

«ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ»

ΑΠΟ ΤΗΝ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Κοινό Πρόγραμμα Πανεπιστήμιων Λευκωσίας- Πατρών
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Φεβρουάριος, 2021

Εγώ, η Αγγελική Παναγιωτοπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συμπεριληπτικές πρακτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητή με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο: Η συμβολή τους στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Παναγιωτοπούλου Αγγελική



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Συμπεριληπτικές Πρακτικές και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις σε μαθητή με Αυτισμό στο Νηπιαγωγείο: η συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Διατήρηση Κοινωνικών και Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων»

Σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, παρατηρούνται συχνά δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους. Για την ανάπτυξη των εν λόγω ελλειμμάτων τους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καθοριστικός, μέσω της υποστηρικτικής του παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας.

Η παρούσα έρευνα-δράσης, αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό νηπιαγωγείο. Σκοπός της ήταν η διερεύνηση της χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων-παράλληλα, αλλά και συνδυαστικά μεταξύ τους-, στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του. Υλοποιήθηκε μεικτή έρευνα με συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης και ημερολογίου αναστοχασμού και ποσοτικών δεδομένων, μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στο ερευνητικό πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν αρχές και τεχνικές της δομημένης διδασκαλίας, της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς και της μεθόδου PECS, σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων των συμμαθητών. Συνδυαστικά, αξιοποιήθηκαν και συμπεριληπτικές πρακτικές, όπως η ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και εκπαιδευτικών, για διαφοροποίηση των δράσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση του μαθητή με ΔΑΦ σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και περιορισμό των αντικοινωνικών του συμπεριφορών. Ο συνδυασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η ποικιλία στον τρόπο εφαρμογής τους, παράλληλα με τη συνεχή ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων σε επίπεδο γνώσεων και αποτελεσματικών στρατηγικών, μέσω πρακτικών συμπερίληψης, φάνηκε να συνέβαλαν καθοριστικά στην έκβαση του αποτελέσματος σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Περαιτέρω διερεύνηση των ίδιων, αλλά και διαφορετικών στρατηγικών μεθόδων από εκπαιδευτικούς στο συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον, μπορούν να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν τη σχετική βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος, συμπεριληπτικές πρακτικές, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες.

**“Inclusive Practices and Educational Interventions for a student with Autism in Preschool:
their Contribution to the Development and Maintenance
of Social and Communication Skills”**

In inclusive school environments, are observed social interaction and communication difficulties in students with ASD and their classmates. To develop their specific deficits, the teacher role can be determined, through his supportive intervention in school and family contexts.

The present action-research, was a case study of a student with ASD in an inclusive preschool setting. Goal of the study, was to investigate the use of inclusive practices and educational interventions, -parallel and combined with each other-, to the development and maintenance of hi social and communication skills. A mixed-method was applied. Qualitative data collected through semi-structured interview and reflective journal and quantitative data, through completing questionnaire, in three different periods. The research program, utilized the priciples and techniques of, structured teaching, applied behavior analysis and PECS method, in educational interest-based interventions but also in the development of communication between the classmates. Combined with them, inclusive practices were utilized, such as the collaborational development between school-family and teachers themselves, for implement accommodations in classroom activities settings.

The study results, showed statistically significant improvement of the student with ASD in his social and communication skills, as well as decrease of his antisocial behaviors. The combination of educational interventions and the variety in their implementation manner in general school, parallel to the continual feedback of the participants, with knowledge and effective strategies through inclusive practices, seemed to contribute decisively to the outcome, according to the data collection. Further research of the same and different strategies by teachers in the inclusive school settings can potentiate and enrich the relevant literature.

Key words: autism spectrum disorder, inclusive practices, educational interventions, social skills, communication skills.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα πρώτα από όλα, να ευχαριστήσω τον μαθητή μου, που είχα την ευκαιρία να τον γνωρίσω και να με διδάξει πως, εκεί που η λογική συναντάει φραγμούς και σταματάει, η αγάπη βρίσκει ανέλπιστες διεξόδους, και προχωράει. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένεια του μαθητή και τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την αξιόλογη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα. Επίσης, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» το οφείλω στην οικογένεια και τους φίλους μου, που με στήριξαν προσωπικά ο καθένας τους, στην υλοποίηση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτηρά μου, Σπανάκη Ειρήνη για την καθοδήγηση, τις καίριες επισημάνσεις και τις συμβουλές της, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της ερευνητικής εργασίας.



*“the most important thing in communication
is hearing what isn't said”*

Peter F. Drucker

*“If a child can't learn the way we teach,
maybe we should teach the way they learn”*

Ignacio Estrada

Αφιέρωση

...στους ανήσυχους εκείνους εκπαιδευτικούς,
που σαν τολμηροί θαλασσοπόροι, αψηφούν τα «κύματα»
και ξεχνώνονται στο πέλαγος της μάθησης με πυξίδα το Παιδί,
ποθώντας να εξερευνήσουν τον πολύτιμο «θησαυρό» που κρύβει μέσα του·
με τιμόνι την Πίστη, τη Θέληση, την Υπομονή και προπάντων την άνευ όρων Αγάπη!

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	10
1.1. Διατύπωση του προβλήματος	10
1.2. Σκοπός της έρευνας	12
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	12
1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας	13
1.5. Σημαντικότητα της έρευνας	13
1.6. Οριοθέτηση της έρευνας	14
1.7. Εννοιολογικοί Ορισμοί	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	17
2. Αυτισμός – Εξερευνώντας έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης συμπεριφοράς	17
2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά του Αυτισμού	17
2.2. Κοινωνικές Δεξιότητες	18
2.2.1. Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό	18
2.2.2. Εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό	20
2.3. Επικοινωνιακές Δεξιότητες	20
2.3.1. Ελλείμματα στις επικοινωνιακές δεξιότητες στον αυτισμό	22
2.4. Η έννοια της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο	22
2.4.1. Νομοθεσία και συμπερίληψη	23
2.5. Εξατομικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον Αυτισμό (ΑΠΣ)	23
2.6. Συμπεριληπτικές Πρακτικές και Αυτισμός	24
2.6.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	25
2.6.2. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό	26
2.6.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη συμπερίληψη	26
2.6.4. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	27
2.6.5. Διαφοροποιημένη & Ομαδο-συνεργατική Διδασκαλία:	28
η συμβολή τους στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με αυτισμό	28
2.6.6. Η συμβολή των πρακτικών συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό	30
2.7. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις στον αυτισμό	31
2.7.1. Χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων στον αυτισμό	31
2.7.2. Οι αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA)	32
2.7.3. Η συμπεριφοριστική- αναλυτική προσέγγιση σε μαθητές με αυτισμό: Στρατηγικές Παρέμβασης	35

2.7.4. Νατουραλιστική συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση:	36
Στρατηγικές Παρέμβασης	36
2.7.5. Η εναλλακτική μέθοδος επικοινωνίας – PECS, σε μαθητές με αυτισμό	38
2.7.6. Η δομημένη διδασκαλία-μέθοδος TEACCH σε μαθητές με αυτισμό	40
2.8. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	44
3.1.Εκπαιδευτική Έρευνα	44
3.2. Το δείγμα	47
3.2.1. Το πλαίσιο	48
3.3.Ερευνητικός σχεδιασμός-Διεξαγωγή της έρευνας	49
3.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	63
3.5. Ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα	67
3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	68
3.7. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις του Προγράμματος	70
3.8. Συμπεριληπτικές Πρακτικές του Προγράμματος	86
3.9. Μεθοδολογία Ανάλυσης Ευρημάτων	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4º: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	90
1º ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων (ερωτηματολόγια)	91
2º ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	104
Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων και Συμπεριληπτικών Πρακτικών	104
(πρωτόκολλο παρατήρησης- ημερολόγιο αναστοχασμού- φωτογραφίες)	104
3º ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	110
(ημιδομημένες & άτυπες συνεντεύξεις/ημερολόγιο αναστοχασμού)	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5º : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	152

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1.Διατύπωση του προβλήματος

Στη σύγχρονη εποχή, γίνεται έντονος διάλογος για την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Οι όροι «ενταξιακή» και «συμπεριληπτική» εκπαίδευση, αποτελούν απόρροια μιας επίπονης και μακροχρόνιας προσπάθειας της κοινωνίας μας, να αποδεχτεί και να σεβαστεί τη διαφορετικότητα και ποικιλομορφία των μελών της, θεσπίζοντας νόμους που να εμπερικλείουν όλους τους πολίτες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η εφαρμογή της συμπερίληψης ως μία νέα πλέον σχολική πραγματικότητα της γενικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται συχνά ως πρόκληση από την εκπαιδευτική κοινότητα, εντός και εκτός ελληνικής επικράτειας (Κασίδης, 2015). Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών (Lee, Yeung, & et.al., 2015; Segall & Campbell, 2012), η ανησυχία τους ως προς τη υλοποίησή της, στηρίζεται κατά βάση, στη διατήρηση στερεότυπων αντιλήψεων της σχολικής κουλτούρας, τον αυξημένο αριθμό μαθητών/τάξη, το βαθμό αναπηρίας, την απουσία υποστήριξης από ειδικό παιδαγωγό, την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς και το υπάρχον γνωστικό-κεντρικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κασίδης, 2015; Avramidis & Norwich, 2002; Μπαγιάτη, 2019).

Ως προς τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), η πρόκληση αφορά συχνά, τα ποιοτικά και ποσοτικά ελλείμματα που παρουσιάζουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη φαντασία τους (Κασίδης, 2014), καθιστώντας τους ανάκανους να ακολουθήσουν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) σχεδιασμένο κατεξοχήν στη λεκτική επικοινωνία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Για το σκοπό αυτό, το Υπουργείο Παιδείας της χώρας (2003; 2016), έχει προσαρμόσει τα ΑΠΣ της γενικής αγωγής, ώστε να ανταποκρίνονται στα ελλείμματα και τις δυνατότητες μαθητών με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), μεριμνώντας παράλληλα την έκδοση επιμορφωτικού υλικού, προς ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα συνεργασίας, συμπερίληψης και εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών (ΙΕΠ, 2015). Η ουσιαστική κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού, στις εν λόγω

πρακτικές, θεωρείται πλέον επιτακτική ανάγκη για την λειτουργικότητα του συμπεριληπτικού σχολείου (Avramidis & Norwich, 2002; Akalin, Demir & et.al., 2014), με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει και ο ίδιος το χρέος της δια βίου συνέχισής της επιμόρφωσή του, μέσω της αναζήτησης, της δοκιμής και της εμπειρικής μάθησης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019).

Στο συμπεριληπτικό σχολείο, παρόλο που προσφέρονται ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ομηλίκους (Camargo, Rispoli, & et.al., 2014), συχνά παρατηρείται χαμηλή συχνότητα κοινωνικής συνδιαλλαγής των μαθητών με ΔΑΦ και των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης (McConnell, 2002; Odom & Zercher, 2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως «κοινωνικού μεταφραστή» στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (Safran, 2002) και στη σχεδίαση δράσεων που να προσελκύουν τους μαθητές με ΔΑΦ σε εκδηλώσεις κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται καθοριστικός για την εξέλιξή τους (Watkins, O'Reilly, Kuhn, & et.al., 2019).

Εφαρμογές παρεμβάσεων, που παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα σε αυτούς τους τομείς, βασίζονται κυρίως, στη δομημένη διδασκαλία (Sanz-Cervera, Fernandez-Andres & et. al., 2018), με εστίαση στα ενδιαφέροντά των μαθητών με ΔΑΦ (Koegel, Vernon, & et.al., 2012; Watkins, O'Reilly, Kuhn & et.al., 2019), την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Grenier & Yeaton, 2019), τις αρχές του συμπεριφορισμού (Camargo, Rispoli & et.al., 2014; Ganz, Simpson & Lund, 2012), καθώς και τις νατουραλιστικές προσεγγίσεις (Γαλάνης, 2015; Schreibman, Dawson, Stahmer, & et.al., 2015).

Η εφαρμογή τους ωστόσο στα σχολεία, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς η κατάρτιση εκπαιδευτικών σε αυτές, είναι ανεπαρκής (Segall & Campbell, 2012). Απεναντίας, δεξιότητες μαθητών με ΔΑΦ που κατακτώνται σε ιδεατές συνθήκες “θεραπευτικών” κέντρων, από εξειδικευμένους εκπαιδευτές, δύσκολα καθίστανται γενικεύσιμες σε άλλα πλαίσια. Για τη γενίκευση και διατήρησή τους, ευρήματα ερευνών, εντοπίζουν την αξία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης της οικογένειας και των εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές μεθόδους, για την ενίσχυση και εξάσκηση των μαθητών στο περιβάλλον που λειτουργούν (Ozonoff & Cathcart, 1998; Kasari, Gulsrud, & et. al., 2010; Watkins, O'Reilly, Kuhn, & et.al., 2019).

1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης και διατήρησης, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός μαθητή με μη λεκτικό αυτισμό και έντονες εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς, μέσω της αξιοποίησης πρακτικών συμπερίληψης και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του γενικού, συμπεριληπτικού Νηπιαγωγείου.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την βαθύτερη ανάλυση και προσέγγιση του θέματος, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

A1. Ποιες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ, φαίνεται να αναπτύχθηκαν, έως το τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους;

A2. Περιορίστηκε η εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ, έως το τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους;

B1. Ποιες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ, φαίνεται να διατηρούνται, πέντε μήνες αργότερα, στις αρχές του 2^{ου} σχολικού έτους;

B2. Διατηρήθηκε ο περιορισμός εμφάνισης σε αντικοινωνικές συμπεριφορές του μαθητή με ΔΑΦ, πέντε μήνες αργότερα;

Γ. Με ποιους τρόπους οι συμπεριληπτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ;

Δ. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ;

Ε. Πώς βελτιώθηκαν οι συμμετέχοντες μέσα από το πρόγραμμα;

1.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Έχει παρατηρηθεί πως η εφαρμογή εν μέρει, πρακτικών συμπερίληψης και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, βασισμένες στις αρχές του συμπεριφορισμού και της δομημένης διδασκαλίας, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μαθητών με ΔΑΦ (Lovaas, 1977; Koegel, Vernon, & et.al., 2012; Γαλάνης, 2015). Ωστόσο, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκαν σχετικές έρευνες, που να μελετούν ταυτόχρονα, αποτελεσματικούς τρόπους αξιοποίησης των μεταβλητών αυτών και σε συνάρτηση μεταξύ τους, σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθούν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, για τις οποίες φαίνεται να υπάρχει κενό διερεύνησης. Για τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος, επιλέχθηκε η αξιοποίηση της έρευνας δράσης.

1.5. Σημαντικότητα της έρευνας

Αποτελέσματα ερευνών, δείχνουν πως τροχοπέδη στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, δεν αποτελούν οι ίδιοι οι μαθητές και τα ελλείμματά τους, αλλά οι ελλείψεις και η ακαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος, των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), των κτηριακών εκπαιδευτικών δομών, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης, συνεργασίας και διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κασίδης, 2015; Μπαγιάτη, 2019). Οι μεταβολές των παραπάνω εκπαιδευτικών συνθηκών, είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, μειώνοντας παράλληλα την εκδήλωση αντικοινωνικών τους συμπεριφορών. Τα ευρήματα από μία τέτοια προσπάθεια θα ήταν σημαντικά για την κοινωνική εξέλιξη και λειτουργικότητα των μαθητών με ΔΑΦ στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η έρευνα έχει αναδείξει πολλά υποσχόμενες στρατηγικές παρεμβάσεις διδασκαλίας, η Kasari & Tristram (2013) στην έρευνά τους, εντοπίζουν σημαντικές ελλείψεις στη διεξαγωγή ερευνών για τη μελέτη της εφαρμογής αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές με ΔΑΦ στα σχολικά συμπεριληπτικά πλαίσια. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας-δράσης,

έγκειται στην προσπάθεια των ίδιων των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν και να προσαρμόσουν θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη, και συγκεκριμένα σε εφαρμογές εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συμπεριληπτικών πρακτικών, μέσα από την συνεργατική και προσωπική τους επιμόρφωση. Ευρήματα ερευνών, αναδεικνύουν παράλληλα, τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό τους έργο, παρά την θεωρητική τους κατάρτιση, είτε γιατί αισθάνονται ανέτοιμοι, είτε γιατί η σχολική κουλτούρα δεν τους το επιτρέπει (Αγγελίδης, 2019; Μπαγιάτη, 2019; Segall & Campbell, 2012). Επιπρόσθετα, σημαντική προοπτική της παρούσας έρευνας, είναι η αναγνώριση εκ μέρους των συμμαθητών μαθητών με ΔΑΦ, των τρόπων υποστήριξης και αλληλεπίδρασης τους με συμμαθητές, σε πραγματικές και όχι εξιδανικευμένες συνθήκες.

1.6. Οριοθέτηση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, θα επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επιλέχθηκαν με βάση τις δυνατότητες των συμμετεχόντων. Ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές θα διερευνηθεί ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού, της σχολικής ηγεσίας, καθώς και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, συμμαθητών-μαθητή με ΔΑΦ (κυρίως μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συνεργατικών δράσεων), καθώς και σχολείου-οικογένειας. Ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η έρευνα θα εστιάσει στις μεθόδους δομημένης διδασκαλίας και τις αρχές του συμπεριφορισμού, με προσαρμογές της μεθόδου ΑΒΑ και των τεχνικών εφαρμογών της, βασισμένες στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Πιο αναλυτικά, θα μελετηθούν κυρίως συμπεριφοριοαναλυτικές νατουραλιστικές, αλλά και πιο δομημένες προσεγγίσεις της ΑΒΑ, σε παρεμβάσεις που λάμβαναν χώρα σε νατουραλιστικό σχολικό περιβάλλον διδασκαλίας, με έναρξη, είτε την επικοινωνιακή πρωτοβουλία του μαθητή με ΔΑΦ, είτε της ερευνήτριας εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ. αντίστοιχα.

1.7.Εννοιολογικοί Ορισμοί

Δεξιότητες

Οι δεξιότητες, αφορούν την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει και να προσαρμόζει κατάλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορες περιστάσεις (Halasz & Michel, 2011).

Κοινωνικές Δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, σε κάθε πλαίσιο αναφοράς και καθορίζουν το περιεχόμενο αυτής της σχέσης που θα αναπτύξει. Μέσω αυτές, το άτομο αλληλεπιδρά και διαχειρίζεται επιτυχώς τα συναισθήματα και τις σκέψεις τις δικές του και των άλλων (Goleman, 2011).

Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες διακρίνονται σε άξονες: τη λεκτική, τη μη λεκτική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση (Goodall & Goodall, 2006). Σύμφωνα με τους Dewart & Summers (1996), αφορούν επικοινωνιακές προθέσεις και ανταποκρίσεις με λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση, καθώς, και επικοινωνιακή προσαρμογή ανάλογα τη συνθήκη.

Ημερολόγιο Αναστοχασμού

Η χρήση του στην έρευνα δράσης, σχετίζεται με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, τον σχεδιασμό αλλά και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007, Αυγητίδου, 2011).

Συμμετοχική Παρατήρηση

Στη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής συμμετέχει με πλήρη συμμετοχή ή από απόσταση (Mertens, 2009). Στην έρευνα δράσης, ο ερευνητής, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία, ώστε να παρέμβει εκ των έσω, και να τη βελτιώσει, συνεργαζόμενος με άλλους εμπλεκόμενους (Μπαγάκης, 2002).

Συνέντευξη

Οι άτυπες συνεντεύξεις, προσφέρεται για αδόμητες συζητήσεις μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Cohen & Crabtree, 2006). Από την άλλη πλευρά, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, επιτρέπουν στον ερευνητή και στον ερωτώμενο να αποκλίνουν εν μέρει από το πρωτόκολλο, με στόχο την εμβάθυνση στο θέμα της ερώτησης (Verma & Mallick, 2004).

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει αριθμητικά δεδομένα, σχετικά εύκολα στην ανάλυσή τους. Η χρήση κλίμακας ιεράρχησης σε αυτό, αποτελεί χρήσιμο μηχανισμό για τον ερευνητή, που επιθυμεί διαφοροποίηση των απαντήσεων με ενσωματωμένο βαθμό ευαισθησίας στα δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Μεταβλητές

Ανεξάρτητη είναι η μεταβλητή που επιλέγει ο ερευνητής, με στόχο τη μελέτη της επίδρασής της σε μία άλλη μεταβλητή (συνήθως εξαρτημένη). Εξαρτημένη είναι η μεταβλητή εκείνη, της οποίας οι τιμές φαίνεται να επηρεάζονται από τις μεταβολές της ανεξάρτητης μεταβλητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2. Αυτισμός – Εξερευνώντας έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης συμπεριφοράς

2.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά του Αυτισμού

Άραγε ο αυτισμός περιορίζεται μόνο σε έναν ορισμό και στην διαπίστωση κάποιων χαρακτηριστικών του; Είναι πράγματι αυτό που παρατηρούμε και «φαίνεται» ή μπορεί να κρύβεται κάτι ξεχωριστό πίσω από την αλλόκοτη για τα κοινωνικά πρότυπα, συμπεριφορά;

Ο όρος «αυτισμός», προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και επιλέχθηκε για να σκιαγραφήσει ένα βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό, την απομόνωση τους από τον κοινωνικό περίγυρο και την εστίαση στον εαυτό τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ο αυτισμός παρατηρήθηκε και προσδιορίστηκε για πρώτη φορά από τον Leo Kanner, οποίος ξεχώρισε τρία βασικά χαρακτηριστικά του, την *κοινωνική απομόνωση*, την *ανάγκη για ομοιότητα* και την *αλαλία- μη επικοινωνιακή ομιλία*. Στην τελευταία, περιλαμβάνονται και οι ηχολαλίες και η μονοτονία στην έκφραση του λόγου (Wenar & Kerig, 2008). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, παρά το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη της επιστήμης, έχουν διατηρηθεί ως βασικά διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα (Wenar & Kerig, 2008).

Προς αυτή την κατεύθυνση, το DSM-5 της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (2013) προσδιορίζει τον αυτισμό ως μία Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, που συνήθως εκδηλώνεται με ποιοτικά ελλείμματα στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικότητας και της φαντασίας. Ο αυτισμός έχει ενταχθεί στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (Δ.Α.Δ.), καθώς οι διαταραχές αυτού του τύπου χαρακτηρίζονται από σημαντικά ελλείμματα σε πολλούς τομείς ταυτόχρονα (Νότας, 2005). Λόγω ωστόσο, της πολύπλευρης διάστασης του αυτισμού, πρόσφατα, έχει εισαχθεί και ένας νέος όρος, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Με αυτό τον όρο, υποδηλώνεται η ανομοιογένεια της κλινικής εικόνας των ατόμων με αυτισμό, που εκδηλώνεται με χαρακτηριστικά ελλείμματα ήπιας έως πολύ βαριάς μορφής (Καλύβα, 2005).

Προς το παρόν δεν έχει διατυπωθεί κάποιος επίσημος ορισμός για τον αυτισμό. Μία αξιολόγηση, ωστόσο, προσπάθεια αποσαφήνισης του αυτισμού, έχει γίνει από την Autism Society (2020), η οποία αναφέρει πως πρόκειται για μία πολυσύνθετη, δια βίου αναπτυξιακή διαταραχή, που τυπικά εμφανίζεται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και δύναται να επηρεάσει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αυτό-ρύθμισή του... αποτελεί μία «κατάσταση φάσματος» που επηρεάζει τους ανθρώπους διαφορετικά και σε διαβαθμιστικό βαθμό βαρύτητας. Παρόλο που δεν υπάρχει επί του παρόντος επιβεβαιωμένη αιτία για τον αυτισμό (Σύλλογος γονεών, 2006), η έγκαιρη διάγνωση βοηθά το άτομο να λάβει την υποστήριξη και την παροχή υπηρεσιών που χρειάζεται, γεγονός που μπορεί να συντελέσει σε μία ποιοτική ζωή γεμάτη ευκαιρίες (Autism Society, 2020).

2.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

2.2.1. Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με αυτισμό

Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς, δίνουν στο άτομο την δυνατότητα να συνδέεται με το περιβάλλον και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους, σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Ωστόσο, αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι αρκετά πολύπλοκες και απαιτούν συνδυασμό δεξιοτήτων. Οι Μητροπούλου, Απτεσλής, & Τσακπίνη (2019) αναφέρουν στο εργαλείο αξιολόγησής τους, εννέα κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που χρειάζεται να κατέχει ένα άτομο για την κοινωνική του λειτουργικότητα. Η σωματική προσέγγιση/εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η ακολουθία κοινωνικών κανόνων, η κοινωνική ανταπόκριση και πρωτοβουλία, η αμοιβαιότητα/μοίρασμα, η δεξιότητα εναλλαγής σειράς, η προσαρμοστικότητα και η παράλληλη δραστηριότητα/ενασχόληση. Η ανάπτυξη των βασικών αυτών δεξιοτήτων, αρχίζει ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η διάθεση επικοινωνίας, η εστίαση προσοχής, η μίμηση και το μοίρασμα, αναπτύσσονται από πολύ νωρίς και βρίσκονται σε εξέλιξη ήδη, από το τέλος του πρώτου έτους ζωής τους (Cole & Cole, 2002).

Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό, αρχίζουν να παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ήδη πριν από την ηλικία των 3 ετών (Wenar & Kerig, 2008). Ως προς τον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με το ΑΠΣ για τον αυτισμό (2003), παρατηρείται μεταξύ άλλων, έλλειψη κινήτρου για κοινωνική αλληλεπίδραση, δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με ομηλικούς, δυσκολία στην εφαρμογή κανόνων/οδηγιών, αδυναμία στην έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων και δυσκολία συμμετοχής σε ομαδικά παιχνίδια. Τα παιδιά με αυτισμό, παρόλα αυτά, τείνουν να εμφανίζουν μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ τους, ως προς τη διαταραχή της κοινωνικότητά τους, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο το δικό τους ξεχωριστό κοινωνικό προφίλ. Υπάρχουν, για παράδειγμα, περιπτώσεις παιδιών που αποφεύγουν ακόμα και το άγγιγμα, και άλλα που επιδιώκουν ενεργητικά την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Το επίπεδο των δυσκολιών αυτών στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό δύναται να διαφέρει ανάλογα την ηλικία και τη βαρύτητα του αυτισμού (Lufti, 2018; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Η αποτελεσματική επίλυση των κοινωνικών δυσκολιών, προϋποθέτει την δεξιότητα του παιδιού να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των γύρω του και να είναι σε θέση να τα εκφράζει. Τέτοιες δεξιότητες, όπως αναφέρει ο Zin στο (Bremer & Smith, 2004) αποτελούν πτυχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Οι καλώς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρίες, ως προς την επίλυση συγκρούσεων, την ανάπτυξη συναισθηματικής οικειότητας με την οικογένεια και ισχυρών δεσμών φιλίας με τους συνομηλικούς. Η επίδραση αυτή γίνεται φανερή στη σχολική επιτυχία και την προσωπική τους εξέλιξη ως ενήλικοι, στην εργασία τους, στην δική τους οικογένεια και στην κοινότητα (Hair & et al., 2002; Bremer & Smith, 2004). Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες, επομένως είναι σημαντικό να αποκτηθούν σε πρώιμο στάδιο και όσο οι μαθητές φοιτούν στο σχολικό περιβάλλον.

2.2.2. Εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό

Στα κοινωνικά ελλείμματα που συνήθως παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, προστίθενται και οι επιθετικές και αυτοτραυματικές συμπεριφορές, το άγχος και ξαφνικές αλλαγές στη διάθεσή τους. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκε μεγάλη συχνότητα εμφάνισης επιθετικότητας και αυτοτραυματισμών σε παιδιά με ΔΑΦ από 5-17 ετών, που συνήθως εκδηλώνεται στην οικογένεια, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Kanne & Mazurek, 2011; Mazurek, Kanne, & Wodka, 2013; Carroll, Hallett, & et al., 2014; Brown, Borduin, & et al., 2019).

Ως προς τα αίτια της επιθετικότητας, αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, έδειξαν ως παράγοντες επίδρασης, την διεκδίκηση κάποιου αντικείμενου, τη θυματοποίηση, την έλλειψη ύπνου, τα υψηλά επίπεδα στεναχώριας, τις δυσκολίες επικοινωνίας και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με την οικογένεια και τους συμμαθητές, στο σχολικό πλαίσιο. Συσχέτιση μεταξύ επιθετικότητας και δυσκολιών στο ύπνο και ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εντόπισαν και οι Chen, Yi-Dong, Guang-Lei, & et al. (2017) σε μαθητές νηπιαγωγείου με ΔΑΦ.

2.3. Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας, θα ήταν δύσκολο να εξεταστεί αποκομμένη από την διάθεση κοινωνικοποίησης του παιδιού, και αυτό γιατί τα παιδιά δείχνουν να αναπτύσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, βασισμένα στην έμφυτη διάθεση και ικανότητά τους για κοινωνική αλληλεπίδραση. Συνεπώς, η επικοινωνία δεν αφορά απλώς τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά αποτελεί μια βαθύτερη διαδικασία αλληλοκατανόησης, επαφής και συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων, από τη στιγμή που μεταδίδονται σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα (Βαρδακώστα, 2001).

Ουσιαστικά, όλα τα παιδιά θεωρείται πως έχουν την προδιάθεση να αναπτύξουν λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Επικοινωνιακά μηνύματα μπορούν να μεταδοθούν με το χαμόγελο, το κλάμα, την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες και την ομιλία/γραφή (Buckley, 2012; Dewart & Summers, 1996). Τα βαβίσματα, οι εκφράσεις του προσώπου, το δείξιμο, η χρήση λέξεων ή μία μετά την άλλη, αποτελούν δεξιότητες που χρησιμοποιούνται σε παγκόσμιο επίπεδο και είναι

κοινές για τους όλους τους ανθρώπους ως προς τον τρόπο που επικοινωνούν, ακόμα και αν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα που ομιλεί ο άλλος (Buckley, 2012).

Σύμφωνα με τους Dewart & Summers, (1996), τους δημιουργούς του Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των νηπίων, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες. Κάθε μία εξ αυτών περιλαμβάνει υποκατηγορίες, που συμπεριλαμβάνουν εξίσου λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις. Η πρώτη ομάδα, οι **επικοινωνιακές προθέσεις**, σχετίζονται με το εύρος των επικοινωνιακών λειτουργιών που το παιδί μπορεί να εκφράσει, ζητώντας ή αντιδρώντας σε κάτι. Η δεύτερη ομάδα, **ανταπόκριση στην επικοινωνία**, αφορά τον τρόπο που τα παιδιά αντιδρούν και ανταποκρίνονται στην επικοινωνία τους προς τους άλλους. Η τρίτη ομάδα, **αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία**, αφορά τον τρόπο που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους άλλους και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, ενώ η τέταρτη ομάδα, **αλλαγή της επικοινωνίας ανάλογα τη συνθήκη**, σχετίζεται με τον τρόπο που το παιδί εναλλάσσει την επικοινωνία του ανάλογα το πλαίσιο και τα άτομα.

Μεταξύ των παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία, συγκαταλέγονται, το κίνητρο για εμπλοκή σε αυτήν, η κατάσταση και ο χώρος όπου προκύπτει, το είδος του μηνύματος, η σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και η ικανότητα κατανόησης των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων και από τις δύο πλευρές εξίσου (Buckley, 2012). Πράγματι, σε έρευνες, έχει παρατηρηθεί καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ σε δεξιότητες που αφορούν κάποιο δικό τους αίτημα, εκφραζόμενο, με αναζήτηση ή δείξιμο και δόσιμο αντικειμένου σε άλλον για παροχή βοήθειας (Chiang & Soong, 2008; Paparella & et al., 2011). Παρόμοιες συσχετίσεις ως προς το κίνητρο, εντόπισε και η Orr (Orr, 2020) ως προς τον ρόλο που παίζει η εξερεύνηση επιθυμητών παιχνιδιών από τα παιδιά, στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Με την απουσία κινήτρου, η επικοινωνία παραμένει ανύπαρκτη ή σε μεγάλο βαθμό περιορισμένη (Buckley, 2012). Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, τα ευρήματα αυτά, είναι ιδιαίτερα βοηθητικά και ως προς τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την αξιοποίησή του από κοινού, με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στα γενικά σχολεία.

2.3.1. Ελλείμματα στις επικοινωνιακές δεξιότητες στον αυτισμό

Στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παρατηρούνται συχνά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, είτε ομιλούν, είτε όχι. Το DSM-5 (2013), στα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού, εντοπίζει κυμαινόμενα ελλείμματα στους τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής αμοιβαιότητας, στις μη λεκτικές συμπεριφορές, που χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση, και στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων. Οι τελευταίες, σχετίζονται με την δυσκολία προσαρμογής της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ σε διάφορα πλαίσια και την έλλειψη ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους τους.

