

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ
ΔΙΑΧΥΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ- ΑΥΤΙΣΜΟΣ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

ΑΠΟ ΤΗ

Χριστίνα Ζησοπούλου
(U124N1151)

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

Ειδική Εκπαίδευση

για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Μάιος, 2014

ΕΝΤΥΠΟ ΜΠ – 2
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

1. Επώνυμο _____ Όνομα _____
2. Αριθμός φοιτητικής ταυτότητας: _____
3. Τηλέφωνα: Οικίας _____ Κινητό _____ Εργασίας _____

4. Διεύθυνση:

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Κατεύθυνση: _____
2. Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας: _____
3. Απόφαση Επιτροπής Αξιολόγησης:
- Η εργασία αξιολογείται με _____

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

_____ (Πρόεδρος)

_____ (Μέλος)

_____ (Μέλος)

Ημερομηνία: _____

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδες

Πρόλογος.....	σελ.4
---------------	-------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

I.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.5
1.	Ερευνητικό πρόβλημα.....	σελ.5
2.	Σημασία της έρευνας.....	σελ.6
3.	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.6
4.	Οι υποθέσεις της έρευνας.....	σελ.7
5.	Στοχευμένη αναφορά ερευνών.....	σελ.8
6.	Σημαντικοί όροι.....	σελ.9
II.	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	σελ.11
1.	Ιστορία του ερευνητικού ερωτήματος.....	σελ.11
2.	Θεωρητική βάση του ερευνητικού ερωτήματος.....	σελ.14
2.1.	Τι είναι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές;.....	σελ.14
2.1.1.	Κριτήρια διάγνωσης αυτισμού.....	σελ.14
2.2.	Χαρακτηριστικά αυτισμού.....	σελ.16
2.2.1.	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτισμού.....	σελ.19
2.3.	Προγράμματα διδακτικής παρέμβασης.....	σελ.20
2.3.1.	Τι είναι το πρόγραμμα TEACCH και ποια η εφαρμογή του;.....	σελ.22
2.3.2.	Τι είναι το πρόγραμμα PECS και ποια η εφαρμογή του;.....	σελ.26
2.3.3.	Τι είναι οι κοινωνικές ιστορίες και ποια η εφαρμογή τους;.....	σελ.32
3.	Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας.....	σελ.37
III.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ.39
1.	Συμμετέχοντες/Δείγμα.....	σελ.39
2.	Ερευνητικό παράδειγμα.....	σελ.39
3.	Το ερευνητικό σχέδιο.....	σελ.41
4.	Το ερευνητικό εργαλείο.....	σελ.41
5.	Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων.....	σελ.42
IV.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	σελ.44
1.	Ομαδοποιημένα αποτελέσματα 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.....	σελ.44
2.	Ομαδοποιημένα αποτελέσματα 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος.....	σελ.49
V.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σελ.53
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ.59
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.65

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, και συγκεκριμένα με αυτισμό, καθώς και την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης TEACCH.

Η μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια: την εισαγωγή, όπου και παρατίθεται το πρόβλημα, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τέλος, τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Στην υλοποίηση της έρευνας, με σκοπό να πάρει μορφή, συνέβαλλε ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας Ιωάννης Σαλβαράς, ο οποίος επέβλεπε κάθε βήμα της έρευνας, υποδεικνύοντας με τις παρατηρήσεις του τον τρόπο πραγματοποίησης μιας έρευνας. Γι' αυτό το λόγο, αλλά και για τη δύναμη και τη θετική ενέργεια που μου μετέφερε με τα λόγια του, τις συμβουλές του, δίνοντάς μου ώθηση να συνεχίσω την προσπάθειά μου, τον ευχαριστώ θερμά. Ακόμη, θα ήταν παράληψη να μην ευχαριστήσω ιδιαίτερα και τους ειδικούς παιδαγωγούς για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και το χρόνο που αφιέρωσαν, ώστε να συμβάλλουν στην εκπόνηση της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου για την καθημερινή στήριξη και υπομονή, που επιδείκνυε.

Σας Ευχαριστώ!

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισαγωγή έχει ως σκοπό να θέσει το ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται με σαφήνεια και ακρίβεια, να αναπτύσσεται η σημασία της έρευνας, να προσδιορίζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας, να διατυπώνονται οι υποθέσεις της έρευνας, όπου εξειδικεύονται στόχοι, η σχέση μεταξύ μεταβλητών, η επιχειρηματολογία αιτιολόγησής τους και το τι αναμένεται. Ακόμη, να διευκρινίζονται σημαντικοί όροι, που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα. Στην εισαγωγή γίνεται μια στοχευμένη αναφορά σημαντικών ερευνών που έχουν άμεση σχέση με το ερευνητικό πρόβλημα. Η όλη πραγμάτευση αναδεικνύει την προστιθέμενη αξία, που θα προκύψει από την έρευνα.

1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Με το χρόνο πολλές θεωρίες εμφανίστηκαν για το τί είναι αυτισμός, σύνδρομο Asperger ή αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας. Όλες αυτές οι θεωρίες περιλαμβάνονται στο φάσμα του αυτισμού και ονομάζονται διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σύμφωνα με το DSM-IV οι περιοχές στις οποίες εντοπίζονται ελλείψεις είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς. Ωστόσο και πάλι πρέπει να πληρούνται δύο από τα κριτήρια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε συνδυασμό με ένα κριτήριο από τις άλλες δύο περιοχές (Schopler, 1995), προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα άτομο αυτιστικό.

Με την πάροδο των χρόνων και αφού εγκαταλείφθηκαν οι αντιλήψεις για απομόνωση των ατόμων με αυτισμό, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν διδακτικά

προγράμματα κατάλληλα για άτομα με αυτισμό με στόχο την πολύπλευρη εκπαίδευσή τους. Τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης τα οποία εφαρμόζονται, έχουν στηριχθεί σε κάποιες σύγχρονες θεωρίες, όπως TEACCH, Social Stories, Pecs.

Στην παρούσα εργασία στόχος είναι να εξετάσει αυτές τις πρακτικές, προγράμματα και στρατηγικές οι οποίες εφαρμόζονται στους μαθητές που εμπίπτουν στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, αυτισμού. Σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που διδάσκουν στους μαθητές αυτούς, καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή τους.

2. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης, είναι σημαντική λόγω των συνεχώς αυξανόμενων περιπτώσεων αυτισμού, αλλά και συνεχόμενη θέληση των γονέων να μην απομονώνουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Ακόμη, σημαντικό είναι η εφαρμογή των προγραμμάτων να έχει στόχο την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε μαθητή και τις ξεχωριστές ανάγκες του, ώστε να έχει αποτέλεσμα η παρέμβαση στην πρόοδό του (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2013). Η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία προβάλλει την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό.

3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της καταλληλότητας των προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού,

καθώς και ο σχεδιασμός αυτών, βάση των αναγκών του κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει:

- 1) Ποιές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, για τα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης, τα οποία εφαρμόζονται σε μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη δομημένη εκπαίδευση (TEACCH), ως μέθοδο για την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό;

4. Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, και συγκεκριμένα με αυτισμό, καθώς και την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης TEACCH.

Η υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και οι αντιλήψεις που έχουν για την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό, διαφοροποιούνται με βάση τις σπουδές, την προϋπηρεσία-εμπειρία και τον αριθμό παρεμβάσεων. Η επαφή και η εμπειρία με μαθητές, οι οποίοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, το πλαίσιο εκπαίδευσης των ατόμων αυτών, μπορεί να παρέχει μεγαλύτερη και καλύτερη γνώση πάνω στην εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης, και συνεπώς να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τις απόψεις της Γενά «το προσωπικό θα πρέπει να είναι άριστα εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο στη χρήση ψυχοεκπαιδευτικών μεθόδων που ενδείκνυται ειδικά για παιδιά με αυτισμό».

Από την παρούσα έρευνα αναμένεται να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ερχόμενοι αντιμέτωποι με αυτιστικούς μαθητές, έχουν διαμορφώσει μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας μέσα από προγράμματα παρέμβασης, καθώς και διδακτικό υλικό, βασισμένο στις μεθόδους που ο καθένας χρησιμοποιεί, ανάλογα με την περίπτωση κάθε μαθητή.

5. ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

Τα δημόσια σχολεία, σύμφωνα με έρευνα των Koegel, Matos-Freden και Koegel (2012), στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, παρέχουν πρόγραμμα παρέμβασης για τα παιδιά με αυτισμό, δίνοντας τους τη δυνατότητα της συνεχούς παρέμβασης, επικεντρώνοντας στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση.

Οι μαθητές με έντονο το πρόβλημα του λόγου, ή με καθόλου λόγο, μπορούν να ακολουθήσουν το σύστημα παρέμβασης όπως είναι το Picture Communication Exchange System (PECS). Το σύστημα βασίζεται στην ανάλυση συμπεριφοράς, και στα κίνητρα του παιδιού. Η συγκεκριμένη παρέμβαση στοχεύει στο να επιτρέψει το μαθητή να επιλέξει το κίνητρο παρέμβασης, την οργάνωση του περιβάλλοντος ενθαρρύνοντας την επικοινωνία, και την επικοινωνία με άμεση ενίσχυση της συμπεριφοράς (Koegel, Matos-Freden & Koegel, 2012).

Μια άλλη έρευνα που επικεντρώνει στον αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές ιστορίες, τις οποίες δημιούργησε η Carol Grey, βοηθούν το παιδί με αυτισμό να «ρυθμίσουν» την κοινωνική συμπεριφορά του. Η διδασκαλία, μέσω των κοινωνικών ιστοριών, της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, μπορεί να μειώσει την ακατάλληλη συμπεριφορά από την 5^η μέρα

εφαρμογής. Ακόμη, πιο αποτελεσματική μπορεί να είναι η εφαρμογή τους σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους παρέμβασης και διδασκαλίας (Iovannone, Dunlap, Huber & Kinsaid, 2003).

Τέλος, έρευνα στο Ενωμένο Βασίλειο, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος TEACCH, αποδεικνύει, σύμφωνα με τους Siapera και Beadle- Brown, ότι η εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε άτομα, τα οποία δεν είχαν υποβληθεί σε κανένα είδος παρέμβασης, εξασφάλισε σημαντική πρόοδο στα άτομα με αυτισμό, τόσο στην αυτονομία και στις κοινωνικές δεξιότητες, όσο και στην επικοινωνία. Ακόμη σύμφωνα με τους Schopler, Mesibov και Hearsey (1995), τα αυτιστικά παιδιά λειτουργούν καλύτερα σε ένα δομημένο περιβάλλον, όπως επίσης και πως η δομημένη διδασκαλία έχει καλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερες ηλικίες, παρά σε παιδιά με πιο προχωρημένο στάδιο λειτουργιών (Schopler, Mesibov, Hearsey, 1995).

6. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΟΡΟΙ

Για την κατανόηση της έρευνας υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί όροι που πρέπει ταυτόχρονα να γίνουν και κατανοητοί.

Αυτισμός είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο από πολύπλοκες αναπτυξιακές διαταραχές του μυαλού, γνωστές και ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών περιλαμβάνονται και το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett, η παιδική αποσυνδετική διαταραχή, καθώς και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες δεν μπορούν να οριστούν διαφορετικά. Ακόμη, για να περιγραφεί η πιο

σοβαρή μορφή του αυτισμού χρησιμοποιείται ο όρος κλασσικός αυτισμός ή Αυτισμός του Kanner (Koegel, LaZebnik, Stone, DiGeronimo, Smerling & Notbohm, 2008).

Η διδακτική παρέμβαση ατόμων με αυτισμό περιλαμβάνει όλες εκείνες τις στρατηγικές, τις μεθόδους και τα προγράμματα που εφαρμόζονται, ώστε να γίνει κατανοητό το περιβάλλον από το μαθητή με αυτισμό, καθώς και η καθημερινότητά του. Η παρέμβαση αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό, τον λογοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή, όσο και τον ψυχολόγο. Ένα σύνολο ειδικοτήτων εφαρμόζει προγράμματα για να γίνει η καθημερινότητα ενός αυτιστικού ατόμου πιο λειτουργική. Ενδεικτικά προγράμματα παρέμβασης είναι το PECS, το TEACCH, οι Social Stories.

Η παρέμβαση ξεκινά αμέσως μετά τη διάγνωση της διαταραχής του αυτισμού, και βασίζεται σε εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα, με στόχο και σκοπό την εξυπηρέτηση των διαφορετικών αναγκών κάθε αυτιστικού ατόμου. Σημαντικό για τη σωστή εφαρμογή της παρέμβασης είναι η προτεραιότητα στην αυθόρμητη και λειτουργική επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και σε γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες παιχνιδιού (Γενά & Γαλάνης, 2007-2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι χρήσιμη για την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, της ιστορίας και της θεωρητικής βάσης του. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται μια ανακεφαλαίωση γύρω από την υπάρχουσα έρευνα, το ερευνητικό πρόβλημα, τη σχέση των ερευνών με την προτεινόμενη έρευνα και μια αναφορά στην αιτιολόγηση της έρευνας.

1. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η λέξη αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη “autos” που σημαίνει εαυτός. Η λέξη χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την μετάβαση του ατόμου από την κοινωνική συναναστροφή στην προσωπική απομόνωση. Ο όρος αυτισμός, θέλοντας να περιγραφεί αυτή η απομόνωση, χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler το 1908 για να περιγράψει τη συμπεριφορά σχιζοφρενών ασθενών (Mandal, 2014).

