5). *Πρακτικά της Ημερίδας «Ειδική Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές, 2/5/1996»*, σσ. 2-5). Αθήνα.

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

Καραντάνος, Γ. (2007). Αναπτυξιακή πορεία-έκβαση: Συνέχεια και αλλαγές στη κλινική κατάσταση και ψυχοκοινωνική λειτουργία ατόμων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. *Εγκέφαλος αρχεία νευρολογίας και ψυχιατρικής*, 44(2). [Online]. <http://www.encephalos.gr/44-2-03g.htm>

Καραντάνος, Γ. (2003). Αναπτυξιακή πορεία-έκβαση: Συνέχεια και αλλαγές στη κλινική κατάσταση και ψυχοκοινωνική λειτουργία ατόμων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. *Εγκέφαλος*. [Online]. <http://www.encephalos.gr/full/44-2-03g.htm>

Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 65, 26-33.

Μαυρίδου, Σ. (2016). Μελέτη περίπτωσης: παρέμβαση στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα (σ. 53-76). Στο Σ. Μαυροπούλου (επ.). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση στον χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα.

Μπούρας Αθ., Κουκουβίνου Σ., Πηλείδου Κ. 2011. Σχολική οργάνωση και αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης για μαθητή με αυτισμό. Στο *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Παπανής Ε. & Γιαβρίμης Π. (επιμ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη 2011, 748-762.

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006) *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα.

N.3699/2008 (ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. [Online] http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

Παπαγεωργίου, Β. (2003). Αυτισμός: πρόωμη διάγνωση και χειρισμός στην παιδιατρική κλινική πράξη, στο Τριανταφύλλου, Σ. (Επιμ.) *Τι ξέρουμε για τον αυτισμό; (Δοκίμια επιμόρφωσης)*. [Online].

http://dmaked.pde.sch.gr/attachments/article/2315/01_dokimia_ekseidikeyshs.pdf

Παπαγεωργίου, Β. (χχ). Εισαγωγή στον αυτισμό και τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. [Online]. <http://www.autismthessaly.gr/doc/eisagogiautismo.pdf>

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πατσίδου-Ηλιάδου Μ. (2002). *Αυτισμός. Η επίδραση της άσκησης στις συμπεριφορές*. Θεσσαλονίκη: Τυπο-Εκδόσεις.

Πολυχρονοπούλου, Σ. & Ζαχαρογεωργά, Τ. (2010). *Παιδιά με αυτισμό: Σύγχρονες τάσεις ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων τους*. Αθήνα: Λυχνία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*.

Σαλδερής, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φρανσίς, Κ. (2012). Η προβολή των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στην ενήλικη ζωή. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ*, 23(ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), 66-73.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adrien, J. L., Martineau, J., Barthelemy, C., Bruneau, N., Garreau, B., & Sauvage, D. (1995). Disorders of regulation of cognitive activity in autistic children. *Journal of Autism and Development Disorders*, 25, 249-262.

Aldred, C., Green, J. & Adams, C. (2004). A new social communication for children with autism. Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1420-1430.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.

APA- American Psychiatric Association (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

APA-American Psychiatric Association (2013b). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. [Online]. <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf> .

APA-American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM IV*, fourth edition. Washington, DC: Author. [Online]. <http://www.terapiacognitiva.eu/dwl/dsm5/DSM-IV.pdf>

Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer, *School Psychology International*, 28(2), 131-147

Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp.265-279 New York: Routledge Falmer.

Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Baron-Cohen, S., Ashwin, A., Ashwin, C., Tavassoli, T., Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity, *Philosophical Transactions b of The Royal society*, 364(1522), pp. 1359-1368

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), pp. 163-175.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S. C. R. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.

Chakrabarti, S. & Fombonne, E., (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *The American Journal of Psychiatry*. 162(6), 1133–1141.

Cohen, D. & Chicceti, D. (2006). *Developmental Psychopathology. Theory and Method*. New Jersey: Wiley and Sons Ltd.

Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G. (2008). Creative inclusive classrooms for all children. *School Administrator*, 65(8), pp. 24-25

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

De Boer, A.A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special education needs and their social participation*. Croningen: Stichting Kinderstudies.

De Graaf, G., Van Hove, G. & Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch

primary school students with Down syndrome' *Journal of International Disability Research*, 57(1), pp. 21–38.

De Myer, M.K. (1975). The nature of neuropsychological disability in autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5, 109-128.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01537928#page-1>

De La Paz, S., & MacArthur, C. (2003). Knowing the how and why of history: Expectations for secondary students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26, 142-154.