Από την ανασκόπηση ερευνών, εντοπίστηκαν αντίστοιχα επικοινωνιακά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό στην επικοινωνιακή τους πρόθεση, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και καθυστερήσεις στον λεκτικό και μη λεκτικό συντονισμό της εστίασης της προσοχής μεταξύ προσώπου-αντικειμένου, για επικοινωνιακούς σκοπούς (Chiang & Soong (2008; Paparella & et al. 2011).

2.4. Η έννοια της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο

Τα τελευταία χρόνια, έχουν ενταθεί οι προσπάθειες σε διάφορες χώρες του κόσμου, για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019). Υποστηρικτής αυτής της ιδέας, υπήρξε και ο οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. Στην πρωτοβουλία του, με την προκήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) διατυπώθηκε η θέση, ότι ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη της «Εκπαίδευσης για Όλους» είναι να δοθεί στα σχολεία, που θέλουν να ακολουθήσουν αυτή την αρχή, ένας συμπεριληπτικός προσανατολισμός.

Η διαφορά της συμπερίληψης σε αντίθεση με όρους του παρελθόντος όπως η «ένταξη», είναι πως σχετίζεται με την θεμελίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αντιτίθεται την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό μαθητών από το γενικό σχολείο, δίνοντας βαρύτητα στην προσαρμογή του περιβάλλοντος. Επομένως, στόχος των αλλαγών, δεν είναι ο μαθητής που δυσκολεύεται να κατανοήσει, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα που αδυνατεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως, των μαθητών (Σούλης, 2013; 2008).

2.4.1. Νομοθεσία και συμπερίληψη

Διεθνώς, την τελευταία εικοσαετία, γίνονται προσπάθειες από τις κυβερνήσεις, με αναθεωρήσεις νόμων και καταστατικών που αφορούν την προώθηση και εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία. Στην Ευρώπη, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αρχίσει να εφαρμόζεται αποτελεσματικά. Ο ανεξάρτητος Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ειδική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, συμβάλλει συνεργατικά, παρέχοντας υποστηρικτική καθοδήγηση, στα Υπουργεία Παιδείας 31 ευρωπαϊκών χωρών (European Union & Council of Europe, 2018). Στην Ελλάδα, γίνονται προσπάθειες την τελευταία δεκαετία προς αυτή την κατεύθυνση. Με τον τελευταίο νόμο που ψηφίστηκε το 2008 (Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α΄/2 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2008), παρέχεται η δυνατότητα και σε μαθητές με πιο σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν παρακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, με κατάλληλη υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, όταν δεν καθίσταται εφικτή η φοίτησή τους σε πλαίσιο ΕΑΕ. Για την εξασφάλιση της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, ο εκάστοτε μαθητής, χρειάζεται να έχει λάβει διάγνωση από το Κ.Ε.Σ.Υ. της περιοχής του, το οποίο είναι σε θέση να προτείνει δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα στον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (Π.Σ.-Σ.) για την ενίσχυση και καθοδήγησή του.

2.5. Εξατομικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον Αυτισμό (ΑΠΣ)

Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έχει δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό, προσβάσιμο σε όλους μέσω διαδικτύου, παρέχοντας ενημέρωση και υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και γονείς, στην αξιοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών και τρόπων συνεργασίας τους εντός σχολικού περιβάλλοντος. Στα αποτελέσματα αυτών των δράσεων, ανήκει η «Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη και ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ι.Ε.Π., 2017) «ο Οδηγός Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ» (ΙΕΠ, 2015) καθώς και οι τροποποιήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αναλόγως τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φέρουν κάποιας μορφής διαταραχή ή αναπηρία.

Όσον αφορά το ΑΠΣ για τον αυτισμό, σχεδιάστηκε το 2003 και περιλαμβάνει διαφοροποιήσεις σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα του γενικού σχολείου. Σύμφωνα με αυτό, οι παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που χρησιμοποιούν τη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Για αυτό το λόγο, κατά τον σχεδιασμό του, δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στη διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς και σε αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους.

2.6. Συμπεριληπτικές Πρακτικές και Αυτισμός

Οι αρχές της συμπερίληψης, μπορούν να γίνουν εφαρμόσιμες μέσω των συμπεριληπτικών πρακτικών στο γενικό σχολείο. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρούνται σημαντικά κοινωνικά οφέλη σε μαθητές με ΔΑΦ, (Hargower & Dunlap, 2001) μέσα από την κοινωνική συνδιαλλαγή τους με ομηλικούς τυπικής ανάπτυξης (Kasari, Gulsrud, & et. al., 2010). Στις πρακτικές αυτές, συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κατανομή της σχολικής ηγεσίας, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, οι «φωνές» των παιδιών και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Μάμμου & Μάμμου, 2015; Αγγελίδης, 2019). Σύμφωνα με την Ainscow (1999) στη δημιουργία πρακτικών συμπερίληψης συμβάλλει, επίσης, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως πρόκληση για μάθηση, παρά ως πρόβλημα για επίλυση.

Η αποτελεσματικότητά των πρακτικών, προσδιορίζεται από μια συνεχή διαδικασία, με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Κατά συνέπεια, η δυσκαμψία στα αναλυτικά προγράμματα, ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, η αναπαραγωγή στερεότυπων αντιλήψεων στη σχολική κουλτούρα και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης, επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα υλοποίησής της (Αγγελίδης, 2019; Σούλης, 2008).

Παρατηρούνται επίσης, παρερμηνείες ως προς τον τρόπο εφαρμογής των συμπεριληπτικών πρακτικών. Σύμφωνα με την Diane Twachtman-Cullen (Cowdery & Allen, 2012), στις «κακές πρακτικές συμπερίληψης» περιλαμβάνεται η επιμονή

στην συμπερίληψη με κάθε κόστος, η παρουσία του μαθητή στην τάξη χωρίς εξατομικευμένη υποστήριξη, η υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, έναντι της ενίσχυσης των πραγματικά απαραίτητων δεξιοτήτων του μαθητή και η αποτυχία εκπαίδευσης των υπολοίπων παιδιών, σε αποτελεσματικούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συμμαθητές που φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας.

2.6.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές και τις πρακτικές της συμπερίληψης, αποτελεί ουσιαστικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή της, στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί που αγνοούν τις αρχές της, είναι δύσκολο να κατανοήσουν την ανάγκη εφαρμογής της (Kochhbar, West, & Taymans, 2000). Η σύγχυση που παρατηρείται και η ασάφεια ως προς την κατανόηση του όρου (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006) συχνά δημιουργεί την πεποίθηση πως η συμπερίληψη, έχει αρνητικό αντίκτυπο στο γενικό σχολείο (Wilson, 1999). Κρίνεται επομένως, σημαντική η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, ώστε να είναι ικανό να προωθήσει τις αρχές της συμπερίληψης (Lancaster & Bain, 2010; Peebles & Mendaglio, 2014).

Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η θεωρητική επιμόρφωση, αλλά και η πρακτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Ευρήματα ερευνών έδειξαν πως η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δεν συνεπάγεται και την κατάλληλη προετοιμασία τους στην εφαρμοσμένη συμπερίληψη. Για την ενίσχυσή τους, προτείνονται εκπαιδευτικά προαγράμματα που να παρέχουν ουσιαστική, εμπειρική κατάρτιση (Avramidis & Norwich, 2002; Fayez, Dababneh, & Jumiaan, 2011; Akalin, Demir, & et.al., 2014). Οι Αγγελίδης & Στυλιανού, (2019), αναφέρουν, πως το μεγαλύτερο μέρος της εμπειρικής εκπαίδευσης, γίνεται δια βίου και «λαμβάνει χώρα στα σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν απρογραμμάτιστα, μέσα από τις εμπειρίες τους με άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, και το αναλυτικό πρόγραμμα» (σ.178). Όσο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συνεχή επιμόρφωσή τους μέσω σεμιναρίων και συνεδρίων, στις οποίες παρουσιάζονται αξιόλογες πρακτικές εφαρμογές της προσέγγισης, τόσο πιο έτοιμοι θα αισθάνονται να διδάξουν τους μαθητές τους (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

2.6.2. Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, χρειάζεται να είναι πολλαπλός στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό ή άλλες Ε.Ε.Α., ώστε να διευκολύνει τη συμπερίληψή τους στη γενική τάξη (Dybvik, 2004). Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, δίνει έμφαση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος από τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. σε μαθητές με αυτισμό. Σύμφωνα και με το ΑΠΣ για τον αυτισμό, ο ειδικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να συνδυάζει τη θεωρία με την εφαρμογή και να σχεδιάζει στοχευμένες και ποικίλες παρεμβάσεις πάνω στις δυνατότητες του μαθητή του, ώστε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών του αναγκών. Η προσαρμογή των δράσεων, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οπτικοακουστικού υλικού και γενικότερα η ανάπτυξη συνεργασιών, είναι παράγοντες, που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται από τους συμπεριληπτικούς εκπαιδευτικούς (AGCAS editors, 2019; Jordan, 2008).

Ουσιαστικά, η ολόπλευρη εξέλιξη του μαθητή, επιτυγχάνεται από έναν εκπαιδευτικό που έχει γνώση των χαρακτηριστικών της διαταραχής, του ίδιου του μαθητή και των αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016; 2003; Hendricks, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, χρειάζεται να δίνουν έμφαση και στον τρόπο συμπεριφοράς τους, ο οποίος δύναται να επηρεάσει τον ψυχισμό του μαθητή με ΔΑΦ. Η ηρεμία και η υπομονή, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση, η σταθερότητα και ευελιξία του ειδικού εκπαιδευτικού, καθώς και η ικανότητα του να προνοεί και να προβλέπει καταστάσεις, μπορούν να συμβάλλουν ενισχυτικά στην βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Safran, 2002; Jordan, 2008).

2.6.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη συμπερίληψη

Η συμπερίληψη, ωστόσο, δεν αποτελεί προσωπική ευθύνη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αλλά δύναται να υλοποιηθεί και μέσα από τη συνεργασία και άλλων εμπλεκομένων με το σχολικό πλαίσιο (Σούλης., 2008). Η συνεργασία με τους διευθυντές/προϊσταμένους της σχολικής μονάδας, επίσης, μπορεί να αποτελέσει μία ωφέλιμη συμπεριληπτική πρακτική.

Η σχολική ηγεσία στη συμπερίληψη, δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη, αλλά αποτελεί μία συλλογική διαδικασία, με τον σχολικό ηγέτη/διευθυντή, να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας με όλους τους εκπαιδευτικούς (Μουραντάς, 2005), όπως θα έκανε αντίστοιχα, ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές στην τάξη του. Ηγετικούς ρόλους ανάλογα το θέμα και τη συνθήκη, μπορεί να αναλάβουν εκπαιδευτικοί, γονείς ακόμα και μαθητές (Wasserberg, 2000). Ειδικότερα, ο ειδικός εκπαιδευτικός, που έχει επιμορφωθεί σε θέματα συμπερίληψης και αναλογουμένων των συνθηκών και του διαλλακτικού του χαρακτήρα, μπορεί να ηγηθεί στην προώθηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και να δημιουργήσουν δίκτυα συνεργασίας (Σάββα & Αγγελίδης, 2019).

Μέσω αυτής της κατανομής της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δημιουργούνται δίκτυα συνεργασίας, καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης και δημοκρατίας και προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανάλογα τις γνώσεις και δυνατότητές τους, μπορούν να προσφέρουν σε ποικίλες δράσεις. Το σχολείο ενδυναμώνεται και αποκτά παραγωγικό χαρακτήρα, μέσα από την καλλιέργεια δημιουργικού διαλόγου και την λήψη συλλογικών αποφάσεων (Μπελαδάκης, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας βιώσει τη ισότιμη συμμετοχή στο σχολικό γίγνεσθαι και τη υποστήριξη των συναδέλφων, μπορούν να εφαρμόσουν πιο εύκολα και μέσα στην τάξη τους τις αρχές της συμπερίληψης, δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές να «ακουστούν» και να αναδειχθούν ως προς τις δυνατότητες και τα χαρίσματά τους (Αγγελίδου, 2019).

2.6.4. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται και από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία (ΦΕΚ Β'1088/2-4-2019), η οποία αναφέρει πως, *οι εκπαιδευτικοί Π.Σ-Σ, συντάσσουν, σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας το οποίο υποβάλλεται στον/στην Διευθυντή/ντρια του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας*. Επιπλέον, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τονίζει την ανάγκη αυτής της συνεργασίας, παρέχοντας ενημέρωση στους

γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς ως προς τις μορφές που μπορεί να λάβει αυτή η συνεργασία μεταξύ τους, καθώς και στα μαθησιακά, διδακτικά και επαγγελματικά οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016). Ωστόσο, στη πράξη, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα, η συνεργασία εκπαιδευτικών τάξης και Π.Σ.-Σ., ακολουθεί μάλλον αντίθετη πορεία, με τη διατήρηση συγκρουσιακών διαπροσωπικών σχέσεων, την έλλειψη επιμόρφωσης και την αντίληψη πως οι μαθητές με ΕΕΑ, αποτελούν αποκλειστική ευθύνη των ειδικών εκπαιδευτικών (Μπαγιάτη, 2019). Οι δυσκολίες αυτές που προβάλλονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χρειάζεται να αντιμετωπιστούν έγκαιρα, ώστε το συμπεριληπτικό σχολείο να γίνει ένα λειτουργικό σχολείο για όλους.

Οι εκπαιδευτικοί, «ενώνοντας» τις γνώσεις και εμπειρίες τους, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα, την συνθετότητα των ζητημάτων που παρουσιάζονται στη συμπεριληπτική τάξη, τόσο των μαθητών, όσο και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Olore, 2017; Mitchell, 2007). Για την ανάπτυξη της συνεργασίας, απαιτείται ισοτιμία, σεβασμός, ευελιξία, ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και αίσθημα κοινής υπευθυνότητας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Eccleston, 2010; Milteniene & Venclovaite, 2012).

2.6.5. Διαφοροποιημένη & Ομαδο-συνεργατική Διδασκαλία:

η συμβολή τους στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με αυτισμό

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, ανταποκρίνεται στις αρχές της συμπερίληψης, καθώς σέβεται τη διαφορετικότητα και προσπαθεί να εστιάσει στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών (Βαλιαντή, 2013). Για την κάλυψη των μαθησιακών αυτών αναγκών, γίνεται συχνά, συνδυασμός δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, όπως, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις με διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν μάθησης, χωροταξικές προσαρμογές στο περιβάλλον της τάξης και διαφοροποίηση στο υλικό και την μέθοδο της εκάστοτε δραστηριότητας με καινοτόμες προσεγγίσεις (Αστέρη, 2015; Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010). Για

τους μαθητές με ΔΑΦ, η διαφοροποίηση, συντελείται κυρίως α) στο κοινωνικό περιβάλλον για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών αναγκών τους και β) στο μαθησιακό περιβάλλον, γεφυρώνοντας το κενό μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και γνωστικών αναγκών του μαθητή (Αστέρη 2015). Ως προς τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με αυτισμό έχουν εντοπιστεί σχετικές έρευνες, που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών και γλωσσικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Zafiri, Konstantinidou, & Plioglou, 2019; Γαλανοπούλου, 2015; Κυπριωτάκης, 2001).

Συνδυαστικά, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα άτομα της ομάδας, να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να μεταδώσουν τις δικές τους (Ματσαγγούρας, 2000). Για την επίτευξη της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών ΔΑΦ και συμμαθητών τους, απαραίτητη προϋπόθεση είναι όλοι οι μαθητές να έχουν εκπαιδευτεί σε δεξιότητες καλής ακρόασης, τρόπων προσέγγισης και αλληλοϋποστήριξης. Μέσα από τον ενεργό ρόλο της ομάδας, ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, και περιορίζεται ο παρεμβατικός ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού (Grenier & Yeaton, 2019; Kara, Sam, & et.al, 2019). Η επιβράβευση και η θετική ανατροφοδότηση όλων των μαθητών στην ομάδα για την θετική συμπεριφορά τους, φαίνεται να συμβάλλει, επικουρικά, στην συγκέντρωση, την αυτοαντίληψη και την αυτορρύθμιση τους (Grenier, 2013).

Ευρήματα ερευνών, αναδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε όλους τους μαθητές, καθώς και μαθητών με ΔΑΦ, στο συμπεριληπτικό σχολείο, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε επικοινωνιακό επίπεδο (Kasari, Rotheram-Fuller, & et al., 2012; Battaglia & Radley, 2014). Η συνεργασία σε μικρές ομάδες, παιχνίδια ρόλων, κινητικές δραστηριότητες, και δράσεις που ξεκινούν με πρωτοβουλία μαθητών, φαίνεται να έχουν θετικότερο αντίκτυπο στους μαθητές με αυτισμό (Kara, Sam, & et.al, 2019).

2.6.6. Η συμβολή των πρακτικών συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό

Οι πρακτικές συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας λειτουργούν με επίκεντρο τον μαθητή και αφορούν τόσο τη βελτίωση της επίδοσής του και την κατάλληλη διαχείριση της προκλητικής του συμπεριφοράς (Garbacz, McIntyre, & Santiago, 2016), όσο και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού, μέσα από την αμοιβαία ανατροφοδότηση και υποστήριξη γονέα-εκπαιδευτικού (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Ειδικά στους μαθητές με αυτισμό, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους, μπορεί να προσδώσει θετικά κοινωνικά οφέλη, καθώς έρευνες, έχουν παρατηρήσει τις θετικές επιδράσεις αυτής, στη μάθηση, την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Εμπόδια σε αυτή την επικοινωνία, ωστόσο, παρατηρούνται γενικότερα, αλλά και ως προς τις οικογένειες μαθητών με αυτισμό (Todd, Beamer, & Goodreau, 2014).

Απαραίτητες δεξιότητες για τη διασφάλιση της ποιότητας στην συνεργασία, είναι η ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση, η αποδοχή των συναισθημάτων του γονέα, η ισότιμη αντιμετώπιση και η εχεμύθεια (Μπρούζος, 2009; Μπρούζος, 2004). Επιπλέον, η τακτική ενημέρωση για την πρόοδο του μαθητή, η υποστήριξη και συμμετοχή σε κοινές δράσεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) και η συνεργασία κατά τον σχεδιασμό των εξατομικευμένων παρεμβάσεων του μαθητή (Dowling & Osborne, 2001; Ζηλιασκοπούλου, 2014), αποτελούν μέρος αυτής της διαδικασίας. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα, έγκειται εν τέλει στην τήρηση, εφαρμογή, αυτών των δράσεων και στα δύο πλαίσια του μαθητή, με την ακολουθία ενός κοινού προγράμματος, βασισμένο στις ανάγκες του. Η επαναξιολόγηση και τροποποίησή τους είναι απαραίτητο να τίθενται υπό συζήτηση, σε ένα εποικοδομητικό κλίμα (Μπρούζος, 2009), προς όφελος του μαθητή αλλά και του γονέα, ώστε να αισθανθεί αποτελεσματικός στον γονεϊκό του ρόλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

2.7. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις στον αυτισμό

2.7.1. Χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών παρεμβάσεων στον αυτισμό

Παρά την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεθόδων και παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε παιδιά με αυτισμό, υπάρχει συμφωνία μεταξύ αυτών, ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά που τις καθιστούν αποτελεσματικές. Σύμφωνα με το National Research Council (2001), για να χαρακτηριστεί κατάλληλη και αποτελεσματική μία παρέμβαση χρειάζεται να πληροί τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

- Εφαρμογή σε συμπεριληπτικά πλαίσια

Η παρουσία συνομηλίκων στο συμπεριληπτικό περιβάλλον των παρεμβάσεων, συμβάλλει στην προώθηση περισσότερων θετικών συνδιαλλαγών και προσφέρει, κατάλληλα για την ηλικία τους, πρότυπα παιχνιδιών, επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς, σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα πρότυπα των ενηλίκων (Koegel, Koegel, & et. al., 2001).

- Σχεδιασμός εξατομικευμένων δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή
- Επαναξιολόγηση
- Διάρκεια εφαρμογής, σε 15'-20' περιόδους, 25 ώρες εβδομαδιαία έως και 3 έτη εφαρμογής
- Συνεργασία εκπαιδευτικών για αναστοχασμό των δράσεων
- Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων
- Αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών του μέσα από την υιοθέτηση λειτουργικών ισοδύναμων αντιδράσεων
- Πρώιμη παρέμβαση, όσο το δυνατόν πριν τα 4 έτη

Ως προς τους μαθητές με αυτισμό, που φοιτούν σε σχολεία, πολλές έρευνες, έχουν αναδείξει τα πολλαπλά οφέλη και την αξία των έγκαιρων παρεμβατικών προσεγγίσεων (Turou, Van der Meer, & et. al., 2019; Pasco, 2018). Υποστηρίζεται, πως οι παρεμβάσεις αυτές, χρειάζεται να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές με ΔΑΦ, για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους σε λιγότερο περιοριστικά περιβάλλοντα, αντί κάποιου «θεραπευτηρίου», αναδεικνύοντας τις πραγματικές τους ανάγκες (Broderick, 2017; United Nations, 2006).

- Στόχευση στη διατήρηση και γενίκευση μιας δεξιότητας που αναπτύσσει ο μαθητής, σε διάφορα περιβάλλοντα

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, αρχικά παρέχονται πιο δομημένες, οργανωμένες και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες διδασκαλίας, οι οποίες στην πορεία, ακολουθούν πιο νατουραλιστικές προσεγγίσεις.

Οι παρεμβάσεις που έχουν μελετηθεί ερευνητικά για τον αυτισμό και εφαρμόζουν πολλές από τις παραπάνω αρχές, βασίζονται κυρίως σε δύο ψυχο-εκπαιδευτικές, διδακτικές προσεγγίσεις, την συμπεριφοριστική-αναλυτική προσέγγιση και τη δομημένη διδασκαλία (Γαλάνης, 2015), οι οποίες αξιοποιήθηκαν και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας.

2.7.2. Οι αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA)

Βασική αρχή των συμπεριφοριστικών προγραμμάτων είναι ότι «όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προαχθούν γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αρκεί να μεθοδεύεται σωστά η διδασκαλία τους» (Γενά & Γαλάνης, 2016, σ. 128). Μία αποτελεσματική προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε μαθητές με ΔΑΦ για τροποποίηση συμπεριφορών τους σε αντίστοιχες κοινωνικά σημαντικές, είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis-ABA). Η ABA ορίζεται ως η επιστήμη, που εφαρμόζει μεθοδολογικές τεχνικές παρέμβασης, στηριζόμενη στη θεωρία του συμπεριφορισμού (Γενά & Γαλάνης, 2016). Σκοπός της ABA είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς του ατόμου, μέσω της θετικής ενίσχυσης. Για παράδειγμα, αντιδράσεις επιθετικότητας, αναγνωρίζονται ως επίκτητες και επομένως με κατάλληλη παρέμβαση, μπορεί να επιτευχθεί η αναστροφή τους (Γενά & Γαλάνης, 2006; 2016). Ουσιαστικά, στις παρεμβάσεις συμπεριφοριοαναλυτικής προσέγγισης ακολουθείται μία σειρά τριών βημάτων με βάση το μοντέλο “ABC”(Autism Speaks, 2012; Kou, 2019):

1)Προγενέστερο Ερέθισμα(Antecedent): λεκτικό, όπως ένα αίτημα/οδηγία, αλλά και φυσικό, προερχόμενο από το περιβάλλον που δρα το παιδί. Σε αυτό περιλαμβάνονται αισθητηριακά ερεθίσματα π.χ ήχοι, εικόνες, παιχνίδια (κίνητρο).

2)Συμπεριφορά(*Behavior*): είναι η αντίδραση/ανταπόκριση ή μη, του παιδιού στο ερέθισμα π.χ. λεκτική απάντηση, μη λεκτική δράση, επιθυμητή ή μη από τον εκπαιδευτή/-κό.

3)Επακόλουθο(*Consequence*): αφορά την αντίδραση του εκπαιδευτή/-κού στην συμπεριφορά του παιδιού. Στην επιθυμητή εκδήλωση παρέχει θετικό ενισχυτή/επιβράβευση, ενώ στην μη επιθυμητή εκδήλωση είτε δεν αντιδρά, είτε «διορθώνει» τη συμπεριφορά μέσω καθοδήγησης (prompting) και παραδείγματος προς μίμηση (modeling) της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς.

Όλες οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, λόγω του επιστημονικού της χαρακτήρα, χρειάζεται να διαμορφώνονται με γνώμονα επτά (7) βασικές διαστάσεις. Αυτές συνθέτουν το κατάλληλο πλαίσιο των παρεμβάσεων, υποστηρίζοντας και τις τεχνικές που αξιοποιούνται στη διάρκειά της. Η παρέμβαση χρειάζεται να είναι (Pantelides, 2019):

1) **Γενικευμένη:** Η αλλαγή συμπεριφοράς γενικεύεται όταν παρατηρείται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και από άλλους, παραμένοντας σταθερή στην πάροδο του χρόνου.

2) **Αποτελεσματική:** Η αποτελεσματικότητα έγκειται στη βελτίωση της συμπεριφοράς που επιδιώκει να αλλάξει. Εάν η εφαρμογή τεχνικών παρέμβασης δεν παράγει αποτελέσματα πρακτικής αξίας, τότε κρίνεται αποτυχημένη.

3) **Τεχνολογική:** Οι διαδικασίες περιγράφονται με σαφήνεια και συνοπτικό τρόπο, ώστε και άλλοι να μπορούν να εφαρμόσουν τη διαδικασία με ακρίβεια.

4) **Εφαρμοσμένη:** Η αλλαγή συμπεριφοράς είναι εφαρμόσιμη όταν η βελτίωσή της είναι κοινωνικά σημαντική, βελτιώνοντας τη ζωή του παιδιού και των γύρω του.

5) **Εννοιολογικά Συστηματική:** Οι παρεμβάσεις χρειάζεται να συνάδουν με τις αρχές της μεθόδου, όπως παρουσιάζεται σε έρευνες και στη σχετική βιβλιογραφία.

6) **Αναλυτική:** Συλλέγει δεδομένα για να δείξει ότι κάθε φορά που εφαρμόζει μία μεταβλητή, παρουσιάζεται η επιθυμητή συμπεριφορά, ενώ όταν την αφαιρεί, χάνεται.

7) **Συμπεριφορική:** Η συμπεριφορά που επιλέγεται προς βελτίωση, να είναι παρατηρήσιμη και κατά κάποιον τρόπο μετρήσιμη, ώστε να φανεί η εξέλιξή της.

Τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στις αρχές της ABA, χρειάζεται να περιλαμβάνουν και κάποια βασικά χαρακτηριστικά που αφορούν την ευελιξία της εφαρμογής όπως:

την προσαρμογή ανάλογα τις ανάγκες του παιδιού, για τη διδασκαλία κοινωνικά χρήσιμων προς αυτό, συμπεριφορών/δεξιοτήτων (κοινωνικές, επικοινωνιακές, κινητικές, γνωστικές, αυτοεξυπηρέτησης) (Autsim Speaks, 2012)

την ανάλυση της αιτιολογίας της συμπεριφοράς του (**functional behavioral assessment**), καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εμφανίζεται π.χ. το λόγο εμφάνισης, τη διάρκεια, τη συχνότητα, τον τρόπο και τον τόπο εκδήλωσης (Dalphonse, 2019).

την εφαρμογή τόσο εξατομικευμένα, όσο και σε δυάδες/μικρές ομάδες, σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Autsim Speaks, 2012). Γονείς και εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας κάποια εκπαίδευση, μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή σε ποικιλία δράσεων στη διάρκεια της μέρας στο φυσικό του χώρο (Autsim Speaks, 2012).

Η συμπεριφεριοαναλυτική παρέμβαση, έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην εφαρμογή της σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα, στο σπίτι, αλλά και στο πλαίσιο του ειδικού και γενικού Δημοτικού σχολείου και Νηπιαγωγείου με σημαντικά οφέλη τόσο σε μαθητές υψηλής, όσο και χαμηλής λειτουργικότητας ΔΑΦ (Eikeseth et.al. 2002; Gena, 2006). Το πλεονέκτημα των παρεμβάσεων στο σχολείο, είναι ότι επιτρέπει στον μαθητή με ΔΑΦ να βιώσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα οφέλη της συμπερίληψης σε πραγματικές συνθήκες (Γενά & Γαλάνης, 2006). Όλες οι καθημερινές δραστηριότητες είναι διαθέσιμες, ενώ παρέχονται πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή στο δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι, στο φαγητό και το διάλειμμα Σύμφωνα με τον Harris et.al. (2005) στο Γενά & Γαλάνης (2006), η ικανοποιητική διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης στο σχολείο, μπορεί να εξαρτηθεί από την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού, υπεύθυνου για την προσαρμογή του μαθητή. Ωστόσο ενδεχόμενη απουσία ή απόσπασή του, δύναται να δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα στη διεξαγωγή του προγράμματος και την εξέλιξη του μαθητή στο επόμενο διάστημα.

2.7.3. Η συμπεριφοριστική- αναλυτική προσέγγιση σε μαθητές με αυτισμό: Στρατηγικές Παρέμβασης

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τη δομημένη και τη νατουραλιστική συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση, η οποία θα αναπτυχθεί στο ακόλουθο υποκεφάλαιο. Όσον αφορά τη δομημένη προσέγγιση, είναι επηρεασμένη από την ερευνητική και κλινική δράση που ανέπτυξε ο Lovaas και άλλοι αναλυτές της συμπεριφοράς (Γενά & Γαλάνης, 2006) και αφορά παρεμβάσεις που σχεδιάζονται εξ ολοκλήρου από πρωτοβουλία του εκπαιδευτή. Κάθε συμπεριφορά μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες/βήματα, τα οποία διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο, όπως το μοντέλο ABC, με παροχή τμηματικής υποστήριξης, όταν κρίνεται απαραίτητη για την ανταπόκριση του μαθητή. Τα διδακτικά επεισόδια μπορούν να επαναληφθούν όταν είναι εφικτό, έως ότου ο μαθητής κατακτήσει τη δεξιότητα-στόχο (Γαλάνης, 2015). Επιπλέον, η συνέπεια στο πλαίσιο, το πρόγραμμα, τη διάρκεια και το άτομο που παρέχει την εκπαίδευση, συμβάλλει στην καλύτερη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Lovaas, 2003 στο Γενά & Γαλάνης, 2006).

Τα δομημένα συμπεριφοριοαναλυτικά προγράμματα, αξιοποιούν διάφορες τεχνικές παρέμβασης σε δραστηριότητες, για την πρόκληση αλλαγής στη συμπεριφορά του μαθητή και εφαρμόζονται συνήθως σε «θεραπευτικά» κέντρα. Κυρίαρχη θέση κατέχει ο **κύκλος συστηματικής διδασκαλίας** (Discrete Trial Teaching), που είναι καταλληλότερος για την πρόσκτηση των αρχικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ, μέσω της ακολουθίας πέντε βημάτων: α) συγκέντρωση προσοχής του παιδιού β) παρουσίαση ερεθίσματος από τον εκπαιδευτή (οδηγία, υλικό) γ) αντίδραση παιδιού δ) απόδοση θετικών ή διορθωτικών επακόλουθων και ε) μικρή παύση με στόχο την επανάληψη (Γαλάνης, 2015). Άλλες τεχνικές, είναι η **τμηματική βοήθεια** (Prompting) με καθοδήγηση, παρουσίαση προτύπου προς μίμηση, τροποποίηση διακριτού ερεθίσματος, **η σταδιακή διαμόρφωση συμπεριφοράς** (Sparing) με αλλαγή σταδιακά του κριτηρίου παροχής ενίσχυσης π.χ. από 5' σε 10' παραμονή στην ομάδα και **η διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων** (Chaining), στην οποία γίνεται ανάλυση έργου (task analysis) μίας σύνθετης δεξιότητας, σε επιμέρους π.χ. πλύσιμο χεριών, διαδικασία δεκατιανού (Γαλάνης,

2015). Στη διάρκεια των παρεμβάσεων, γίνεται αξιολόγηση του μαθητή ώστε να παρατηρηθεί η ανάπτυξη ή μη της υπο μελέτη δεξιότητας.