Αργότερα, χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» ο Kanner, ο οποίος ήταν γιατρός, και θέλησε με αυτό τον τρόπο να περιγράψει τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών του, οι οποίοι αποσύρονταν από τα γεγονότα (WebMD, 2014). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υπογράμμισε ο Kanner στα παιδιά που έβλεπε ήταν: η υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα, η αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας, η εξέχουσα μνήμη, η καθυστερημένη ηχολαλία, η υπερευαίσθησία στα ερεθίσματα, ο περιορισμός στη διαφορετικότητα αυθόρμητης δραστηριότητας, οι καλές γνωστικές δυνατότητες, οι υψηλά νοήμονες οικογένειες. Σε δύο όμως χαρακτηριστικά βασίστηκε περισσότερο και είναι αυτά της υπερβολικής απομόνωσης και της εμμονής στην ομοιότητα. Θεώρησε ότι αυτά είναι που προκαλούν και τα υπόλοιπα γνωρίσματα στα άτομα με αυτισμό.

Αργότερα ένας άλλος αυστριακός γιατρός που ασχολήθηκε με τον αυτισμό είναι ο Hans Asperger, ο οποίος παρατήρησε άτομα με τα ίδια συμπτώματα. Οι δύο γιατροί έρχονται σε αντίθεση σε τρεις περιοχές γνωρισμάτων. Η πρώτη περιοχή αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού. Ο Kanner παρατήρησε ότι οι περιπτώσεις παιδιών που παρακολούθησε δεν μιλούσαν καθόλου, ενώ αντίθετα ο Asperger σημειώνει ότι τα άτομα είχαν λόγο, τον οποίο χρησιμοποιούσαν με ευχέρεια, ενώ και όσα καθυστέρησαν να τον αναπτύξουν, είχαν στη συνέχεια ραγδαία γλωσσική ανάπτυξη. Η δεύτερη περιοχή που διαφωνούν είναι αυτή σχετικά με τις κινητικές ικανότητες και τον οικείο συντονισμό. Ο Kanner βρήκε έλλειμμα στις κινητικές δεξιότητες, με αδέξιο βάδισμα και χοντροειδείς κινήσεις, με επιδέξιο όμως συντονισμό στις λεπτές κινήσεις των μυών. Ο Asperger από την άλλη επισήμανε ότι οι μελέτες περίπτωσης έδειξαν αδεξιότητα τόσο στις αδρές όσο και στις λεπτές κινήσεις, όπως η γραφή. Αυτές οι απόψεις πηγάζουν από την ευρύτερη άποψη και των δύο, σχετικά με την κοινωνική κατανόηση των ατόμων που μελετούσαν. Ο πρώτος πίστευε ότι τα άτομα αυτά έχουν ιδιαίτερη προσκόλληση με αντικείμενα και η σχέση τους με τους ανθρώπους εκφράζονται τελείως διαφορετικά, ενώ ο Asperger, το 1944, επισήμανε ότι: « Η ουσιαστική ανωμαλία του αυτισμού είναι μια διαταραχή της φιλικής σχέσης με ολόκληρο το περιβάλλον» (Harpe, 2003).

Τέλος, η τελευταία τους διαφωνία είναι σχετικά με τις μαθησιακές ικανότητες. Ο Kanner θεωρούσε ότι τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα από μνήμης, ενώ ο Asperger θεωρούσε ότι μαθαίνουν καλύτερα βιώνοντας τις καταστάσεις με αυθορμητισμό (Harpe, 2003).

Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό αποτελεί μέριμνα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα. Για πρώτη φορά, οι μαθητές με αυτισμό αναγνωρίστηκαν ως μια αυτόνομη κατηγορία παιδιών με αναπηρίες, η οποία

παρουσιάζει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, με τον νόμο 1566/1985. Αργότερα, σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 προβλέπεται η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική παιδεία, αλλά και στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές. Για το σκοπό αυτό διαμορφώνονται τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) της ειδικής αγωγής, τα οποία χαρακτηρίζονται ως «Ενιαία», υπογραμμίζοντας όμως την ανάγκη για κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αυτισμό.

Τα αναλυτικά προγράμματα δεν περιορίζονται σε προσαρμογές των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, αλλά στοχεύουν και στην εκμάθηση και διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιαίτερη κατηγορία των μαθητών με αυτισμό, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, ένα σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, ένα προς ένα διδασκαλία, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, και εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με στόχο τα ενδιαφέροντά τους. Γενικά, πρέπει να εξασφαλιστεί η μείωση της γνωστικής σύγχυσης, με στόχο την κατανόηση του περιβάλλοντος και την αυτονομία (Μαυροπούλου, 2003).

Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να φοιτούν σε συνηθισμένες τάξεις, σε γενικές τάξεις με υποστήριξη (θεσμός παράλληλης στήριξης), να μοιράζουν το χρόνο τους στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, (Γρηγορίου, 2009), και στα ειδικά σχολεία με έντονη την κοινωνική δραστηριότητα εκτός σχολείου με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

2.1. Τί είναι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές?

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα διαταραχών που περιλαμβάνει κάποιες κατηγορίες, σύμφωνα με το ταξινομικό εγχειρίδιο της παγκόσμιας οργάνωσης υγείας ICD10. Οι κατηγορίες που περιλαμβάνονται είναι: αυτισμός της παιδικής ηλικίας, άτυπος αυτισμός, σύνδρομο Rett, άλλη αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεοτυπικές κινήσεις, σύνδρομο Asperger, άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη καθοριζόμενη (Νότας, 2013).

2.1.1 Κριτήρια διάγνωσης αυτισμού

Σύμφωνα με την 4^η έκδοση του Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης, υπάρχουν κριτήρια βάση των οποίων κάποιο άτομο ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Τα κριτήρια είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες, βασισμένες στις τρεις αναπτυξιακές κατευθύνσεις: αισθητικές και κινητικές, γλώσσας και συγγένειας (Ritvo, 2006).

Α ομάδα

Ένα σύνολο από 6 ή περισσότερα χαρακτηριστικά από τις υποομάδες 1,2, και 3 με το λιγότερο 2 στοιχεία από την υποομάδα 1 και τουλάχιστον ένα από τις 2 και από την 3.

1. Ποιοτική εξασθένηση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως παρουσιάζεται τουλάχιστον σε δύο από τα ακόλουθα [καθυστερήσεις στην οδό συγγενείας]:
 - α) εκσεσημασμένη έκπτωση στη χρήση πολλαπλών, μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως το βλέμμα μάτι-μάτι, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος και χειρονομίες, για να ρυθμίζει την κοινωνική συμπεριφορά.
 - β) αποτυχία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομήλικους, κατάλληλες για την ηλικία του
 - γ) έλλειψη αυθορμητισμού για να μοιραστεί την απόλαυση, τα ενδιαφέροντα ή τα επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους
 - δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας
2. Ποιοτική εξασθένηση στην ομιλία, όπως εκδηλώνεται σε ένα από τα παρακάτω [καθυστερήσεις στη γλώσσα και στη νόηση]
 - α) καθυστέρηση ή ολική έλλειψη στην ανάπτυξη της ομιλίας (χωρίς να υπάρχει προσπάθεια αντιστάθμισης με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)
 - β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, σημειώνεται εξασθένηση στην ικανότητα να διατηρήσει μια συνομιλία
 - γ) στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας, ή ιδιοσυγκρασιακή γλώσσα
 - δ) έλλειψη ποικιλίας στο αυθόρμητο προσποιητό παιχνίδι ή μίμησης στο κοινωνικό παιχνίδι σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο

Β ομάδα

Καθυστέρηση ή μη φυσιολογική ανάπτυξη τουλάχιστον σε μια από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών: 1) κοινωνική συναναστροφή, 2) ομιλία για κοινωνική συναλλαγή, ή 3) συμβολικό, ή φανταστικό παιχνίδι.

Γ ομάδα

Η διαταραχή δεν είναι σύνδρομο Rett ή αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Ritvo, 2006).

2.2. Χαρακτηριστικά του αυτισμού

Το κεντρικό πρόβλημα του αυτισμού σύμφωνα με την Wing (1992) [όπως παρατίθεται από την Stone (2004)] είναι στην τριάδα των διαταραχών, η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία, χαρακτηριστικά που συνδυάζονται με μειωμένες, αδρές και επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις και συμπεριφορές.

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Για τους περισσότερους θεωρείται εύκολο να μνηθούμε σε μια κοινωνία, όπου μπορούμε εύκολα να διαβάσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Μια ματιά μπορεί να δημιουργήσει το καλύτερο κλίμα για επιτυχημένη κοινωνική συναναστροφή. Δεν είναι όμως το ίδιο εύκολο για τα παιδιά με αυτισμό. Χρειάζεται να μάθει ένα άτομο με αυτισμό, πώς να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλες για κοινωνική συναναστροφή και να του εξηγηθεί ο λόγος που συμβαίνει καθώς και τι μπορεί να περιμένει από την ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης (Gammeltoft &

Nordenhof, 2007). Τα άτομα με αυτισμό έχουν ολική ανεπάρκεια στην κοινωνική τους λειτουργία. Ακόμη, υπάρχει δυσκολία στην κατανομή της προσοχής τους σε ένα αντικείμενο με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν και τους ενδιαφέρει. Επιπλέον, δυσκολεύονται στη μίμηση και την αντιγραφή κινήσεων, και τέλος στην αναγνώριση των συναισθημάτων σύμφωνα με την κοινωνική κατάσταση (Harpe, 2003).

Σημαντικό να επισημάνουμε πως τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στην μετατροπή των παρορμήσεών τους, δηλαδή των ενεργειών που θέλουν να εκφράσουν, να τις μετατρέψουν σε ενέργειες κατάλληλες με την κοινωνική συνθήκη, καθώς και να τις βάλουν στη σωστή σειρά και μεθοδευμένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φαίνονται οι ενέργειές τους τυχαίες και εκτός “θέματος”, αφού επίσης δυσκολεύονται να πιάσουν το νόημα μιας κατάστασης (Gammeltoft & Nordenhof, 2007).

Επικοινωνία

Ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να χαρακτηρίζεται από παντελή έλλειψη ομιλίας, χωρίς να χρησιμοποιεί ούτε χειρονομίες, από ηχολαλία, δηλαδή από επαναλαμβανόμενες λέξεις και προτάσεις, οι οποίες παπαγαλίζονται, και τέλος μπορεί να χρησιμοποιεί με ακαμψία απλές λέξεις που του ζητείται.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα άτομα με αυτισμό σχετικά με την επικοινωνία τους είναι η καθυστέρηση ή η έλλειψη ανάπτυξης λόγου, χωρίς να χρησιμοποιούνται οι χειρονομίες για αντιστάθμισμα, η αποτυχία στην αντίδραση της ομιλίας των άλλων, όπως το να αντιδρά στο άκουσμα του ονόματός του, καθώς και η στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας. Ακόμη, αντιστρέφουν τις αντωνυμίες, χρησιμοποιώντας κυρίως το «εσύ» αντί για το «εγώ», δυσκολεύονται να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συνομιλία, ενώ συχνά τους διακρίνουν οι

προσωδιακές ανωμαλίες, όπως ύβρις, στρες και αλλαγή στον τόνο της φωνής. Τέλος, δεν υπάρχει ομαλή μη λεκτική επικοινωνία μέσω χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου (Harpe, 2003).

Φαντασία

Το τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με αυτισμό είναι η έλλειψη της δημιουργικής φαντασίας. Έλλειψη φαντασίας σημαίνει παντελής έλλειψη για υποκριτικό ή συμβολικό παιχνίδι (Harpe, 2003). Το παιδί με αυτισμό δεν βλέπει πίσω από το αντικείμενο και τις ιδιότητες που μπορεί να αποκτήσει εκτός της πραγματικής του χρήσης. Συχνά το υποκριτικό παιχνίδι αντικαθίσταται από επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις.

Επαναλαμβανόμενες- στερεοτυπικές κινήσεις (η άλλη όψη του νομίσματος στην αναπηρία της φαντασίας)

Οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις και δραστηριότητες είναι μια άλλη μορφή απόσυρσης του άγχους. Το αυτιστικό άτομο δεν μπορεί να ευχαριστηθεί δραστηριότητες που χρειάζονται ευέλικτη και δημιουργική σκέψη, όπως και την ανταλλαγή ιδεών με άλλους ανθρώπους.

Έτσι λοιπόν, οι επαναλαμβανόμενες ρουτίνες το βοηθούν να εξωτερικεύει το άγχος του και να εκτονώνει την έντασή του, μέσα από ρουτίνες, όπως το χτύπημα της καρέκλας πριν κάτσει, να τρώει με συγκεκριμένη σειρά και συγκεκριμένα φαγητά, να τοποθετεί αντικείμενα με συγκεκριμένη σειρά, να συνεχίζει μια δραστηριότητα κάθε φορά που συμβαίνει με συγκεκριμένη σειρά, να προσκολλάται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να υποδύεται συνεχώς χαρακτήρες, να αναπτύσσει ενδιαφέρον για συγκεκριμένα αντικείμενα και γεγονότα, όπως τα δρομολόγια τρένων. Επιπλέον,

χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις όπως το χτύπημα των δαχτύλων, οι πτερυγισμοί, κινήσεις του σώματος και του κεφαλιού. Τέτοιου είδους κινήσεις συμβαίνουν όταν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ενθουσιασμού, ταραχής, θυμού ή προσκόλλησης σε κάποιο αντικείμενο και γεγονός. Παρατηρείται επίσης το γεγονός του αυτοτραυματισμού σε καταστάσεις άγχους και έντασης.