Donalldson & Zager (2010). Mathematic interventions for student with High – Functioning Autism/Asperger's Syndrome. *Teaching exceptional Children*, 42(6), pp 40-46.

DSM-V (2013). Autism Spectrum Disorder.
[https://depts.washington.edu/dbpeds/Screening%20Tools/DSM-5\(ASD.Guidelines\)Feb2013.pdf](https://depts.washington.edu/dbpeds/Screening%20Tools/DSM-5(ASD.Guidelines)Feb2013.pdf)

Embury, D. and Kroeger, S. (2012). Let's ask the kids: Consumer constructions of co-teaching. *International journal of special education*. 27(2), pp. 102-112

Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of Special Education Teachers in an Inclusive High School: Redefining Responsibilities. *Remedial & Special Education*, 32(2), 91-104.

Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. and Shamberger, S. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9–27.

Frith, U. (1999). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of mind and self consciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14(1); 1-22.

Griswold, D.E., Barnhill, G.P., Myles, B., Hagiwara, T., & Simpson, R. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus In Aytism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), pp. 94-102.

Hammond, R.& Hoffman, J. (2014). Adolescents With High-Functioning Autism: An Investigation of Comorbid Anxiety and Depression. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7(3), 246-263.

Happé, F.& Frith, U. (2009). The beautiful otherness of the autistic mind, *Philosophical Transactions b of The Royal society*, 358(1430), pp.1345-1350.

Happé, F.& Vital, V. (2009). What aspects of autism predispose to talent? *Philosophical Transactions b of The Royal society*, 358(1430), pp.1369-1375.

Hermelin, B. (2002). *Bright splinters of the mind. A personal story of research with autistic savants*. London: Jessica Kingsley.

Hill, E. & Frith, U. (2005). *Understanding autism. Insights from mind and brain*. Oxford: Oxford University Press.

Hill E. L. & Frith U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain, *Philosophical Transactions b of The Royal society*, 358(1430), pp. 281–289.

Hilton, C.L., Zhang, Y., White, M.R., Klohr, C.L. & Constantino, J. (2012). Motor impairment in sibling pairs concordant and discordant for autism spectrum disorders. *Autism*, 16 (4), 430-441.

Hobson, P. (1995). *Autism ad development of mind*. U.K.: Redwood books.

Howlin, P. (1998). Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and carers. England: John Wiley and Sons.

Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264.

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S., & Gaffney, M. (2007). Disabled children Negotiating School Life: Agency, Difference and Teaching Practice. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), pp 99-120.

Mackowiak, M. (2000). Aetiology of Autism – Focus on the Biological Perspective.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.). Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.

Mazurek, O. M., Kanne, S., (2010). Friendship and Internalizing Symptoms Among Children and Adolescents with ASD. *Journal of Autism and Development Disorders*, 40(12), 1512-1520.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Όνομα μαθητή/-τριας:.....

Ημερομηνία:.....

Σχολείο:.....

Παρατηρητής:.....

Προφορικός λόγος και επικοινωνία	0-4*	Σχόλια
Εκτελεί εντολές και ακολουθεί οδηγίες.		
Χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει.		
Εκδηλώνει ηχολαλίες ή/και λεκτικές στερεοτυπίες (π.χ. ακατάληπτους ήχους κατ'		

εξακολούθηση, επαναλήψεις φράσεων).		
Επιδιώκει την επικοινωνία όταν θέλει να ζητήσει κάτι.		
Κοινωνικές δεξιότητες		
Επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες ή/και τους ομηλικούς		
Κατά την αλληλεπίδραση, διατηρεί τη βλεμματική επαφή με το/τη συνομιλητή/ριά του.		
Όταν προσέρχεται στο σχολείο, κατευθύνεται προς τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
Επιτρέπει σε άλλους να μετέχουν στο παιχνίδι του.		
Προσκαλεί συμμαθητές/τριές του να παίξουν μαζί.		

<p>Παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του.</p>		
<p>Παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι.</p>		
<p>Παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.</p>		
<p>Αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος.</p>		
<p>Μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.(κατασκευαστικά, αθλητικά, επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.)</p>		

Υιοθετεί την κατάλληλη έκφραση προσώπου, ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση.		
Προβλήματα συμπεριφοράς		
Εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς.		
Δείχνει να διακατέχεται από έντονο άγχος και ανησυχία.		
Συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού ακόμα και όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητας της αρεσκείας του/της.		

0=Σχεδόν ποτέ/ ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Σχεδόν πάντα/ πάντα