Η αποτελεσματικότητα κάθε τεχνικής σχετίζεται με τον σκοπό που θέλει να επιτελέσει (Γενά & Γαλάνης, 2006). Δηλαδή, ανάλογα τη συνθήκη μπορεί ο εκπαιδευτής/-κός, είτε να χρησιμοποιήσει μία τεχνική παρέμβασης πιο δομημένη, για να διδάξει μία νέα δεξιότητα ή αναπτύξει μία άλλη που εμφανίζει ελλείμματα, είτε να επιλέξει μία νατουραλιστική, που να ξεκινά με ενέργειες ή πρωτοβουλίες του μαθητή. Αποτελέσματα ερευνών, δείχνουν πως όσο περισσότερο και σε βάθος χρόνου, εξασκείται ο μαθητής με ΔΑΦ σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αυτής της προσέγγισης στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, τόσο θα παρουσιάζεται βελτίωση και διατήρηση σε διάφορους τομείς της συμπεριφοράς του (Καλύβα, 2005). Ακόμα, βελτιώσεις έχουν παρατηρηθεί, στη διανοητική λειτουργία, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, σε δεξιότητες προσαρμογής και αυτόνομης διαβίωσης, καθώς και στην ανάπτυξη εκφραστικού και αντιληπτικού λόγου μαθητών με ΔΑΦ (Ortega, 2010; Matson, Turygin, & et. al., 2012; Kodak & Bergmann, 2020; Camargo, Rispoli, & et. al., 2016).

2.7.4. Νατουραλιστική συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση:

Στρατηγικές Παρέμβασης

Η αυστηρά δομημένες παρεμβάσεις της προσέγγισης που κατευθύνονται εξ ολοκλήρου από πρωτοβουλίες του ενήλικα και εφαρμόζονται σε ειδικά διαμορφωμένα κέντρα, τείνουν να περιορίζουν την αυθόρμητη εκδήλωση συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ. Το τεχνητό περιβάλλον διδασκαλίας με τη χρήση πολλές φορές ενισχυτών (πχ. λιχουδιά ή αυτοκόλλητο) που δεν παρουσιάζουν συνάφεια με την αντίδραση, μπορούν να μειώσουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αναπτυγμένων δεξιοτήτων/συμπεριφορών στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή (Schreibman & Ingersoll, 2005).

Στην πορεία, οι αναλυτές της συμπεριφοράς, στρέφοντας το ενδιαφέρον τους περισσότερο σε δεξιότητες μαθητών με ΔΑΦ που άπτονταν της *επικοινωνίας* και της *κοινωνικής συνδιαλλαγής*¹, παρά της σχολικής του επιδόσης, ανέδειξαν την ανάγκη

¹ Με πλάγια γράμματα, δηλώνονται τα γενικά χαρακτηριστικά των νατουραλιστικών συμπεριφοριοαναλυτικών παρεμβάσεων

για πιο ελαστικές παρεμβάσεις, αξιοποιώντας τις πρωτοβουλίες των μαθητών σε *συνθήκες του φυσικού τους περιβάλλοντος* (Delpatro, 2001; Γενά & Γαλάνης, 2006). Αυτή η προσέγγιση ονομάστηκε νατουραλιστική και αφορά την εκπαίδευση του παιδιού στο πλαίσιο δράσης του (Natural Environment Training-NET). Στο ξεκίνημα της εκπαίδευσης των μαθητών που εμφανίζουν ελλείμματα, προτιμάται συνήθως η άμεση και πιο δομημένη παρέμβαση για ενίσχυση μεμονωμένων δεξιοτήτων, ενώ η νατουραλιστική, προσφέρεται περισσότερο για τη διδασκαλία και γενίκευση και συνθετότερων κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Olley, 2005).

Ως προς τις νατουραλιστικές στρατηγικές διδακτικής παρέμβασης (Naturalistic Teaching Strategies-NATS), στις οποίες δίνει έμφαση η παρούσα έρευνα-δράση, από τις πρώτες που αναπτύχθηκαν είναι η «κατ'ευκαιρία διδασκαλία» (Incidental teaching), η οποία προτείνεται και από το ΑΠΣ για τον αυτισμό, για την αποτελεσματικότητά της. Η διδακτική διαδικασία της στρατηγικής ξεκινά από *πρωτοβουλία του παιδιού*, την οποία αξιοποιεί ο εκπαιδευτής/-κός *στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης*, παρέχοντας προτροπές για επικοινωνιακές επεκτάσεις, με έμφαση *στη δημιουργία κινήτρων* για μάθηση. Σταδιακά, το παιδί αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, με ενίσχυση το ίδιο το κίνητρο (Charlop-Christy & Carpenter, 2000). Σχετικές έρευνες, αναφέρουν βελτιώσεις στη συμπεριφορά μαθητών με ΔΑΦ σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο (McGee & Daly, 2007; Schreibman, Dawson et.al., 2015; Kohler, Anthony et. al., 2001; Hsieh, Wilder, & Abellon, 2011).

Ουσιαστικά, τρεις παράγοντες είναι σημαντικοί στην ενδεχόμενη «κατ' ευκαιρία διδασκαλία». Η προτίμηση του παιδιού, η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις αντιδράσεις του μαθητή, καθώς και η *συνάφεια* μεταξύ *ανταπόκρισης* μαθητή και *ενισχυτή* (π.χ. το παιδί ζητά το παιχνίδι-ο εκπαιδευτής το δίνει). Η διαδικασία έχει *προοδευτικό χαρακτήρα*, με τον εκπαιδευτικό να εμπλέκει τον μαθητή σταδιακά σε πιο περίπλοκες κοινωνικές αποκρίσεις προκαλώντας τον να εκδηλώσει «θετικές» κοινωνικές συμπεριφορές, που στην αρχή, ήταν περιορισμένες (Rosales, Toussaint, & McGee, 2017). Η εφαρμογή της μπορεί να γίνει από γονείς και συνομηλίκους του μαθητή με ΔΑΦ (Rosales, Toussaint, & McGee, 2017).

Μία ακόμα νατουραλιστική στρατηγική, είναι η «διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων» (Pivotal Response Training). Η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται είναι

ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ξεκινά με αφορμή κάποιο ερέθισμα (π.χ. παιχνίδι) το οποίο επιλέγει ή ασχολείται ο μαθητής. Μέσω του κινήτρου, επιδιώκει να εξετάσει τους παράγοντες που είναι «καίριοι» στη συμπεριφορά του μαθητή και προβαίνει συχνά σε εναλλαγές των ερεθισμάτων (υλικό, ενισχυτής, σειρά δραστηριοτήτων). Παρατηρεί τί τον παρακινεί, πώς ανταποκρίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και πώς διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Στόχος είναι να αντιμετωπιστούν τα αίτια των συμπεριφορών του μαθητή καθιστώντας τον ικανότερο συνολικά-και όχι σε μία μεμονωμένη δεξιότητα- να αντιδράσει σε πολυσύνθετες καταστάσεις γενικεύοντας τις δεξιότητες σε νέα πρόσωπα και συνθήκες, χωρίς άμεση, δομημένη διδασκαλία (Γενά & Γαλάνης, 2006; Γαλάνης 2015).

2.7.5. Η εναλλακτική μέθοδος επικοινωνίας – PECS, σε μαθητές με αυτισμό

Οι A. Bondy και L. Frost, 3 δεκαετίες νωρίτερα, σχεδίασαν μία μέθοδο εναλλακτικής επικοινωνίας, που βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού του Skinner (Malhotra, Rajender, & et. al., 2010; Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Πρόκειται για τη μέθοδο PECS (Picture Exchange Communication System), σκοπός της οποίας είναι η επίτευξη αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκφορά του λόγου (Park, Alber-Morgan, & Cannella-Malone, 2011). Σε μαθητές με ΔΑΦ που παρουσιάζουν καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου ή απουσία λειτουργικής επικοινωνιακής ομιλίας (Wenar & Kerig, 2008), η εκπαίδευση σε εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας, κρίνεται αναγκαία για την βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Καλύβα, 2005).

Ο βασικός σχεδιασμός του στηρίζεται στην ανταλλαγή μιας εικόνας ενός επιθυμητού αντικειμένου από το παιδί προς έναν ενήλικο, ο οποίος ανταποκρίνεται άμεσα στο αίτημα του παιδιού, παρέχοντάς του τον ενισχυτή-αντικείμενο. Γενικότερα, στη μέθοδο αυτή, δεν γίνεται χρήση λεκτικών προτροπών (π.χ. «Τί θέλεις;» «Δώσε μου την κάρτα») μέχρις ότου γίνει η ανταλλαγή, οπότε η εκκίνηση γίνεται άμεσα (Καλύβα, 2005). Η αποφυγή χρήσης λέξεων, γίνεται ώστε ο μαθητής να αντιδρά αυθόρμητα, χωρίς να περιμένει πρώτα την λεκτική καθοδήγηση. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιείται ένας βοηθός εκπαιδευτικός στις πρώτες φάσεις του προγράμματος, για την καθοδήγηση των χειρών του παιδιού (Bondy, 2001). Η

διαδικασία αποτελείται από έξι φάσεις: 1) επικοινωνία με ανταλλαγή εικόνων 2) αύξηση της απόστασης και διατήρηση της επιμονής του μαθητή 3) διάκριση της προτιμητέας εικόνας 4) δόμηση πρότασης με εικόνες 5) απάντηση ερωτήσεων μέσω εικόνων 6) σχολιασμός σε ερώτηση μέσω εικόνων (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013; Bondy, 2001). Από το δεύτερο στάδιο και έπειτα, οι εικόνες του μαθητή, τοποθετούνται συνήθως με βέλκρο σε ένα βιβλίο-ντοσιέ, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεχής πρόσβαση του παιδιού στα μέσα της μεθόδου σε όποιο πλαίσιο βρεθεί, γεγονός που συμβάλλει στην εξάσκησή του. Το πρόγραμμα αυτό, είναι εφαρμόσιμο τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και γονείς (Καλύβα, 2005).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έρευνες έχουν δείξει ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στην βελτίωση και διατήρηση λεκτικών ή μη, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με θετική επίδραση και σε βάθος χρόνου (Tien, 2008; Malhotra, Rajender, & et. al., 2010; Dogoe, Banda, & Lock, 2010; Lerna, Esposito, Conson, & et. al., 2014; Kaduk, 2017; Bolton, 2018). Επίσης, η Jeniffer Ganz και οι συνεργάτες της (2012), σε έρευνά τους, παρατήρησαν βελτίωση σε μαθητή χωρίς επικοινωνιακή ομιλία, ο οποίος ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, μπορούσε να αναφέρει λέξεις, όπως «θέλω, ακούω, βλέπω, νιώθω».

Εκτός από τα πλεονεκτήματα του προγράμματος, επισημαίνονται στη βιβλιογραφία και μειονεκτήματα. Στα μειονεκτήματα, περιλαμβάνεται ο περιορισμός στις εικόνες και την ποικιλία επικοινωνιακών λειτουργιών (αιτήματα και επιθυμίες), καθώς και η μη αξιοποίηση τρόπων έκφρασης της δυσαρέσκειας του παιδιού (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013; Καλύβα, 2005). Γενικότερα, υπάρχει ανάγκη να μελετηθούν πιο διεξοδικά οι διαστάσεις και οι φάσεις του προγράμματος, όπως επισημαίνουν στην έρευνά τους, οι Filipin, Reszka, & Watson (2010).

Παρά τα μειονεκτήματα, το πρόγραμμα PECS, διευκολύνει ουσιαστικά την επικοινωνία, στην οικογένεια παιδιών με απουσία λόγου, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν βασικές τους ανάγκες, με υλικά χαμηλού κόστους. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας αυτής μπορεί να συμβάλλει και στην μείωση εκρήξεων θυμού τους (meltdowns) (Καλύβα, 2005; Dogoe, Banda, & Lock, 2010). Εκτός από την εφαρμογή της πολύ δομημένης διαδασκαλίας του προγράμματος, μπορεί να γίνει προσαρμογή της βασικής ιδέας του PECS και για χρήση στο σπίτι από την οικογένεια με πιο απλό τρόπο, καθώς και στο σχολείο (Καλύβα, 2005). Με την υποστήριξη

οπτικοποιημένου υλικού στο σπίτι, μπορούν να τοποθετούνται κάρτες σε διάφορα σημεία του σπιτιού, ώστε το παιδί να μπορεί να «ζητά» αυθόρμητα φαγητό ή κάποιο παιχνίδι, ακόμα και να εξηγεί με κάρτες αν θέλει να φάει ή να παίξει περισσότερο ή λιγότερο, πως αισθάνθηκε κ.ά. (Speech and Language Kids, 2014; National Autism Society). Το PECS, ως ένα πρόγραμμα εναλλακτικής επικοινωνίας για το παιδί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων παρέμβασης, όπως το TEACCH και το ABA για την περαιτέρω υποστήριξη και κάλυψη των βασικών επικοινωνιακών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ (Καλύβα, 2005).

2.7.6. Η δομημένη διδασκαλία-μέθοδος TEACCH σε μαθητές με αυτισμό

Το πρόγραμμα παρέμβασης TEACCH (Treatment and Education of Autism and Related Communication Handicapped Children) σύμφωνα με τον Eric Carr φαίνεται να παρουσιάζει ομοιότητες με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ακολουθώντας τη ρουτίνα, το βαθμό προβλεψιμότητας, την αξιοποίηση αρεστών στοιχείων προς τους μαθητές, καθώς και παρόμοιο τρόπο αξιολόγησης (Καλύβα, 2005). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τον Eric Schopler και βασίζεται στη συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Ο βασικός σκοπός του προγράμματος είναι ολιστικός, υποστηρίζοντας το άτομο με ΔΑΦ σε όλες τις αναπτυξιακές φάσεις της ζωής του (Καλύβα, 2005) Κύρια επιδίωξή του, είναι την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και η δυνατότητα κατανόησης αυτών των αναγκών, από άλλα πρόσωπα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυτές (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013).

Για να επιτύχει τους στόχους του, το πρόγραμμα εφαρμόζει δράσεις, που έχουν στηριχθεί στις αρχές της δομημένης διδασκαλίας. Η δόμηση, δε σημαίνει αυστηρή δομή και ακαμψία, αλλά δράση με συγκεκριμένο στόχο, που βοηθά τον εκάστοτε μαθητή, να κατανοήσει τι συμβαίνει γύρω του.. Λειτουργώντας πιο ευέλικτα και προσαρμοστικά στο περιβάλλον του, μέσα από τη συστηματική οργάνωση του χώρου, είναι έτοιμος και ασφαλής να διαχειριστεί καταλληλότερα νέες καταστάσεις που θα προκύψουν (Καλύβα, 2005; Hausller, 2012).

Ο τρόπος δόμησης, διακρίνεται σε επίπεδα, όπως: τη φυσική δόμηση του χώρου δράσης, το ημερήσιο πρόγραμμα, το σύστημα δραστηριοτήτων και την οπτική επαφή με την εργασία. Γενικότερα, στο πρόγραμμα TEACCH, αποφεύγονται τα λεγόμενα «κενά» στο πρόγραμμα, που μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση στον μαθητή. Για την οργάνωση του χώρου που ο μαθητής θα κινηθεί, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να οργανώσει τις «γωνιές» της τάξης, την περιοχή εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ομαδικών παιχνιδιών, φαγητού, προσωπικών αντικειμένων, διαλείμματος και ατομικής υγιεινής. Όσον αφορά το ημερήσιο πρόγραμμα, αυτό οργανώνεται με βάση το πρόγραμμα της τάξης και τις δικές του ανάγκες και δυνατότητες (Καλύβα, 2005). Στο πρόγραμμα, στο οποίο έχει πρόσβαση ο μαθητής, τοποθετούνται σε αλληλουχία, κάρτες που αναπαριστούν τις αντίστοιχες δράσεις. Οι δράσεις αυτές, είναι σημαντικό να είναι ατομικές και ομαδικές, για την ενίσχυση των κοινωνικών του επαφών (Hausller, 2012).

Οι εργασίες/δραστηριότητες που γίνονται εξατομικευμένα, μπορούν να περιέχονται σε φακέλους ή κουτιά. Στόχος, είναι η εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, αυτοελέγχου και διαχείρισης συμπεριφοράς, η δημιουργία εργασιακής συνείδησης και επιτυχημένης δράσης, καθώς και η αξιοποίηση οπτικών πληροφοριών, η ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γνώσεων. Ως προς την επικοινωνία, οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν, στην κατανόηση του λόγου και τις χειρονομίες, όπως επίσης και στη χρήση άλλων μέσων για επικοινωνία (π.χ. εικόνες). Ο σχεδιασμός αυτών των δράσεων, είναι πολύ σημαντικός και αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού, να προσαρμόζει τη δραστηριότητα στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, προκειμένου ο τελευταίος να κινητοποιείται στις απαιτήσεις της εργασίας και να βιώνει τη δράση, με αίσθημα επιτυχίας (Hausller, 2012).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις σε μαθητές με αυτισμό, στην αυτονομία, την διεκπεραίωση εργασιών και την συμμετοχή τους σε ρουτίνες της καθημερινότητας, στις οποίες συνετέλεσε και η εφαρμογή του προγράμματος από την οικογένεια (Welterlin, Turner-Brown, Harris, & et. al., 2012; Sanz-Cervera, Fernandez-Andres, & et. al., 2018). Άλλες έρευνες, έχουν εντοπίσει θετική επίδραση σε γνωστικές, λεκτικές, επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες παιδιών και ενηλίκων με αυτισμό (Virtues-Ortega, Julio, & Pastor-Barriuso, 2013; Ichikawa, Takahashi, & et. al., 2013), καθώς και μείωση σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως οι αυτό-τραυματισμοί, η επιθετικότητα, η διάσπαση προσοχής και τα επαναλαμβανόμενα συμπεριφοριστικά μοτίβα (Abou-Hatab, Zahran, & Abbas, 2013). Αν και υπάρχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες σχετικά με το πρόγραμμα TEACCH, υπάρχουν ακόμα σημεία του προγράμματος που χρήζουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και στην εφαρμογή τους στο συμπεριληπτικό σχολείο σε δραστηριότητες ομαδικές και εξατομικευμένες.

2.8. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό

Η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, μπορεί όπως αναφέρθηκε να επιτευχθεί μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και συμπεριληπτικές πρακτικές. Η διατήρησή τους όμως, πώς μπορεί να καταστεί εφικτή; Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποτελέσματα ερευνών, παρουσιάζουν την οικογένεια ως σημαντικό παράγοντα διατήρησης των αποκτηθέντων δεξιοτήτων των παιδιών τους. Ο Lovaas (1977) στην έρευνά του, εφαρμόζοντας ένα δομημένο και εντατικό πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς σε ιδρυματοποιημένα μικρής ηλικίας παιδιά με ΔΑΦ, παρατήρησε βελτιώσεις στη λεκτική επικοινωνία τους, μόνο την περίοδο εφαρμογής του. Το πρόγραμμα, αφορούσε βασικές δεξιότητες λόγου, αυτοεξυπηρέτησης και διδασκαλία λεκτικών και μη-λεκτικών δεξιοτήτων μίμησης και επικοινωνιακής έκφρασης με χρήση καρτών και εικόνων. Μετά την πάροδό του, τα παιδιά παρουσίασαν μεταπτώσεις. Ωστόσο, στις οικογένειες που εφάρμοσαν το πρόγραμμα στα παιδιά τους, παρατηρήθηκε διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων.

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει η έρευνα της Kasari και των συνεργατών της (2010), για την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινής παρατήρησης σε παιδιά με αυτισμό (π.χ. απόσπαση προσοχής ενήλικου σε παιχνίδια που τα ενδιαφέρουν). Στην έρευνα, εκπαιδεύτηκαν στην μεθοδολογία της ABA και σε τεχνικές αλληλεπίδρασης, μία ομάδα από 19 ζεύγη μητέρων-νηπίων με αυτισμό. Οι μητέρες που εκπαιδεύτηκαν, κατάφεραν να βελτιώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς και στο εύρος των δραστηριοτήτων που αυτά επέλεξαν, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, μεγαλύτερη ευχέρεια των παιδιών στις αποκρίσεις, παρά στις πρωτοβουλίες τους και τα οφέλη από την εκπαίδευση των γονέων, διατηρήθηκαν και μετά το πέρας της εκπαίδευσης, ένα χρόνο αργότερα.

Οι Ozonoff & Cathcart (1998), μελέτησαν αναπτυξιακές δεξιότητες σε 11 παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, πριν και μετά την εφαρμογή τετράμηνου προγράμματος TEACCH στο σπίτι από την οικογένεια, σε σχέση και με μία ομάδα ελέγχου. Η επίδοση της πρώτης ομάδας, ήταν κατά τέσσερις φορές υψηλότερη σε σχέση με τη δεύτερη, σε κινητικές γλωσσικές και μη λεκτικές εννοιολογικές

δεξιότητες των παιδιών. Φαίνεται λοιπόν, η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη και διατήρηση δεξιοτήτων των παιδιών τους.

Οι Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος (2013) και Garbacz, McIntosh, & et. al. (2015), αναφέρουν πως οι θεραπευτές ή οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με ΔΑΦ, είναι χρήσιμο να σχεδιάζουν δράσεις για τους γονείς, με τρόπο που να συνδέονται με το σχολικό σύστημα/πρόγραμμα. Με αυτό τον τρόπο, θα αισθάνονται αυτοπεποίθηση και οι ίδιοι να τις εφαρμόσουν στο σπίτι, στοχεύοντας στη διατήρηση και γενίκευση των κερτημένων ικανοτήτων των παιδιών και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, ενισχύοντας παράλληλα και την αποτελεσματικότητα των ίδιων των παρεμβάσεων (Iovannone, Dunlap, & et. al., 2003).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1.Εκπαιδευτική Έρευνα

3.1.1.Ποιοτική, Ποσοτική και Μικτή Μέθοδος

Οι βασικότεροι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Η διαφορά τους έγκειται κυρίως στο είδος και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων του θέματος που διαπραγματεύονται. Οι ποσοτικές μέθοδοι από την πλευρά τους, είναι πιο αντικειμενικές και επιδιώκουν τον έλεγχο των μεταβλητών μέσα από ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγια), ώστε να καταλήξουν σε κάποια αιτιώδη, επιβεβαιωτική σχέση (Ιωσηφίδης, 2003), ενώ οι ποιοτικές, παρουσιάζουν έναν πιο υποκειμενικό χαρακτήρα. Δίνοντας έμφαση στην ίδια την διαδικασία, αποκτούν πληρέστερη αντίληψη του υπό μελέτη θέματος και των δυσδιάκριτων αποχρώσεων στις συμπεριφορές των ατόμων, σε μεγαλύτερη εμβέλεια χώρου και χρόνου (Ιωσηφίδης, 2003; Babbie, 2010). Φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, σε έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες, μέσα από την ολιστική ανάλυση των προβλημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008), ωστόσο, τα αποτελέσματά τους, δύσκολα καθίστανται γενικεύσιμα, καθώς εμβαθύνουν στην κατανόηση και ερμηνεία γεγονότων στον χώρο και τον χρόνο που διαδραματίζονται (Mertens, 2009).

Απόρροια των δύο μεθόδων, είναι η αποκαλούμενη «μεικτή» ή συνδυαστική μέθοδος, η οποία αντισταθμίζοντας τα αδύναμα σημεία της κάθε μεθόδου, παρέχει πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσω της διασταύρωσης των δεδομένων. Κατά αυτό τον τρόπο, προσφέρει πληρέστερη κατανόηση στο υπό διερεύνηση θέμα, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκάστοτε ερευνητή να δώσει απαντήσεις σε μεγαλύτερο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος για την ισχυροποίηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τόσο από ποιοτικά, όσο και ποσοτικά εργαλεία.

3.1.2. Έρευνα δράσης (action- research)

Το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που ακολούθησε η ερευνήτρια, είναι η έρευνα-δράσης. Οι έρευνες δράσης, σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003), δεν ακολουθούν μια αυστηρά προκαθορισμένη σειρά βημάτων. Διατηρούν περισσότερο έναν απελευθερωτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα, βασισμένο στην αρχή, πως κάθε εκπαιδευτική κατάσταση διαφέρει ανάλογα τις συνθήκες μέσα στις οποίες προκύπτει (Carr & Kemmis, 2002).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, άργησε να γίνει αποδεκτή στον ακαδημαϊκό χώρο της Ελλάδας (Τσάφος, 2018). Έπειτα από έντονες αντιπαραθέσεις σε διεθνές επίπεδο, αποτελεί πλέον, «μία έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που τη συγκροτούν και των διαδικασιών που τη συνθέτουν» (Τσάφος, 2018, σ. 14). Μάλιστα, σε έρευνα της Μέλλιου (2010) πολλοί εκπαιδευτικοί, τάσσονται υπέρ του ρόλου τους ως ερευνητές στην τάξη τους και στη διαμόρφωση και αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η ιδέα της έρευνας δράσης, διαμορφώθηκε από τον Kurt Lewin ως μία μέθοδος άμεσης παρέμβασης και βελτιώσεων σε τοπικό επίπεδο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008), σχεδιασμένη για να γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την ίδια τη δράση (Somekh, 1995, p. 340). Πρόκειται ουσιαστικά, για εφαρμοσμένη έρευνα, εστιασμένη στην επίλυση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν επαγγελματίες, στον χώρο εργασίας τους, όπως εκπαιδευτικοί, μέσω δικής τους δράσης (Σαραφίδου, 2011). Πιο αναλυτικά η έρευνα δράση:

- στοχεύει στην ενδυνάμωση της γνώσης και της πρακτικής των συμμετεχόντων (Altricher, Posch, & Somekh, 2001).
- διεξάγεται από εκπαιδευτικούς που έχουν άμεση σχέση με το θέμα, με στόχο την επίτευξη μακροχρόνιων βελτιώσεων μέσω συνεργασιών με άλλα εμπλεκόμενα άτομα (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Η γνώμη και οι εμπειρίες του καθενός από τους εμπλεκόμενους θεωρείται σημαντική στην συνεισφορά κατανόησης της κατάστασης (Winter, 1996, pp. 13-14).
- είναι διαλεκτική και κριτική, στην προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων (Winter, 1996, pp. 13-14).

- είναι διαμορφωτική, ώστε ο ορισμός του προβλήματος, οι στόχοι και η μεθοδολογία της να μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της, παραμένοντας «ανοιχτή» σε εκπλήξεις και ευκαιρίες (McKernan, 1991, pp. 32-33)
- είναι κοινοποιήσιμη στους συμμετέχοντες (McKernan, 1991, σσ. 32-33), στοχεύοντας στην υιοθέτηση από μεριάς τους ορισμένων αλλαγών στην εκπαιδευτική τους δράση.

Για την υλοποίησή της, ακολουθεί μια σειρά βημάτων, σύμφωνα με το μοντέλο του Kurt Lewin, που αλληλοσχετίζονται, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ένα τέλος, τείνοντας περισσότερο στην υιοθέτηση ενός «ανοιχτού», κυκλικού σχεδιαγράμματος ενεργειών (σχήμα 1). Βασιζόμενοι σε αυτό, οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται κριτικά και επανειλημμένα, με στόχο την κατανόηση, την αλλαγή και την βελτίωση καταστάσεων και συμπεριφορών (Κατσαρού, 2010).



Σχήμα 1.

Εκτός όμως, από τα στάδια, σημασία έχει και η μορφή της έρευνας δράσης. Από τις τρεις μορφές της, τεχνική, πρακτική και χειραφετική, η ερευνήτρια, ακολούθησε τα χαρακτηριστικά της πρακτικής. Σκοπός της είναι, η βελτίωση της πράξης, ως αποτέλεσμα της κατανόησής της από τους συμμετέχοντες. Καθ' όλη τη διάρκεια, οι συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτικός ερευνητής συνεργάζονται, εξετάζουν στοιχεία της πρακτικής τους που θεωρούν ότι επιδέχονται βελτίωση και εργάζονται συστηματικά προς αυτό τον στόχο (Κατσαρού, 2010).

3.2. Το δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης, αφορά μελέτη περίπτωσης σε έναν μαθητή ηλικίας 5 χρόνων, τον Μάνο (ψευδώνυμο), με γνωμάτευση «Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής - Αυτισμός», που χορηγήθηκε από αναπτυξιολόγο στο Νοσοκομείο Παίδων το 2017 και από το ΚΕΣΥ του νησιού που διαμένει, το 2018. Ο μαθητής έχει καταγωγή από τη Βουλγαρία, αλλά διαθέτει ελληνική υπηκοότητα. Οι γονείς του εργάζονται στην Ελλάδα περίπου 10 χρόνια. Η μητρική του γλώσσα είναι τα βουλγάρικα, ωστόσο από την ηλικία των 3 ετών που δόθηκε και η διάγνωση, οι γονείς του προσπαθούν να μιλούν μία γλώσσα στο σπίτι, την ελληνική, κατόπιν παραινέσεως των ειδικών θεραπειών του. Σύμφωνα με την μητέρα, το παιδί μιλούσε μέχρι την ηλικία των 2,5 ετών και σταδιακά σταμάτησε, παρουσιάζοντας ηχολαλίες. Η σχολική χρονιά που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της ερευνήτριας, ήταν η δεύτερη για τον μαθητή στο συγκεκριμένο σχολείο και η πρώτη χρονιά με υποστήριξη εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ, όντας νήπιο. Ως προνήπιο, η φοίτησή του στο σχολείο ήταν ελλιπής, καθώς δεν συνοδεύτηκε από υποστήριξη εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ., λόγω περάτωσης της προθεσμίας υποβολής της σχετικής αίτησης.

Για την περαιτέρω διερεύνηση των χαρακτηριστικών του παιδιού, ζητήθηκε αρχικά, η συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας δράσης της μητέρας του, της εκπαιδευτικού τάξης και της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, επίσης έλαβε μέρος στην έρευνα. Την επόμενη σχολική χρονιά, ζητήθηκε και η συμμετοχή της αντίστοιχης εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ και της εκπαιδευτικού τάξης. Επιπλέον, ως δείγμα, συμπεριλήφθηκαν και οι μαθητές του τμήματος, καθώς ο μαθητής σε παρεμβάσεις και συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν, αλληλεπιδρούσε μαζί τους. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, παρατηρούταν συχνή μετακίνηση ορισμένων οικογενειών των μαθητών σε άλλες περιοχές εκτός νησιού κατά τους χειμερινούς και καλοκαιρινούς μήνες, με αποτέλεσμα το σύνολό τους να κυμαίνεται από 12-16 μαθητές.

3.2.1. Το πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα δράσης, επικεντρώθηκε σε έναν μαθητή που φοιτούσε σε ένα διθέσιο, γενικό Νηπιαγωγείο σε νησί των Δωδεκανήσων. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται σε χωριό, με έντονο τουρισμό κατά την καλοκαιρινή περίοδο και περιλαμβάνει 3 τμήματα, 2 για το 1^ο Νηπιαγωγείο και 1 τμήμα για το 2^ο Νηπιαγωγείο. Σε αυτό, φοιτούσαν, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, τόσο ημεδαποί όσο και αλλοδαποί μαθητές, με ποσοστό 1 προς 3 αντίστοιχα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η πλειοψηφία των μαθητών να ομιλεί ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική ή να βρίσκεται στο στάδιο εκμάθησής της. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς, απασχολούνταν 5 στο σύνολο, 3 για κάθε τμήμα, μία εξ αυτών και η προϊσταμένη, καθώς και τη νηπιαγωγό ολοήμερου και την ερευνήτρια-εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ. Η ερευνήτρια, εργάστηκε στο πρώτο τμήμα του 1^{ου} Νηπιαγωγείου, όπου φοιτούσε ο μαθητής με ΔΑΦ.

3.3.Ερευνητικός σχεδιασμός-Διεξαγωγή της έρευνας

1^η Φάση: Παρατήρηση-Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της ερευνήτριας, βασίστηκε στο μοντέλο των 4 βημάτων-φάσεων της έρευνας δράσης, την παρατήρηση, τον σχεδιασμό, τη δράση και τον αναστοχασμό (Altricher, Posch, & Somekh, 2001).

Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή και η διατύπωση του ερευνητικού προβληματισμού, αποτελεί την πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Η ερευνήτρια, σε αυτό το στάδιο, συνέλεξε πληροφορίες από διάφορες πηγές, που αφορούσαν τα ελλείμματα, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Οι πηγές προήλθαν από το ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού τάξης, τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ. το οποίο περιελάμβανε προτάσεις ΕΕΠ, καθώς και από τις άτυπες συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό τάξης, την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και τη μητέρα του μαθητή με ΔΑΦ. Η συλλογή πληροφοριών ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2019. Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα, παρουσιάζονται συνοπτικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν:

Ελλείμματα	Δυνατότητες	Ενδιαφέροντα
<ul style="list-style-type: none">-αυτοεξυπηρέτησης/κάλυψης βασικών αναγκών- κοινωνικής αλληλεπίδρασης/ συναισθηματικής έκφρασης- επικέντρωσης προσοχής/οριοθέτησης- σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικού συντονισμού- προσανατολισμού στο όνομα- απουσία επικοινωνιακού λόγου/περιορισμένος εκφραστικός λόγος-δαγκώματα, τσιμπήματα και αυτοτραυματισμοί	<ul style="list-style-type: none">-Κατανόηση χωρικών εννοιών-Κυμαινόμενη βλεμματική επαφή. Βαβίσματα)- Περιορισμένο αντιληπτικό λεξιλόγιο. Κατανόηση εννοιών:«πάρε», «δώσε», «βάλε», «κλείσε», «κάθισε».-Επικοινωνιακή πρόθεση με τράβηγμα χεριού-Εκδήλωση συναισθημάτων χαρά, θυμός, λύπη-Πιο ανεπτυγμένη αδρή κινητικότητα, π.χ. τρέχει, σκαρφαλώνει,-Καλή ανταπόκριση στα οπτικοακουστικά μέσα-Καλή οπτική διάκριση και μιμητικές ικανότητες.-Μνήμη σε καλό επίπεδο (γεγονότων, παιχνιδιών)	<ul style="list-style-type: none">-Ατομικό παιχνίδι-Μουσική- τραγούδια-μουσικά όργανα-Βιβλία με ζώα-Νερό /χώμα/χόρτα-Παζλ με κομμάτια και σφηνώματα-Κύκλοι και σβούρες

2^η Φάση: Σχεδιασμός έρευνας και δράσεων

Η ερευνήτρια, αποφάσισε να αξιολογήσει τον μαθητή σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής του χρονιάς για να παρατηρήσει, ενδεχόμενες αλλαγές και πιθανές βελτιώσεις στη συμπεριφορά του και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Αρχική Αξιολόγηση

Για την **αρχική αξιολόγηση**, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με τρεις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους: αντικοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες (Παράρτημα 1) και αντλήθηκαν παράλληλα δεδομένα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και το ημερολόγιο αναστοχασμού.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Μετά από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια, σχεδίασε τον τρόπο παρατήρησης των δράσεων που την ενδιέφεραν να μελετήσει και σχετίζονταν με την προσπάθεια ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων του μαθητή. Έμφαση δόθηκε σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και σε τρόπους εφαρμογής τους, όπως επίσης και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι μεταβλητές αυτές στην έρευνα-δράση, διατηρούσαν τη βασική τους δομή, ωστόσο επανασχεδιάζονταν και τροποποιούνταν στη διάρκεια τη χρονιάς, ανάλογα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας –εκπαιδευτικού και των συμμετεχόντων. Στόχος ήταν κάθε φορά η βελτίωση του μαθητή, μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών στη διαδικασία εφαρμογής των παρεμβάσεων.

Για την καταγραφή αυτών των παρεμβάσεων, έγινε χρήση του πρωτοκόλλου παρατήρησης. Σκοπός ήταν να καταγραφούν ενδεικτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των τριών κατηγοριών, ανά μήνα, έως το τέλος του σχολικού έτους. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να παρατηρηθεί η εξέλιξη του μαθητή σε συγκεκριμένους κάθε φορά, κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους, που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, ώστε να προκύψει μέσα από τη συλλογή αυτών των δεδομένων, η **διαμορφωτική αξιολόγηση** του μαθητή με ΔΑΦ. Η συλλογή δεδομένων, αφορούσε την εμφάνιση και διατήρηση κάποιων-δεξιοτήτων στόχων που τίθεντο στις παρεμβάσεις του πρωτοκόλλου παρατήρησης. Επιπλέον, γινόταν καθημερινά προσπάθεια ενίσχυσης των δεξιοτήτων στις οποίες εμφάνιζε ελλείμματα ο μαθητής

σύμφωνα με τα ευρήματα που συλλέχθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση. Καθημερινά και αναλόγως της κατάστασης του μαθητή (π.χ. αν ήταν ξεκούραστος), εφαρμόζονταν δομημένες δράσεις στο εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή, δύο φορές την ημέρα, σύμφωνα με το πρόγραμμα τάξης. Στο κεφάλαιο *Ανάλυση Ευρημάτων*, θα γίνει πιο λεπτομερής αναφορά στον τρόπο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν για κάθε δεξιότητα.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, βασίστηκε στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί του Κ.Ε.Σ.Υ. Σύμφωνα με τη διάγνωση, για την υποστήριξη του μαθητή με ΔΑΦ και την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών του δεξιοτήτων στο γενικό σχολείο, προτάθηκε «ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα, με χρήση οπτικοποιημένου υλικού και συνδυασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων 'θεραπευτικής' προσέγγισης, όπως το TEACCH, το ABA, το PECS, τα συμπεριφορικά προγράμματα και η αισθητηριακή ολοκλήρωση».

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, αποφάσισε να σχεδιάσει αρχικά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με βάση τις αρχές των μεθόδων TEACCH και ABA, έχοντας λάβει αρχικά ενημέρωση ως προς την μεθοδολογία τους από την αρμόδια εκπαιδευτικό του Κ.Ε.Σ.Υ. Ως προς τη μεθοδολογία και τις αρχές τους, είχε πληροφορηθεί από κάποια σεμινάρια ειδικής αγωγής που είχε παρακολουθήσει. Καθώς όμως δεν είχε εξειδικευτεί στην εφαρμογή και τήρηση του αυστηρά δομημένου προγράμματός τους, αξιοποίησε και προσαρμοσε τα στοιχεία εκείνα που ήταν σε θέση να υλοποιήσει με το μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Για το σκοπό αυτό, προσπάθησε στη συνέχεια να ενημερωθεί και η ίδια ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που εφαρμόζουν, από έρευνες μέσω της ανασκόπησης βιβλιογραφίας, εκπαιδευτικά βίντεο και σχετικά συγγράμματα. Παρακάτω παρατίθεται ένα μέρος από το υλικό που αξιοποιήθηκε.

Όλες οι παρεμβάσεις, σχεδιάστηκαν με βάση ενδιαφέροντα του μαθητή που λειτούργησαν ως κίνητρα. Η εφαρμογή των μεθόδων αυτών σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σχεδιάστηκε να γίνει σταδιακά στον μαθητή, αρχίζοντας με την εφαρμογή του TEACCH. Ως προς την εφαρμογή της μεθόδου, έγινε μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας από το διαδίκτυο και αξιοποιήθηκαν παράλληλα, εγχειρίδια όπως «Η μέθοδος TEACCH, για την εκπαίδευση ανθρώπων με αυτισμό», της Haussler Anne, (2012) εκδ. Ρόδων. Ακόμα, στις παρεμβάσεις που αφορούσαν την αλληλεπίδραση

του μαθητή με συμμαθητή του, η ερευνήτρια βασίστηκε στη δομημένη διδασκαλία (TEACCH) και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ώστε ο μαθητής να «μάθει» να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με συνομηλίκους του.

Για την εφαρμογή των αρχών της συμπεριφοριστικής αναλυτικής και νατουραλιστικής προσέγγισης της ABA, η ερευνήτρια ενημερώθηκε σχετικά από την επίσημη ιστοσελίδα της ABA, τις ιστοσελίδες Autism Speaks και Attentive Behavior Care, επιστημονικά άρθρα, το εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας όπνως η «Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη» και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) όπως το «Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής-Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (2015) και το «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (2017). Παράλληλα, η ερευνήτρια παρακολούθησε σχετικά βίντεο ως προς την εφαρμογή κάθε στρατηγικής παρέμβασης.

Σχετικά με το πρόγραμμα PECS, ήταν σκοπός να εφαρμοστεί μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, εφαρμογής των προηγούμενων προγραμμάτων. Ο χρόνος που επιλέχθηκε η εφαρμογή του, σχετίστηκε με την διάθεση που εμφάνισε ο μαθητής εκείνη την περίοδο για αξιοποίηση εικόνων στην επικοινωνία του. Το πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί να εφαρμοστεί, τον Απρίλιο, αλλά ξεκίνησε τον Ιούνιο. Σε αυτό, εφαρμόστηκαν μόνο οι πρώτες φάσεις του προγράμματος. Πληροφορίες για το PECS, αντλήθηκαν από σχετικά βίντεο για τον τρόπο εφαρμογής της τεχνικής, όπως το, An Introduction to PECS (<https://www.youtube.com/watch?v=rsDBJyrcyh0>) και σχετικά κείμενα όπως το, PECS: Potencial Benefits and Risks (Bondy, 2001) και το Picture Excahnge Communication System: Steps for Impementation του National Professional Development Center on ASD (2008).

Πριν ξεκινήσει η διαμορφωτική αξιολόγηση, για ένα μήνα, καταγράφηκαν στοιχεία του μαθητή, παρατηρήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις του και δοκιμάστηκαν πιλοτικά κάποιες στρατηγικές, ενώ πραγματοποιήθηκαν εσωτερικές διαφοροποιήσεις στο σχολικό πρόγραμμα του τμήματος, σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό τάξης.

Σχολικό Πρόγραμμα Τάξης

Το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα που ακολουθούσε ο μαθητής με ΔΑΦ διαφοροποιήθηκε με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του, σε ορισμένα σημεία:

1. **8:15-8:30:** Ελεύθερο παιχνίδι
2. **8:30-9:20:** Επικοινωνία στην «παρεούλα» και εισαγωγική δραστηριότητα εκπ. τάξης
 - **8:30-8:45** *Ο μαθητής δυσκολευόταν να παραμείνει στην «παρεούλα» ήρεμος, παραπάνω από 5-10' για αυτό στη συνέχεια ξεκινούσε το εξατομικευμένο πρόγραμμα*
3. **8:45-9:20:** Εξατομικευμένο πρόγραμμα στην τάξη
4. **9:20-9:30:** Τακτοποίηση τάξης
5. **9:30-10:00:** Διάλειμμα
6. **10:00-10:30:** Πλύσιμο χεριών, δεκατιανό.
7. **10:30-11:00:** Καθαρισμός τραπεζιών και ελεύθερο παιχνίδι
8. **11:00-11:45:** 2^η δομημένη δραστηριότητα εκπ. τάξης με κατασκευές, παρακολούθηση βίντεο, κινητικά παιχνίδια.
 - **11:00-11:20:** συμμετοχή του μαθητή στην ομαδική δραστηριότητα
Ο μαθητής μπορούσε να συμμετέχει πιο ενεργά σε αυτού του είδους τις δράσεις
 - **11:20-11:45:** Εξατομικευμένο πρόγραμμα στην τάξη
9. **11:45-12:20:** Διάλειμμα, πλύσιμο χεριών
10. **12:20-12:45:** Συζήτηση στην τάξη, παρουσίαση έργων μαθητών
 - Ο μαθητής παρέμενε όσο μπορούσε και έπειτα η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός τον καθοδηγούσε στη γωνιά της βιβλιοθήκης, για να ασχοληθεί με μία ήρεμη δραστηριότητα και να χαλαρώσει από την ένταση της ημέρας.*
11. **12:45-13:00:** Προετοιμασία για αποχώρηση, χαιρετισμός.

Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αποφασίστηκε από την ερευνήτρια να καταγράφονται ενδεικτικές δράσεις των παρακάτω κατηγοριών μία φορά τον μήνα, σε πρωτόκολλο παρατήρησης, ώστε παράλληλα να γίνεται παρατήρηση και από την εκπαιδευτικό τάξης, για λόγους αξιοπιστίας. Ειδικότερα, οι ενδεικτικές δομημένες δράσεις, επιλέχθηκε να γίνονται σε ώρα ελεύθερου παιχνιδιού της τάξης, ενώ τις υπόλοιπες ημέρες του μήνα, ακολουθούταν η ρουτίνα του βασικού εξατομικευμένου προγράμματος. Οι παρεμβάσεις αρχικά, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την αλληλεπίδραση:

A) σε δομημένες δράσεις παρέμβασης ερευνήτριας-εκπαιδευτικού & μαθητή

B) σε νατουραλιστικές παρεμβάσεις ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σε μαθητή κατόπιν επικοινωνιακής του πρωτοβουλίας

Γ) σε δομημένες παρεμβάσεις της ερευνήτριας σε παιχνίδια συνεργασίας μαθητή-συμμαθητή του

Στην πορεία όμως, της σχολικής χρονιάς, μέσα από την καθημερινή παρατήρηση του μαθητή και τη δοκιμή επιρόσθετων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από την ερευνήτρια, έγινε διεύρυνση των παραπάνω υπό μελέτη κατηγοριών. Οι παρατηρήσεις (ερευνήτριας και παρόντων συμμετεχόντων) από τη εκδήλωση συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ σε αυτές, καταγράφονταν κυρίως στο ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας, με ορισμένες εξαιρέσεις, στις οποίες ήταν δυνατή και η καταγραφή με πρωτόκολλο παρατήρησης. Παρακάτω, παρατίθενται με τον αριθμό 1, οι προσθήκες των παρεμβάσεων σε κάθε κατηγορία, από τις παραπάνω, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε όλες τις κατηγορίες παρέμβασης.

A) δομημένη παρέμβαση ερευνήτριας-εκπαιδευτικού στον μαθητή

Η ερευνήτρια σε αυτή την κατηγορία, σχεδίαζε δομημένες (με δική της, δηλαδή πρωτοβουλία) εξατομικευμένες δραστηριότητες. Αυτές αφορούσαν δράσεις γνωστικού αντικειμένου και κινητικών δεξιοτήτων για τον μαθητή με ΔΑΦ, βασισμένες στη δομημένη διδασκαλία TEACCH. Υλικό και πληροφορίες για τον τρόπο δόμησης των δραστηριοτήτων αντλήθηκαν από το βιβλίο «Η Μελίνα

εκπαιδεύεται: 57 + 1 οπτικά δομημένες δραστηριότητες με τις αρχές του προγράμματος TEACCH» (Χριστοπούλου & Παπαγεωργίου, 2017), από το διαδίκτυο, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό τάξης και από ψηφιακό υλικό που της παρείχε η εκπαιδευτικός του ΚΕΣΥ. Το υλικό περιελάμβανε δραστηριότητες αντιστοίχισης και οπτικοκινητικού συντονισμού σε διάφορες θεματικές γνωστικές κατηγορίες. Σε αυτές τις παρεμβάσεις, στόχος της ερευνήτριας ήταν ο μαθητής, να αναπτύξει και να γενικεύσει συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες γνωστικού τομέα και τομέα κινητικών δεξιοτήτων, που είτε ήταν καινούργιες για αυτόν, είτε αφορούσαν παιχνίδια της τάξης, ώστε να γίνει αξιοποίησή τους και με άλλους τρόπους.

Στρατηγικές: για τη δόμηση του χώρου τη τάξης, του χώρου εργασιών του μαθητή και του τρόπου δόμησης των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν οι αρχές του προγράμματος TEACCH. Ο μαθητής σχεδόν καθημερινά, με καθοδήγηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, τοποθετούσε με σειρά αλληλουχίας εικονικές αναπαραστάσεις ως προς τις δράσεις που θα συμμετείχε στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Η διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος ξεκίνησε από την τοποθέτηση 6 βασικών εικονικών καρτών και έφτασε μέχρι τις 10 κάρτες. Κάθε φορά ο μαθητής έπαιρνε την εικονική κάρτα μαζί του σε κάθε δραστηριότητα και την αντιστοιχούσε στην αντίστοιχη κάρτα (χρήση βέλκρο) που βρισκόταν κολλημένη στο χώρο της δραστηριότητας (π.χ. τραπέζι εργασιών, αυλή, τουαλέτα, νιπτήρας). Όταν ολοκληρωνόταν η δραστηριότητα ή διαδικασία, την τοποθετούσε στο καλαθάκι που βρισκόταν κάτω από το εικονικό πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα 6). Στη διάρκεια των εξατομικευμένων δράσεων, ο μαθητής μπορούσε να ολοκληρώσει μέχρι 2 δραστηριότητες που τοποθετούνταν πάνω στο τραπέζι εργασιών. Αυτές περιλαμβάνονταν σε φακέλους με διάφορα κουμπώματα, σε ντοσιέ και σε μορφή τρισδιάστατης κατασκευής. Επίσης, οι εξατομικευμένες δράσεις, περιλαμβάνονταν και δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. πλύσιμο χεριών, αλλαγή ρούχων, κοινωνικοί κανόνες σίτισης).

Ωστόσο, στις παρεμβάσεις των δομημένων δραστηριοτήτων δεν αξιοποιήθηκαν εικόνες TEACCH για ανάλυση των βημάτων της δραστηριότητας (πλην του πλυσίματος χεριών), αλλά αρχές και τεχνικές της ABA στο φυσικό περιβάλλον δράσης του μαθητή. Η επιλογή της δραστηριότητας, συνήθως σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά δοκιμάζονταν και διαφορετικές, ώστε να

έρχεται σε επαφή με διαφορετικά ερεθίσματα και να παρατηρείται η ανταπόκρισή του σε αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν στοιχεία από διάφορες τεχνικές της ΑΒΑ, όπως η βασική δομή του **κύκλου συστηματικής διδασκαλίας**, με α) συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή β) παρουσίαση ερεθίσματος από την εκπαιδευτικό(οδηγία, υλικό) γ) αντίδραση μαθητή δ) απόδοση θετικών ή διορθωτικών επακόλουθων με αξιοποίηση της **τμηματικής βοήθειας** (καθοδήγηση, παρουσίαση προτύπου προς μίμηση, τροποποίηση διακριτού ερεθίσματος) και ε) μικρή παύση με στόχο την επανάληψη, όπου ήταν εφικτό. Κάποιες φορές, χρειαζόταν να γίνει διαφοροποίηση της δραστηριότητας με **ανάλυση έργου** σε μικρότερα βήματα στη διάρκεια αυτής, όταν ο μαθητής δυσκολευόταν να ανταποκριθεί. Η διαδικασία της δραστηριότητας καταγράφονταν στο πρωτόκολλο παρατήρησης, μαζί με την αξιολόγηση κάθε φορά των δεξιοτήτων-στόχων. Η συλλογή των δεδομένων και η αξιολόγηση, δεν εφαρμόστηκε με την κλινική της μορφή, δηλαδή με συνεχείς καταγραφές δεδομένων, αλλά έγινε κάποια προσαρμογή ως προς το πλαίσιο και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Στο πρωτόκολλο παρατήρησης, η εκπαιδευτικός τάξης σημείωνε τη διαδικασία της δράσης και εστίαζε στο πότε ο μαθητής με ΔΑΦ εμφάνισε ή όχι τη δεξιότητα, με ποιον τρόπο και αν παρατηρούταν επανάληψη της εμφάνισης. Στο τέλος της διαδικασίας, με τον αναστοχασμό των δύο συναδέλφων, η ερευνήτρια συμπλήρωνε και η ίδια τα στοιχεία που παρατήρησε.

Ως προς την επιβράβευση-επακόλουθο της θετικής ανταπόκρισης του παιδιού, αυτή είχε τη μορφή λεκτικής και μη λεκτικής κοινωνικής συνδιαλλαγής, όπως «Μπράβο!», «Τα κατάφερες!», χάδι στην πλάτη, χαμόγελο και αγκαλιά, γαργάλημα, «κόλλα 5» με τις παλάμες. Στόχος ήταν ο μαθητής να εξοιωθεί στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και να μην περιμένει μία επιβράβευση, όπως ένα αυτοκόλλητο ή μία λιχουδιά. Όταν τελείωνε τη δραστηριότητα, ακολουθούσε το διάλειμμα, στο οποίο η ερευνήτρια σε συνεννόηση με την συνάδελφο τάξης, του επέτρεπαν να παίρνει ένα παιχνίδι της αρεσκείας του στην αυλή.

A1) νατουραλιστική παρέμβαση ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, σε ανεξάρτητες προς την ερευνήτρια πρωτοβουλίες του μαθητή

Αυτή η υποκατηγορία προστέθηκε, καθώς η ερευνήτρια, άρχισε να παρεμβαίνει και σε ελεύθερες δραστηριότητες στην τάξη ή το διάλειμμα, που επέλεγε ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία. Στόχος της ερευνήτριας ήταν μέσω της αξιοποίησης του κινήτρου του μαθητή της, να παρέχει στο παιδί περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής συνδιαλλαγής.

Στρατηγική: Αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ABA και εφαρμόστηκαν χαρακτηριστικά της τεχνικής, **διδασκαλία καίριων δεξιοτήτων**, που χρησιμοποιεί τόσο τα πλεονεκτήματα της δομημένης όσο και της νατουραλιστικής προσέγγισης στην διάρκεια της παρέμβασης (Γαλάνης, 2015). Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο κίνητρο του μαθητή, κατόπιν παρατήρησης του τρόπου με τον οποίο έπαιζε, στις ανταποκρίσεις του σε διάφορα ερεθίσματα, στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης του μαθητή των νέων ερεθισμάτων και στην προσπάθεια κοινωνικής του συνδιαλλαγής. Η ενίσχυση του μαθητή αφορούσε το ίδιο το κίνητρό του.

B) νατουραλιστική παρέμβαση ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σε επικοινωνιακή πρωτοβουλία μαθητή προς ερευνήτρια

Η παρέμβαση ξεκινούσε μετά από πρωτοβουλία του μαθητή για επικοινωνία κάποιας ανάγκης/επιθυμίας του προς την ερευνήτρια. Διακρινόταν σε τεχνητή (σκοπίμη παρουσίαση ή αφαίρεση ερεθίσματος από την ερευνήτρια) και συγκυριακή (εν αγνοία της ερευνήτριας, με βάση τις εμπειρίες του μαθητή). Σκοπός της ερευνήτριας, ήταν η παρατήρηση των εκδηλώσεων συμπεριφοράς του παιδιού και η ενίσχυση των κοινωνικών και κοινωνικά αποδεκτών επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, στο πλαίσιο που λάμβαναν χώρα. Το κίνητρο του μαθητή ήταν παράλληλα και ο ενισχυτής της παρέμβασης.

Στρατηγική: κατ-ευκαιρία διδασκαλία.

Γ) δομημένη παρέμβαση ερευνήτριας, σε παιχνίδια συνεργασίας μαθητή με ΔΑΦ-συμμαθητή του

Η παρέμβαση ξεκινούσε από την ερευνήτρια προκειμένου να εμπλέξει τον μαθητή με ΔΑΦ και έναν συμμαθητή του σε παιχνίδια της τάξης ή σε παιχνίδια δικού της σχεδιασμού. Στόχος ήταν, ο μαθητής να γενικεύσει τις δεξιότητες που εμφάνιζε στο εξατομικευμένο πρόγραμμα και σε δυαδικές δράσεις με συμμαθητές του, καθώς και σε παιχνίδια που κατά προτίμηση επέλεγε να παίζει μόνος του. Επιπλέον, μέσω της καθοδήγησης της συνεργασίας, οι δύο συμμαθητές είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν σε τρόπους επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης.

Στρατηγική: Χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση οι ίδιες στρατηγικές με την κατηγορία Α, που παρουσιάζεται παραπάνω, σε συνδυασμό με τα οφέλη που παρείχε στον μαθητή η συνεργατική μάθηση με συνομηλίκους του. Η κάρτα TEACCH παρέμενε δίπλα στον μαθητή έως το τέλος της δράσης.

Γ1) νατουραλιστική παρέμβαση ερευνήτριας-εκπαιδευτικού για εμπλοκή μαθητή με ΔΑΦ στο ελεύθερο παιχνίδι συμμαθητών του

Η υποκατηγορία αυτή προέκυψε έπειτα από παρατήρηση του μαθητή σε ελεύθερες δράσεις, το ιστορικό του και το ελεύθερο παιχνίδι των συμμαθητών του εντός και εκτός τάξης. Στόχος ήταν ο μαθητής, ο οποίος δεν έπαιρνε πρωτοβουλία να συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων, να εμπλακεί σε αυτά πιο ενεργά, να αλληλεπιδράσει με συμμαθητές του και αντίστοιχα και οι τελευταίοι να γνωρίσουν τον Μάνο καλύτερα μαθαίνοντας τρόπους αλληλεπίδρασης μαζί του. Ουσιαστικά, γινόταν προσπάθεια γενίκευσης των δεξιοτήτων-στόχων που είχε εμφανίσει σε προηγούμενες κατηγορίες παρέμβασης σε κοινωνικού τύπου δράσεις. Παρεμβάσεις αυτής της κατηγορίας, άρχισαν να εφαρμόζονται από τον Γενάρη και έχουν καταγραφεί δύο εξ αυτών, σε πρωτόκολλο παρατήρησης.

Στρατηγική: Αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ABA παράλληλα με τη συνεργατική μάθηση: συγκέντρωση μαθητή στο ερέθισμα, παρατήρηση κάποιου προτύπου προς μίμηση, κίνητρο για εμπλοκή, καθοδήγηση και προσθήκη νέων ερεθισμάτων για εμπλουτισμό της δράσης όποτε κρινόταν αναγκαία.

Μία τελευταία κατηγορία παρεμβάσεων που προέκυψε στην πορεία της έρευνας, μέσα από παρατηρήσεις της ίδιας αλλά και των συμμετεχόντων, ενηλίκων και συμμαθητών του Μάνου, ήταν η εξής:

Δ) επικοινωνιακή πρωτοβουλία μαθητή με ΔΑΦ προς συμμαθητές του

Δ1) επικοινωνιακή πρωτοβουλία συμμαθητών προς μαθητή με ΔΑΦ

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε περιστασιακά κάποια στιγμιότυπα από τις πρωτοβουλίες των συμμαθητών ή του Μάνου στην τάξη και το διάλειμμα, τόσο των επιθετικών επεισοδίων, όσο και των θετικών συνδιαλλαγών, όπως η αγκαλιά, η σωματική επαφή, η μίμηση κινήσεων και εκφράσεων. Από τον Φλεβάρη και μετά παρατηρήθηκε πιο συχνή η θετική συνδιαλλαγή μεταξύ των παιδιών. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προέβαινε σε υποστήριξη της αλληλεπίδρασης τους μόνο όταν κρινόταν αναγκαία ή το ζητούσαν οι συμμαθητές του Μάνου.

Στρατηγική: Στις εκδηλώσεις επιθετικότητας του μαθητή με ΔΑΦ, η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός αξιοποίησε τις αρχές της συμπεριφοριοαναλυτικής προσέγγισης. Εφάρμοσε το μοντέλο ABC και προέβη σε «διόρθωση» αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ, με εκπαίδευση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, όπως το χάδι, η αγκαλιά.

Παράλληλα, παρέμβαση γινόταν και προς τους συμμαθητές του με εκπαίδευσή τους να αποφεύγουν παράγοντες που τον διεγείρουν αρνητικά, όπως ο θόρυβος, οι απότομες αλλαγές, η κούραση. Αντίστοιχα, οι συμμαθητές εκπαιδεύονταν και σε τρόπους που φαινόταν να ηρεμούν τον μαθητή, όπως το χάδι, η μίμηση του παιχνιδιού του Μάνου, η προσπάθεια βλεμματικής επαφής, ο χορός κ.ά., ώστε να τις αξιοποιούν όταν ήθελαν να παίξουν μαζί του. Για την εύρεση των παραγόντων που έδειχναν να λειτουργούν κατασταλτικά ή διεγερτικά, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε στοιχεία από την τεχνική της ανάλυσης της αιτιολογίας της συμπεριφοράς (**functional behavioral assessment**) προκειμένου να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή προέκυπτε. Προς αυτό, συλλέχθηκαν πληροφορίες από της παρατηρήσεις της ίδιας και των συμμετεχόντων που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα των συνεντεύξεων.

Συμπεριληπτικές Πρακτικές

Ως προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές, αρχικά έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση από την ερευνήτρια, προκειμένου να εντοπιστούν πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο της έρευνας, με στόχο τη βελτίωση του μαθητή με ΔΑΦ. Μελετήθηκε υλικό από το Υπουργείο Παιδείας όπως το «Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη», από το ΙΕΠ το «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» και από συγγράμματα σχετικά με τη συμπερίληψη, όπως οι «Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης» (2019) εκδ. Διάδραση. Για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, ενημερώθηκε σχετικά και η εκπαιδευτικός της τάξης από την ερευνήτρια. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω του ημερολογίου αναστοχασμού και τις άτυπες συνεντεύξεις και εν συνεχεία κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

- 1. Συνεργασία εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση προγράμματος/δράσεων και συμμετοχή του μαθητή με ΔΑΦ στις ομαδικές δράσεις***
- 2. Συνεργασία εκπαιδευτικών με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου***
- 3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας***

Σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και σε συμπεριληπτικές πρακτικές, έγινε προσπάθεια αποτύπωσής τους με τη χρήση φωτογραφίας. Σκοπός ήταν, η μητέρα του μαθητή να ενημερώνεται για τις δράσεις του παιδιού της, τακτικά και να παρατηρεί τον τρόπο που συμμετείχε το παιδί της στις δράσεις του σχολείου. Βλέποντας τη δυνατότητα ανταπόκρισης του παιδιού, μπορούσε να υποστηρίξει καλύτερα την εφαρμογή αντίστοιχων στρατηγικών και στο σπίτι. Επίσης, ο μαθητής με ΔΑΦ είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον εαυτό του, βελτιώνοντας την εστίαση και τη συγκέντρωσή του, τόσο μετά τη δράση, όσο και μήνες αργότερα. Ο μαθητής, παρατηρήθηκε να έχει καλή ανταπόκριση και στην εστίαση στον φακό όταν αντιλαμβανόταν ότι φωτογραφίζεται, ενώ και οι συμμαθητές του έδειχναν διάθεση να φωτογραφηθούν με τον Μάνο, για να δουν τον εαυτό τους και για να τους θυμάται ο Μάνος, μεγαλώνοντας. Η ερευνήτρια από την πλευρά της, μπορούσε να ανατρέξει στο αρχείο φωτογραφιών για μελέτη αυτών σε άλλη χρονική στιγμή, ώστε να εντοπίσει στοιχεία που πιθανόν είχε παραβλέψει στην παρατήρησή της.

Τελική Αξιολόγηση

Για την **τελική αξιολόγηση**, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με την αρχική και συμπληρώθηκε από την μητέρα και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα αντλήθηκαν δεδομένα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και το ημερολόγιο αναστοχασμού.

Επέκταση της έρευνας

Στην πορεία, η ερευνήτρια, έκρινε πως επεκτείνοντας την έρευνά της έως τους δύο πρώτους μήνες του επόμενου σχολικού έτους του μαθητή με ΔΑΦ, θα μπορούσε να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τη διατήρηση των δεξιοτήτων του. Στις αρχές Οκτώβρη, υπήρξε επικοινωνία της ερευνήτριας με τη συνάδελφο Π.Σ.-Σ. και ανατροφοδότηση με στόχο την κάλυψη του κενού που δημιουργήθηκε μετά την αλλαγή των εκπαιδευτικών, στο σχολικό πλαίσιο. Η συζήτηση αφορούσε τη συμπεριφορά του μαθητή, τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφάρμοζε η κάθε μία εκπαιδευτικός με το παιδί και προτάσεις για τη συνεργασία με τη μητέρα, η οποία είχε στη διάθεσή της το εκπαιδευτικό υλικό από τις δράσεις του προγράμματος.

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, δόθηκε εκ νέου το ίδιο ερωτηματολόγιο, στη μητέρα, και στις αντίστοιχες δύο εκπαιδευτικούς του μαθητή με ΔΑΦ. Με αυτό τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια, να μελετήσει και να συγκρίνει τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει στο τέλος του προγράμματος, με αυτά που προέκυψαν στο τέλος του πρώτου διμήνου της επόμενης σχολικής χρονιάς. Ως προς τα ποιοτικά δεδομένα, αυτά συλλέχθηκαν μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης από 3 πρόσωπα αναφοράς του παιδιού, τη μητέρα, την προϊσταμένη και την εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ. (2^{ης} σχ. χρονιάς), ώστε να μελετηθεί πιο διεξοδικά ο τρόπος που οδήγησε ή όχι στη διατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή το 2^ο σχολικό έτος.



σχήμα 2

3^η Φάση: Υλοποίηση Δράσεων

Συνολικά, η έρευνα, διήρκησε από τα μέσα Νοεμβρίου 2019 έως τα μέσα Νοεμβρίου του 2020. Για την υλοποίηση των παρεμβάσεων και των συμπεριληπτικών πρακτικών, ακολουθήθηκε η πορεία που αναφέρθηκε παραπάνω στον σχεδιασμό των δράσεων. Ωστόσο, στο διάστημα αυτών των μηνών, προέκυψαν αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό. Ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, λόγω της πανδημίας, τα σχολεία παρέμειναν κλειστά από τα μέσα Μαρτίου έως τέλος Μαΐου. Επιπλέον, κάθε μήνα, διάφοροι παράγοντες λειτουργούσαν ανασταλτικά στην καταγραφή, όπως απουσίες του μαθητή λόγω αρρώστιας, κούραση λόγω ακανόνιστου/ ελλιπούς ύπνου ή επαναπροσαρμογή του στο πλαίσιο έπειτα από αργίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δεν γινόταν καταγραφή των παρεμβάσεων, καθώς ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να συγκεντρωθεί και να συμμετέχει ενεργά.