Οι αισθητηριακές δυσλειτουργίες είναι εξαιρετικά έντονες στα άτομα με αυτισμό. Αυτό σημαίνει πως προσλαμβάνουν τις αισθητηριακές εμπειρίες πολύ έντονα ή πολύ πιο ήπια. Η προσμονή μιας τέτοιας εμπειρίας, όπως οι ήχοι, οι οποίοι μπορεί να είναι έντονοι ή ιδιαίτεροι στα αυτιά του, οι απτικές εμπειρίες όπως το λούσιμο των μαλλιών και η δεκτικότητα των ρούχων, η ευαισθησία στη γεύση και την υφή του φαγητού, όπως η τροφή συγκεκριμένων φαγητών ή η όσφρηση του φαγητού, η ευαισθησία στην όραση, δηλαδή σε φωτισμούς και χρώματα, η ιδιαιτερότητα της όσφρησης φαγητών και αρωμάτων και τέλος η αδιαφορία τους σε ζέστη, κρύο ή και πόνο, μπορεί να προκαλέσουν έντονη αγωνία, πανικό και επιθετικότητα (Φρανσίς, 2006).

2.2.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτισμού

Εκτός από την τριάδα των διαταραχών, οι μαθητές με αυτισμό έχουν και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν στην προσοχή, τη μνήμη, την αντίληψη και τη σκέψη, γνωστικοί μηχανισμοί που εμπλέκονται στη μάθηση.

Οι μαθητές με αυτισμό έχουν ιδιαίτερα οξυμένη οπτική αντίληψη, ικανότητα για εστίαση της όρασης, αναγνωρίζουν σχήματα και ακουστικά μοτίβα, ενώ έχουν καλό οπτικο-κινητικό συντονισμό.

Σχετικά με την προσοχή τους τα αυτιστικά άτομα εστιάζουν σε ερεθίσματα από ένα αισθητηριακό κανάλι, τα οποία και τα υπερ-επιλέγουν. Η ικανότητά τους για διάκριση οπτικών ερεθισμάτων είναι ιδιαίτερα αυξημένη και μπορούν να οργανώνουν τα αντικείμενα κατά χρώμα, μέγεθος και θέση. Η αδυναμία τους έγκειται στα κοινωνικά ερεθίσματα.

Ο μηχανισμός της μνήμης είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένος οπτικά, και σημασιολογικά. Ακόμη, είναι εξαιρετικοί οι μαθητές με αυτισμό στην απομνημόνευση δεξιοτήτων, και στην ανάκληση προσωπικών στοιχείων, καθώς και στη μάθηση μέσω της επανάληψης. Οι δυσκολίες υπάρχουν στην αντίληψη ακολουθίας γεγονότων και λέξεων καθώς και στην αυτοβιογραφική μνήμη.

Τέλος, οι μαθητές με αυτισμό έχουν καλή οπτική σκέψη, κατανοούν τη μονιμότητα ενός αντικειμένου, διευκολύνονται στη χρήση μιας στρατηγικής, λόγω της μη-ευέλικτης σκέψης, γεγονός που φαίνεται και από την ικανότητά τους να κατηγοριοποιούν αντικείμενα με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και όχι αφηρημένα. Ακόμη, δυσκολεύονται στην κατανόηση εννοιών, στην αναπαράσταση γεγονότων και κινήσεων, στη γενίκευση στρατηγικών, με σκοπό την εφαρμογή και την ανάκλησή τους. Τέλος, δυσκολεύονται σε ότι αφορά την αφαιρετική σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων και ιδιαίτερα αυτών που χρειάζονται κοινωνική γνώση, ενώ διακρίνονται από εμμονές και περιορισμένα ενδιαφέροντα (Μαυροπούλου, 2003-αναλυτικό πρόγραμμα)

2.3. Προγράμματα διδακτικής παρέμβασης

Όταν ένα παιδί διαγνωστεί ότι βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού πρέπει παράλληλα να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική παρέμβαση που θα ακολουθηθεί. Πριν,

λοιπόν, εφαρμοστεί θα πρέπει να εξεταστούν κάποια χαρακτηριστικά, όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, ο βαθμός της διαταραχής, η συχνότητα και η ένταση των προβληματικών συμπεριφορών του παιδιού, τι στόχους θέτει η επιλογή συγκεκριμένης προσέγγισης για την εξέλιξη του παιδιού, αλλά και τι μπορεί να συμβεί αν δεν επιτευχθούν οι στόχοι (Cumine, Leach and Stevenson, 2000[Τσίκνα, 2013]).

Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό, σχετικά με την εκπαίδευσή τους, έχουν ανάγκη από ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, ένα σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, ένας-προς-ένα διδασκαλία, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της γνωστικής έντασης, του άγχους, ενώ αυξάνει την κατανόηση του περιβάλλοντος (Γρηγορίου, 2009).

Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και προγράμματα, τα οποία ανάλογα με τις απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινότητά του. Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι: TEACCH, PECS, Social Stories, ABA, αισθητηριακή ολοκλήρωση, δραματοθεραπεία, μουσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, ψυχοκινητική. Προγράμματα και θεραπευτικές προσεγγίσεις συνδυάζονται δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, το παιχνίδι, τη μίμηση προτύπων, τη γενίκευση των δεξιοτήτων, την εξατομικευμένη και ομαδική εκπαίδευση (Νότας,.....).

2.3.1. Τί είναι το πρόγραμμα TEACCH και ποιά η εφαρμογή του?

Το πρόγραμμα TEACCH αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο Eric Schopler, το 1960, και σήμερα εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία. Μία τάξη βασισμένη στο πρόγραμμα TEACCH είναι χωρισμένη σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως της ατομικής εργασίας, της ομαδικής δραστηριότητας, και του παιχνιδιού, και το πρόγραμμα δίνεται οπτικοποιημένο στο μαθητή, φτιαγμένο από φωτογραφίες ή λέξεις, οι οποίες βάζουν σε μια σειρά την καθημερινότητα. Επίσης, τον βοηθάει ώστε να είναι πιο ευέλικτος στις αλλαγές που προκύπτουν, και στην εναλλαγή των δραστηριοτήτων (Autismweb, 2014) μειώνοντας το άγχος και τις δυσάρεστες αντιδράσεις (Matson, 2009), εστιάζοντας την προσοχή σε ό,τι είναι πιο σημαντικό, ενώ ενισχύει την ανεξαρτησία τους (Ελληνική εταιρεία προστασίας αυτιστικών ατόμων, 1999). Το πρόγραμμα δεν αφορά μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και τους συνομηλίκους (Matson, 2009).

Τα βασικά στοιχεία της δομημένης εκπαίδευσης είναι η δόμηση και η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος, το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα και το σύστημα εργασίας. Η δόμηση του φυσικού περιβάλλοντος αφορά τη δόμηση της τάξης, η οποία χωρίζεται σε μέρη-γωνιές διαφορετικής δραστηριότητας κάθε φορά, όπως είναι ο χώρος των ομαδικών δραστηριοτήτων, της ατομικής εργασίας, του παιχνιδιού, της εργασίας με τη δασκάλα. Με αυτό τον τρόπο οριοθετούμε τον μαθητή και του δείχνουμε τι θα κάνει κάθε φορά, ενώ ταυτόχρονα μειώνουμε και την πιθανότητα να φύγει από κάποιο χώρο εργασίας πριν την ολοκληρώσει. Είναι βασικό το παιδί να ξεχωρίζει κάθε γωνιά, όπως για παράδειγμα ο χώρος του ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να έχει ένα χαλί και οι υπόλοιποι χώροι μπορεί να είναι χωρισμένοι με θρανία και διαχωριστικά, βοηθώντας επιπλέον το μαθητή με αυτισμό να μην

αποσπάται η προσοχή του. Με αυτό τον τρόπο το περιβάλλον της τάξης γίνεται κατανοητό και προβλέψιμο, βοηθώντας το παιδί να κατανοήσει μέσα από την οπτική οδό τι γίνεται σε κάθε περιοχή και να ξέρει τι να περιμένει.

Μια από τις σημαντικότερες περιοχές είναι η μεταβατική περιοχή, όπου και βρίσκεται το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή, και ξεκινάει ουσιαστικά από αυτό το σημείο κάθε δραστηριότητα. Στο ημερήσιο πρόγραμμα είναι οι δραστηριότητες της ημέρας και το παιδί γνωρίζει για τυχόν αλλαγές που θα προκύψουν.

Στην περιοχή της ατομικής εργασίας ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται μόνος του, δίνοντάς του την ευκαιρία να ανεξαρτητοποιηθεί από τον ενήλικα. Μια άλλη περιοχή που προηγείται της ατομικής εργασίας είναι η γωνιά της ατομικής διδασκαλίας όπου και θα μάθει κάτι καινούριο με τη βοήθεια του δασκάλου, το οποίο στη συνέχεια θα το ολοκληρώσει μόνος του στην ατομική εργασία.

Το ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα βοηθά το παιδί να κατανοήσει ποιες δραστηριότητες θα κάνει κατά τη διάρκεια της ημέρας (Ε.Ε.Π.Α.Α., 1999). Αποτελείται από λεκτικές οδηγίες, φωτογραφίες, εικόνες ή αντικείμενα ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του μαθητή, τα οποία είναι τοποθετημένα το ένα κάτω από το άλλο με λογική ακολουθία (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2014) και είναι αυστηρά εξατομικευμένο. Γνωρίζοντας τα παιδιά τί θα ακολουθήσει, βελτιώνεται πολύ και η συμπεριφορά τους, ελαττώνοντας τις ανεπιθύμητες εκρήξεις. Ακόμη, το ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα δεν αφορά τις αλλαγές μόνο από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, αλλά και τις αλλαγές από τη μία μέρα στην άλλη. Θεωρητικά το αυτιστικό παιδί αυτοματοποιεί τις αλλαγές, αλλά δεν είναι έτσι. Το αυτιστικό παιδί είναι βυθισμένο στις στερεοτυπίες και στις ρουτίνες του. Γι' αυτό λοιπόν η οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να περνάει από το ημερήσιο πρόγραμμα, ώστε να έρχεται ομαλά και να τη δέχεται το παιδί. Έτσι

λοιπόν για παράδειγμα ο μαθητής ξέρει τι θα κάνει στο σχολείο, όμως κάθε μέρα μπορεί κάτι να αλλάξει. Αυτός είναι και ο σκοπός της διαφοροποίησης του προγράμματος, να προετοιμάσει το μαθητή με αυτισμό.

Για να εκπαιδευτεί ο μαθητής πρέπει οι δραστηριότητες να καθοριστούν σύμφωνα με τη σειρά που θα πραγματοποιηθούν. Όταν μάθει να ακολουθεί το πρόγραμμα, του δίνουμε τη δυνατότητα να διαλέξει τη δραστηριότητα που θέλει να ακολουθήσει από μια ποικιλία που θα του δώσουμε. Με αυτό τον τρόπο εκπαιδεύουμε το μαθητή να διευρύνει τα ενδιαφέροντά του. Τέλος έτσι μπορούμε να ελέγξουμε και τη στερεοτυπία του παιδιού, δίνοντάς του την ευκαιρία να την κάνει συγκεκριμένη ώρα. Το παιδί το ξέρει και με αυτό τον τρόπο χαλαρώνει και πραγματοποιεί τις υπόλοιπες δραστηριότητες με ηρεμία.

Η χρήση του προγράμματος ξεκινά με τη ρουτίνα του μαθητή να κοιτά το πρόγραμμα, λέγοντάς του: «δες το πρόγραμμα». Κάθε φορά παίρνει μια εικόνα είτε από πάνω προς τα κάτω είτε από αριστερά προς τα δεξιά. Παίρνει την εικόνα και πηγαίνει προς το μέρος που κάνει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αν δεν κατανοεί τις εικόνες ο μαθητής, χρησιμοποιούμε ρεαλιστικές φωτογραφίες. Ακόμη στο πρόγραμμα TEACCH χρησιμοποιούνται και τρισδιάστατα αντικείμενα, τα οποία για κάθε παιδί έχουν διαφορετικό νόημα και το παραπέμπουν σε συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο φαγητό παράδειγμα του δίνεται ένα πιάτο και του λέμε «φαγητό», ή στο πάζλ χρησιμοποιούμε ένα κομμάτι λέγοντας «πάζλ», και με αυτό τον τρόπο κατευθύνεται στη γωνιά για τη δραστηριότητα. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα ονομάζονται μεταβατικά, αφού βοηθούν τον μαθητή να μεταβεί από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.

Για να βοηθηθεί ο μαθητής με αυτισμό, προτιμούμε τη διδασκαλία χέρι με χέρι, στην οποία παίρνουμε το παιδί από το χέρι και το καθοδηγούμε στο πρόγραμμα ή στη

δραστηριότητα που πρέπει να κάνει. Πρέπει να είναι σίγουρο ότι το παιδί κατανοεί αυτό που πρέπει να κάνει, όταν το κάνει ταυτόχρονα με τη δασκάλα, για να μπορέσει να το πράξει αργότερα και μόνο του. Έτσι, τα μηνύματα που του δίνουμε και τα αντικείμενα πρέπει να είναι ξεκάθαρα, να τα κοιτάζει, να τα αντιλαμβάνεται, και να οδηγείται στο κατάλληλο μέρος (Ε.Ε.Π.Α.Α., 1999).

Σημαντικό είναι επίσης, για να μην μπερδεύεται το παιδί, να ξεκινήσει το πρόγραμμα με ένα αντικείμενο ή μια εικόνα και σιγά σιγά να αυξάνονται οι δραστηριότητες στο πρόγραμμα, και τελικά να ανεξαρτητοποιηθεί και να αυτονομηθεί.

Μια άλλη στρατηγική είναι το σύστημα ατομικής εργασίας. Αυτή η στρατηγική αφορά τον τρόπο που οργανώνεται μια δραστηριότητα, ώστε το παιδί να την καταλαβαίνει και να την εφαρμόζει. Το σύστημα ατομικής εργασίας απαντά σε 4 ερωτήσεις: Τί δουλειά θα κάνω; Πόση δουλειά θα κάνω; Πώς ξέρω ότι τελείωσα; Τί ακολουθεί, τι θα κάνω μετά; Μέσω της οπτικής οδού το παιδί βλέπει και κατανοεί τη δραστηριότητα. Το παιδί αφού κατευθυνθεί στο πρόγραμμα και δει την εικόνα, π.χ δουλειά ή μάθημα, κατευθύνεται προς τη συγκεκριμένη γωνιά, και τοποθετεί την εικόνα στη θέση όπου υπάρχει η ίδια ακριβώς εικόνα. Το ποια δραστηριότητα θα κάνει, την παίρνει από μια ποικιλία καρτών, την πρώτη, π.χ που πάνω έχει ένα κόκκινο τρίγωνο και πηγαίνει στο καλάθι που έχει μπροστά την ίδια κάρτα. Με αυτό τον τρόπο ξέρει ποια δραστηριότητα θα πρέπει να κάνει. Την κάνει και όταν την ολοκληρώνει τη βάζει στο ράφι «τέλος». Ξαναπάει στο σύστημα εργασίας και παίρνει την κάρτα για την επόμενη δραστηριότητα. Όταν τελειώσει το μάθημα, και το ξέρει αυτό γιατί θα αδειάσουν τα καλαθάκια, ή θα τελειώσουν οι κάρτες από το σύστημα, έρχεται η επιβράβευση, κάτι που του αρέσει, π.χ να παίζει με το αγαπημένο του παιχνίδι. Αυτό το οπτικοποιούμε, βάζοντας το ίδιο το παιχνίδι στο τέλος των καρτών

ή τη φωτογραφία του παιχνιδιού. Το ίδιο μπορεί να γίνει βάζοντας όλες τις δραστηριότητες στο τραπέζι από αριστερά, το παιδί τις παίρνει με τη σειρά και όταν τελειώσει τις βάζει δεξιά. Όταν τελειώσουν ξέρει πως ολοκλήρωσε τις εργασίες του και μπορεί να παίξει.

Για να κατακτήσει ο μαθητής μια δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι πίσω του και να τον καθοδηγεί βήμα βήμα για το ποιο υλικό θα πάρει για να προχωρήσει παρακάτω. Είναι μαζί του και τον καθοδηγεί ώστε να τα κάνει αργότερα και μόνος του.

Σημαντικό επίσης είναι και η κάθε δραστηριότητα να δίνεται στο παιδί οπτικοποιημένη βήμα βήμα, γνωστοποιώντας του πώς πρέπει να συνεχίσει. Χρησιμοποιούμε δραστηριότητες που αρέσουν στο παιδί, για να μπορεί να δουλεύει και μόνο του. Αν του αρέσει να βάζει πράγματα σε τρύπες, ανοίγουμε σε ένα κουτί μια τρύπα και του δίνουμε τουβλάκια να βάλει μέσα.

Η οπτική δόμηση βοηθά στην οργάνωση του περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τις οπτικές ικανότητες του μαθητή, δίνοντας οδηγίες σταδιακά. Η οργάνωση του περιβάλλοντος είναι μια στρατηγική που είναι απαραίτητη στα άτομα με αυτισμό για την οργάνωση της καθημερινότητάς του.

2.3.2. Τί είναι το πρόγραμμα PECS και ποιά η εφαρμογή του?

Το PECS (Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων) είναι ένα πρωτόκολλο επικοινωνίας εναλλακτικό και συνεχώς εξελισσόμενο, το οποίο έχει σχεδιαστεί ώστε να βοηθάει παιδιά και ενήλικες με αυτισμό, και συναφείς δυσκολίες, να εξελίξουν την λειτουργική επικοινωνία. Το πρωτόκολλο βασίζεται στην ανάλυση του Skinner σχετικά με τη λεκτική συμπεριφορά (Bondy, 2012). Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική και μη-λεκτική, μέσα από χειρονομίες, εκφράσεις, εικόνες

και σύμβολα. Για να υπάρξει επικοινωνία χρειάζεται να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον ακροατή και τον ομιλούντα. Αυτό ακριβώς κάνει το σύστημα PECS μέσω εικόνων (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013).

Στο σύστημα PECS υπάρχει μια ακολουθία κατάρτισης, η οποία ξεκινά με την αντιμετώπιση απλών αιτήσεων ή εντολών και συνεχίζει μέσα από μια σειρά βημάτων στη γενίκευση, στη διάκριση εικόνων, σε απλή κατασκευή ακολουθιών, στην απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου, μέσα από ιδιότητες και άλλους εξειδικευτές, ανταποκρινόμενος σε αιτήματα άλλων και σχολιάζοντας (Bondy, 2012). Στόχος του PECS είναι η διδασκαλία σταδιακής, λειτουργικής κοινωνικής επικοινωνίας (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013).

Το σύστημα αποτελείται από 6 φάσεις, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διδαχτεί σε ακολουθία και να μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο, αφού πρώτα κατακτήσει το προηγούμενο (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013). Η πρώτη φάση αφορά στο πώς να επικοινωνούμε. Στόχος είναι ο μαθητής βλέποντας ένα επιθυμητό αντικείμενο, να παίρνει την εικόνα/ σύμβολο του αντικειμένου, να πηγαίνει στο σύντροφο επικοινωνίας και να την αφήνει στο χέρι του. Με αυτό τον τρόπο το παιδί διδάσκεται τη φύση της επικοινωνίας, δηλαδή να πλησιάζει ένα άλλο άτομο, να κατευθύνει την ενέργειά του προς αυτό το άτομο και να εισπράττει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στο πρώτο στάδιο χρειάζονται δύο εκπαιδευτές, οι οποίοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο με το μαθητή και οι οποίοι δεν δίνουν καμία λεκτική βοήθεια. Ο σύντροφος επικοινωνίας βρίσκεται μπροστά στο μαθητή, ενώ ο σωματικός σύντροφος πίσω του. Ο σύντροφος επικοινωνίας κρατάει ένα ιδιαίτερα επιθυμητό αντικείμενο, το οποίο δεν μπορεί να φτάσει ο μαθητής, και η εικόνα του αντικειμένου βρίσκεται ανάμεσα στο μαθητή και το σύντροφο επικοινωνίας. Χρησιμοποιούμε μία εικόνα κάθε φορά

και φροντίζουμε ώστε να δημιουργούμε συνθήκες και ευκαιρίες, με σκοπό το παιδί να ζητάει αυτό που θέλει και να επαναλαμβάνει την ενέργεια μέσα στη μέρα τουλάχιστον 30-40 φορές. Χρησιμοποιούμε ενισχυτές όπως φαγητό και παιχνίδια, και τέλος το μέγεθος του συμβόλου είναι κατάλληλο με τις κινητικές δεξιότητες του μαθητή. Ο σύντροφος επικοινωνίας πρέπει να δελεάζει το μαθητή, να ενισχύει την ανταλλαγή της εικόνας με το επιθυμητό αντικείμενο, να συνδυάζει τους κοινωνικούς με τους πρωτογενείς ενισχυτές και να υπολογίζει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να ανοίξει το χέρι του προς το μαθητή. Οι ευθύνες του σωματικού καθοδηγητή είναι να περιμένει την πρωτοβουλία του μαθητή, να του δίνει σωματική βοήθεια με σκοπό να επιτευχθεί η ανταλλαγή της εικόνας, και να αποσύρει συστηματικά την τμηματική βοήθεια. Ο μαθητής παίρνει την εικόνα, κατευθύνεται προς τον εκπαιδευτή και την αφήνει (Frost & Bondy, 2002).

Η δεύτερη φάση έχει ως στόχο το παιδί να πηγαίνει στο βιβλίο/ ντοσιέ επικοινωνίας, να παίρνει την εικόνα, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή, να ζητάει την προσοχή του και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του (Frost & Bondy, 2002). Σε αυτό το στάδιο πρέπει να ξεχωρίσει σε ποιόν θα δώσει την εικόνα με το αντικείμενο που το ενδιαφέρει, ανάλογα με τη συνθήκη (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013).

Στο μπροστινό μέρος του βιβλίου επισυνάπτουμε με βέλκρο την εικόνα του πιο επιθυμητού αντικειμένου. Οι θέσεις των ατόμων είναι οι ίδιες με την πρώτη φάση. Σε αυτό το στάδιο χρειάζονται πολλά αντικείμενα με τις αντίστοιχες εικόνες. Δεν δίνεται καμία λεκτική βοήθεια, ενώ οι διάφορες εικόνες που χρησιμοποιούμε δίνονται μία κάθε φορά και ταυτόχρονα αξιολογούμε τους ενισχυτές. Ακόμη, χρησιμοποιούμε πολλούς συντρόφους επικοινωνίας. Εκτός από τα δομημένα μαθήματα δημιουργούμε ευκαιρίες για αυθόρμητη επικοινωνία. Το στάδιο αυτό πραγματοποιείται έχοντας

κάποια απόσταση τα άτομα, με σκοπό να διαλέξει το επιθυμητό, αλλά επίσης απέχει και ο μαθητής από το βιβλίο επικοινωνίας.

Η τρίτη φάση αφορά τη διάκριση μεταξύ εικόνων. Στόχος είναι ο μαθητής να εκφράζει τις επιθυμίες του πηγαίνοντας προς τον πίνακα επικοινωνίας, να επιλέγει την εικόνα που θέλει μέσα από ένα δείγμα εικόνων, να πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή και να αφήνει την εικόνα στο χέρι του.

Ο μαθητής με τον εκπαιδευτή κάθονται αντικριστά, έχοντας στη διάθεσή τους ποικιλία από εικόνες από επιθυμητά αντικείμενα και από «άσχετα» μη επιθυμητά αντικείμενα. Και εδώ δεν δίνουμε καμία λεκτική οδηγία, ενώ αξιολογούμε τους ενισχυτές και χρησιμοποιούμε πολλούς εκπαιδευτές. Δημιουργούμε ευκαιρίες να ζητήσει ο μαθητής κάτι επιθυμητό κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων. Και τέλος φροντίζουμε ώστε να διαφοροποιούμε τη θέση των εικόνων μέσα στο βιβλίο, ώστε το παιδί να κατακτήσει την ικανότητα της διάκρισης (Frost & Bondy, 2002). Ακόμη σε αυτή τη φάση διδάσκουμε την έννοια των λέξεων «περίμενε» και «όχι» (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013).

Στην τέταρτη φάση δημιουργούνται και δομούνται προτάσεις, δίνοντας την ευκαιρία στο μαθητή να προφέρει μεγαλύτερα αιτήματα (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013). Στόχος είναι ο μαθητής να ζητά αντικείμενα εντός και εκτός του οπτικού πεδίου με περισσότερες εικόνες/ λέξεις. Πηγαίνει στο βιβλίο, επιλέγει το σύμβολο «θέλω», το τοποθετεί στον πίνακα επικοινωνίας, επιλέγει την εικόνα του επιθυμητού αντικειμένου, ανάμεσα από πολλές, την τοποθετεί δίπλα στο σύμβολο, βγάζει τη βάση προτάσεων από τον πίνακα, πηγαίνει προς τον εκπαιδευτή και του τι δίνει. Στο τέλος αυτού του σταδίου το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιεί 20 διαφορετικές εικόνες σε διαφορετικούς συντρόφους.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει το βιβλίο επικοινωνίας, στο οποίο έχει επισυνάψει τη βάση προτάσεων, πάνω στην οποία τοποθετούνται οι εικόνες, το σύμβολο «θέλω», οι ενισχυτές και οι αντίστοιχες εικόνες τους. Ούτε και σε αυτή τη φάση δίνεται λεκτική προτροπή. Διδάσκεται η δημιουργία πρότασης μέσα από δομημένες και αυθόρμητες δραστηριότητες και καταστάσεις. Ελέγχουμε το λεξιλόγιο του παιδιού και το εμπλουτίζουμε συνεχώς. Τέλος, απλοποιούμε τη δομή του μαθήματος όταν διδάσκουμε καινούργιες συμπεριφορές που στη συνέχεια τις ενσωματώνουμε (Frost & Bondy, 2002).

Στην πέμπτη φάση ο μαθητής ανταποκρίνεται στην ερώτηση «Τί θέλεις;», και αυτός είναι και ο σκοπός της φάσης, ο μαθητής να ζητάει αυθόρμητα από μια ποικιλία επιθυμητών αντικειμένων απαντώντας στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ο πίνακας επικοινωνίας είναι έτοιμος με το σύμβολο του «θέλω» έτοιμο, τη βάση της πρότασης και διάφορες εικόνες στο εξώφυλλο του βιβλίου. Επιπλέον, οι ενισχυτές είναι διαθέσιμοι και ο μαθητής μπορεί να καταφύγει σε αυτούς από μόνος του. Σημαντικό είναι να ενισχύουμε τη σωστή αντίδραση του μαθητή λεκτικά αλλά και με ενισχυτές. Χρησιμοποιούμε τμηματική βοήθεια αν χρειαστεί και το παιδί δεν ανταποκριθεί αμέσως στην ερώτηση, ενώ δεν σταματάμε να δημιουργούμε καταστάσεις ώστε το παιδί να απαντά στην ερώτηση τι θέλεις και να ζητάει αυθόρμητα (Frost & Bondy, 2002).