Στον παρακάτω πίνακα, αναγράφονται συνολικά οι εβδομάδες των παρεμβάσεων που είχαν σχεδιαστεί να καταγραφούν μέσω πρωτοκόλλου πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα πριν και οι εβδομάδες που εφαρμόστηκε τελικά:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ								
ΜΗΝΑΣ	Δεκ.	Ιαν.	Φεβ.	Μαρ.	Απρ.	Μαϊ.	Ιουν.	Σύνολο
Σχεδιασμός	1	1	1	1	1	1	1	7
Εφαρμογή	1	1	1	(ελλιπής)	0	0	1	4,5

4^η Φάση: Αναστοχασμός δράσεων

Ο αναστοχασμός των δράσεων, γινόταν στο τέλος των παρεμβάσεων, σε μορφή διαλόγου με την εκπαιδευτικό τάξης-κριτικής φίλης σχετικά με την επίτευξη ή όχι των στόχων της κάθε δράσης, ενώ τίθεντο και προτάσεις τροποποίησης. Ο αναστοχασμός που χαρακτηρίζει την έρευνα-δράση, επεκτάθηκε και σε ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, με στόχο να εντοπιστούν αλλαγές και βελτιώσεις και στους ίδιους τους συμμετέχοντες.

3.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Ως εμπειρική έρευνα, η έρευνα δράσης βασίζεται κατεξοχήν σε εμπειρίες για τη συλλογή των δεδομένων (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα, για τη συλλογή των δεδομένων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών που είχαν οι συμμετέχοντες με τον μαθητή με ΔΑΦ. Εν συντομία, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αξιοποιήθηκε το προσωπικό ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού τάξης, η συμμετοχική παρατήρηση, το δομημένο ερωτηματολόγιο, οι άτυπες και ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς και τεχνικά μέσα, ενισχυτικά προς την αξιοπιστία της έρευνας. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, θα παρουσιαστεί ο τρόπος αξιοποίησής τους στην έρευνα.

3.4.1. Παρατήρηση

3.4.1.1. Ημερολόγιο αναστοχασμού

Η τήρηση του ημερολογίου έγινε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό τάξης, με σκοπό την καταγραφή προσωπικών παρατηρήσεων, σκέψεων και ιδεών, χωρίς αυστηρά προκαθορισμένο τρόπο οργάνωσης (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Συνήθως, η καταγραφή, ακολουθούσε σε σύντομο χρονικό διάστημα από το γεγονός, ώστε το υλικό να είναι «πλούσιο» σε δεδομένα, ενώ σε καθημερινή βάση στο τέλος της ημέρας, προστίθεντο και άλλα στοιχεία που προέκυπταν από συζητήσεις με συναδέλφους και την μητέρα του παιδιού. Το ημερολόγιο, αποτελούσε εύχρηστο εργαλείο στα χέρια της ερευνήτριας, αλλά και της εκπαιδευτικού τάξης, και υπήρχε εμπιστοσύνη στην αμφότερη μελέτη των ημερολογίων, παρέχοντάς ευκαιρίες αναστοχασμού και συσχετίσεων (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Οι καταγραφές ξεκίνησαν από την πρώτη ημέρα της φοίτησης του μαθητή και ολοκληρώθηκαν στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος.

3.4.1.2. Συμμετοχική Παρατήρηση

Η ερευνήτρια, ακολουθώντας τις αρχές της έρευνας δράσης, χρησιμοποίησε τη συμμετοχική παρατήρηση, όντας η ίδια, εκπαιδευτικός του μαθητή. Απώτερος στόχος της ήταν η βελτίωση του μαθητή και της πρακτικής της, μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του και την κατανόηση της δυναμικής των παρεμβάσεων στην πρόκληση εμφάνισης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή. Για αυτό, τόσο οι παρατηρήσεις όσο και οι δράσεις της ερευνήτριας με τον μαθητή, τίθεντο υπό συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης και επαναλαμβάνονταν όταν ήταν εφικτό, υπό την παρουσία της (Κεδράκα, 2008).

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράση, η χρησιμοποίηση και άλλων παρατηρητών-κριτικών φίλων, βοηθά τον ερευνητή να αποστασιοποιηθεί από την συνθήκη. Μέσα από την κατανόηση της οπτικής των άλλων, σχηματίζει μία πιο σφαιρική και αντικειμενική εικόνα για το γεγονός (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Στην συγκεκριμένη έρευνα, το ρόλο της κριτικής φίλης, ανέλαβε η εκπαιδευτικός τάξης. Η εκπαιδευτικός έχοντας οικειότητα με τον μαθητή, δεν ασκούσε περαιτέρω επίδραση στις αντιδράσεις του και μπορούσε από μικρή απόσταση, να παρατηρεί την εξέλιξη των γεγονότων, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις της. Σε παρεμβάσεις που υπήρχε αλληλεπίδραση του μαθητή με συμμαθητή του, αξιοποιήθηκε και η οπτική γωνία του τελευταίου, ως τρίτου παρατηρητή. Ως προς τον μαθητή με ΔΑΦ, επειδή δεν ήταν σε θέση να μιλήσει, γινόταν μόνο αξιολόγηση των εκδηλώσεων συμπεριφοράς του.

3.4.1.3. Πρωτόκολλο παρατήρησης

Η ερευνήτρια, για την καταγραφή της συμμετοχικής παρατήρησης, σχεδίασε πρωτόκολλο παρατήρησης (Παράρτημα 3), ώστε να μελετήσει τη συμπεριφορά του μαθητή με τρόπο πιο οργανωμένο και συστηματικό, στον φυσικό τόπο και χρόνο που διαδραματιζόταν (Κεδράκα, 2008). Για τον σχεδιασμό, βασίστηκε στο μοντέλο των 4 βημάτων του Lewin. Επιγραμματικά, σε αυτό καταγραφόταν, η εβδομάδα παρατήρησης, ο τίτλος, η διάρκεια, η μέθοδος και το γνωστικό αντικείμενο της δραστηριότητας, το κίνητρο του μαθητή, καθώς και οι ειδικοί στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων του στην συγκεκριμένη παρέμβαση. Τέλος περιελάμβανε την περιγραφική αξιολόγηση αυτών των στόχων με βάση την

παρατήρηση των εκδηλώσεων του μαθητή. Με την ολοκλήρωση της καταγραφής όλων των δράσεων, δημιουργήθηκε ο πίνακας διαμορφωτικής αξιολόγησης των δεξιοτήτων του μαθητή και στις τρεις κατηγορίες, επιγραμματικά (Παράρτημα 4). Σε αυτόν, αναφέρονται αριθμημένα, ο τίτλος και η μέθοδος της δραστηριότητας, καθώς και η αξιολόγηση των ειδικών στόχων, όπως προέκυπτε από το συνδυασμό των παρατηρήσεων και των υπολοίπων.

3.4.2. Τεχνικά μέσα συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, μπορούν να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει από διάφορα ερευνητικά εργαλεία, όπως οι μη λεκτικές συμπεριφορές, συνδυάζοντας τη χρήση τεχνικών μέσων, όπως η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση και η φωτογραφία (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε η φωτογραφία για λειτουργικούς κυρίως σκοπούς, εφόσον ο μαθητής με ΔΑΦ δεν ήταν σε θέση να εκφραστεί λεκτικά. Το εποπτικό υλικό από τις δράσεις του μαθητή, ήταν εύχρηστο και μπορούσε να μελετηθεί από τον ίδιο, όπως επίσης και από άλλα πρόσωπα με τα οποία ο μαθητής ερχόταν σε επαφή, όπως η οικογένεια, οι θεραπεύτριες λόγου και έργου και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, παρέχόταν η δυνατότητα παρατήρησης ενδεικτικών στιγμιότυπων από δράσεις στην καθημερινότητα του παιδιού και των συναισθημάτων του.

Η φωτογράφιση στην τάξη ενδέχεται να παρενοχλήσει το μάθημα, ωστόσο ο κίνδυνος αυτός ελαχιστοποιείται, όταν τη λήψη τους έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί της τάξης, έχει γνωστοποιηθεί στους μαθητές και γονείς για δεοντολογικούς λόγους και αποτελεί μέρος της ρουτίνας του μαθήματος (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Στο Παράρτημα της έρευνας, παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δράσεις που έγιναν με τον μαθητή, αλλά και τους συμμαθητές του και τα δύο σχολικά έτη.

3.4.3.Ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα έρευνα, από τα τρία είδη του ερωτηματολογίου, δομημένο, μη δομημένο και ημιδομημένο, αξιοποιήθηκε το πρώτο. Το δομημένο ερωτηματολόγιο, επιλέχθηκε ως συμπληρωματική μέθοδος συλλογής δεδομένων, ώστε να υποστηρίξει την αξιοπιστία των δεδομένων της ημιδομημένης συνέντευξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρέχοντας ποσοτικά δεδομένα στη διερεύνηση της ανάπτυξης των

κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η ερευνήτρια, σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο ειδικά προσαρμοσμένο πάνω στις αντι-κοινωνικές συμπεριφορές, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που η ίδια και οι εμπλεκόμενοι με τον μαθητή, είχαν παρατηρήσει ότι εμφάνιζε. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με κατηγοριοποίηση των υπό μελέτη δεξιοτήτων σε κλίμακα ιεράρχησης Linkert (Παράρτημα 1).

Στην υπό μελέτη έρευνα-δράση, η κλίμακα ιεράρχησης ήταν διαβαθμισμένη ως εξής: 1=καθόλου, 2= σπάνια, 3=μερικές φορές, 4, πολύ συχνά. Οι δε κατηγορίες των δεξιοτήτων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, προήλθαν από επίσημα εργαλεία αξιολόγησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως το: εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό των Μητροπούλου, Απτεσλής, & Τσακπίνη (2019), το εργαλείο αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων Autism Social Skills Profile του Scott Bellini (2006), το εργαλείο αξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων The pragmatics Profile of Early Communication Skills των Dewart & Summers (1996) καθώς και από σχετικές πληροφορίες της ιστοσελίδας του National Autism Society (National Autism Society, 2020) και το ΑΠΣ για τον αυτισμό. Ο σχεδιασμός της κατηγορίας αντ-κοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή, έγινε με βάση την βιβλιογραφία ως προς τα σχετικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε παιδιά με ΔΑΦ (Wenar & Kerig, 2008).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, έγκειται στο γεγονός ότι χορηγήθηκε δυο φορές στους συμμετέχοντες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ η εγκυρότητά του αφορά τη μέτρηση δεξιοτήτων σχετικών με το ερευνητικό ερώτημα.

3.4.4. Συνέντευξη

3.4.4.1. Άτυπες και Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις

Μέσα από τις άτυπες συνεντεύξεις, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να αντλεί γενικές πληροφορίες για την καθημερινότητα του μαθητή εντός και εκτός σχολείου, το παρελθόν και τα ενδιαφέροντά του. Τα δεδομένα αυτά, ήταν πολύ χρήσιμα για τη οικοδόμηση μιας σφαιρικής και ολιστικής κατανόησης του θέματος, που απαιτείται στις ποιοτικές έρευνες, ενώ συλλέγονταν χωρίς να απαιτείται χρονικός και χωρικός προγραμματισμός από την μεριά της ερευνήτριας (Cohen & Crabtree,

2006). Επιπλέον, ο ρόλος τους αποτελούσε μία «γέφυρα» συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας του μαθητή.

Με τη διαμόρφωση έπειτα των ερευνητικών ερωτημάτων, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός πιο δομημένων ερωτήσεων προς τους συμμετέχοντες, με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα από όλους. Οι ερωτήσεις ήταν κατά βάση, «ανοιχτού τύπου» και διαμορφώθηκαν με τρόπο που να δίνουν εμπειρικές απαντήσεις σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ημιδομημένη συνέντευξη προτιμήθηκε σε σχέση με τα άλλα δύο είδη, την πλήρως δομημένη και μη δομημένη συνέντευξη, καθώς παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των προκαθορισμένων ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια επιμέρους θέματα, ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, αλλά και την προσθήκη ή αφαίρεση αυτών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της συνέντευξης στην έρευνα δράση, είναι ο ερευνητής να πείσει τον ερωτώμενο, πως τα λεγόμενά του είναι σημαντικά και πως τα αποτελέσματα της συνέντευξης που παραχωρεί, θα του φανούν χρήσιμα στο ρόλο του (Altricher, Posch, & Somekh, 2001). Οι συνεντευξιζόμενοι, έχοντας αποκτήσει προσωπική σχέση με τον μαθητή με ΔΑΦ και μία σχέση εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια, ήταν σε θέση να μιλήσουν πιο «ανοιχτά» για τις απόψεις τους και να αναφερθούν με περισσότερες λεπτομέρειες στις εμπειρίες τους, ενισχύοντας την αξιοπιστία της έρευνας.

3.5. Ζητήματα δεοντολογίας στην έρευνα

Στην έρευνα δράση, το ζήτημα της δεοντολογίας μπορεί να γίνει πιο σύνθετο, καθώς οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους και δεν μπορεί να υπάρξει ανωνυμία. Στην προκειμένη περίπτωση, τηρήθηκε η εχεμύθεια από την ερευνήτρια, γνωστοποιώντας στους συμμετέχοντες, πως θα γίνει απόκρυψη της ταυτότητας τους καθώς και του σχολείου, στην έρευνα, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι, συναίνεσαν στην εχεμύθεια της ταυτότητας και των υπολοίπων συμμετεχόντων (Mertens, 2009).

Στην έρευνα, τα πρόσωπα παρουσιάζονται μόνο με την ιδιότητά τους προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος τους στην μεταξύ τους συνεργασία, ενώ ο μαθητής με ΔΑΦ, αναφέρεται με ψευδώνυμο. Τέλος, ως προς την μαγνητοφώνηση

της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες, συναίνεσαν υπό την προϋπόθεση, τα αρχεία να μην διαρρεύσουν και να αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Κατά παρόμοιο τρόπο και στις φωτογραφίες του Παραρτήματος 5, συμφωνήθηκε να γίνει απόκρυψη των προσώπων που εμφανίζονται.

3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην ποσοτική μέθοδο ως αξιοπιστία, δηλώνεται η ακρίβεια στην εκτίμηση των υπό μελέτη χαρακτηριστικών, από δύο ή περισσότερα πρόσωπα, ενώ ως εγκυρότητα, δηλώνεται ο βαθμός αντιστοιχίας των ερευνητικών σκοπών και ερωτημάτων, με τα ευρήματα της έρευνας (Ιωσιφίδης, 2008). Στην ποιοτική μέθοδο, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, «μεταφράζονται» ως πιστότητα και φερεγγυότητα, αντίστοιχα, αλλά με διαφορετικό τρόπο διερεύνησης (Mertens, 2009; Συμεού, 2007).

Στην έρευνα δράσης, που σκοπός της είναι η τροφοδότηση της πρακτικής κρίσης σε πραγματικές συνθήκες, η εγκυρότητα των θεωριών μπορεί να έγκειται μόνο στη δράση που συνεπάγεται. Η ποιότητα, δηλαδή, της θεωρίας και της κατανόησης που προκύπτει από την έρευνα, είναι χρήσιμη και σημαντική από τη στιγμή που συμβάλει στη διαμόρφωση της δράσης (Κατσαρού, 2010). Η ερευνήτρια, κατανοώντας τις ιδιαιτερότητες της έρευνας δράσης και λαμβάνοντας υπόψη, τις «διαφορές» της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου στον τρόπο μέτρησης των δύο αυτών κριτηρίων, σχεδίασε αναλόγως τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας δράσης.

Ως προς την διασφάλιση της εγκυρότητας των ποσοτικών δεδομένων, η ερευνήτρια, αφού διαμόρφωσε την ερευνητική υπόθεση/ερώτημα που την ενδιέφερε, σχετικά με το αν παρατηρήθηκε ανάπτυξη και διατήρηση σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ, καθώς και μείωση των αντικοινωνικών του συμπεριφορών, συνέταξε ερωτηματολόγιο με επί μέρους σχετικές δεξιότητες για κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες. Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας στα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, έγινε χορήγησή του 2 φορές στους ίδιους συμμετέχοντες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ενώ χορηγήθηκε και 3^η φορά σε συμμετέχοντες της ίδιας ιδιότητας, 5 μήνες αργότερα. Επίσης, αξιοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης αξιοπιστίας α Cronbach.

Για τον έλεγχο της πιστότητας των ποιοτικών δεδομένων, είναι σημαντικό να παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στον τρόπο που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές συνθήκες και στον τρόπο που η ερευνήτρια παρουσιάζει τις απόψεις και εμπειρίες τους (Mertens, 2009). Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκαν τεχνικές, όπως η παρατεταμένη ενασχόληση στο περιβάλλον της έρευνας και καθορισμός των υπό μελέτη μεταβλητών καθώς και καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφορών του μαθητή και των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση της φερεγγυότητας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης» (Συμεού, 2007). Η τριγωνοποίηση αφορά τόσο την εφαρμογή πολλαπλών εργαλείων συλλογής δεδομένων, όσο και τις πολλαπλές πηγές που χρησιμοποίησαν το ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Ως προς τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα δεδομένα των συνεντεύξεων, έτυχαν τριγωνοποίησης, με τις παρατηρήσεις από τα πρωτόκολλα των παρεμβάσεων, τα ημερολόγια αναστοχασμού και με το ερωτηματολόγιο. Ως προς τις πηγές κάθε ερευνητικού εργαλείου:

-Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν την 1^η σχ. χρονιά από τη μητέρα, την ερευνήτρια-εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ. και την εκπαιδευτικό τάξης και τη 2^η σχ. χρονιά, από τη μητέρα και τις εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ιδιότητας.

-Τα δεδομένα των συνεντεύξεων πάρθηκαν από τη μητέρα, την προϊσταμένη, την εκπαιδευτικό τάξης 1^{ης} σχ. χρονιάς και την εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ. της 2^{ης} σχ. χρονιάς, όπου ήταν εφικτό, ενώ αξιοποιήθηκαν και δηλώσεις των συμμαθητών του στη διάρκεια του προγράμματος.

-Τα δεδομένα από τα πρωτόκολλα παρατήρησης της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, αξιολογήθηκαν από την εκπαιδευτικό τάξης (κριτική φίλη) και αντιστοίχως, ενώ παράλληλα έγινε αξιοποίηση των καταγραφών από τα ημερολόγια αναστοχασμού των δύο συναδέλφων καθώς και του φωτογραφικού υλικού.

3.7. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις του Προγράμματος

Σε αυτή την ενότητα, που αποτελεί ουσιαστικά την διαμορφωτική αξιολόγηση της έρευνας, γίνεται παρουσίαση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποίησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στον μαθητή με ΔΑΦ. Η καταγραφή τους γινόταν με πρωτόκολλο παρατήρησης, από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό τάξης. Πολλές από τις εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις, αποτυπώθηκαν φωτογραφικά (Παράρτημα 6). Εν συνεχεία, αναφέρονται αξιολογήσεις από αντίστοιχες ή ίδιες παρεμβάσεις, που καταγράφονταν στο ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος έως τέλος του σχ. έτους. Σε κάθε δραστηριότητα, ο μαθητής ακολουθούσε το πρόγραμμα TEACCH, έχοντας μαζί του την αντίστοιχη κάρτα.

Για κάθε μήνα, παρουσιάζονται τρεις (3) διαφορετικές μορφές παρέμβασης (Α, Β, Γ). Σε κατηγορίες που είναι διπλές, καταγραφόταν στο πρωτόκολλο του μήνα μία εκ των δύο. Συγκεκριμένα, αφορούσαν:

Α) δομημένη παρέμβαση ερευνήτριας στον μαθητή

ή Α1) νατουραλιστική παρέμβαση σε ανεξάρτητες προς την ερευνήτρια πρωτοβουλίες στον μαθητή

Β) νατουραλιστική παρέμβαση σε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του μαθητή προς την ερευνήτρια

Γ) δομημένη παρέμβαση ερευνήτριας σε παιχνίδια συνεργασίας μαθητή-συμμαθητή του

ή Γ1) νατουραλιστική παρέμβαση ερευνήτριας για εμπλοκή μαθητή στο ελεύθερο παιχνίδι συμμαθητών του

Στην κατηγορία Δ, αναγράφονται συνοπτικά κάποιες παρατηρήσεις με/χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας, βάση τις καταγραφές του ημερολογίου αναστοχασμού, ανά μήνα ως προς την:

Δ) επικοινωνιακή πρωτοβουλία μαθητή με ΔΑΦ - συμμαθητών του

Δ1) επικοινωνιακή πρωτοβουλία συμμαθητών - μαθητή με ΔΑΦ

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ

2^η εβδομάδα

Α) 15΄ Δραστηριότητα: Χρώματα και Σχήματα

Παρατηρήσεις: Δυσκολία στην αναγνώριση χρωμάτων.

Σχεδιασμός: 3 τετράγωνα χαρτιά και 3 χάρτινοι κύκλοι σε κόκκινο, κίτρινο και μπλε χρώμα.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
μαθηματικά τέχνη	κύκλος	TEACCH / Δομ. ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων: **Ακολουθία οδηγιών**

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός εκπαιδευτικών
<p>Η εκπαιδευτικός αφού έβαλε στο τραπέζι τα τρία χαρτιά, τα ονομάτισε. Μετά έδωσε στον μαθητή τον μπλε κύκλο και του ζήτησε να τον αντιστοιχίσει με το μπλε χρώμα. Το περιεργάστηκε λίγο και το έβαλε πάνω στο κίτρινο χρώμα. Τότε η εκπαιδευτικός του έδωσε την ίδια οδηγία καθοδηγώντας τον. Έπειτα άφησε μόνο το μπλε χαρτί και του ζήτησε να κάνει τη σωστή αντιστοίχιση. Τα κατάφερε. Η διαδικασία επαναλήφθηκε και για τα τρία χρώματα με τους αντίστοιχους κύκλους και ο μαθητής είχε την ίδια επίδοση. Στην πορεία ζητήθηκε από τον μαθητή να κάνει τη σωστή αντιστοίχιση, ενώ στο τραπέζι τοποθετήθηκαν δυο διαφορετικά χρώματα. Σε επαναλήψεις του μοτίβου αυτού, ο μαθητής κατάφερε λίγες σωστές αντιστοιχίσεις.</p> <p>Σε όλη τη δραστηριότητα, έδειχνε ήρεμος και συνεργάσιμος.</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ο μαθητής παρουσιάζει σημαντικά γνωστικά ελλείμματα καθώς δυσκολεύτηκε στις αντιστοιχίσεις χρωμάτων μεταξύ δυο ή τριών επιλογών. Απεναντίας, στη μία προς μία αντιστοίχιση, φάνηκε να ανταποκρίνεται καλύτερα στα επικοινωνιακά αιτήματα της εκπαιδευτικού.</p>
<p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Ακολούθησε οδηγίες μόνο στις δυνατότητες που του επέτρεπε το γνωστικό του επίπεδο. Καλύτερη ανταπόκριση έδειξε έπειτα από λεκτική και σωματική καθοδήγηση.</p>	

Σε επόμενες εφαρμογές της δραστηριότητας: προστέθηκαν και άλλα χρώματα (πράσινο, πορτοκαλί, καφέ) και σχήματα. Ο μαθητής έως το τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν σε θέση να κάνει σωστές αντιστοιχίσεις χρωμάτων, κατόπιν παρότρυνσης μεταξύ δύο ή και τριών χρωμάτων, αλλά με μέτρια απόδοση.

Αντίστοιχες επιδόσεις στην ακολουθία οδηγιών, παρατηρήθηκαν και σε άλλες δομημένες δραστηριότητες γνωστικού τομέα και τομέα δεξιοτήτων που εφαρμόστηκαν στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (βλ. Παράρτημα 6).

B) Παιχνίδι «Καλικούτσα»

Μέθοδος: νατουρ. ABA-based τεχνική: Κατ-ευκαιρία Διδασκαλία

Στο διάλειμμα, ο μαθητής κοίταζε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και της έπιασε το χέρι. Καθώς περπατούσαν, ο μαθητής σταμάτησε και τράβηξε το χέρι της προς τα κάτω, για να σκύψει. Η εκπαιδευτικός γονάτισε και ο μαθητής πήγε πίσω στην πλάτη της, για να σκύψει και άλλο. Η εκπαιδευτικός ανασηκώθηκε γρήγορα και περίμενε την αντίδραση του μαθητή. Την ξανατράβηξε προς τα κάτω και η εκπαιδευτικός λύγισε μόνο ελαφρώς τα πόδια. Ο μαθητής τότε, την έπιασε από το χέρι και την οδήγησε στο παγκάκι της αυλής. Εκεί, τη βοήθησε να καθίσει και έπειτα ανέβηκε στο παγκάκι και σκαρφάλωσε στην πλάτη της. Αφού τον σήκωσε έκαναν ένα γύρο στο προαύλιο, σε ρυθμό «καλπασμού». Ο μαθητής χαμογελούσε δυνατά και μιμούταν τον ήχο του καλπασμού.

Αναστοχασμός: Η εκπαιδευτικός εσκεμμένα δεν υπάκουσε σε κάποια αιτήματα του μαθητή για να δει την αντίδρασή του. Το γεγονός ότι σκέφτηκε να της υποδείξει όλα τα βήματα μέχρι να καταφέρει να παίξει το επιθυμητό παιχνίδι δείχνει πως είναι ικανός να επικοινωνήσει την επιθυμία του και να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του αντιλαμβανόμενος τη διάθεση του άλλου.

Εμφάνιση επικοινωνιακής δεξιότητας: καθοδήγηση με βλεμματική επαφή και τράβηγμα χεριού.

Ο μαθητής δεν επανέλαβε την ίδια δραστηριότητα πάλι, ωστόσο στη διάρκεια του σχ. έτους, έδειχνε συνήθως διαφορετικά παιχνίδια στην ερευνήτρια όπως: χειροκίνητη κούνια με πιάσιμο του μαθητή από τις μασχάλες, σβούρα στον αέρα κ.ά.

Γ) 15' Δραστηριότητα αντιστοίχισης με κυκλικά χρωματιστά σφηνώματα

Παρατηρήσεις: Ο μαθητής όταν ήθελε να παίξει το παιχνίδι, έβγαζε τα σφηνώματα και τα άφηνε στο πάτωμα. Κρίθηκε σημαντική η οριοθέτησή του.

Σχεδιασμός: Επιτραπέζιο παιχνίδι με σφηνώματα 4 χρωμάτων, σε αντίστοιχες διακριτές θέσεις.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
Μαθηματικά	κύκλος	Δομ. ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Αναμονή σειράς, συνεργασία με παρότρυνση, ακολουθία οδηγιών

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p>Ο μαθητής διάλεξε το παιχνίδι και η εκπαιδευτικός τον οδήγησε στο τραπέζι εργασιών δίνοντας του την κάρτα ομαδικού παιχνιδιού. Αφού προσκάλεσε έναν συμμαθητή του, ζήτησε από τα παιδιά να αφαιρέσουν τα κίτρινα και τα πράσινα σφηνώματα. Ο Μάνος δυσκολεύτηκε και χρειάστηκε καθοδήγηση. Ο κανόνας ήταν να περιμένουν τη σειρά του άλλου. Πρώτα ξεκίνησε ο συμμαθητής του (κίτρινα) και μετά ο Μάνος (πράσινα) στη δική του σειρά έβαλε σε άλλο χρώμα το σφηνώμα. Η εκπαιδευτικός αφού του έδειξε τη θέση, ζήτησε από τον συμμαθητή να τον βοηθά εκείνος στο εξής. Ο Μάνος σε λίγο άρχισε να σβουρίζει τα σφηνώματα. Η εκπαιδευτικός τα πήρε στη χούφτα της και κάθε φορά του ζητούσε να διαλέξει ένα. Ο μαθητής ακολούθησε τις οδηγίες. Η διαδικασία τελείωσε με την τοποθέτηση 10 σφηνωμάτων. Αφού συνεχάρη ο ένας τον άλλον λεκτικά και κολλώντας τα χέρια τους και επέστρεψαν μαζί το παιχνίδι στη θέση του.</p> <p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Ακολούθησε οδηγίες και ανταποκρίθηκε σε αιτήματα που αφορούσαν κοινωνικούς κανόνες. Η συνεργασία με τον συμμαθητή του ήταν, διεκπεραιωτική.</p>	<p>Ο μαθητής με την οριοθέτηση φάνηκε να ανταποκρίνεται στις οδηγίες. Όταν η εκπαιδευτικός πήρε τα σφηνώματα στη χούφτα της, ο μαθητής κινητοποιήθηκε. Χρειαζόταν να περιμένει να έρθει η σειρά του για να πάρει το σφηνώμα και έδειχνε προσοχή στις κινήσεις του συμμαθητή του. Παράλληλα με το TEACCH, δοκιμάστηκε και η μέθοδος ABA. Που έδειξε να λειτουργεί αποτελεσματικά στην επίτευξη του στόχου: περιμένω τη σειρά μου.</p>

Σε επόμενες εφαρμογές της δραστηριότητας παρατηρήθηκε διατήρηση των επικοινωνιακών του ανταποκρίσεων και με άλλους συμμαθητές του. Σε μία αντίστοιχη δραστηριότητα έδειξε αρχικά απροθυμία να περιμένει τη σειρά του, αλλά σε επόμενες επαναλήψεις στη σχ. χρονιά, συνεργαζόταν, γιατί ήξερε ότι μπορούσε να παίξει έπειτα το ίδιο παιχνίδι και μόνος του.

Δ-Δ1) Ο Μάνος, τον Δεκέμβριο εκδήλωνε επιθετικότητα προς συμμαθητές του, συνήθως όταν κάποιος έπαιρνε την πρωτοβουλία να πάρει ένα παιχνίδι που έπαιζε. Ωστόσο, περιστατικά καταγράφονταν και σε ανύποπτη στιγμή. Κάθε φορά, η ερευνήτρια βοηθούσε στη διαχείριση του περιστατικού, προσπαθώντας να κατανοήσει τις συνθήκες και να «διορθώσει» τη συμπεριφορά των μαθητών προτείνοντάς τους, τρόπους επικοινωνίας.

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ

Στις χριστουγεννιάτικες διακοπές, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, αναζήτησε επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες σχετικά με τις μεθόδους TEACCH και ABA. Προμηθεύτηκε βιβλία με αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως βιβλία αφής, ήχων κ.τ.λ. με στόχο να παρατηρήσει τις αντιδράσεις του μαθητή. Το σχολείο δεν διέθετε αντίστοιχου τύπου βιβλία και η εκπαιδευτικός τάξης, συμφώνησε πως η βιβλιοθήκη χρειαζόταν ανανέωση. Η προϋσταμένη επίσης, θα συζητούσε το θέμα με τον σύλλογο γονέων.

2^η εβδομάδα

Α)15΄ Δραστηριότητα: Βιβλίο με ήχους ζώων.

Παρατηρήσεις: Συχνά ο μαθητής ξεφύλλιζε βιβλία με θέμα τα ζώα και, ηχολαλούσε με ήχους που θύμιζαν ήχους ζώων.

Σχεδιασμός: «Τα ζώακια του χωριού!» εκδ. Σαββάλας. Την 1^η Προσπάθεια, δεν έδειξε ενδιαφέρον. Αυτή είναι η 2^η προσπάθεια.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
περιβάλλον	ζώακια	TEACCH / Δομ. ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

Βλεμματική επαφή, αντίδραση σε επικοινωνιακό ερέθισμα

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p><i>Ο μαθητής κάθισε και η εκπαιδευτικός του έδωσε το βιβλίο. Η ίδια, αφού το άνοιξε, άρχισε να πιέζει τα κυκλάκια των εικόνων με το δάχτυλό της και αυτό έβγαζε ήχο. Είχε συνεχώς το δάχτυλό της δίπλα στις σελίδες και το μετακινούσε αργά. Ο μαθητής ακολουθούσε με το βλέμμα του. Κάποια στιγμή εστίασε την προσοχή του σε κάποιο ζωάκι που άκουσε. Τότε, έπιασε το δάχτυλό της και το κατεύθυνε πάνω στο κυκλάκι μίας εικόνας. Η εκπαιδευτικός το πάτησε. Έπειτα την οδήγησε σε άλλη εικόνα. Η εκπαιδευτικός αυτή τη φορά δεν το πίεσε και ζήτησε από τον μαθητή να το κάνει, βοηθώντας τον. Ο μαθητής την κοίταξε και έβαλε και ο ίδιος δύναμη. Έδειχνε ενδιαφέρον για τους ήχους και γυρνούσε συνεχώς μπρος πίσω τις σελίδες πιάνοντας κατά διαστήματα το δάχτυλο της εκπαιδευτικού για βοήθεια.</i></p>	<p><i>Ο μαθητής, αυτή τη φορά έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον να επεξεργαστεί το βιβλίο. Το δάχτυλο της εκπαιδευτικού φάνηκε να λειτουργεί ως μέσον για να επιτύχει το παιδί τον σκοπό του. Εντύπωση τους έκανε το γεγονός ότι επικοινωνήσε την ανάγκη του σχεδόν αμέσως μετά την παρατήρηση της διαδικασίας και συνεργάστηκε με διάθεση.</i></p>
<p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Ο μαθητής εμφάνισε τους επικοινωνιακούς στόχους σε έντονο βαθμό.</p>	

Σε επόμενες εφαρμογές της ίδιας δραστηριότητας: Ο μαθητής συνέχισε να δείχνει το ίδιο, αμείωτο ενδιαφέρον. Την περίοδο της πανδημίας, αξιοποιήθηκε και στο σπίτι, όπου έγιναν προσπάθειες να το πατάει μόνος του, όμως επιδίωκε την αυτή την αλληλεπίδραση. Σε αντίστοιχο βιβλίο της σειράς με οχήματα, δεν παρατηρήθηκε κανένα ενδιαφέρον, αντίθετα με τρίτο βιβλίο της σειράς που του δόθηκε 5 μήνες αργότερα και αφορούσε ζωάκια του δάσους και της ζούγκλας.