Στην έκτη φάση, η οποία είναι και η τελευταία, ο μαθητής πρέπει να απαντά στις ερωτήσεις «Τί θέλεις;», «Τί βλέπεις;», «Τί έχεις;», «Τί ακούς;», και «Τί είναι αυτό;» και να μπορεί αυθόρμητα να ζητάει και να σχολιάζει αντικείμενα και δραστηριότητες.

Σε αυτό το στάδιο ο πίνακας επικοινωνίας είναι έτοιμος, με την εικόνα του «Θέλω» και την εικόνα του «Βλέπω» και εικόνες από διάφορα γνώριμα αντικείμενα,

ενώ έχουμε μαζί και τα ίδια τα αντικείμενα, τα οποία είναι γνώριμα στο παιδί αλλά όχι τα πιο ενισχυτικά. Ο σύντροφος ενισχύει κάθε ενέργεια επικοινωνίας με απτούς και κοινωνικούς ενισχυτές για την έκφραση αιτημάτων αλλά μόνο κοινωνική ενίσχυση για τα σχόλια. Ακόμη, παρέχουμε τμηματική βοήθεια για να διδάξουμε σωστές αντιδράσεις σε κάθε ερώτηση. Αφήνουμε το μαθητή να διακρίνει ανάμεσα στις εικόνες ποια θέλει να πάρει για να ξεκινήσει μια πρόταση. Τέλος, όπως και στα προηγούμενα στάδια δημιουργούμε ευκαιρίες για να ζητήσει ο μαθητής ή να σχολιάσει.

Εξίσου σημαντικό είναι μέσα από τα στάδια να διδαχθεί το παιδί κι άλλες δεξιότητες επικοινωνίας, όπως να ζητάει βοήθεια, να απαντά «όχι» ή «ναι», να απαντά στην ερώτηση «τί θέλεις;», να ζητάει διάλειμμα, να ανταποκρίνεται στην εντολή «περίμενε», να ακολουθεί λειτουργικές εντολές, να μεταβαίνει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, και να ακολουθεί ένα πρόγραμμα. Επιπλέον χρησιμοποιούμε λεξιλόγιο από αντικείμενα που το παιδί χρησιμοποιεί καθημερινά, και από καθημερινές συνήθειες και δραστηριότητες (Frost & Bondy, 2002).

Η χρήση του συστήματος PECS βοηθά στη μείωση ακατάλληλων και διασπαστικών συμπεριφορών, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση ανάπτυξης του λόγου. Επίσης, η χρήση του συστήματος δεν μειώνει τα κίνητρα για να μιλήσει το παιδί, αντίθετα το βοηθάει να επικοινωνήσει και να στείλει τα μηνύματα που θέλει. Κάποια παιδιά δεν καταφέρνουν να μιλήσουν, όμως αυτό έγκειται στη φύση του αυτισμού. Το PECS είναι ένα σύστημα που δημιουργήθηκε για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, βασίζεται στην ανάλυση συμπεριφοράς και υποστηρίζεται από τη λεκτική συμπεριφορά. Τελικά βοηθά τα άτομα να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (Suchowierska, Rupinska & Bondy, 2013).

2.3.3. Τί είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) και ποιά η εφαρμογή τους?

Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν από την Carol Gray για να χρησιμοποιηθούν από παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Πρόκειται για μικρές ιστορίες γραμμένες με συγκεκριμένο ύφος και συγκεκριμένη μορφή και κάθε μια περιγράφει μια κατάσταση ή δεξιότητα, δείχνοντας στο μαθητή με αυτισμό τί πρέπει να κάνει. Στόχος των κοινωνικών ιστοριών είναι να περιγράψει μια κατάσταση και να παρουσιάσει τις πιθανές αντιδράσεις παρά να κατευθύνει το παιδί. Κάθε φορά χρησιμοποιούμε μια και μόνο κοινωνική ιστορία (Stuart, Beckwith, Cuthbertson, Davinson, Grigor, Howey & Wright, 2004) .

Σύμφωνα με την Carol Grey (1998) [όπως αναφέρουν οι Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian (2002)] η κοινωνική ιστορία είναι μικρή ιστορία γραμμένη με συγκεκριμένη μορφή, η οποία περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση, ένα πρόσωπο, μια δεξιότητα, δείχνοντας και την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και αντίδραση. Κάθε κοινωνική ιστορία είναι γραμμένη για να παρουσιάσει στο παιδί πώς πρέπει να συμπεριφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση, περιγράφοντας πού θα λάβει μέρος η δραστηριότητα, πότε θα συμβεί, τι θα συμβεί, ποιος θα λάβει μέρος και γιατί ο μαθητής πρέπει να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο.

Οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει να κατασκευαστούν βάση κατευθυντήριων γραμμών, όπως δηλαδή ότι πρέπει να γράφονται με προοπτική το άτομο με αυτισμό για το οποίο προορίζονται, και πρέπει να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός από περιγραφικές, με προοπτική, καθοδηγητικές προτάσεις (Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002) και ελεγχόμενες προτάσεις (Ozdemir, 2008) ενώ κάθε φορά να χρησιμοποιείται αναλογία από τα παραπάνω είδη προτάσεων, 2 έως 5 περιγραφικές, προοπτικής και/ ή προτάσεις ελέγχου για κάθε 0 ή 1 πρόταση οδηγίας

(Ozdemir, 2008). Οι περιγραφικές προτάσεις ορίζουν ποιος περιλαμβάνεται, που θα λάβει μέρος η κατάσταση, τι θα συμβεί, τι να περιμένουμε και γιατί. Οι προτάσεις οδηγίας εξηγούν στο παιδί τι πρόκειται να συμβεί και πώς πρέπει να αντιδράσει, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «Θα προσπαθήσω...». Οι προτάσεις προοπτικής περιγράφουν τι μπορεί να νιώθουν οι άλλοι, και τέλος οι προτάσεις ελέγχου χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν το παιδί να ορίσει και να θυμηθεί την κοινωνική ιστορία.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ιστοριών είναι ότι πρέπει να φτιάχνεται βάση των ενδιαφερόντων κάθε παιδιού. Το λεξιλόγιο και οι εικόνες να είναι σύμφωνα με το επίπεδο κατανόησής του. Η Carol Gray υποστηρίζει ότι οι εικόνες βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα, λόγω της καλής οπτικής κατανόησης, όμως παρ' όλα αυτά πρέπει να χρησιμοποιούνται χωρίς να αποσπούν την προσοχή των παιδιών από το στόχο.

Για την κατασκευή μιας κοινωνικής ιστορίας αρχικά είναι απαραίτητο να στοχεύσουμε στη συμπεριφορά που θέλουμε να τροποποιήσουμε, καθώς και να προσδιορίσουμε τις συνέπειές της. Ακόμη, ζητάμε τη βοήθεια όσων εμπλέκονται με το παιδί, ώστε να εξετάσουμε τη φύση της συμπεριφοράς. Στη συνέχεια για τη δημιουργία της ιστορίας χρειαζόμαστε εικόνες φωτογραφίες ή λέξεις, ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Όταν ξεκινήσουμε τη διδασκαλία της, το κλίμα πρέπει να είναι θετικό, χωρίς να χρησιμοποιούνται αρνητικές εκφράσεις, όπως «μη», «δεν», αλλά ούτε και λέξεις όπως «πάντα», «αντί» αλλά «συνήθως», «μερικές φορές». Τέλος, η τελευταία πρόταση οδηγίας πρέπει να ξεκινά με τη φάση «Θα προσπαθήσω» και όχι «Πρέπει να κάνω».

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διαλέγουμε ένα ήσυχο μέρος, έχουμε διαβάσει ακριβώς τι λέει η ιστορία, δίνουμε την ιστορία στο παιδί στη μορφή που

θέλει, π.χ βιβλίο, και του γνωστοποιούμε ότι η ιστορία του ανήκει. Μετά τη διδασκαλία παρακολουθούμε τις αντιδράσεις του μαθητή, και αν δούμε ότι έχει θετικό αποτέλεσμα, μειώνουμε τη συζήτηση πάνω στη συγκεκριμένη κοινωνική ιστορία, διαφορετικά την τροποποιούμε και την εφαρμόζουμε ξανά.

Η επίδραση των κοινωνικών ιστοριών είναι πολλαπλή: α) αναδεικνύει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, β) μειώνει τις προκλητικές συμπεριφορές, γ) αυξάνει τη συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δ) αυξάνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή στο παιχνίδι, ε) εξοικειώνει το μαθητή με καθημερινές δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, και στ) αυξάνει τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση με συνομήλικους (Ozdemir, 2008).

Παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας 1: «Σταματώ να γράφω»

Κάθε μέρα στην τάξη ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να σταματήσουν να γράφουν.

Όταν ο δάσκαλος λέει «σταματήστε», τότε όλα τα παιδιά σταματάνε και ακούνε.

Το να σταματήσουμε όταν μας το ζητάνε είναι σημαντικό.

Αυτό κάνει το δάσκαλό μας χαρούμενο.

Θα προσπαθήσω να θυμηθώ να σταματήσω όσο πιο σύντομα μπορώ όταν μου το ζητήσει ο δάσκαλος.

Παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας 2: «Μαθαίνω να λούζω τα μαλλιά μου»



«Μαθαίνω να λούζω τα μαλλιά μου»

Οι μεγάλοι βοηθούν τα παιδιά να λούζουν τα μαλλιά τους.

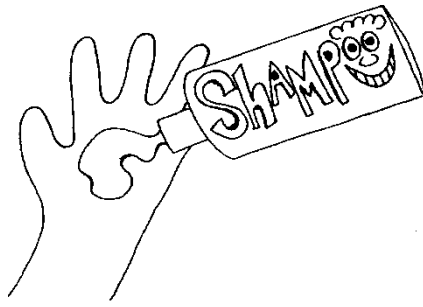
Κι εγώ προσπαθώ να λούζω τα μαλλιά μου.

Αυτά είναι τα βήματα:

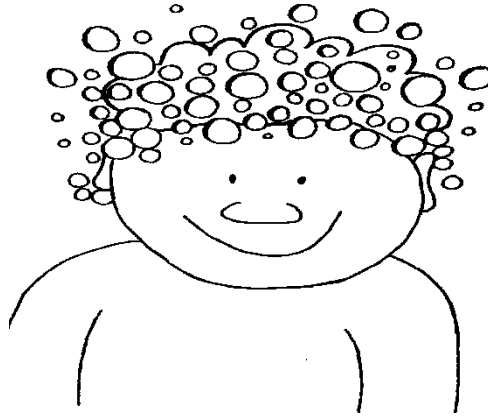


Βήμα 1: Στέκομαι μέσα στην ντουζιέρα

Ρίχνω νερό στα μαλλιά μου



Βήμα 2: Βάζω σαμπουάν στο χέρι μου



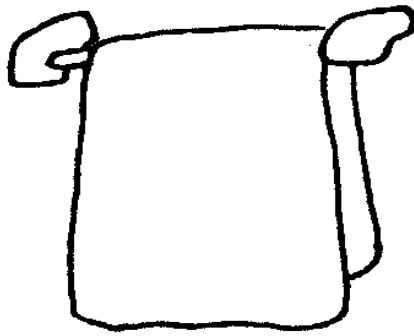
Βήμα 3: Τρίβω το κεφάλι μου.

Το σαμπουάν κάνει το κεφάλι μου να έχει φούσκες



Βήμα 4: Ξεπλένω το κεφάλι μου με νερό για να φύγει από το κεφάλι μου

όλο το σαμπουάν



Βήμα 5: Παίρνω την πετσέτα για να στεγνώσω τα μαλλιά μου

3. ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο αυτισμός δεν θεραπεύεται μέσω φαρμάκων ή κάποιας αντιβίωσης. Ο μόνος τρόπος να αντιμετωπιστεί η νοητική και πνευματική δυσκολία του ατόμου είναι μέσω της εκπαίδευσης. Και αυτός ο τρόπος όμως χρειάζεται υπομονή και επιμονή, γιατί κανένα αυτιστικό παιδί ή ενήλικας δεν είναι το ίδιο άτομο, άρα συνεπώς χρειάζονται διαφορετικό μέσο και τρόπο αντιμετώπισης (Shaw, 2002)

Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό είναι ζήτημα καθημερινής επιβίωσης και λειτουργικής καθημερινότητας, με στόχο τη μείωση των προβλημάτων. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα εστιάζει στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό από την παιδική ηλικία, μέσα από προγράμματα και μεθόδους , τα οποία έχουν ως στόχο να οργανώσουν την καθημερινότητα των ατόμων, κυρίως μέσα από οπτικοποιημένες μεθόδους. Ακόμη, μέλημα των μεθόδων εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των ατόμων με αυτισμό να βιώνουν ομαλά τις ενδεχόμενες αλλαγές στη ζωή τους, χωρίς εκρήξεις και ξεσπάσματα θυμού. Δείχνοντας βήμα βήμα τις ενέργειες, με σαφείς οδηγίες, γνωστοποιώντας την αρχή και το τέλος μιας δραστηριότητας, βοηθάμε τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν την κοινωνία και τις προσωπικές ανάγκες τους (Dyrbjerg & Vedel, 2007).

Οι πληροφορίες για τον αυτισμό μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι πολλές, και ικανές να προσφέρουν η κάθε μία ξεχωριστά μια επιπλέον γνώση πάνω στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή. Όμως σε μια διαταραχή η οποία για κανένα άτομο δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, και η οποία καταφέρνει να εξατομικεύει τις ανάγκες και την αντιμετώπισή τους για κάθε άτομο, είναι απαραίτητη κάθε προσπάθεια για αύξηση των πηγών ενημέρωσης και αντιμετώπισης μέσω της εκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί την αιτία της παρούσας έρευνας. Μέθοδοι διδασκαλίας και παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των αυτιστικών ατόμων, είναι δυνατόν να φέρουν στην επιφάνεια άγνωστες πλευρές του αυτισμού και να εμπνεύσουν για περαιτέρω έρευνα, σχετικά με το τι προκαλεί τον αυτισμό αλλά και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί κάθε ανάγκη των ατόμων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διαμόρφωση της μεθόδου έρευνας περιλαμβάνει: τους συμμετέχοντες/δείγμα, το ερευνητικό παράδειγμα, το ερευνητικό σχέδιο, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων. Στην περιγραφή του δείγματος αναλύονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στο ερευνητικό παράδειγμα αναλύονται οι βασικές αντιλήψεις για την οντολογία, επιστημολογία και μεθοδολογία της έρευνας. Αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας (χρήση μεικτών μεθόδων). Στο ερευνητικό σχέδιο αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση των μεταβλητών, στα ερευνητικά εργαλεία προσδιορίζεται ο σκοπός τους, η δόμησή τους (κατηγοριοποίηση), η εγκυρότητα κατασκευής τους με αναφορά στη θεωρία και προηγούμενες έρευνες και ελέγχεται η αξιοπιστία τους με τη χρήση στατιστικών μεθόδων. Στη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων αναφέρονται οι τρόποι και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, οι συνθήκες κτλ.

1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ / ΔΕΙΓΜΑ

Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν είτε πτυχίο στην ειδική αγωγή, είτε διδακτορικό, μεταπτυχιακό, σεμινάριο στην ειδική αγωγή, ή τέλος έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Υπηρετούν σε ειδικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης ή είναι εκπαιδευτικοί στο θεσμό της παράλληλης στήριξης.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το ερευνητικό παράδειγμα αφορά τη θεώρηση του κόσμου. Οι υποθέσεις κάθε παραδείγματος κατευθύνουν τη σκέψη και τη δράση. Κάθε ερευνητικό παράδειγμα

βασίζεται στις εξής αντιλήψεις: στην οντολογία, η οποία εξετάζει τη φύση της πραγματικότητας, στην επιστημολογία, η οποία εξετάζει τη φύση της γνώσης και τη σχέση μεταξύ του αξιολογητή και αυτού που θα γίνει γνωστό, και τέλος στη μεθοδολογία, βάση της οποίας ο αξιολογητής αποκτά την επιθυμητή γνώση. Τα ερευνητικά παραδείγματα είναι τέσσερα: το μεταθετικιστικό, το κονστρουκτιβιστικό, το μετασχηματικό, και το νέο-πραγματιστικό. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο. Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο βασίζεται στις εξής αρχές:

Οντολογία: η φύση της πραγματικότητας είναι κοινωνική κατασκευή, με πολλαπλό χαρακτήρα. Το μυαλό επεξεργάζεται τα δεδομένα και παράγει τις γνώσεις. Η γνώση κατασκευάζεται, δεν ανακαλύπτεται.

Επιστημολογία: η αντικειμενικότητα αντικαθίσταται από την επαληθευσιμότητα. Το περιβάλλον επηρεάζει τα αποτελέσματα, τα οποία πηγάζουν από την αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, και τα οποία διασαφηνίζονται στη συζήτηση. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων, δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται και πού στηρίζουν, σε ποιες αξίες τη δράση τους. Η αντίληψη είναι κοινό γνώρισμα σε μια ομοιογενή ομάδα και εκλαμβάνεται τόσο ως αντικειμενική ματιά όσο και ως υποκειμενική κτήση. Οι αντιλήψεις όσων συμμετέχουν λειτουργούν: ως ερμηνευτικό σύστημα αξιολόγησης προγραμμάτων, που διαμορφώνει κοινό πλαίσιο σκέψεων και πρακτικών, ως σύστημα κατασκευής ταυτότητας, που επιτρέπει συγκρίσεις και ως σύστημα προκωδικοποίησης της δράσης των εμπλεκομένων, δηλαδή οι ερμηνείες προηγούνται της δράσης και την καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό.

Μεθοδολογία: η ποιοτική, ερμηνευτική και διαλεκτική προσέγγιση της έρευνας. Αναζητείται το πώς οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα,

η οποία δομείται βάση των ερμηνειών και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων, πώς χειρίζονται, για ποιο σκοπό και κάτω από ποιες συνθήκες ό, τι συμβαίνει. Για την ανάδειξη της δράσης των εμπλεκομένων χρησιμοποιούνται η συνέντευξη, η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο πεποιθήσεων, η ανάλυση περιεχομένου και τα λοιπά (Σαλβαράς, 2013).

3. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Το ερευνητικό σχέδιο περιλαμβάνει τη χορήγηση ερωτηματολογίου, με το οποίο ελέγχονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης, σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ауτισμό. Ακόμη, εξετάζονται και οι αντιλήψεις αυτών σχετικά με την εφαρμογή της δομημένης εκπαίδευσης (TEACCH) σε μαθητές με ауτισμό.

4. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, κατασκευάστηκε με σκοπό να ελέγξει τις αντιλήψεις αυτών σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ауτισμό και την εφαρμογή της δομημένης εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες:

Α) Η πρώτη ενότητα αφορά τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο: φύλο, ηλικία, επιπλέον σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας, πλαίσιο εργασίας, αριθμός μαθητών με ауτισμό στην τάξη, και αριθμός εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Β) Η δεύτερη ενότητα αφορά συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό, καθώς επίσης και η γνώμη τους σχετικά με την εφαρμογή κάποιου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, όπως είναι το TEACCH, το PECS και οι Social Stories (Κοινωνικές Ιστορίες).

Η πρώτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις, 5 διάταξης και 2 συμπλήρωσης. Η δεύτερη ενότητα δομήθηκε σύμφωνα με την κατηγορική πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου οι απαντήσεις που είναι πιθανό να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί είναι αριθμοί, οι οποίοι αντιστοιχούν σε βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005).

Η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, δηλαδή ο βαθμός επίτευξης του σκοπού για τον οποίο κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, εξασφαλίζεται από το κατά το πόσο ανταποκρίνεται το περιεχόμενο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και των παραμέτρων που εξετάζει η έρευνα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με στατιστική επεξεργασία, ύστερα από την πιλοτική εφαρμογή του σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (10) ειδικής αγωγής.

5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έπειτα από προγραμματισμένες επισκέψεις στα σχετικά πλαίσια (ειδικά σχολεία, τμήματα

ένταξης, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, αλλά και σε γενικά σχολεία στα τμήματα ένταξης, καθώς και με το θεσμό της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη. Στους συμμετέχοντες εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας στην οποία συμμετέχουν και τονίστηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, με σκοπό να τονίσουμε την αναγκαιότητα για ειλικρινείς απαντήσεις.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων σύμφωνα με τη σειρά διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων. Σε κάθε πίνακα ή διάγραμμα ακολουθεί περιγραφή που αναδεικνύει τα σπουδαιότερα σημεία και ένας σύντομος σχολιασμός.

1. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ΟΥ} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ	Τ.Α
1	Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να εκπαιδευτεί.	4,631	,489
2	Η εκπαίδευση του αυτισμού αφορά την καθημερινότητα του ατόμου.	4,4473	,602
3	Η εκπαίδευση του αυτιστικού ατόμου πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα.	3,7894	,905
4	Το αυτιστικό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως η επικοινωνία.	4,5	,603
5	Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναλλαγές.	3,6842	,558
6	Το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι είναι αναπτυγμένη ικανότητα στα άτομα με αυτισμό.	3,4766	1,188
7	Η ρουτίνα και κάθε είδος στερεοτυπίας δυσκολεύουν τα άτομα με αυτισμό να προσαρμοστούν σε αλλαγές.	4,5526	1,502
8	Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό.	4,5526	,555
9	Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό.	4,6842	,471
10	Η σταθερότητα του προγράμματος εξασφαλίζει την ηρεμία του αυτιστικού ατόμου.	4,6578	,481
11	Οι ξεχωριστές γωνίες στο χώρο (πρόγραμμα TEACCH) οργανώνουν τη σκέψη του μαθητή.	4,421	,552

12	Το ημερήσιο πρόγραμμα πρέπει να απεικονίζει τις εργασίες του μαθητή και τον τρόπο εκτέλεσής τους	4,2894	,565
13	Η γνώση για το ποια εργασία έπεται αποτρέπει ανάρμοστες συμπεριφορές και εκρήξεις θυμού.	4,2105	,811
14	Η ανάπτυξη επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή με αυτισμό βοηθά στην σωστή εκπαίδευση	4,6315	,489
15	Συστήματα επικοινωνίας με εικόνες όπως το PECS είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη ομιλίας.	3,5	1,059
16	Οι εικόνες βοηθούν το παιδί να επικοινωνήσει.	4,2631	,724
17	Το PECS προετοιμάζει το αυτιστικό άτομο να ζήσει αυτόνομα.	3,4473	,921
18	Μέσω του βιβλίου εικόνων το άτομο δεν εκφράζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές με σκοπό να επικοινωνήσει	3,2894	,768
19	Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό.	4,421	,758
20	Η κοινωνικοποίηση είναι πρωτεύον ζήτημα για την ένταξη του αυτιστικού ατόμου στην κοινωνία.	4,3947	,823
21	Η κοινωνικοποίηση είναι τομέας στον οποίο υπολείπεται το άτομο με αυτισμό.	4,421	,599
22	Η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.	4,421	,577
23	Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.	4,3157	,702
24	Ενδεχόμενη αλλαγή στην καθημερινότητα μπορεί να διδαχτεί μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες.	4,2631	,644

(Πίνακας 1)

*Η ερώτηση 6 είναι αρνητικά διατυπωμένη και έχει αντιστραφεί για να δηλώσει τη θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών.

Ο γενικός μέσος όρος στο σύνολο των απαντήσεων, δηλαδή στις ερωτήσεις 1 έως 24, οι οποίες εκφράζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, είναι 4,20. Ο μέσος όρος εκφράζει θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την υπόθεση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Ταυτόχρονα καταγράφηκε ο μέσος όρος κάθε ερώτησης στο σύνολο των απαντήσεων. Η ερώτηση με τον πιο χαμηλό μέσο όρο είναι η 18 (Likert 18), η οποία

δηλώνει ότι «Μέσω του βιβλίου εικόνων (PECS) το άτομο δεν εκφράζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές με σκοπό να επικοινωνήσει». Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,28, ο οποίος δείχνει την ουδετερότητα των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Το ίδιο συμβαίνει και στη Likert 17 «Το PECS προετοιμάζει το αυτιστικό άτομο να ζήσει αυτόνομα». Ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 3,44.

Έπειτα έγινε στατιστική ανάλυση ANOVA για τις ερωτήσεις 1 έως 24 σε σχέση με τα ατομικά στοιχεία του α' μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορούν τις σπουδές ($\text{sig}=0,11$, $f=2,11$), τα χρόνια προϋπηρεσίας ($\text{sig}=0,22$, $f=1,52$) και τον αριθμό των παρεμβάσεων ($\text{sig}=0,98$, $f=0,93$), όμως κανένα αποτέλεσμα δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό, αφού η στατιστική ανάλυση είναι μικρότερη του 0,005. Αυτό σημαίνει πως τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δεν επηρεάστηκαν από τις διαφορετικές σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον αριθμό των παρεμβάσεων τους σε μαθητές με αυτισμό.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ κάποιων απαντήσεων, με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν θετική ή αρνητική αντίληψη αναφορικά με κάποια δήλωση, δήλωσαν το αντίστοιχο και σε κάποια άλλη ερώτηση, δηλαδή παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών, με επίπεδο σημαντικότητας $p<0,05$.

		LIKERT_4	LIKERT_5
LIKERT_4	Pearson Correlation	1	,562**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
LIKERT_5	Pearson Correlation	,562**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 2)

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ της Likert 4 και Likert 5 είναι θετικά σημαντική. Όσοι θεώρησαν και ήταν θετικοί στη δήλωσή τους πώς «Το αυτιστικό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως η επικοινωνία», απάντησαν εξίσου θετικά στη δήλωση πώς «Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναλλαγές» ($r = 0,562$ και $p = 0,000 < 0,05$) (Πίνακας 2).

		LIKERT_19	LIKERT_20
LIKERT_19	Pearson Correlation	1	,722**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
LIKERT_20	Pearson Correlation	,722**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 4)

Στη συνέχεια ακολούθησε η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Likert 19 και Likert 20. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 όσοι δήλωσαν πως συμφωνούν με τη

μεταβλητή «Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό», δήλωσαν εξίσου πως συμφωνούν και με τη μεταβλητή «Η κοινωνικοποίηση είναι πρωτεύον ζήτημα για την ένταξη του αυτιστικού ατόμου στην κοινωνία» ($r=0,722$ και $p=0,000<0,05$) (Πίνακας 4).