Β) «Ένας Ήλιος, μία Γη, ένα Φεγγάρι» cd Λάχανα και Χάχανα

Μέθοδος: νατουρ. ABA-based τεχνική: Κατ-ευκαιρία Διδασκαλία

Ο μαθητής, τράβηξε από το χέρι την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την καθοδήγησε μέχρι το Cd-player που ήταν κλειστό. Την κοίταξε και ακούμπησε το χέρι της στη συσκευή. Η εκπαιδευτικός το έβαλε σε λειτουργία και περίμενε. Το παιδί ακολούθησε την ίδια διαδικασία με πριν και τότε η εκπαιδευτικός έβαλε να παίζει το τραγούδι του και το σταμάτησε απότομα. Ο μαθητής κινητοποιήθηκε πάλι και τότε η εκπαιδευτικός του έδειξε πώς να πατήσει ο ίδιος το κουμπί. Με τη βοήθειά της το κατάφερε μετά από παρότρυνση.

Αναστοχασμός: Η εκπαιδευτικός τάξης, ανέφερε πως είχε παρατηρήσει παρόμοια αντίδρασή του και σε αυτήν. Στην προκειμένη περίπτωση, δε δόθηκε αμέσως η λύση στον μαθητή, ο οποίος παρέμεινε ήρεμος, καθοδηγητικός, κάνοντας χρήση βλεμματικής επαφής και επίμονος μέχρι να γίνει το θέλημά του.

Εμφάνιση επικοινωνιακής δεξιότητας: Ζητά βοήθεια πιάνοντας το χέρι του άλλου, συχνή βλεμματική επαφή.

Το στιγμιότυπο επαναλαμβανόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στη χρονιά από τον μαθητή και κάθε φορά η ερευνήτρια προσπαθούσε να τον ενισχύει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και την αυτονομία του με διαφορετικούς τρόπους π.χ. ανεβάζοντας στο ράφι το CD-player, αφαιρώντας ή αλλάζοντας το CD κ.ά.

4^η εβδομάδα

Γ1) 10' Δραστηριότητα: Γωνιά «κομμωτηρίου»

Παρατηρήσεις: Δυσκολία συμμετοχής σε παιχνίδια ρόλων. Συχνά περιεργάζεται μόνο τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτές. Η μητέρα ανέφερε έντονη ανησυχία του παιδιού, σε επισκέψεις στο κομμωτήριο της γειτονιάς.

Σχεδιασμός: Εμπλοκή στο συμβολικό παιχνίδι.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
θεατρική αγωγή	καθρέφτης	Νατουρ. ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων: **φυσική επαφή/εγγύτητα, συνεργασία**

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p>Μερικά κορίτσια πήγαν στη γωνιά «κομμωτηρίου» και αποφάσιζαν τους ρόλους τους. Ο μαθητής κάνοντας ένα γύρο της τάξης, πλησίασε τη γωνιά και περιεργαζόταν τις χτένες. Τα κορίτσια αντέδρασαν. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, τους εξήγησε ότι ίσως θέλει να παίζει μαζί τους και το «λέει» με αυτό τον τρόπο. Τότε, συμφώνησαν να τον κάνουν πελάτη τους και να του δείξουν πρώτα πώς θα κάνει τον πελάτη. Ο Μάνος κάθισε ήρεμα, κοιτάζοντας το πρόσωπό του στον καθρέφτη. Τα κορίτσια τον χτενίζαν, μιλούσαν γύρω του και ο μαθητής έδειχνε συνεργάσιμος σε ότι του έκαναν. Στα αγγίγματά τους ήταν πολύ ανεκτικός. Όταν τελείωσαν, του είπαν να σηκωθεί και η εκπαιδευτικός ζήτησε να τον χαιρετήσουν και να πάρουν τα χρήματα-χαρτάκι που έβαλε στο χέρι του παιδιού εκείνη τη στιγμή.</p>	<p>Ο μαθητής μπόρεσε να αλληλεπιδράσει στο παιχνίδι ρόλων και έδειχνε πρόθυμος σε αγγίγματα και περιποιήσεις των συμμαθητριών του. Η μίμηση προτύπου ίσως τον βοήθησε να συμμετέχει πιο ήρεμα, γνωρίζοντας από πριν τη διαδικασία. Επίσης, οι συμμαθήτριάς του συνεργάστηκαν μαζί του, ενώ αρχικά ήταν αρνητικές. Η μητέρα μέσα στον μήνα, ανέφερε ότι το παιδί ήταν πιο συνεργάσιμο με την κομμώτρια χωρίς ιδιαίτερη ανησυχία.</p>
<p>Αξιολόγηση δεξιοτήτων-στόχων: Συνεργασία, επιθυμία για σωματική αλληλεπίδραση.</p>	

Ο μαθητής στη σχ. χρονιά, έπαιξε στη «γωνιά» αυτή, άλλες τρεις φορές, κατόπιν καθοδήγησης και εμφάνισε παρόμοια αντίδραση. Συνήθως προτιμούσε να βρίσκεται στη γωνιά της κουζίνας και γινόταν προσπάθεια συμμετοχής του από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ., ώστε να μπορεί να καθίσει δίπλα στους συμμαθητές του και να παίξει με το συμβολικό παιχνίδι, μιμούμενος ότι τρώει, ακολουθώντας κοινωνικούς κανόνες. Η καθοδήγηση και η παρότρυνση δινόταν από την ερευνήτρια και στον μαθητή με ΔΑΦ και στους συμμαθητές του, όταν οι συνθήκες επίσης ευνοούσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (π.χ. υπήρχε ηρεμία και διάθεση συνεργασίας). Στη γωνιά της κουζίνας, συνήθιζε να ρίχνει στο πάτωμα τα πλαστικά φρούτα και οι συμμαθητές του τα μάζευαν. Η συνήθεια περιορίστηκε σημαντικά, όταν κάθε φορά που πετούσε κάτι, η ερευνήτρια τον καθοδηγούσε να το μαζέψει ο ίδιος.

Δ-Δ1) Ο μαθητής συνέχιζε να εμφανίζει επιθετικότητα, αλλά με λιγότερη ένταση και λιγότερα περιστατικά εκδήλωσης. Οι μαθητές ανέφεραν ότι σε κάποιες προσπάθειες να τον πλησιάσουν, ο μαθητής με ΔΑΦ τους κράτησε από το χέρι ή τους ακολούθησε για λίγο στο τρέξιμο.

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

4^η εβδομάδα

A1) 15' Δραστηριότητα: Παιχνίδι με το νερό

Παρατηρήσεις: Συχνά δημιουργεί λακκούβες με νερό στην αυλή και πετάει πετραδάκια για να ακούσει τον ήχο τους.

Σχεδιασμός: Αλλαγή τρόπου τροφοδοσίας του μαθητή με νερό.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
περιβάλλον	νερό	Νατουρ. ABA-based τεχνικές
Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων		
Προσαρμογή, ανταπόκριση σε επικοινωνιακό ερέθισμα.		

Δραστηριότητα

Αναστοχασμός

Ο μαθητής στην αυλή αφού έφτιαζε μία λακκούβα, μπήκε μέσα στην τάξη, βρήκε ένα καταρολάκι στα κουζινικά και το γέμισε με νερό από το μπάνιο. Ο μαθητής επανέλαβε τη διαδικασία και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είπαν πως ο μαθητής από την αρχή της χρονιάς έχει ξεκινήσει αυτή τη συνήθεια. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, τότε πήρε ένα μπουκάλι εμφιαλωμένο νερό και κάθισε μπροστά από την κεντρική είσοδο. Ο μαθητής αντέδρασε θέλοντας να ανοίξει την πόρτα. Η εκπαιδευτικός του έδειξε το νερό που κρατούσε και ο μαθητής συνεργάστηκε στο γέμισμα. Η εκπαιδευτικός έπειτα κάθισε σε ένα κοντινό παγκάκι. Όταν ο μαθητής το άδειασε, πήγε πάλι προς την πόρτα αλλά κοντοστάθηκε και πήγε στην εκπαιδευτικό για να το ξαναγεμίσει. Η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές.

Ο μαθητής φάνηκε ικανός να προσαρμόζει τις συνήθειές του για να επιτύχει το σκοπό του, ανάλογα με το συμφέρον του και συνεργάστηκε, αν και αρχικά αντέδρασε μέχρι να κατανοήσει τι ζητούσε η εκπαιδευτικός. Σε άλλες ευκαιρίες, συζητήθηκε ότι θα μπορούσε να δοκιμαστεί παράλληλα και το άνοιγμα του μπουκαλιού.

Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Γρήγορη προσαρμογή και επιτυχής ανταπόκριση του μαθητή στο επικοινωνιακό αίτημα.

Το στιγμιότυπο επαναλήφθηκε εντός εβδομάδας με τις ίδιες παρατηρήσεις από τον μαθητή, ο οποίος αυτή τη φορά όταν είδε το ερέθισμα/μπουκάλι πλησίασε μόνος του την ερευνήτρια.

B) «Κρυμμένα Πιατίνια»

Μέθοδος: νατουρ. ABA-based τεχνική: Κατ-ευκαιρία Διδασκαλία

(Ο μαθητής την προηγούμενη μέρα, ξεφυλλίζοντας το ηχητικό βιβλίο: «το πρώτο μου πιάνο» εκδ. Πατάκη, παρατήρησε μία φιγούρα να κρατάει πιατίνια. Κοίταξε την εκπαιδευτικό και τράβηξε το χέρι της, βάζοντας το δάχτυλό της πάνω στη φιγούρα, για να του τα δώσει).

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, τοποθετούσε τα αγαπημένα πιατίνια του Μάνου ψηλά, μέσα στη ντουλάπα., όμως άλλαξε τη θέση τους μετά το παραπάνω γεγονός. Το επόμενο πρωί, ο μαθητής, πήρε από το χέρι την εκπαιδευτικό και την οδήγησε στην ντουλάπα. Έβαλε τα χέρια της κάτω από τις μασχάλες του και ήθελε να τον σηκώσει. Όταν άνοιξε το ντουλάπι δεν τα βρήκε και πήγε στο διπλανό. Η εκπαιδευτικός του είπε ότι δεν βρίσκονται πλέον στο ντουλάπι. Έδειχνε ανήσυχος και επανέλαβε τη διαδικασία αρκετές φορές. Έπειτα η εκπαιδευτικός έδειξε το μέρος που είχε βάλει το παιχνίδι. Ο μαθητής αμέσως πήγε πάλι κοντά της και με τον ίδιο τρόπο, προσπάθησε να τα φτάσει. Όταν τα κατάφερε, όλη του η προσοχή ήταν σε αυτά.

Αναστοχασμός: Φαίνεται να έχει καλή μνήμη σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν. Όταν δυσκολεύεται να τα προσεγγίσει, ζητά μη λεκτικά, βοήθεια και όσο πιο πολύ αυξάνεται η προσμονή του, τόσο φαίνεται να αυξάνεται και συχνότητα των αλληλεπιδράσεων του.

Εμφάνιση επικοινωνιακής δεξιότητας: Καθοδήγηση προσοχής με αλληλεπίδραση.

Το παραπάνω στιγμιότυπο δεν επαναλήφθηκε. Ωστόσο, η ερευνήτρια διαμόρφωσε παρόμοιου τύπου περιστατικά εσκεμμένα στη τάξη, ώστε ο μαθητής να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες επικοινωνίας μαζί της. Όταν το κίνητρο για τον μαθητή ήταν ισχυρό, ακόμα και όταν η ερευνήτρια αδιαφορούσε, ο μαθητής δε θύμωνε αλλά απεναντίας παρέμενε ήρεμος και πιο κοινωνικός. Με το βλέμμα του και με απαλές κινήσεις, προσπαθούσε να την κατευθύνει.

Γ) 20΄ Δραστηριότητα: Παιχνίδι με μπάλα στην αυλή

Παρατηρήσεις: Δυσκολία στον χειρισμό της μπάλας.

Σχεδιασμός: Αλληλεπίδραση με συμμαθητές σε ομαδικά παιχνίδια με μπάλα.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
Φυσική αγωγή	Μπάλα= κύκλος?	Δομ. ABA-based τεχνικές
Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων: συνεργασία με συμμαθητές υπό καθοδήγηση		

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p>1. Η εκπαιδευτικός βοήθησε τον Μάνο και την συμμαθήτριά του να καθίσουν αντικριστά. Στόχος ήταν ο ένας να κυλά με τα χέρια τη μπάλα στον άλλον. Ο Μάνος δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί, κοιτώντας αλλού. Χρειάστηκε πολλές φορές την καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Δυο φορές κατάφερε να αφήσει την μπάλα να κυλίσει στο μέρος της συμμαθήτριάς του με λεκτική παρότρυνση, ενώ όταν η μπάλα ερχόταν προς το μέρος του την άφηνε και την κρατούσε.</p> <p>2. Μετά από αυτό το παιχνίδι, η εκπαιδευτικός κάλεσε όσους ήθελαν στην αυλή να παίξουν μπάλα. Σχημάτισαν έναν κύκλο και στόχος ήταν να στέλνει ο ένας στον άλλο τη μπάλα με τα πόδια. Στο παιχνίδι η εκπαιδευτικός βοηθούσε τον μαθητή. Κάποιες από τις φορές που έφτασε η μπάλα στα πόδια του Μάνου, την κλώτσησε. Παρέμεινε στο παιχνίδι περίπου πέντε λεπτά και μετά αποχώρησε.</p> <p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Κατάφερε να ελέγξει τις αντιδράσεις του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σε κάτι που δεν του άρεσε.</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί, παρατήρησαν ότι ο μαθητής συνεργάστηκε και στις δύο δράσεις, παθητικά εκτελώντας τις οδηγίες διαδικαστικά και κατόπιν συνεχής παρότρυνσης. Η μπάλα δε φάνηκε να του κινεί το ενδιαφέρον, αν και κυκλική. Κοιτώντας αλλού ήθελε μάλλον να δείξει την απροθυμία του στο να συμμετέχει, ωστόσο ήταν πολύ ήρεμος και χαλαρός.</p>

Αντίστοιχα στιγμιότυπα με μπάλα στην αυλή δεν πραγματοποιήθηκαν. Εξατομικευμένα παιχνίδια με χρήση μπάλας, έγιναν κατά διαστήματα, ωστόσο ο μαθητής δεν έδειχνε ενδιαφέρον παρά μόνο όταν η μπάλα σβούριζε.

Δ-Δ1) Ο Μάνος από τα μέσα Φεβρουαρίου άρχισε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και με συμμαθητές άλλων τμημάτων στο διάλειμμα. Τους πλησίαζε και τους έπαιρνε αγκαλιά κάτι που παρατηρήθηκε αντίστοιχα και προς τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Εκείνο το διάστημα, είχε ξεκινήσει και το πρόγραμμα για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι συμμαθητές του ανέφεραν πως δεν περίμεναν από τον Μάνο αυτές τις πρωτοβουλίες και άρχισαν να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί μαζί του. Επιπλέον και οι ίδιοι άρχισαν να εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον και για τις εξατομικευμένες δράσεις που γίνονταν στην τάξη με τον Μάνο και την ερευνήτρια, και ζητούσαν να παίξουν και αυτοί μαζί του, πρόταση που αξιοποιήθηκε πιο εντατικά εκείνο το διάστημα.

ΜΑΡΤΙΟΣ

Το Μάρτιο καταγράφηκαν μόνο δύο παρεμβάσεις την πρώτη εβδομάδα, καθώς το σχολείο παρέμεινε κλειστό από τις 10/3/2020 μέχρι τέλος Μαΐου.

1^η εβδομάδα

Α) 30'λεπτη Δραστηριότητα: Φιγούρες από πλαστελίνη

Παρατηρήσεις: Παίζει συχνά με αυτοσχέδιο ζυμάρι στο σπίτι.

Σχεδιασμός: Συν-διδασκαλία σε δύο ομάδες -Δημιουργία ζυμαρο-πλαστελίνης.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
Φυσική/Τέχνη	ζυμάρι	Δομ. ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

Ακολουθία οδηγιών, εστίαση προσοχής, αναμονή σειράς

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p>Η μία ομάδα μαζεύτηκε γύρω από το τραπέζι και ο Μάνος περίμενε τη σειρά του για να συμμετέχει. Ήταν συνεχώς προσηλωμένος στη διαδικασία παρασκευής. Τα παιδιά έδειχναν ενθουσιασμένα και περίμεναν να πάρουν το κομμάτι τους για να φτιάξουν τις δημιουργίες τους.</p> <p>Ο Μάνος ξεκίνησε, κόβοντας το ζυμάρι με τα δάχτυλά του σε μικρά κομμάτια. Η ερευνήτρια του έδωσε ένα ξυλάκι και κάθισε δίπλα του πλάθοντας μπαλάκια. Ο μαθητής άρχισε να περνά το ξυλάκι ανάμεσα από κάποια, ενώ άλλα τα πίεζε στο τραπέζι, δημιουργώντας κύκλους. Η ερευνήτρια σκέφτηκε τότε να φτιάξουν τον αγαπημένο του ήλιο βάζοντας ακτίνες. Ο Μάνος ήταν προσεκτικός στην τοποθέτηση και συνεργαζόταν πρόθυμα. Πρόσθεσαν μάτια, μύτη και στόμα. Έπειτα έφτιαξαν μία ανθρώπινη φιγούρα, τον Μάνο και η εκπαιδευτικός έδειχνε κάθε φορά το αντίστοιχο μέλος στο σώμα του παιδιού και της ίδιας, πριν την προσθήκη στο σχέδιο. Ήταν η πρώτη φορά που το επιχείρησαν με αυτό τον τρόπο. Οι φίλοι του, τον επιβράβευαν και τον αγκάλιαζαν.</p>	<p>Εντύπωση προκάλεσε η προσήλωση του Μάνου σε όλη τη διαδικασία και κυρίως οι προσεκτικές του κινήσεις σε ένα τόσο εύπλαστο υλικό που πριν το έκοβε χωρίς νόημα. Συνεργάστηκε επίσης, αρμονικά με τους συμμαθητές του στην παρασκευή του ζυμαριού και περίμενε υπομονετικά τη σειρά του.</p>
<p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Κατάφερε να ακολουθήσει οδηγίες με προσοχή και να συνεργαστεί με όλους στη διαδικασία, περιμένοντας τη σειρά του.</p>	

Η δραστηριότητα με την πλαστελίνη επαναλήφθηκε άλλη μία φορά τον Ιούνιο, ώστε κάθε μαθητής να έχει πάλι τη δική του πλαστελίνη. Ο μαθητής και τη δεύτερη φορά συμμετείχε ενεργά και ακολουθούσε οδηγίες κατόπιν καθοδήγησης ή μίμησης κάποιας υπόδειξης.

B) «Μπανάνα»

Μέθοδος: νατουρ. ABA-based τεχνική: Κατ-ευκαιρία Διδασκαλία

Ο μαθητής έπαιζε με το επιτραπέζιο: «ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια», αποτελούμενο από καρτέλες με απεικόνιση φιγούρων και αντικειμένων. Κάποια στιγμή, ξεχώρισε 4 κάρτες και τις κοιτούσε με προσοχή. Μετά κοίταξε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, τράβηξε το χέρι της και το ακούμπησε πάνω στην εικόνα μιας μπανάνας, περιμένοντας να την ονοματίσει. Το παιδί επανέλαβε τη διαδικασία αρκετές φορές, και για στις υπόλοιπες κάρτες εστιάζοντας κάθε φορά σε εικόνες που έδειχναν το συγκεκριμένο φρούτο. Κάθε φορά την κοιτούσε και περίμενε να ακούσει το όνομα. Όταν η ερευνήτρια έκρυβε το χέρι τη ή αργούσε να πει το όνομα αντιδρούσε. Τελικά, δόθηκε μια μπανάνα στον μαθητή, αν και γενικά δεν την προτιμούσε και την έφαγε.

Αναστοχασμός: Ο μαθητής φάνηκε να έχει αναπτύξει τρόπους επικοινωνίας με τη χρήση εικόνων προσπαθώντας να επικοινωνήσει μία επιθυμία του. Παρόμοια αντίδραση είχε παρουσιάσει και στο στιγμιότυπο με τα πιατίνια και το βιβλίο και κρίθηκε σκόπιμο να δοκιμαστεί και η μέθοδος PECS.

Εμφάνιση επικοινωνιακής δεξιότητας: Ζήτησε βοήθεια πιάνοντας το χέρι της ερευνήτριας και την κοιτούσε μέχρι να ακούσει το λεκτικό μήνυμα.

Αντίστοιχο περιστατικό δεν παρατηρήθηκε ξανά από τον μαθητή τον Ιούνιο, καθώς μεσολάβησε ένα διάστημα απουσίας από το σχολείο 2, 5 μηνών.

Δ-Δ1) Λόγω της επιστροφής από το τριήμερο της Καθαράς Δευτέρας και έπειτα με το κλείσιμο του σχολείου, δεν καταγράφηκαν στιγμιότυπα πρωτοβουλιών μεταξύ συμμαθητών.

ΙΟΥΝΙΟΣ

Τον Ιούνιο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, για ένα μήνα, εφάρμοσε στον μαθητή τη μέθοδο PECS με εικόνες που παρουσίαζαν επιθυμητά και ουδέτερα ερεθίσματα-αντικείμενα για τον μαθητή. Στο διάστημα αυτό, εφαρμόστηκαν οι δύο πρώτες φάσεις του προγράμματος, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό τάξης.

3^η εβδομάδα

Α) 15 Δραστηριότητα: «Ροδάκινο»

Παρατηρήσεις: Ο μαθητής είχε εξοικειωθεί στην ιδέα της ανταλλαγής καρτών για την απόκτηση ενός επιθυμητού παιχνιδιού.

Σχεδιασμός: Εξοικείωση με την μέθοδο PECS στη διάρκεια του γεύματος.

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Κριτήριο επιλογής
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	ροδάκινο	PECS

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

Ανταπόκριση σε αίτημα, δίνοντας την αντίστοιχη κάρτα σε αυτόν που τη ζητάει.

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<i>Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έβγαλε από την τσάντα του μαθητή το τάπερ με το κομμένο ροδάκινο και το άνοιξε μπροστά του. Ο Μάνος άπλωσε το χέρι του να πάρει ένα κομμάτι όμως η εκπαιδευτικός έκλεισε το πόμα. Το παιδί τράβηξε το χέρι της για να τον βοηθήσει. Αντί αυτού, του έδειξε μια κάρτα που έδειχνε ένα κομμάτι ροδάκινου και του ζήτησε να της τη δώσει για να ανοίξει το τάπερ, αφήνοντας την παλάμη της ανοιχτή μπροστά του. Ο μαθητής μετά από λίγο, της έδωσε την εικόνα. Η διαδικασία επαναλήφθηκε 5 φορές όσα και τα κομμάτια και ο μαθητής έδειχνε ήρεμος κάθε φορά που έκλεινε η εκπαιδευτικός το τάπερ. Σταδιακά αντί να τραβάει το χέρι της, έπαιρνε μόνος του την πρωτοβουλία και άφηνε την εικόνα στην παλάμη της.</i>	<i>Ο μαθητής ανταποκρίθηκε θετικά στη διαδικασία, δείχνοντας να κατανοεί το σκοπό της εικόνας. Χρειαζόταν παρότρυνση, αλλά κατάφερε να κινητοποιηθεί και μόνος του. Με τη χρήση εικόνων θα μπορούσε να δείξει κάτι το οποίο θέλει και δεν υπάρχει στον χώρο. Οι σκέψεις αυτές συζητήθηκαν και με τη μητέρα του παιδιού.</i>
Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Έδειξε να κατανοεί την επικοινωνιακή συνθήκη και να συμμετέχει ενεργά.	

Στις παρεμβάσεις με τη μέθοδο PECS ο Μάνος έδειχνε να κατανοεί τη διαδικασία όσο εξασκούταν σε αυτή. Ωστόσο, η εναλλακτική αυτή επικοινωνία περιορίστηκε μόνο στις εξατομικευμένες παρεμβάσεις, λόγω του περιορισμένου χρόνου και τις ελλιπής εφαρμογής της. Στο διάστημα αυτό, παρατηρήθηκε πως στα ερεθίσματα που τον κινητοποιούσαν, επένδυε χρόνο στη διαδικασία και αντιδρούσε γρηγορότερα στην ανταλλαγή της εικόνας.

«Γαργάλημα»

Μέθοδος: νατουρ. ABA-based τεχνική: Κατ-ευκαιρία Διδασκαλία

Στο διάλειμμα, ο μαθητής κάθισε δίπλα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, την κοίταξε και έβαλε το χέρι της κάτω από την μπλούζα του. Η εκπαιδευτικός, το έβγαλε. Ο μαθητής ξαναπροσπάθησε κοιτώντας την πιο επίμονα. Η εκπαιδευτικός του είπε ότι δεν καταλαβαίνει τι της ζητά και ο μαθητής επανέλαβε τη διαδικασία, αρχίζοντας να γελάει. Η εκπαιδευτικός τον γαργάλησε και ο μαθητής άρχισε να γελάει δυνατά. Μετά από λίγο, έδωσε το χέρι της και πήρε μία παθητική στάση κοιτώντας αλλού. Ο μαθητής ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, της το ζήτησε πάλι, κατευθύνοντας το βλέμμα της στο πρόσωπό του για να τον κοιτάξει.

Αναστοχασμός: Η εκδήλωση της χαράς του παιδιού, έκανε θετική εντύπωση στους παρευρισκόμενους συναδέλφους. Παρατηρήθηκε ότι ήταν επίμονος στην πρόθεσή του να γίνει κατανοητός από την εκπαιδευτικό και επιζητούσε την επαφή, δείχνοντάς της εμπιστοσύνη.

Εμφάνιση επικοινωνιακής δεξιότητας: Ζητά βοήθεια σε κάτι, πιάνοντας το χέρι του άλλου, κοιτάει τον άλλον για να τον καθοδηγήσει.

Το στιγμιότυπο αυτό, ο μαθητής το επανέλαβε και άλλες φορές. Το «γαργάλημα» χρησιμοποιούταν κάποιες φορές και σαν επακόλουθο στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων. Έδειχνε να του αρέσει πολύ και ξεκαρδιζόταν στα γέλια, μία πολύ σπάνια αντίδραση για τον Μάνο. Κάθε φορά, η ερευνήτρια αντιδρούσε κατά παρόμοιο τρόπο σε πρωτοβουλίες του, για ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων του.

Γ1) 20΄ Δραστηριότητα: «Κέντρο μασάζ»

Παρατηρήσεις: Δείχνει να του αρέσουν τα χάδια και η ξεκούραση.

Σχεδιασμός: Εμπλοκή του μαθητή σε παιχνίδι ρόλων.

Συμμετέχοντες: 3 «θεραπεύτριες» 3 «πελάτες».

Γνωστικό Αντικείμενο	Κίνητρο	Μέθοδος
θεατρική αγωγή	χάδια	Νατουρ.ABA-based τεχνικές

Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

Συμμετοχή στην ομάδα κατόπιν παρότρυνσης, ανοχή φυσικής επαφής.

Δραστηριότητα	Αναστοχασμός
<p>Οι συμμαθητές του Μάνου, έστησαν τους πάγκους και ζητούσαν πελάτες. Το παιχνίδι ξεκίνησε ωστόσο, τους έλειπε ένας πελάτης. Η ερευνήτρια, τους πρότεινε τη συμμετοχή του Μάνου. Αρχικά, δίστασαν, αλλά η ίδια τους παρότρυνε αφού εκείνη τη στιγμή δεν ήθελε κανένας άλλος. Αφού έδειξαν στον Μάνο πως παίζουν και οι άλλοι συμμαθητές του το ρόλο του πελάτη, έδειξε πρόθυμος να συνεργαστεί. Σηκώθηκε μόνο όταν τελείωσε το παιχνίδι. Το παιχνίδι συνεχίστηκε και στο προαύλιο, αλλά ο Μάνος έπαιζε με τα χόρτα, πετώντας τα ψηλά. Η εκπαιδευτικός αφού τον άφησε λίγα λεπτά να παίζει, τον οδήγησε στο παιχνίδι των φίλων του και τους ζήτησε να τον βοηθήσουν να συμμετέχει. Ο Μάνος είδε πως έπαιζαν, κάθισε μαζί τους και έγριψε μπρούμυτα από μόνος του για να συνεχίσει το παιχνίδι. Με τους συμμαθητές του κάθισε στο υπόλοιπο διάλειμμα.</p>	<p>Ο μαθητής στην τάξη και το διάλειμμα φάνηκε πως χρειαζόταν παρότρυνση για να «βγει» από το ατομικό του παιχνίδι. Έδειξε να αλληλεπιδρά περισσότερη ώρα με συμμαθητές του χωρίς περαιτέρω εκπαιδευτική υποστήριξη κάτι που παρατήρησαν και τα παιδιά. Επίσης, το παράδειγμα των υπολοίπων φάνηκε να βοηθά τον Μάνο να κατανοήσει το παιχνίδι, το οποίο δεν είχε κάποια σύνθετη πλοκή, γεγονός που συνέβαλε βοηθητικά. Τις επόμενες μέρες, οι συμμαθητές του τον πλησίαζαν πιο πολύ και ήθελαν να αλληλεπιδρούν μαζί του, αναφέροντας τις αντιδράσεις του στις εκπαιδευτικούς.</p>
<p>Αξιολόγηση των δεξιοτήτων-στόχων: Συμμετείχε με τους συμμαθητές του πιθανόν γιατί του άρεσε η δραστηριότητα και έδειξε διάθεση αλληλεπίδρασης για αρκετή ώρα κατόπιν παρότρυνσης.</p>	

Δ-Δ1) Ο μαθητής μετά την πρώτη εβδομάδα προσαρμογής, άρχισε να παίρνει πρωτοβουλίες θετικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, με αγκαλιές, αλλά και αγγίγματα στο πρόσωπο, ενώ προέβη σε επιθετικές εκδηλώσεις δυο φορές. Οι συμμαθητές του τον πλησίαζαν και ζητούσαν από την ερευνήτρια να τους δείξει πώς να παίζουν μαζί. Ο Μάνος, ωστόσο δεν ήταν πάντα πρόθυμος για συνεργασία. Παρατηρήθηκαν περιστατικά στην τάξη και στο διάλειμμα που μιμήθηκε τον χορό των φίλων του ή χαλάρωνε στο παγκάκι με συμμαθητή του, ενώ και οι συμμαθητές του τον έπαιρναν από το χέρι και έτρεχαν ή έκαναν βόλτα στην αυλή (Παράρτημα 6).

3.8. Συμπεριληπτικές Πρακτικές του Προγράμματος

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, Π.Σ.-Σ. και τάξης, ξεκίνησε από την πρώτη ημέρα εργασίας της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Συμφώνησαν να συνεργαστούν, παρέχοντας υποστήριξη σε εκπαιδευτικό υλικό και προτείνοντας ιδέες στην προσπάθεια συμπερίληψης του μαθητή στο τμήμα. Ως προς τη συνεργασία τους στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτικός τάξης ενημέρωνε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια εγκαίρως ώστε να γίνεται διαφοροποίηση ως προς τις δυνατότητες του παιδιού. Σε δραστηριότητες που ήταν πιο στατικές, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτιζαν τις δραστηριότητες με αισθητηριακά ερεθίσματα και κίνηση, ώστε να συμμετέχει πιο ενεργά ο μαθητής και να συγκεντρώνεται, γεγονός που βοηθούσε και την υπόλοιπη ομάδα.