		LIKERT_19	LIKERT_23
LIKERT_19	Pearson Correlation	1	,556**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
LIKERT_23	Pearson Correlation	,556**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 5)

Ακολούθως και στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η σημαντικά θετική συσχέτιση των Likert 19 και Likert23. Οι ερωτηθέντες που συμφώνησαν με τη μεταβλητή «Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό», δήλωσαν πως συμφωνούν και με τη δήλωση «Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά» ($r=0,556$ και $p=0,000<0,05$) (Πίνακας 5).

		LIKERT_23	LIKERT_24
LIKERT_23	Pearson Correlation	1	,648**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
LIKERT_24	Pearson Correlation	,648**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 6)

Τέλος, στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η συσχέτιση των μεταβλητών Likert 23 και Likert 24. Οι ερωτηθέντες που πιστεύουν ότι «Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά», πιστεύουν εξίσου ότι «Ενδεχόμενη αλλαγή στην καθημερινότητα μπορεί να διδαχτεί μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες». Οι δύο μεταβλητές έχουν σημαντικά θετική συσχέτιση ($r=0,648$ και $p=0,000<0,05$) (Πίνακας 6).

2. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ΟΥ} ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

8	Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό.	4,5526	,555
9	Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό.	4,6842	,471
10	Η σταθερότητα του προγράμματος εξασφαλίζει την ηρεμία του αυτιστικού ατόμου.	4,6578	,481
11	Οι ξεχωριστές γωνίες στο χώρο (πρόγραμμα TEACCH) οργανώνουν τη σκέψη του μαθητή.	4,421	,552
12	Το ημερήσιο πρόγραμμα πρέπει να απεικονίζει τις εργασίες του μαθητή και τον τρόπο εκτέλεσής τους	4,2894	,565
13	Η γνώση για το ποια εργασία έπεται αποτρέπει ανάρμοστες συμπεριφορές και εκρήξεις θυμού.	4,2105	,811

(Πίνακας 7)

Ο γενικός μέσος όρος στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στην αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος TEACCH ,της δομημένης διδασκαλίας, στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, και το οποίο αφορά τις ερωτήσεις 8 έως 13, είναι 4,47. Ταυτόχρονα στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ο μέσος όρος κάθε απάντησης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτηθέντων σε κάθε δήλωση. Η ερώτηση με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η Likert 13, ο οποίος είναι 4,21. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει αρνητικός μέσος όρος σε καμία μεταβλητή.

Έπειτα ακολούθησε στατιστική ανάλυση ANOVA με σκοπό να εντοπιστεί αν στις απαντήσεις σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από τα ατομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές και τον αριθμό των παρεμβάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Και σε αυτό το ερώτημα, ομοίως με το πρώτο δεν φάνηκε να επηρεάζονται οι απαντήσεις, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν διαφοροποιούσαν τις απαντήσεις τους σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, αφού η στατιστική ανάλυση είναι μικρότερη από 0,005. Συγκεκριμένα η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στις ερωτήσεις 8 έως 13 σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα είναι τα εξής: επιπλέον σπουδές ($\text{sig}=0,50$, $f=0,80$), χρόνια προϋπηρεσίας ($\text{sig}=0,79$, $f=0,33$) και αριθμός παρεμβάσεων ($\text{sig}=0,27$, $f=1,35$).

		LIKERT_8	LIKERT_11
LIKERT_8	Pearson Correlation	1	,455**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	38	38
LIKERT_11	Pearson Correlation	,455**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 8)

Στη συνέχεια έγιναν κάποιες συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, με σκοπό να βρεθεί η σχέση μεταξύ δύο απαντήσεων. Αρχικά, στον πίνακα 8 έγινε η συσχέτιση μεταξύ της Likert 8 « Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό» και της Likert 11 «Οι ξεχωριστές γωνιές στο χώρο (πρόγραμμα TEACCH) οργανώνουν τη σκέψη του μαθητή» .Οι ερωτηθέντες που απάντησαν θετικά στη Likert 8 απάντησαν εξίσου θετικά και στη Likert 11 ($r=0,455$ και $p=0,004<0,05$) (Πίνακας 2).

		LIKERT_9	LIKERT_10
LIKERT_9	Pearson Correlation	1	,703**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
LIKERT_10	Pearson Correlation	,703**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 9)

Επίσης, έγινε συσχέτιση στη μεταβλητή Likert 9, η οποία δηλώνει ότι «Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό» και της μεταβλητής Likert 10, η οποία αντιστοίχως δηλώνει ότι «Η σταθερότητα του προγράμματος εξασφαλίζει την ηρεμία του αυτιστικού ατόμου» (Πίνακας 9). Τα αποτελέσματα της συσχέτισης έδειξαν ότι $r=0,703$ και $p=0,000<0,05$, το οποίο ερμηνεύεται ως στατιστικά σημαντική.

		LIKERT_8	LIKERT_9
LIKERT_8	Pearson Correlation	1	,479**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	38	38
LIKERT_9	Pearson Correlation	,479**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(Πίνακας 10)

Επιπλέον, το ίδιο ακολούθησε (Πίνακας 10) και για τις δηλώσεις Likert 8 «Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό» και Likert 9 «Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό». Η συσχέτιση έδειξε ότι η συσχέτιση είναι θετικά στατιστικά σημαντική ($r=0,002$ και $p=0,002<0,05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας, της σημασίας τους, διατύπωση συμπερασμάτων, συστάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Ο τρόπος συζήτησης αναζητεί το νόημα που δίνουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτό που κάνουν, γιατί η πραγματικότητα δομείται βάση ερμηνειών που κατηγοριοποιούνται και αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων. Ελέγχονται τα αποτελέσματα, αν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και επαληθεύουν τη βασική υπόθεση της έρευνας. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τη θεωρία. Παράλληλα χρησιμοποιούνται παρόμοιες έρευνες για επικύρωση. Αναζητούμενο είναι η εμβάθυνση στα αποτελέσματα. Στη διατύπωση των συμπερασμάτων χρησιμοποιείται ενεστώτας χρόνος. Ακόμη υπογραμμίζονται νέα ερωτήματα που προκύπτουν και ζητούν περαιτέρω έρευνα. Οι συστάσεις για περαιτέρω έρευνα αφορούν στον έλεγχο των μεταβλητών, στη διαδικασία, στα ερευνητικά εργαλεία, κτλ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύουν την ανάγκη για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους είναι θετικές και με μέσο όρο 4,2 στα 5 συμφωνούν πως ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να εκπαιδευτεί. Από τις απαντήσεις τους, επίσης, αναδεικνύεται πως για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, τα οποία υπολείπονται στις κοινωνικές δεξιότητες, στο συμβολικό παιχνίδι και την επικοινωνία, σε συνδυασμό με στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες ενέργειες, χρειάζεται η εφαρμογή προγραμμάτων και στρατηγικών, οι οποίες θα εφαρμοστούν ανάλογα με τον τομέα που εξυπηρετούν. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται ατομικά εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα και προσαρμοσμένα σε κάθε άτομο (Iavannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D, 2003 [IEPs; Heflin & Simpson, 1998b; Hurth et al., 1999]).

Ακόμη, αναφορικά με το σύστημα επικοινωνίας PECS οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται σε ποσοστό 3,2 στα 5 ότι το συγκεκριμένο σύστημα βοηθάει στην προσαρμογή του ατόμου σχετικά με τη συμπεριφορά του, αφού μπορεί να εκφράσει τι θέλει και να επικοινωνήσει. Το ποσοστό είναι χαμηλό και εκφράζει ουδετερότητα στη γνώμη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα όμως με έρευνα φαίνεται ότι το σύστημα PECS μπορεί να εξαλείψει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αφού βοηθάει το άτομο με αυτισμό να επικοινωνήσει αποτελεσματικά και ουσιαστικά, καθώς επίσης και να προωθήσει την ανάπτυξη ομιλίας, σε κάποιες περιπτώσεις, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 3,5 στα 5, δηλώνοντας ουδετερότητα (Suchowierska, M., Rupinska, M. & Bondy, A.,2013).

Ακόμη, σχετικά με την επίδραση και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν κατά μέσο όρο 4,2 στα 5 ότι τα άτομα με αυτισμό υπολείπονται στην κοινωνικοποίηση και με τον ίδιο μέσο όρο υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να το βοηθήσουν ώστε να αναπτύξει μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα σχετικά με την επίδραση του προγράμματος TEACCH, η συμπεριφορά των αυτιστικών ατόμων είναι ελεγχόμενη ως προς την ανάρμοστη συμπεριφορά και την ηρεμία του ατόμου, έπειτα από την εφαρμογή του (Siaperas, Higgins, Proios, 2007) (Kusmierski & Henckel, 2002) γεγονός που καταδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα, στην οποία η εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά μέσο όρο 4,2 στα 5, σχετικά με την σταθερότητα των εργασιών και την αποτροπή ανάρμοστης συμπεριφοράς. Ανάλογα συνέβη και με το μέσο όρο των απαντήσεων, 4,6 στα 5, σχετικά με τη ηρεμία του ατόμου εκπαιδευόντάς το μέσα από ένα καλά δομημένο πρόγραμμα. Ακόμη, έρευνα έδειξε πως το πρόγραμμα TEACCH δεν μπορεί να φέρει πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα, εξαιτίας της

ιδιαιτερότητας και του φάσματος του αυτισμού, με αποτέλεσμα η επίδρασή του στην αυτονομία του ατόμου να εκτελέσει κάποια δραστηριότητα ή ενέργεια, να εξαρτάται από τον τύπο και τη σοβαρότητα του αυτισμού (Kusmierski & Henckel, 2002).

Για το ίδιο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ ερωτήσεων με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά ή αρνητικά σε μια ερώτηση, απάντησαν το ίδιο θετικά ή αρνητικά και σε κάποια άλλη, με την οποία σχετίζεται, αν υπάρχει δηλαδή συνάφεια μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις έγιναν βάση του συντελεστή Pearson correlation.

Αρχικά έγινε συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Likert 4 «Το αυτιστικό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως η επικοινωνία» και της Likert 5 «Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναλλαγές». Μεταξύ των ερωτήσεων υπάρχει θετικά στατιστική σημαντικότητα αφού $p=0,000<0,05$. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει την αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Τα άτομα με αυτισμό προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν κοινωνική αλληλεπίδραση, χρειάζεται να μπορούν με κάποιο τρόπο να επικοινωνήσουν. Έρευνα σχετικά με την εφαρμογή του συστήματος PECS αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του συστήματος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και ταυτόχρονη ανάπτυξη κοινωνικής – επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc & Kellet, 2002).

Ακολουθεί η συσχέτιση των μεταβλητών Likert 19 «Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό» και της Likert 20 «η κοινωνικοποίηση είναι πρωτεύον ζήτημα για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία», $p=0,000<0,05$, είναι στατιστικά θετικά σημαντική, κάτι που αποδεικνύεται και από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της

επικοινωνίας με ταυτόχρονη ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και την αποδοχή του, από το ευρύτερο περιβάλλον.

Ακολούθως, η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Likert 19 «Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό» και της Likert 23 «Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά», με $p=0,000<0,05$, είναι στατιστικά θετικά σημαντική. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επικοινωνία είναι το εργαλείο για το άτομο με αυτισμό, μέσω της εκπαίδευσης να αναπτύξει την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Επίσης, για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει μέσα από την εκπαίδευση να μάθει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και ένα σημαντικό πρόγραμμα γι' αυτό είναι οι κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες μέσα από εικόνες, φτιάχνοντας μια μικρή ιστορία, παρουσιάζει στο μαθητή τις απαραίτητες και αποδεκτές ενέργειες, με σκοπό να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε κοινωνική συνθήκη που θα προκύψει, αυξάνοντας τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες και την κοινωνική συναλλαγή.

Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Likert 23 «Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά» και της Likert 24 «Ενδεχόμενη αλλαγή στην καθημερινότητα μπορεί να διδαχτεί μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες», είναι στατιστικά θετικά σημαντική, αφού $p=0,000<0,05$. Οι κοινωνικές ιστορίες όπως αναφέρεται και στο δεύτερο κεφάλαιο, αναδεικνύοντας τη θετικά κοινωνική συμπεριφορά, μειώνει τις προκλητικές και ανάρμοστες αντιδράσεις. Έτσι, λοιπόν, μπορούν να μετατραπούν σε ένα εργαλείο διδασκαλίας, με σκοπό να διδάξει στο παιδί μια καινούρια δραστηριότητα ή μια πιθανή αλλαγή που μπορεί να προκύψει στη καθημερινότητα και γενικά στη ζωή του, καθώς και την επιθυμητή αντίδρασή του στην αλλαγή.

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο ερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, μέσω του προγράμματος της δομημένης εκπαίδευσης TEACCH. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με μέσο όρο 4,4 συμφωνεί με αυτή την άποψη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο των ερωτήσεων, που αφορούν αυτό το ερώτημα, Likert 8 έως Likert 13, είναι θετικές, ως προς τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας.