Στη διαφοροποίηση, εντάχθηκε και η βιβλιοθήκη της τάξης. Προστέθηκαν φωτοτυπίες παραμυθιών στις θέσεις, για να τα αντιστοιχούν όλοι οι μαθητές και ειδικότερα για τα βιβλία που δανειζόταν ο μαθητής με ΔΑΦ, επιλέχθηκαν να έχουν υφές, ήχους και δυνατότητα κίνησης, ενώ παράλληλα σχεδιάζονταν δραστηριότητες με βάση τις εικόνες του βιβλίου και είχαν τη μορφή παζλ, παιχνιδιών αντιστοίχισης και κατασκευής. Επίσης, σε ομαδικές δραστηριότητες με έντονη κίνηση και χορό, ο μαθητής συμμετείχε ενεργά και αλληλεπιδρούσε με τους συμμαθητές του, εκφράζοντας συναισθήματα χαράς. Για την ενίσχυση των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων οι δύο εκπαιδευτικοί, προσπάθησαν να εμπλέκουν τον μαθητή σε παιχνίδια ρόλων, καθώς ο μαθητής συχνά απομονωνόταν και έπαιζε μόνος του.

Για την ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης οι δύο εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης με τίτλο: Συναισθήματα και Διαπροσωπικές σχέσεις» (παράρτημα 6). Οι δραστηριότητες αφορούσαν την αναγνώριση συναισθημάτων των μαθητών, τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων μέσα από παιχνίδια συνεργασίας. Οι μαθητές έδειξαν να χαίρονται τα παιχνίδια και ο μαθητής με ΔΑΦ εξοικειώθηκε περισσότερο τα αγγίγματα και τις αγκαλιές.

Επιπλέον, οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν πιο διακριτούς ρόλους, χωρίς όμως αυτό να τους δεσμεύει στο να υλοποιήσουν μία δραστηριότητα μαζί, χωρισμένη σε ομάδες. Παραδείγματα συνδιδασκαλίας, αφορούσαν τη δημιουργία ζυμαρο-πλαστελίνης, το χορό, αθλητικές δραστηριότητες, το σχεδιασμό κινητικού επιδαπέδιου παιχνιδιού γύρω από την τάξη με αριθμούς και χωρικές έννοιες κ.ά. Κάποιες από τις δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν αποτυπωθεί και φωτογραφικά (βλ. Παράρτημα 6).

Αναφορικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών της 2^{ης} σχολικής χρονιάς, η ερευνήτρια συνεργάστηκε με την εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ, η οποία θέλησε να δοκιμάσει στρατηγικές που τις προτάθηκαν για τη διαχείριση των επιθετικών συμπεριφορών του μαθητή, τρόπους συνεργασίας με τη μητέρα του, καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες από την 1^η σχ. χρονιά, που είχε στην κατοχή της η οικογένεια.

Συνεργασία εκπαιδευτικών-προϊσταμένης

Οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να αναφέρουν τους προβληματισμούς τους και να προτείνουν ιδέες στην προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, για τον τρόπο που θα μπορούσε ο μαθητής με ΔΑΦ να συμμετέχει ισότιμα σε σχολικές γιορτές και εκδρομές του σχολείου. Επίσης, στην εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ.-ερευνήτρια, παρείχε αναλώσιμο υλικό για την κατασκευή δραστηριοτήτων για τον μαθητή. Ως προς την συνεργασία σε επίπεδο σύσκεψης της ολομέλειας των εκπαιδευτικών, συζητήσεις πραγματοποιούνταν στο τέλος του σχολικού προγράμματος και σε διαδικτυακή κλειστή ομάδα μεταξύ τους.

Συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη μητέρα του μαθητή με ΔΑΦ, πραγματοποιούνταν σχεδόν σε καθημερινή βάση. Παρεχόταν στη μητέρα ανατροφοδότηση από τις παρατηρήσεις των δύο εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και το διάλειμμα. Επιπλέον, υπήρχε ανατροφοδότηση και από τη μητέρα για τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τις συμπεριφορές που την προβλημάτιζαν, τους τρόπους που είχε παρατηρήσει ότι τον ηρεμούσαν, καθώς και τη γενικότερη συμπεριφορά του στο σπίτι, στις θεραπείες λόγου και έργου και την κοινότητα.

Με τον πατέρα, ο μαθητής έδειχνε να έχει καλύτερο έλεγχο των αντιδράσεων και των συναισθημάτων του, από τη μητέρα, στην οποία ο μαθητής αντιδρούσε έντονα και με δαγκώματα όταν δε γινόταν αυτό που ήθελε εκείνος. Σύμφωνα και με την εκπαιδευτικό τάξης, από τις συζητήσεις με τη μητέρα, το πρόγραμμα που εφάρμοζε στο σπίτι, δημιουργούταν με βάση τις απαιτήσεις του μαθητή, ενώ ο πατέρας του, ήταν πιο σταθερός και είχε αυτός τον έλεγχο του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν την μητέρα στην εκπαίδευση του παιδιού και στο σπίτι, αποφάσισαν κάποιες συναντήσεις μαζί της παρέα με το παιδί, για μισή ώρα μετά το σχολάσμα, ώστε να της δείχνουν τρόπους υλοποίησης αντίστοιχων δράσεων. Επίσης, παρείχαν στην οικογένεια εκπαιδευτικό υλικό που διέθεταν και είχαν κατασκευάσει για τον μαθητή, ώστε να ωφεληθούν τόσο η μητέρα όσο και ο μαθητής.

Η εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ. συνέχισε να έχει επικοινωνία με τη μητέρα του μαθητή και εκτός σχολικού πλαισίου, όπου είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον μαθητή, συγκεκριμένα, σε τρία διαφορετικά πλαίσια κατόπιν προτροπής της μητέρας. Τα πλαίσια αυτά, ήταν η καφετέρια, η παραλία και το σούπερ μάρκετ. Στην καφετέρια, ο μαθητής παρουσίαζε δυσκολίες στην παραμονή του σε μία θέση και σηκώνόταν συχνά για να εξερευνήσει τον χώρο. Στην παραλία, έδειχνε μεγάλη χαρά στα παιχνίδια με το νερό και την άμμο και συχνά η μητέρα του έπαιζε μαζί του, με βουτιές στο νερό. Στο σούπερ-μάρκετ, όταν εντόπιζε κάτι που του άρεσε, το έδινε στη μητέρα του για να το ανοίξει.

Το στιγμιότυπο που προκάλεσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ερευνήτρια, προκλήθηκε όταν η μητέρα του παιδιού, αφού πλήρωσε στο ταμείο, επέστρεψε πίσω για να το πάρει κάτι που είχε ξεχάσει. Το παιδί, ενώ η εκπαιδευτικός το κρατούσε, άρχισε να ανησυχεί. Όταν χάθηκε η μητέρα από το βλέμμα του, ο μαθητής αναφώνησε συλλαβιστά, τρεις φορές τη λέξη: MA-MA. Αυτή η στιγμή, ήταν η μοναδική φορά που η εκπαιδευτικός άκουσε το παιδί να μιλάει και μάλιστα να εκφράσει λεκτικά αυτό που ήθελε. Ούτε και η μητέρα τον είχε ακούσει να τη φωνάζει μετά τη διάγνωση. Στην πρόκληση της επικοινωνιακής του ομιλίας, φαίνεται να συνέβαλε η εφαρμογή των αρχών του συμπεριφορισμού. Στην μητέρα προτάθηκε, να δημιουργεί τέτοιου είδους στιγμιότυπα, ώστε να προκαλέσουν πάλι την λεκτική αντίδραση του παιδιού.

3.9. Μεθοδολογία Ανάλυσης Ευρημάτων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε 3 χρονικές περιόδους. Τα δεδομένα από τη 2η χορήγηση, αξιοποιήθηκαν στους πίνακες της 1^{ης} αλλά και της 2^{ης} σχολικής χρονιάς για να γίνει αντίστοιχα σύγκρισή τους με τα δεδομένα από την 1η και 3^η χορήγηση του ερωτηματολογίου.

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) και η διαδικασία t-test για συσχετισμένα και εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα (Paired Samples t-Test). Ο πρώτος τύπος (συσχετισμένα δείγματα), εφαρμόζεται στην περίπτωση που λαμβάνονται δεδομένα, από τα ίδια ακριβώς άτομα, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Γναρδέλλης, 2009; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση της ανάπτυξης κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ. Για την συλλογή των δεδομένων, συμπληρώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο, πριν και μετά την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος, από τους ίδιους συμμετέχοντες, τη μητέρα, την εκπαιδευτικό τάξης και την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Κάθε δεξιότητα/μεταβλητή που εξετάστηκε με την κλίμακα Linkert, μετρήθηκε επομένως σε δύο χρόνους, μία ίδια εξαρτημένη μεταβλητή για την πρώτη μέτρηση και μία ίδια για τη δεύτερη μέτρηση.

Ο δεύτερος τύπος (εξαρτημένα δείγματα), χρησιμοποιείται όταν λαμβάνονται δεδομένα σε δύο χρονικές στιγμές, αλλά από δύο ομάδες αυτή τη φορά, με αντιστοιχία μία προς μία, την ιδιότητα ή κάποιο χαρακτηριστικό τους. Με αυτό τον τρόπο, διερευνήθηκε η πιθανότητα διατήρησης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ, το 2^ο σχολικό έτος. Τα δεδομένα πάρθηκαν από δυο ομάδες που έφεραν κατά αντιστοιχία την ίδια ιδιότητα. Η πρώτη ομάδα, αποτελούνταν από τη μητέρα, την εκπαιδευτικό τάξης και την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ. της 1^{ης} σχ. χρονιάς, ενώ η δεύτερη ομάδα, από την μητέρα και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικούς του μαθητή, της 2^{ης} σχ. χρονιάς. Η σύγκριση έγινε, μεταξύ των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την πρώτη ομάδα, στο τέλος του προγράμματος, και των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από τη δεύτερη ομάδα. Με την αξιοποίηση και των δύο τύπων, ελέγχθηκαν πιθανοί εξωγενείς παράγοντες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε στρεβλώσεις, την εξαγωγή συμπερασμάτων (Γναρδέλλης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα γίνει παρουσίαση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε δύο μέρη. Τα στοιχεία από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι αναρτημένα στο Παράρτημα 5.

Στο πρώτο μέρος, θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και αφορούν τρεις κατηγορίες: κοινωνικές, επικοινωνιακές δεξιότητες και αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτές θα παρουσιαστούν σε τρεις ξεχωριστούς κατηγορικούς Πίνακες, με τις αντίστοιχες κατηγορικές μεταβλητές/δεξιότητες που μελετούν. Δεξιά, του Πίνακα, θα εμφανίζεται με διαφορετικό χρώμα κάθε κατηγορική μεταβλητή/δεξιότητα και θα αναγράφεται με συντομογραφία, το όνομα της. Μέσα στον Πίνακα, κάθε κατηγορική μεταβλητή/δεξιότητα θα εμφανίζεται σε δύο ομάδες, συσχετισμένες μεταξύ τους, ανάλογα τη χρονική στιγμή που μετρήθηκαν. Με αυτό τον τρόπο, προκύπτουν δύο ίδιες εξαρτημένες μεταβλητές, μία για την αρχική και μία για την τελική μέτρηση.

Η ονομασία των δύο ομάδων δεξιοτήτων, *Πριν* και *Μετά*, που χρησιμοποιούνται στους τρεις πρώτους κατηγορικούς Πίνακες (4.1α, 4.1β, 4.1γ), αναφέρεται στις συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ δύο ίδιων μεταβλητών/δεξιοτήτων, που μετρήθηκαν η πρώτη, *πριν* και η δεύτερη, *μετά* την εφαρμογή του προγράμματος. Αυτές οι μετρήσεις, αφορούν τη διερεύνηση της ανάπτυξης κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ και τον ενδεχόμενο περιορισμό των εκδηλώσεων αντι-κοινωνικών του συμπεριφορών, στο τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.

Ακολούθως, η ονομασία των ομάδων δεξιοτήτων, *1 (first year)* και *2 (second year)*, αντίστοιχα, που χρησιμοποιούνται στους τρεις συνακόλουθους κατηγορικούς Πίνακες (4.1δ, 4.1ε, 4.1στ), αναφέρονται στις συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ δύο ίδιων μεταβλητών/δεξιοτήτων. Τη μεταβλητή που μετρήθηκε στο τέλος του 1^{ου} σχ. έτους (ουσιαστικά το *Μετά=1year*) και μία, το 2^ο σχ. έτος του μαθητή. Αυτές οι μετρήσεις, σχετίζονται με τη διερεύνηση διατήρησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή και της μειωμένης αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς του.

Κάτω από κάθε κατηγορικό Πίνακα, θα γίνεται η ανάλυση της σύγκρισης των αποτελεσμάτων των δύο εξαρτημένων, συσχετισμένων μεταξύ τους μεταβλητών με

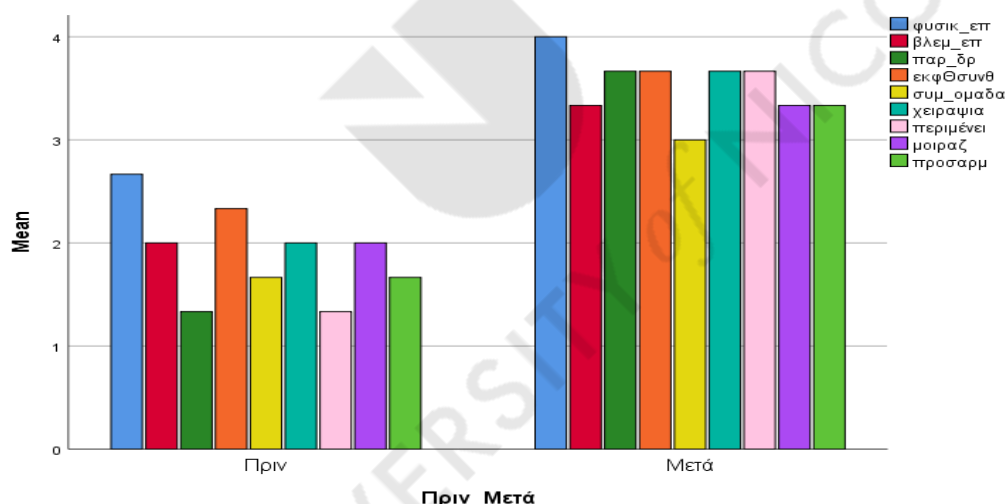
τη σειρά που εμφανίζονται στον πίνακα, κάνοντας χρήση της στατιστικής συσχέτισεων και της στατιστικής σημαντικότητας, που προκύπτει όταν το $p \leq 0,05$.

Όσον αφορά το 2^ο μέρος και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, θα γίνει εκτεταμένη αναφορά στην αρχή του αντίστοιχου υποκεφαλαίου.

1^ο ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων (ερωτηματολόγια)

A1. Παρατήρηση στοιχείων ανάπτυξης σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ στην αρχή και στο τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους.

4.1α. Πίνακας: Κοινωνικές Δεξιότητες



Σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα, στη δεξιότητα, *φυσική επαφή*, ο μαθητής παρουσίασε ανάπτυξη ως προς τη δεκτικότητα του στο άγγιγμα και τις αγκαλιές, σε σχέση με την αρχή του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, αρχικής και τελικής μέτρησης της ίδιας δεξιότητας, εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,894 ($p=0,016 < 0,05$), όπως επίσης και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,67/πριν-4,00/μετά), που ισούται με $p=0,000$ είναι $< 0,05$.

Στη δεξιότητα, *βλεμματική επαφή*, ο μαθητής δείχνει να έχει καλύτερη οπτική επαφή με τους γύρω του, τελειώνοντας τη σχολική χρονιά. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,894 ($p=0,016<0,05$), όπως επίσης και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2/πριν- 3,33/μετά), που ισούται με $p=0,001$ είναι $<0,05$.

Στη δεξιότητα, *παράλληλη δραστηριότητα δίπλα σε συμμαθητή*, ο μαθητή φαίνεται να παρουσιάζει βελτίωση στην παραμονή και δραστηριότητά του δίπλα σε άλλους. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (πριν-μετά), είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,927 ($p=0,008<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,33/πριν- 3,67/μετά), που ισούται με $p=0,041<0,05$.

Στη δεξιότητα, *έκφραση θετικού συναισθήματος με αλληλεπίδραση*, ο μαθητή φαίνεται να παρουσιάζει βελτίωση στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, όταν αισθάνεται χαρά. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (πριν-μετά), είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,816 ($p=0,047<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,33/πριν- 3,67/μετά), που ισούται με $p=0,001<0,05$.

Στη δεξιότητα, *συμμετοχή σε ομαδική δράση με καθοδήγηση*, ο μαθητής φαίνεται να παρουσιάζει μικρότερη βελτίωση ως προς τη συνεργασία του στην ομάδα. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών της ίδιας δεξιότητας (πριν-μετά), δεν είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,603 ($p=0,205>0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,67/πριν- 3,00/μετά), που ισούται με $p=0,93>0,05$.

Στη δεξιότητα, *χειραψία*, ο μαθητής δείχνει να συμμετέχει πιο ενεργά στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις με χειραψία, στο τέλος του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,928 ($p=0,007<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,00/πριν- 3,67/μετά), που ισούται με $p=0,001<0,05$.

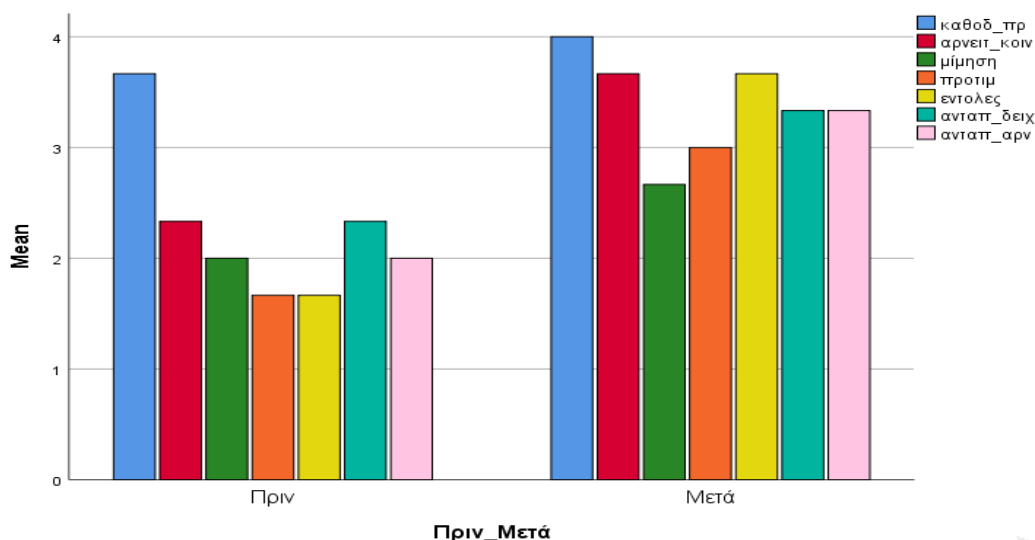
Στη δεξιότητα, **αναμονή σειράς**, ο μαθητής φαίνεται να βελτιώθηκε στην πορεία του προγράμματος, ως προς την δεξιότητά του να περιμένει τη σειρά του σε κάποιο παιχνίδι. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,927 ($p=0,008<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,33/πριν- 3,67/μετά), που ισούται με $p=0,041<0,05$.

Στη δεξιότητα, **μοίρασμα ενός αντικειμένου**, ο μαθητής, ολοκληρώνοντας τη σχολική χρονιά, εμφανίζεται πιο δεκτικός στο να μοιράζεται αντικείμενα που κρατά, με ή χωρίς καθοδήγηση. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,894 ($p=0,016<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,00/πριν- 3,33/μετά), που ισούται με $p=0,001<0,05$.

Στη δεξιότητα, **προσαρμογή σε συνθήκη/δραστηριότητα**, ο μαθητής εμφανίζει μικρού βαθμού βελτιώσεις στη δεξιότητα προσαρμογής του σε συνθήκες και δράσεις, τελειώνοντας το ερευνητικό πρόγραμμα. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (πριν/μετά), αν και δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,745 ($p=0,089>0,05$), το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,67/πριν- 3,33/μετά), παρουσιάζει στατιστικά, σημαντική διαφορά, με $p=0,041<0,05$.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ευρήματα, στις επτά (7) από τις εννέα (9) κοινωνικές δεξιότητες, ο μαθητής παρουσίασε στατιστικά σημαντική αλλαγή στην συμπεριφορά του, τόσο στο συντελεστή συσχέτισης των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, όσο και στο επίπεδο σημαντικότητας των μέσων όρων τους. Ωστόσο, σε δύο δεξιότητες, στη **συμμετοχή σε ομαδική δράση κατόπιν παρότρυνσης** και στην **προσαρμογή** του, παρουσίασε βελτίωση σε μικρότερο βαθμό, με τον συντελεστή συσχέτισης, να μην παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.1β. Πίνακας: Επικοινωνιακές Δεξιότητες



Στη δεξιότητα, **καθοδήγηση προσοχής με το χέρι**, ο μαθητής δείχνει να έχει αναπτύξει σε μικρό βαθμό τη συχνότητα αυτής της δεξιότητας, διατηρώντας την ως τρόπο επικοινωνίας, έως το τέλος του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,447 ($p=0,374>0,05$), ωστόσο το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (3,67/πριν- 4,00/μετά), ισούται με $p=0,000<0,05$ και παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στη δεξιότητα, **άρνηση σε κάτι με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο**, ο μαθητής φαίνεται να δείχνει πιο συχνά άρνηση, χωρίς ιδιαίτερα ξεσπάσματα. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,816 ($p=0,047<0,05$) όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,33/πριν- 3,67/μετά), παρουσιάζει στατιστικά, σημαντική διαφορά, $p=0,001<0,05$.

Στη δεξιότητα, **μίμηση εκφράσεων**, ο μαθητής παρουσιάζει μερική ανάπτυξη στο τέλος του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης της δεξιότητας, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,707 ($p=0,116>0,05$). Ωστόσο, το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,00/πριν- 2,67/μετά), παρουσιάζει στατιστικά, σημαντική διαφορά, $p=0,004<0,05$.

Στη δεξιότητα, *προτίμηση ανάμεσα σε δύο επιλογές*, ο μαθητής δείχνει συχνότερα την προτίμησή του, μεταξύ αντικειμένων που του προσφέρονται. Αυτό προκύπτει από τον συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, που εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, με 0,894 ($p=0,016<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,67/πριν-3,00/μετά), που παρουσιάζει στατιστικά, σημαντική διαφορά, $p=0,004<0,05$.

Στη δεξιότητα, *ακολουθία εντολών*, ο μαθητής εμφανίζει μεγάλη βελτίωση ως προς τη συχνότητα ακολουθίας οδηγιών σε σχέση με την εικόνα του στις αρχές του σχολικού έτους. Πράγματι, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,905 ($p=0,013<0,05$), όπως επίσης και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,67/πριν-3,67/μετά), που ισούται με $p=0,013<0,05$.

Στη δεξιότητα, *ανταπόκριση όταν του δείχνουν κάτι*, εμφάνισε μικρή αλλαγή, έως το τέλος του προγράμματος, βελτιώνοντας τη δεξιότητα από σπάνια, σε μερικές φορές. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,728 ($p=0,101>0,05$). Ωστόσο, το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,33/πριν-3,33/μετά), είναι στατιστικά σημαντικό, με $p=0,001<0,05$.

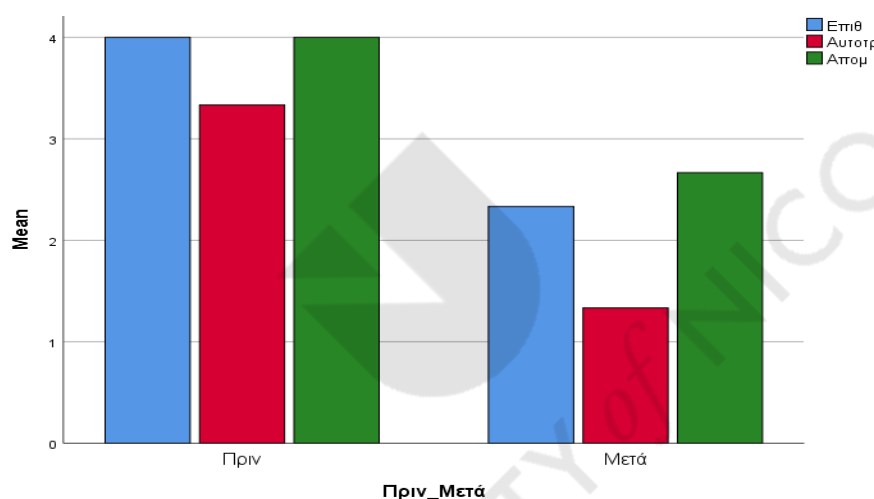
Στη δεξιότητα, *ανταπόκριση με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σε κάτι που του αρνούνται*, ο μαθητής φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνότερα, πιο κοινωνικά. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,894 ($p=0,016<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (2,00/πριν-3,33/μετά), με $p=0,01<0,05$.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ευρήματα, στις τέσσερις (4) από τις επτά (7) επικοινωνιακές δεξιότητες, ο μαθητής παρουσίασε στατιστικά σημαντική αλλαγή στην συμπεριφορά του, τόσο στο συντελεστή συσχέτισης των δύο μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης, όσο και στο επίπεδο σημαντικότητας που προέκυψε από τους μέσους όρους τους. Σε 2 δεξιότητες, *μίμηση εκφράσεων* και *ανταπόκριση όταν του δείχνουν κάτι*, παρουσίασε βελτίωση σε μικρότερο βαθμό, με τον

συντελεστή συσχέτισης, να μην παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος, η δεξιότητα *καθοδήγηση προσοχής με το χέρι*, παρατηρήθηκε σχεδόν στα ίδια επίπεδα, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις.

A2. Παρατήρηση της συχνότητας εκδηλώσεων αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ, στην αρχή και στο τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους.

4.1γ. Πίνακας: Αντικοινωνική Συμπεριφορά



Γ

Κατά την ανάλυση των δεδομένων του παραπάνω Πίνακα, με τη χρήση στατιστικής συσχέτισεων, εφαρμόστηκε το *Record into same variables*, για την μετατροπή της φοράς κλίμακας των μεταβλητών/συμπεριφορών από αρνητικό σε θετικό πρόσημο, ώστε με τη μείωση της συχνότητας εμφάνισής τους, να παρουσιάζεται η θετική, και όχι η αρνητική έκβαση στα αριθμητικά αποτελέσματα.

Στη συμπεριφορά, *επιθετικότητα*, ο μαθητής παρουσιάζει αισθητή μείωση στην εκδήλωσή της στο τέλος του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης αυτής της συμπεριφοράς, εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,928 ($p=0,007<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (4,00/πριν- 2,33/μετά), που ισούται με $p=0,001<0,05$.

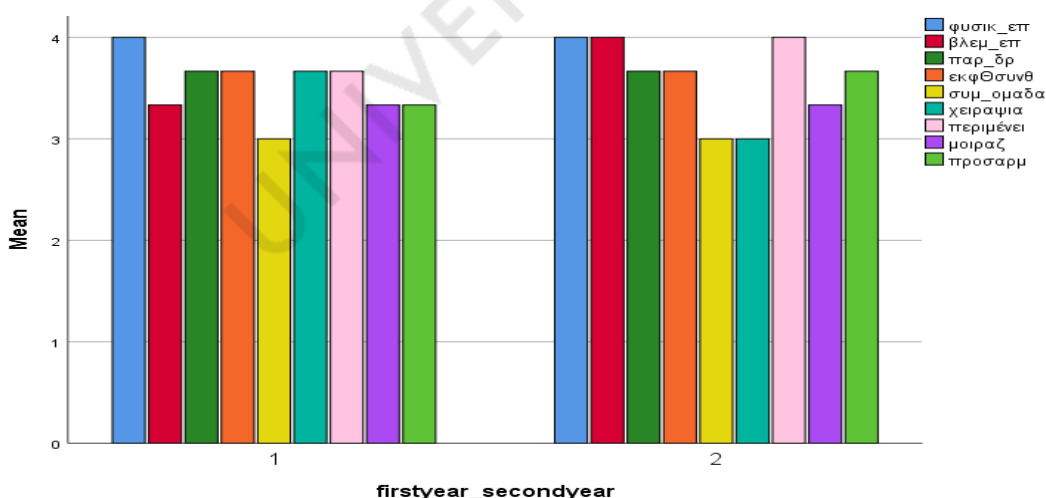
Στη συμπεριφορά, **αυτοτραυματισμός**, ο μαθητής παρουσιάζει σημαντική μείωση στην εμφάνισή της, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αρχικής και τελικής μέτρησης της συμπεριφοράς, εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,905 ($p=0,013<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (3,33/πριν- 1,33/μετά), που ισούται με $p=0,042<0,05$.

Στη συμπεριφορά, **απομονωμένο παιχνίδι**, ο μαθητής παρουσιάζει αισθητή μείωση στην εκδήλωσή της, με το τέλος του προγράμματος. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών αυτής της συμπεριφοράς (πριν-μετά), εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,894 ($p=0,016<0,05$), όπως και το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (4,00/πριν- 2,67/μετά), που ισούται με $p=0,000<0,05$.

Και στις 3 κατηγορίες, ο μαθητής παρουσίασε σημαντική αλλαγή στη συμπεριφορά του, μειώνοντας τη συχνότητα εμφάνισής αντικοινωνικών συμπεριφορών, έως και δύο βαθμούς, πλησιάζοντας την τιμή, **σπάνια**.

B1. Παρατήρηση στοιχείων διατήρησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ το 2^ο σχολικό έτος.

4.1δ. Πίνακας: Διατήρηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων



Όπως γίνεται αντιληπτό, από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της 1^{ης} και της 2^{ης} σχολικής χρονιάς, ο μαθητής κατάφερε σε διάστημα 5 μηνών να διατηρήσει πέντε (5) από τις εννέα (9) κοινωνικές δεξιότητες που μελετήθηκαν στην έρευνα. Σε τρεις δεξιότητες, παρατηρήθηκε αύξηση στη συχνότητα εμφάνισής τους, ενώ στη δεξιότητα *χειραψία*, παρατηρήθηκε μείωση. Η εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ., ως προς αυτό, ανέφερε ότι τις πρώτες εβδομάδες δεν παρότρυναν ιδιαίτερα τον μαθητή στην εξάσκηση αυτής της κοινωνικής δεξιότητας. Πιο αναλυτικά:

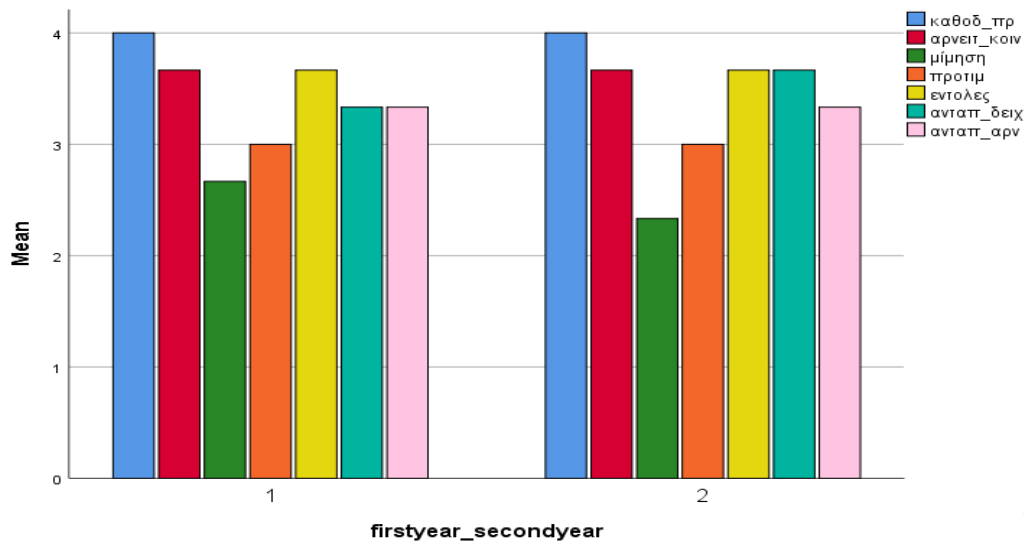
Στη δεξιότητα, *βλεμματική επαφή*, ο μαθητής, παρουσίασε μικρές βελτιώσεις. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων των μεταβλητών, 1^{ης} και 2^{ης} σχολικής χρονιάς, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,707 ($p=0,116>0,05$). Ωστόσο, το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (3,33/1^η σ.χρ.- 4,00/2^η σ.χρ.), είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς ισούται με $p=0,00<0,05$.