Η συσχέτιση των μεταβλητών Likert 8 «Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό» και της Likert 11 «Η ξεχωριστές γωνιές στο χώρο (πρόγραμμα TEACCH) οργανώνουν τη σκέψη του μαθητή» είναι στατιστικά θετική αφού $p=0,004<0,05$. Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό μπορεί να γίνει, όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσω του προγράμματος της δομημένης εκπαίδευσης. Το να βλέπει ο μαθητής που πρέπει να πάει για να εκτελέσει μια δραστηριότητα τον βοηθά να αντιληφθεί τι πρέπει να κάνει και τον τρόπο που πρέπει να το κάνει.

Στη συνέχεια, η συσχέτιση των μεταβλητών Likert 9 «Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό» και Likert 10 «Η σταθερότητα του προγράμματος εξασφαλίζει την ηρεμία του αυτιστικού ατόμου», με $p=0,000<0,05$, δηλαδή στατιστικά θετικά σημαντική, αναδεικνύει την ανάγκη του ατόμου για σταθερότητα στην καθημερινότητά του μέσα από ένα πρόγραμμα σταθερό.

Τέλος, η συσχέτιση των μεταβλητών Likert 8 «Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό» και της Likert 9 «Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό», η οποία είναι στατιστικά θετική με $p=0,002<0,05$, αποδεικνύει την ανάγκη

του ατόμου για γνώση του τι ακολουθεί. Αυτό επιτυγχάνεται με την οπτικοποίηση του προγράμματος, δοσμένο με συγκεκριμένη σειρά, με σκοπό να αποφευχθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, κάνοντας ταυτόχρονα πιο ομαλή οποιαδήποτε αλλαγή του προγράμματος, η οποία μπορεί να προκύψει μέσα στην ημέρα. Το παιδί βλέπει, ξέρει τι θα ακολουθήσει και το δέχεται πιο ήρεμα.

Μέσα από την έρευνα ακόμη προκύπτουν ερωτήματα που χρειάζονται περαιτέρω έρευνα, όπως το αν μπορούν να συνδυαστούν δύο ή και παραπάνω παρεμβάσεις διδασκαλίας για την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό, αλλά και αν μπορούν οι παρεμβάσεις της παραπάνω έρευνας να συνδυαστούν με την τεχνολογία.

Ως απόρροια των παραπάνω αποτελεσμάτων αναδεικνύεται η ανάγκη για εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό μέσα από προγράμματα και συστήματα, τα οποία θα μπορέσουν να εντάξουν το άτομο στην κοινωνία, αφού πρώτα καταφέρει να οργανώσει τον εαυτό του και το περιβάλλον. Στόχος είναι να παραμένει ήρεμο, να ελίσσεται στις ενδεχόμενες αλλαγές και να μπορεί να χειρίζεται, όσο δυνατόν περισσότερο, τα συναισθήματά του, με αποτέλεσμα να μπορέσει να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΧΥΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας, στο πρόγραμμα «Ειδική εκπαίδευση» και η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελεί υποχρέωση στα πλαίσια των σπουδών μου.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, σχετικά με το σχεδιασμό και τις στρατηγικές διδασκαλίας που πρέπει να εφαρμοστούν, στα πλαίσια διδακτικής παρέμβασης σε άτομα που βρίσκονται στο φάσμα της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής (αυτισμός).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και γι' αυτό το λόγο θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα η προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. **Πρέπει να τονίσω πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν χρειάζεται να αναφέρεται πουθενά το όνομά σας.**

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και οι απαντήσεις να αντανακλούν τα πραγματικά σας συναισθήματα.

Για τη διευκόλυνσή σας παραθέτω τους εξής ορισμούς:

Αυτισμός- αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία καθώς και από επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, (Liss, Harel, Fein, Allen, Dunn, Feinstein, Morris, Waterhouse και Rapin, 2001 [American Psychiatric Association, 1994]), τα οποία συχνά σχετίζονται με γνωστικές διαταραχές και ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία. (Liss et al., 2001 [Volkmar, Sparrow, Goudreau, και Cicchetti, 1987]).

TEACCH- “Θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας”, αποτελεί ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης, το οποίο παρεμβαίνει στη φυσική δόμηση του περιβάλλοντος, στο ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, στο σύστημα ατομικής εργασίας, και στην υποστηρίζει την οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων.

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σημαντικό να μου το επιστρέψετε, για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία εκ των προτέρων.

Ζησοπούλου Χριστίνα

Ειδική Παιδαγωγός

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε την απάντηση με ένα X

1. Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία: 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50 και άνω ☐
3. Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ στην Ειδική Εκπαίδευση ☐
- Μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση ☐
- Διδακτορικό στην Ειδική Εκπαίδευση ☐
- Σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Εκπαίδευση ☐
- Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή ☐
4. Χρόνια προϋπηρεσίας: 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐
- 21-25 ☐ 26 και άνω ☐

5. Πλαίσιο εργασίας: Ειδικό σχολείο ☐
- Τμήμα ένταξης ☐
- Παράλληλη στήριξη ☐

6. Αριθμός μαθητών με αυτισμό-Σύνδρομο Asperger στην τάξη:

7. Έχετε εφαρμόσει κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ναι, ποιό;.....

B. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Κάθε πρόταση είναι και η δήλωση μιας πεποίθησης και η συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου σας θα δείξει τη στάση σας απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα. Δίπλα από κάθε πρόταση υπάρχουν οι απαντήσεις από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Κυκλώστε τον αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. Κάθε ερώτηση έχει μία απάντηση. Είναι σημαντικό να απαντήσετε αυτό που πραγματικά πιστεύετε και όχι ό,τι θα ήταν κοινωνικά αποδεκτό.

Η κλίμακα είναι η εξής:

1= διαφωνώ απόλυτα

2= διαφωνώ

3= ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ

4= συμφωνώ

5=συμφωνώ απόλυτα

1. Ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να εκπαιδευτεί.

1 2 3 4 5

2. Η εκπαίδευση του αυτισμού αφορά την καθημερινότητα του ατόμου.

1 2 3 4 5

3. Η εκπαίδευση του αυτιστικού ατόμου πρέπει να γίνεται εξατομικευμένα.

1 2 3 4 5

4. Το αυτιστικό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως η επικοινωνία.

1 2 3 4 5

5. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στις κοινωνικές συναλλαγές.

1 2 3 4 5

6. Το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι είναι αναπτυγμένη ικανότητα στα άτομα με αυτισμό.

1 2 3 4 5

7. Η ρουτίνα και κάθε είδος στερεοτυπίας δυσκολεύουν τα άτομα με αυτισμό να προσαρμοστούν σε αλλαγές.

1 2 3 4 5

8. Η οπτικοποιημένη διδασκαλία βοηθά στην κατανόηση του περιεχομένου της από τα άτομα με αυτισμό.

1 2 3 4 5

9. Ένα καλά δομημένο πρόγραμμα συμβάλλει στην ηρεμία του ατόμου με αυτισμό.

1 2 3 4 5

10. Η σταθερότητα του προγράμματος εξασφαλίζει την ηρεμία του αυτιστικού ατόμου.

1 2 3 4 5

11. Οι ξεχωριστές γωνιές στο χώρο (πρόγραμμα TEACCH) οργανώνουν τη σκέψη του μαθητή.

1 2 3 4 5

12. Το ημερήσιο πρόγραμμα πρέπει να απεικονίζει τις εργασίες του μαθητή και τον τρόπο εκτέλεσής τους.

1 2 3 4 5

13. Η γνώση για το ποια εργασία έπεται αποτρέπει ανάρμοστες συμπεριφορές και εκρήξεις θυμού.

1 2 3 4 5

14. Η ανάπτυξη επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή με αυτισμό βοηθά στην σωστή εκπαίδευση.

1 2 3 4 5

15. Συστήματα επικοινωνίας με εικόνες όπως το PECS είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη ομιλίας.

1 2 3 4 5

16. Οι εικόνες βοηθούν το παιδί να επικοινωνήσει.

1 2 3 4 5

17. Το PECS προετοιμάζει το αυτιστικό άτομο να ζήσει αυτόνομα.

1 2 3 4 5

18. Μέσω του βιβλίου εικόνων το άτομο δεν εκφράζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές με σκοπό να επικοινωνήσει.

1 2 3 4 5

19. Η επικοινωνία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου με αυτισμό.

1 2 3 4 5

20. Η κοινωνικοποίηση είναι πρωτεύον ζήτημα για την ένταξη του αυτιστικού ατόμου στην κοινωνία.

1 2 3 4 5

21. Η κοινωνικοποίηση είναι τομέας στον οποίο υπολείπεται το άτομο με αυτισμό.

1 2 3 4 5

22. Η μέθοδος των κοινωνικών ιστοριών συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

1 2 3 4 5

23. Οι κοινωνικές ιστορίες διδάσκουν στο παιδί την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

1 2 3 4 5

24. Ενδεχόμενη αλλαγή στην καθημερινότητα μπορεί να διδαχτεί μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες.

1 2 3 4 5

Ευχαριστώ για τη συνεργασία!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (n.d.). Ανάκληση Ιανουάριος 12, 2014, από http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- Βογινδρούκας, Ι.(2007). Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αυτισμό. Θεσσαλονίκη.
- Γρηγορίου, Φ. (2009). Αυτισμός και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη. Ανάκληση Μάρτιος 15, 2014, από <http://www.autismhellas.gr/files/el/AutismosFaniGrigoriou.pdf>
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (n.d.). Συμπεριφορική -αναλυτική προσέγγιση προσέγγιση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Ανάκληση Μάιος 2, 2014, από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf
- Νότας, Σ. (n.d). ορισμός-Διάγνωση- Αξιολόγηση- θεραπευτικές παρεμβάσεις. Ανάκληση από το διαδίκτυο Μάρτιος 15, 2014, από <http://www.autismhellas.gr/fasma/docs/1.htm>
- Παπαγεωργίου, Β. (n.d). Αυτισμός. Σύλλογος γονέων κηδεμόνων φίλων αυτιστικών ατόμων Λάρισα. Ανάκληση Μάρτιος 1, 2014, από http://www.autismthessaly.gr/doc/Q_A_autism.pdf
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφέας.
- Σαλβαράς, Κ.Γ. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσικνα, Ε. (2013, Ιούλιος 1). Θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό. *Έδρα*. Ανάκληση Μάρτιος 24, 2014, από <http://edra.edu.gr>
- Φράνσις, Κ., Παπαντωνίου, Μ., Καμπούρογλου, Μ., Ζακολίκου, Α.,(2006). *Η έννοια της διαταραχής, το επικοινωνιακό της προφίλ και εκπαιδευτικές συμβουλές για την αντιμετώπισή της*. Β΄ Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο “ΑΤΤΙΚΟ”.

Αγγλική

- Autism spectrum disorders health center. (n.d). History of autism. Retrieved February 20, 2014, from <http://www.webmd.com/brain/autism/history-of-autism>
- Autismweb. (n.d.). Autism Teaching methods: TEACCH. Retrieved March 26, 2014, from <http://www.autismweb.com/teacch.htm>
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35(3), 213-231.
- Dyrbjerg, P. & Vedel, M. (2007). *Every day education. Visual support for Children with Autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Frost, L., Bondy, A.(2002). *PECS*.(Α. Πλέσσα, Μετ.). 2. United States: Pyramid Educational Products.
- Gammeltoft, L. & Norderhof, S. M. (2007). *Autism, Play and Social Interaction*. (Ε. van Acker, Μετ.). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Happe', F. (2003). *Αυτισμός, σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. (2^η έκδοση). (Δ. Στασινός, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Iavannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (January 1, 2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*. Retrieved January 15, 2014, from foa.sagepub.com
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *ScienceDirect*, 19. Retrieved March 6, 2014, from www.sciencedirect.com
- Kusmierski, S., & Henckel, K. (2002). Effects of the TEACCH program on maladaptive and functional behaviors of children with autism. *Journal of Undergraduate Research/University of Wisconsin-La Crosse*, 5, 475-491.
- Mandal, A. (n.d). Autism history. *News medical*. Retrieved March 13, 2014, from <http://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>
- Matson, L. J. (2009). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Media, M. (2008). *First 100 Days Kit*. Autism Speaks
- Northumberland County Council Communication Support Service. (2004). *Autistic Spectrum Disorders. Practical Strategies for Teachers and Other Professionals*. Great Britain: David Fulton.
- Oke, J. N. & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of autism and developmental disorders*, 20, (4), 479-497.
- Ozdemir, S. (2008). *The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behavior of children with autism: Three case studies*. *Journal of autism and developmental disorders*. Abstract retrieved March 5, 2014, from <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-008-0551-0>
- Ritvo, R. E. (2006). *Understanding the Nature of Autism and Asperger's Disorder*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Scattone, D., Wilczynski, M. S., Edwards, P. R. & Rabian, B. (2002). *Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories*. *Journal of autism and developmental disorders*. Abstract retrieved March 3, 2014, from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1021250813367>
- Schopler, E., Mesibov, B. G. & Hearsey, K. (1995). *Structured teaching in the TEACCH system*. Abstract retrieved February 12, 2014, from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1286-2_13
- Siaperas, P., Higgins, S., & Proios, P. (2007). Challenging behaviours on people with autism: A case study on the effect of a residential training programme based on structured teaching and TEACCH method. *Psychiatrike= Psychiatriki*, 18(4), 343-350.
- Stone, F. (2004). *Autism- The Eighth Colour of the Rainbow*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Suchowierska, M., Rupinska, M. & Bondy, A. (2013). Picture exchange communication system (PECS). A short tutorial for the doctors. *Clinical corner*, 26, Article 1. Retrieved March 22, 2014, from <http://www.pecs-greece.com/Brochures/PolishPECSpub.pdf>