Στη δεξιότητα, *αναμονή σειράς*, ο μαθητής, δείχνει μικρή βελτίωση ως προς τη συχνότητά του να περιμένει για κάτι. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, 1^{ης} και 2^{ης} σχολικής χρονιάς, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,447 ($p=0,374>0,05$). Το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed), των μέσων όρων τους (3,67/1^η σ.χρ.- 4,00/2^η σ.χρ.), παρουσιάζει ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με $p=0,000<0,05$.

Στη δεξιότητα, *προσαρμογή σε συνθήκη/πλαίσιο*, ο μαθητής, εμφάνισε καλύτερη προσαρμοστική δεξιότητα εντός και εκτός σχολείου σε σχέση με την 1^η σχ. χρονιά. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων των δύο μεταβλητών, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με 0,333 ($p=0,519>0,05$) με το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed), ωστόσο, των μέσων όρων τους (3,33/1^η σ.χρ.- 3,67/2^η σ.χρ.), να εμφανίζεται στατιστικά σημαντικό, με $p=0,001<0,05$.

Στη δεξιότητα, *χειραψία*, ο μαθητής, εμφάνισε μείωση της εκδήλωσης αυτής της δεξιότητας τη 2^η σχ. χρονιά. Ο συντελεστής συσχέτισης από τις μετρήσεις των δύο μεταβλητών (1^η /2^η σ.χρ), δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με -0,447 ($p=0,374>0,05$). Ωστόσο, το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed), των μέσων όρων τους (3,67/1^η σ.χρ.- 3,00/2^η σ.χρ.), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ισούται με $p=0,012<0,05$

4.1ε. Πίνακας: Διατήρηση Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων



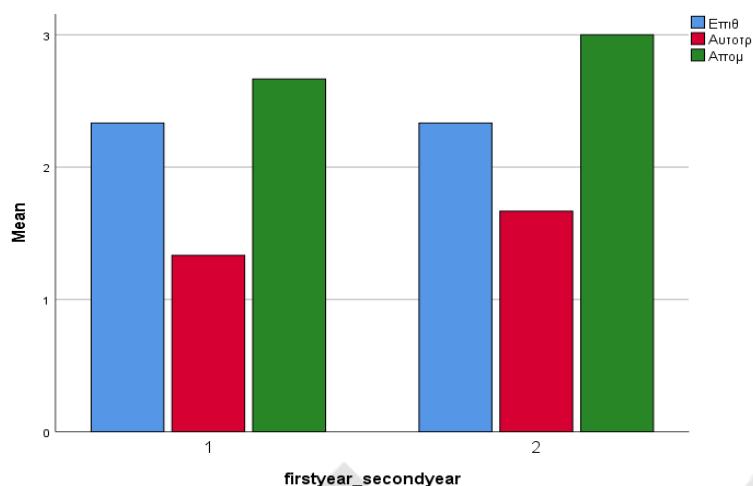
Όπως γίνεται αντιληπτό από τον παραπάνω Πίνακα, ο μαθητής διατήρησε πέντε (5) από τις επτά (7) επικοινωνιακές δεξιότητες της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, ενώ σε δύο, παρατηρήθηκε ελάχιστη μείωση και αύξηση, αντίστοιχα. Γενικότερα, φαίνεται να διατηρήθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή.

Ως προς τη δεξιότητα, **μίμηση εκφράσεων**, ο μαθητής, σε σχέση με την 1^η σχ. χρονιά, εμφάνισε μικρή μείωση στην ανταπόκρισή του σε μιμήσεις εκφράσεων. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων των δύο μεταβλητών, δεν είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με $-0,333$ ($p=0,519 > 0,05$) με το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed), ωστόσο, των μέσων όρων τους (2,67/1^η σχ.- 2,33/2^η σχ.), να εμφανίζεται στατιστικά σημαντικό, με $p=0,041 < 0,05$.

Στη δεξιότητα, **ανταπόκριση όταν του δείχνουν κάτι**, ο μαθητής εμφάνισε μικρή αύξηση σε σχέση με την 1^η σχ. χρονιά. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων των δύο μεταβλητών, δεν είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με $0,333$ ($p=0,519 > 0,05$). Ωστόσο, το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (3,33/1^η σχ.- 3,67/2^η σχ.), εμφανίζεται στατιστικά σημαντικό, με $p=0,001 < 0,05$.

B2. Παρατήρηση στοιχείων διατήρησης περιορισμένης συχνότητας εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ το 2ο σχολικό έτος.

4.1στ. Πίνακας: Διατήρηση Μειωμένης Αντι-κοινωνικής Συμπεριφοράς



Από την παρατήρηση του παραπάνω Πίνακα, διαφαίνεται ότι σε γενικές γραμμές, διατηρήθηκε η περιορισμένη εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή. Όσον αφορά τη διατήρηση της επιθετικότητας στο ίδιο επίπεδο, αυτό έγινε σταδιακά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τον πρώτο μήνα στο σχολείο, ο μαθητής τσιμπούσε και δάγκωνε. Ωστόσο μετά την επικοινωνία της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού με την αντίστοιχη συνάδελφο, δοκιμάστηκαν τρόποι διαχείρισης, που είχαν εφαρμοστεί και την 1^η σχ. χρονιά και τον επόμενο μήνα, παρατηρήθηκαν ελάχιστα κρούσματα.

Ως προς το απομονωμένο παιχνίδι και την εκδήλωση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες φαίνεται να εντοπίζουν παρόμοια στοιχεία στη συμπεριφορά του με μικρή αύξηση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη μεταβλητή-δεξιότητα, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των μετρήσεων των δύο μεταβλητών, δεν είναι στατιστικά σημαντικός, καθώς ισούται με 0,243 ($p=0,643>0,05$) αντίθετα με το επίπεδο σημαντικότητας(2-tailed) των μέσων όρων τους (2,67/1^η σ.χρ-3,00/2^η σ.χρ) που ισούται με $p=0,010<0,05$. Το ίδιο παρατηρείται και στη δεύτερη μεταβλητή-δεξιότητα. Ο συντελεστής συσχέτισης δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός με 0,577 ($p=0,230>0,05$), σε αντίθεση με το επίπεδο σημαντικότητας (2-tailed) των μέσων όρων τους (1,33/1^η σ.χρ.- 1,67/2^η σ.χρ.) που ισούται με $p=0,001<0,05$.

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η διασφάλιση της εγκυρότητας των δύο εκ των τριών κατηγοριών του ερωτηματολογίου, *Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες*, αφορά το είδος των μετρήσιμων μεταβλητών-δεξιοτήτων που μελετούσαν. Δηλαδή, αν υπήρχε συσχετισμός του τίτλου και του περιεχομένου της κατηγορίας. Για την επίτευξη της συσχέτισης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε αυτούσιες μεταβλητές-δεξιότητες που αναφέρονται σε έγκριτα εργαλεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης των εν λόγω δεξιοτήτων (Παράρτημα 1), καθώς και από το ΑΠΣ για τον Αυτισμό (Υπουργείο Παιδείας, 2003). Στην κατηγορία *Αντικοινωνική Συμπεριφορά*, η εγκυρότητα διασφαλίστηκε ουσιαστικά, από το γεγονός, ότι οι τρεις μετρήσιμες μεταβλητές-συμπεριφορές που επιλέχθηκαν για να τη διερευνήσουν, αποτελούν σύμφωνα με το DSM-5 (2013), τα τρία συχνότερα αντικοινωνικά χαρακτηριστικά ατόμων με ΔΑΦ.

Ως προς την ανάλυση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στις τρεις χορηγήσεις του ερωτηματολογίου, έγινε χρήση της Ανάλυσης Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS (Μάρκος, 2012). Στην εφαρμογή αυτή, κάθε θεματική κατηγορία, *-Κοινωνικές, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Αντικοινωνική Συμπεριφορά*, αναλύθηκε ξεχωριστά μαζί με τις μεταβλητές-δεξιότητες/συμπεριφορές που περιελάμβανε. Το ίδιο το λογισμικό, με την καταχώρηση του τίτλου κάθε μεταβλητής, διαμόρφωσε τα αποτελέσματα της ανάλυσης για κάθε κατηγορία, σε μία σειρά από στατιστικούς πίνακες. Σε δύο εξ αυτών, ανιχνεύονται τιμές, που δηλώνουν το βαθμό της αξιοπιστίας των δεδομένων των συμμετεχόντων.

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δύο αυτοί πίνακες για κάθε κατηγορία. Ειδικότερα, στον πρώτο πίνακα “Reliability Statistics” εμφανίζεται η τιμή του δείκτη α Cronbach για τις μεταβλητές της κατηγορίας *Αντικοινωνική Συμπεριφορά*, με τιμή 0,855. Όταν η τιμή Cronbach’s Alpha είναι μεγαλύτερη του 0,7 τότε αποτελεί δείγμα υψηλής αξιοπιστίας, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας. Στον δεύτερο πίνακα, “Item-Total Statistics” και συγκεκριμένα η στήλη “Corrected Item-Total Correlation” περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε μεταβλητής-δεξιότητας με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων μεταβλητών-δεξιοτήτων. Η συσχέτιση αυτή, έχει υπολογιστεί με τον δείκτη γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Όταν οι τιμές είναι μεγαλύτερες από 0,3, τότε αποτελεί ένδειξη υψηλής εσωτερικής συνοχής της υποκλίμακας (Μάρκος,

2012). Και στις τρεις θεματικές κατηγορίες, η τιμή στη στήλη Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερη από 0,7 (Α: 0,855, Β: 0,962 Γ: 0,904). Το ίδιο παρατηρείται και στις τιμές των μεταβλητών στη στήλη Corrected Item-Total Correction, οι οποίες κυμαίνονται και στις τρεις κατηγορίες, παραπάνω από το όριο 0,3 του δείκτη αξιοπιστίας, με χαμηλότερη τιμή 0,470 και μεγαλύτερη, 0,986.

Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
,855	3	Επιθ 5,44	2,778	,683	,840
		Αυτοτρ 6,22	1,944	,917	,600
		Απομ 5,00	3,500	,661	,873

Κοινωνικές Δεξιότητες

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
,962	9	φυσικ_επ 23,44	54,028	,908	,957
		βλεμ_επ 23,89	51,611	,883	,956
		παρ_δρ 24,11	46,111	,959	,952
		εκφΘσυνθ 23,78	52,694	,898	,956
		συμ_ομαδα 24,44	51,028	,842	,957
		χειραψια 24,11	54,361	,660	,965
		περιμένει 24,00	45,000	,986	,951
		μοιραζ 24,11	55,861	,666	,965
		προσαρμ 24,11	48,361	,895	,955

Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Item-Total Statistics

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,904	7

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
καθοδ_πρ	17,11	16,611	,470	,915
αρνειτ_κοιν	17,78	12,944	,727	,888
ανταπ_αρν	18,11	12,361	,915	,866
ανταπ_δειχ	17,89	13,361	,705	,891
προτιμ	18,44	13,028	,847	,875
μίμηση	18,67	15,500	,572	,905
εντολες	18,00	10,250	,908	,872

2^ο ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων και Συμπεριληπτικών Πρακτικών

(πρωτόκολλο παρατήρησης- ημερολόγιο αναστοχασμού- φωτογραφίες)

Ως προς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του προγράμματος, ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσίαζε ελλείμματα στις υπό μελέτη δεξιότητες. Για την ενίσχυση αυτών, η ερευνήτρια εφάρμοζε σχεδόν σε καθημερινή βάση, όποτε καθίστατο εφικτό-, εκπαιδευτικές στρατηγικές παρεμβάσεις σε εξατομικευμένες/δυναδικές δράσεις στο σχολείο, καθώς και συμπεριληπτικές πρακτικές. Στόχος ήταν με την επανάληψη και την καθημερινή αλληλεπίδραση, να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν οι εν λόγω δεξιότητες στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο και να περιοριστούν εκδηλώσεις αντικοινωνικών συμπεριφορών. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα ευρήματα που συλλέχθηκαν για κάθε μεταβλητή/δεξιότητα του μαθητή, σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι παρατηρήσεις προήλθαν από το ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας, βάση παρατηρήσεων της ίδιας και συμμετεχόντων της έρευνας και από τα πρωτόκολλα παρατήρησης των παρεμβάσεων με την εκπαιδευτικό τάξης και τις φωτογραφίες.

Κοινωνικές Δεξιότητες	Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	Συμπεριληπτικές Πρακτικές	Αξιολόγηση-Παρατηρήσεις
1)Εγγύτητα	<ul style="list-style-type: none">- δομημένες παρεμβάσεις με σωματική επιβράβευση (αγκαλιά, κόλλα 5, γαργάλημα).- νατουρ.παρεμβάσεις για ενίσχυση στις πρωτοβουλίες του μαθητή όπως το γαργάλημα,- δομ. και νατουρ παρεμβάσεις σε συνεργασία με συμμαθητή και σε τρόπους προσέγγισης.	<ul style="list-style-type: none">-πρωινός/μεσημεριανός χαιρετισμός και αγκαλιά με κάθε συμμαθητή, ομαδικές δράσεις με χορό και κίνηση.-διαφοροποίηση σε καθιστικές δράσεις, ώστε να υπάρχει σωματική αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών και πρόγραμμα συναισθημάτων-παροχή φωτογραφιών με αλληλεπιδράσεις παιδιού- συμμαθητών για ενίσχυση της προσπάθειας της μητέρας στο σπίτι	<ul style="list-style-type: none">-ο μαθητής σταδιακά έδειχνε ήρεμος και πιο πρόθυμος να αγγίζει τους άλλους αλλά και να τον αγγίζουν, χωρίς να δαγκώνει ή να τσιμπάει. Παρατηρήθηκε από το τέλος Φεβρουαρίου που ξεκίνησε και το πρόγραμμα συναισθημάτων, να πλησιάζει και να αγκαλιάζει συμμαθητές του στην τάξη και το διάλειμμα, καθώς και συναδέλφους. Παρατηρήθηκε και από τους συμμαθητές του να τον πιάνουν από το χέρι και να τρέχουν ή ξαπλώνουν παρά.

2)Βλεμματική επαφή	<p>-κυρίως σε νατουραλιστικές παρεμβάσεις, καθώς ο μαθητής έπαιρνε πρωτοβουλία να κοιτάζει την ερευνήτρια/ή συμμαθητή του. Η ερευνήτρια κάθε φορά, επιδίωκε να επιμηκύνει ένα στιγμιότυπο, καθυστερώντας να δώσει στο μαθητή αυτό που επιθυμούσε, οπότε αυξάνονταν και οι φορές βλεμματικής επαφής του.</p> <p>--σε παρεμβάσεις με χρήση φωτογραφίας, ο μαθητής εστίαζε το βλέμμα του στον φακό και στο πρόσωπο της ερευνήτριας.</p>	<p>-συνεργασία με μητέρα και συμμαθητές ώστε να επιδιώκουν την βλεμματική αλληλεπίδραση, κάθε φορά που θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί του.</p>	<p>-ο μαθητής, όσο περνούσαν οι εβδομάδες, έδειχνε καλύτερη ανταπόκριση στη βλεμματική επαφή. Από τον Φλεβάρη και μετά και ειδικά τον Ιούνιο, ο μαθητής πλησίαζε την ερευνήτρια που φορούσε προσωπίδα, και την κοιτούσε στα μάτια. Και με τους συμμαθητές είχε αναπτύξει βλεμματική και είχε αρχίσει να μιμείται κάποιες εκφράσεις που έκαναν οι συμμαθητές και η ερευνήτρια.</p>
3)Παράλληλη Δραστηριότητα	<p>-παρέμβαση ερευνήτριας στον μαθητή στη διάρκεια του διαλείμματος ώστε να παίζει κοντά σε άλλους συμμαθητές και όχι απομονωμένος.</p> <p>-παρέμβαση προς συμμαθητές ώστε να παίζουν δίπλα του, μιμούμενοι τον τρόπο παιχνιδιού του.</p>	<p>-διαφοροποίηση δραστηριοτήτων στην τάξη για να συμμετέχει δίπλα στους συμμαθητές του.</p> <p>- διάρκεια φαγητού και ελεύθερο παιχνίδι.</p>	<p>-ο μαθητής, έδειχνε πιο ήρεμος σε δραστηριότητες που γίνονταν παράλληλα με τους συμμαθητές του στην τάξη. Στο διάλειμμα, συχνά απομονωνόταν. Κάποιες φορές αντιδρούσε όταν η ερευνήτρια τον απομάκρυνε από το παιχνίδι του. Στην πορεία ήταν πιο ήρεμος, όταν του εξηγούσε ότι θα παίζει 10 λεπτά μόνος και μετά κοντά στην ομάδα. Σε παιχνίδια ισορροπίας και στην τσουλήθρα, αφιέρωνε και μόνος του περισσότερο χρόνο έως τον Ιούνιο.</p>
4)Κοινωνική Ανταπόκριση	<p>-δομημένες και νατουραλιστικές παρεμβάσεις του μαθητή σε δράσεις με συμμαθητές</p>	<p>-στην τάξη, συμμετοχή του μαθητή στο χαιρετισμό (χέρια, αγκαλιά).</p> <p>- ομαδικές δράσεις της τάξης, με συμμετοχή σε χορευτικό, στη</p>	<p>-το πρώτο διάστημα έδειχνε αγχωμένος και φοβισμένος (κρυβόταν στην αγκαλιά της ερευνήτριας, φώναζε, ήταν επιθετικός) Σταδιακά, όσο πιο</p>

	<p>υπό καθοδήγηση, καθώς και σε κοινωνικούς τρόπους έκφρασης θετικών συναισθημάτων. Π.χ. επιβράβευση με χαμόγελο και αγκαλιά, παρατήρηση του μαθητή αντίστοιχα σε παρόμοιες δράσεις με συμμαθητές και συναδέλφους.</p>	<p>δημιουργία ζυμαριού, σε εκδρομές και θεατρικά.</p>	<p>πολύ τον ενέπλεκαν οι εκπαιδευτικοί σε δράσεις, έδειχνε πιο ήρεμος. Από τις πρωτοβουλίες που έπαιρνε να αγκαλιάσει τους άλλους όταν χαιρόταν, έδειχνε να έχει μάθει κάποιους κοινωνικούς κανόνες.</p>
<p>5)Εναλλαγή Σειράς</p>	<p>-δομημένες παρεμβάσεις με συμμαθητές σε παιχνίδια με κανόνα εναλλαγής σειράς.</p>	<p>-σε δραστηριότητες της τάξης, αναμένοντας να του δώσουν ένα αντικείμενο, να το δει και να το δώσει στον επόμενο.</p> <p>-ρουτίνες της τάξης (πλύσιμο χεριών, σε σειρά ο ένας πίσω από τον άλλον για το διάλειμμα).</p>	<p>-στην εναλλαγή σειράς ο μαθητής, αρχικά χρειαζόταν περισσότερη εξάσκηση για να ανταποκριθεί σε αυτή τη δεξιότητα. Έγινε σταδιακά προσπάθεια να μειωθεί η παρέμβαση με καθοδήγηση της ερευνήτριας. Έδειξε να καταφέρνει επιμέρους βελτιώσεις, όπως, να περιμένει σε σειρά στην ομάδα ή σε κάποια δυαδικά παιχνίδια, αν και χρειαζόταν αρχική καθοδήγηση. Όσο περισσότερες φορές στο παιχνίδι χρειαζόταν να περιμένει τη σειρά του, φαινόταν να χρειάζεται σταδιακά λιγότερη καθοδήγηση.</p>
<p>6)Μοίρασμα</p>	<p>-δομημένες παρεμβάσεις με συμμαθητές όταν χρειαζόταν να μοιραστεί το ίδιο παιχνίδι.</p>	<p>-σε ομαδικές ελεύθερες δραστηριότητες, όταν χρειαζόταν να μοιραστεί ένα αντικείμενο/παιχνίδι με άλλον συμμαθητή (π.χ. κουπάτ στην πλαστελίνη, ζωάκια ή τουβλάκια).</p>	<p>-ο μαθητής αρχικά έδειχνε απροθυμία να μοιραστεί το παιχνίδι του. Εκδήλωνε επιθετικότητα και φώναζε. Οι συμμαθητές του απέφευγαν να τον πλησιάσουν. Σταδιακά, με καθοδήγηση της ερευνήτριας μπορούσε να ολοκληρώσει ένα παιχνίδι σε συνεργασία με συμμαθητή του, χωρίς εντάσεις. Η καθοδήγηση συνεχίστηκε έως το τέλος του προγράμματος και ο μαθητής έδειχνε πιο ήρεμος. Γνώριζε επίσης πως είχε την ευκαιρία να παίξει και μόνος του στο τέλος του παιχνιδιού,.</p>

7) Προσαρμογή	-προσαρμογή σε δραστηριότητα: δομημένες παρεμβάσεις με αλλαγή δραστηριοτήτων (π.χ. διαφορετικά βιβλία με ήχους, αντιστοίχισης, οπτικοκινητικού συντονισμού).	-προσαρμογή σε άλλο πλαίσιο: με εκδρομές, παρακολούθηση θεατρικού στο Δημοτικό, κοινότητα. Ίδιο πλαίσιο/ άλλη συνθήκη: χριστ.θεατρικό, παρακολούθηση θεατρικού.	-Ο μαθητής προσαρμοζόταν καλύτερα σε δράσεις που τον ενδιέφεραν. Αντίθετα, ήθελε να απομακρυνθεί. Σε διαφορετικό πλαίσιο έδειχνε περιέργεια να δει τους χώρους του. Στα θεατρικά μπορούσε να τα παρακολουθήσει για 15'λ.. Στη χριστ. γιορτή, οι πολλές αλλαγές φαίνεται να τον άγχωσαν και δεν συμμετείχε τελικά.
----------------------	--	--	---

Επικοινωνιακές Δεξιότητες	Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	Συμπεριληπτικές Πρακτικές	Αξιολόγηση-Παρατηρήσεις
1) Επικοινωνιακές Προθέσεις	-νατουραλιστικές παρεμβάσεις που προέρχονται από πρωτοβουλίες του μαθητή, με ενίσχυση της δεξιοτήτας, δημιουργώντας στιγμιότυπα αντίστασης ή απομάκρυνσης του κινήτρου	-επικοινωνία με τη μητέρα για χρήση συμπεριφορο-αναλυτικών τεχνικών στο σπίτι για ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων (π.χ. να κρύψει ή να τοποθετήσει ψηλότερα ένα ερέθισμα/κίνητρο)	- ο μαθητής συνέχισε όπως φαίνεται και στο ερωτηματολόγιο να διατηρεί αυτή την δεξιότητα και στις δύο σχ. χρονιές. Από μόνος του είχε αναπτύξει αυτή τη δεξιότητα, αλλά μέσω των παρεμβάσεων ενισχυόταν, με στόχο να αυξάνει τις φορές αλληλεπίδρασης με τους αλλούς
-ζητά κάτι με το χέρι	-δομ. και νατουρ. παρεμβάσεις με ερεθίσματα που δεν έδειχνε ενδιαφέρον (π.χ. παιχνίδι, φαγητό)	-επικοινωνία και συνεργασία με μητέρα και λογοθεραπεύτρια για διαχείριση των περιστατικών με συμπεριφοριστικές τεχνικές (συγκέντρωση προσοχής με βλεμματική επαφή, εκμάθηση χειρονομιών ναι/όχι, επακόλουθα, επαναλήψεις)	-ο μαθητής τον πρώτο καιρό, όταν δεν ήθελε κάτι, το πετούσε κάτω και αν πιεζόταν, συνήθως προέβαινε σε δαγκώματα, τσιμπήματα και κατόπιν αυτό-τραυματισμούς. Και η εκπ. τάξης τους πρώτους μήνες το είχε παρατηρήσει, όταν ήθελε να τον βάλει μέσα στην αίθουσα και ο μαθητής αρνούταν. Σιγά-σιγά, στην προσπάθεια εκπαίδευσής του να συνδυάσει το όχι με κούνημα δαχτύλου ή αν ήταν αντικείμενο με απλή απομάκρυνση, έδειξε κάποια βελτίωση στις αντιδράσεις του. Σύμφωνα με τη μητέρα, την επόμενη χρονιά είχε κατακτήσει τη δεξιότητα ναι/όχι παράλληλη εξάσκηση στο σπίτι και στο λογοθεραπευτικό κέντρο.
-αρνείται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο	-νατουρ. παρεμβάσεις με μητέρα-παιδί όταν έφερνε αντίρρηση να συνεργαστεί, με εκδηλώσεις επιθετικότητας		
	-νατουρ. παρεμβάσεις σε δράσεις συμμαθητών του που δεν έδειχνε ενδιαφέρον		

-προτίμηση ανάμεσα σε επιλογές	<p>- Ιούνιος/πρόγραμμα PECS με εικόνες που απεικονίζουν ουδέτερα και κινητήρια προς τον μαθητή ερεθίσματα</p> <p>-νατουραλιστικές παρεμβάσεις με επιλογή μαθητή ανάμεσα σε δύο επιλογές παιχνιδιών</p>	<p>-επικοινωνία με τη μητέρα να δείχνει στο παιδί εικόνες ή αντικείμενα/παιχνίδια ώστε να προβαίνει σε επιλογή του ενός, με εστίαση προσοχής.</p>	<p>-ο Μάνος τους πρώτους μήνες, σύμφωνα και με τους συμμετέχοντες, δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί και να καθίσει να παίξει σε μία δραστηριότητα. Ως εκ τούτου του παρέχόταν η ευκαιρία να αναπτύξει την εν λόγω δεξιότητα. Όσο βελτιωνόταν στην ολοκλήρωση εξατομικευμένων δραστηριοτήτων, η ερευνήτρια σε συνεργασία με τη μητέρα τον εξασκούσαν σε τεχνικές επιλογής. Ο μαθητής άρχισε να δείχνει προτίμηση και με την παρουσίαση εικόνων την παρουσίαση των ίδιων των αντικειμένων και όσο του άρεσε ένα ερέθισμα, γινόταν προσπάθεια να διδαχθεί ή να αναπτύξει μία δεξιότητα.</p>
-μίμηση εκφράσεων	<p>-νατουραλιστικές παρεμβάσεις με μίμηση εκφράσεων του μαθητή από την ερευνήτρια ή τους συμμαθητές και προσπάθεια αντίστοιχα να το επιχειρήσει και ο μαθητής.</p>	<p>-πρόγραμμα συναισθημάτων (ημιτελές λόγω 2μηνου κλεισίματος σχ. μονάδας)</p>	<p>-ο Μάνος τους πρώτους μήνες, εστίαζε σπάνια το βλέμμα του στους άλλους με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να μιμηθεί τις εκφράσεις του. Όσο βελτιωνόταν η βλεμματική του επαφή, γινόταν προσπάθεια από τους συμμετέχοντες στην τάξη να τον ενισχύουν ως προς αυτή τη δεξιότητα σε στιγμές που έδειχνε χαρούμενος ή ήρεμος. Δεν έδειξε σταθερότητα σε κάθε μίμηση έκφρασης αλλά παρατηρήθηκε αύξηση στη συχνότητα κοιτάει τον άλλον και να χαμογελάει όταν του χαμογελούσαν.</p>
<p>2)Ανταπόκριση στην επικοινωνία</p> <p>-ακολουθία οδηγιών</p> <p>- ανταπόκριση σε κάτι που του δείχνουν</p> <p>-κοινωνικά αποδεκτή αντίδραση σε κάτι</p>	<p>-δομημένες παρεμβάσεις εξατομικευμένες ή δυαδικές</p> <p>-δομημένο πρόγραμμα TEACCH</p>	<p>-συνεργασία με μητέρα σε τρόπους εφαρμογής και επικοινωνίας συμπεριφοριστικών τεχνικών με το παιδί σε αντίστοιχες δράσεις στο σπίτι με εκπαίδευση στο σχολείο και παροχή φωτογραφικού υλικού. Φωτογραφίες παρείχε και η εκπ.Π.Σ.-Σ. της</p>	<p>-σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο μαθητής παρουσίαζε σημαντικά ελλείμματα στην ακολουθία οδηγιών, καθώς η μητέρα στο σπίτι έκανε ότι της «ζητούσε» το παιδί. Σε κάθε άρνηση ο μαθητής εκδήλωνε επιθετικότητα στην εκπ. τάξης, τη μητέρα, την ερευνήτρια. Η δόμηση του προγράμματος και η συνέπεια σε αυτό, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι φαινόταν να αποδίδει στον μαθητή γιατί ήταν δεκτικός να το ακολουθήσει. Επιπλέον, στη διάρκεια όλων των δομημένων παρεμβάσεων που είχε</p>

που του αρνούνται

2^{ης} σχ. χρονι

-δόμηση προγράμματος
στο σπίτι λεκτικά και
με εικόνες από τις δύο
εκπαιδευτικούς

κίνητρο να συμμετέχει ο μαθητής και ήταν σε
θέση να τις κατανοήσει, ακολουθούσε
οδηγίες κατόπιν λεκτικής, σωματικής
καθοδήγησης ή υπόδειξης. Προς το τέλος της
χρονιάς παρατηρήθηκαν φορές στις οποίες
ακολουθούσε οδηγίες και με προσφώνηση
του ονόματος του (π.χ να κλείσει την πόρτα).
Ακόμα, σε στιγμιότυπα που του αρνούνταν
κάποιος να τον βοηθήσει π.χ. να ανοίξει τον
χυμό του να φάει ή να παίξει με ένα παιχνίδι,
ο μαθητής συχνά αντιδρούσε επιθετικά. Στην
πορεία οι εκδηλώσεις αυτές φαινόταν να
μειώνονται όσο το παιδί εξασκούταν στη
συνέπεια να τρώει ή να παίζει με τη σειρά
που ανέφερε το πρόγραμμα, στο σχολείο και
στο σπίτι.

3^ο ΜΕΡΟΣ: Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

(ημιδομημένες & άτυπες συνεντεύξεις/ημερολόγιο αναστοχασμού)

Στο δεύτερο μέρος, θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων της ημι-δομημένης συνέντευξης, παράλληλα με την αξιοποίηση στοιχείων από τις άτυπες συνεντεύξεις, όπως καταγράφηκαν στα ημερολόγια αναστοχασμού της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού τάξης. Στη συνέντευξη, δεν θέλησε να λάβει μέρος η εκπ. τάξης της 2^{ης} σχολικής χρονιάς.

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε Πίνακες, ως προς τη θεματική του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος και εν συνεχεία, συμπληρώθηκαν με αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Δίπλα σε κάθε απόσπασμα, αναγράφονται τα αρχικά γράμματα της ιδιότητας του συνεντευξιζόμενου. Κάθε Πίνακας, στη δεξιά στήλη, παρουσιάζει επιγραμματικά τα δεδομένα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις των ερωτηθέντων ως προς το θέμα της εκάστοτε ερώτησης. Με το σύμβολο τσεκαρίσματος, δηλώνεται η συμφωνία/αναφορά κάθε συμμετέχοντα στα κωδικοποιημένα δεδομένα. Επιπλέον, σε ορισμένα ερωτήματα, γίνεται αναφορά και σε δηλώσεις των συμμαθητών του μαθητή με ΔΑΦ.

A1. Παρατήρηση στοιχείων ανάπτυξης σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ στην αρχή και στο τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους.

A1. 1. Εμπειρίες συμμετεχόντων ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΑΦ στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους.

Όλοι οι συμμετέχοντες, ανέφεραν πως ο μαθητής με ΔΑΦ στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δυσκολευόταν στην προσαρμογή του και εκδήλωνε έντονη επιθετική συμπεριφορά, με εμφανείς δυσκολίες στην προσέγγιση των άλλων. Στο τέλος του προγράμματος, όλοι παρατήρησαν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Ήταν πιο ήρεμος και δεκτικός στην επαφή του με άλλα πρόσωπα. Οι δύο πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τις εμπειρικές παρατηρήσεις τους στην αρχή και το τέλος του προγράμματος.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1. Αποφυγή αλληλεπίδρασης με άλλους	✓	✓	✓
2. Δυσκολία προσαρμογής σε νέο πλαίσιο	✓	✓	✓
3. Επιθετική Συμπεριφορά (τσιμπ., δάγκωνε)	✓	✓	✓
4. Μοναχικό παιχνίδι	✓	✓	✓
5. Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων	✓	✓	✓

Πίνακας 4.1.2α: Παρατηρήσεις ως προς την κοινωνική συμπεριφορά μαθητή με ΔΑΦ πριν την έναρξη του προγράμματος.

Απόσπασμα 1(Μ): Δεν ήθελε να πάει κοντά στους άλλους, του μιλούσανε, τον χαιρετούσαν και δεν αντιδρούσε. Δυσκολευόταν να προσαρμοστεί, τσίμπαγε, δάγκωνε.. Ήθελε να παίζει μόνος του ή με εμένα.

Απόσπασμα 2(Π): Ήταν απόμακρος. Είχε πολλή αντίδραση, δάγκωνε, τσιμπούσε... Τον κρατούσαμε ώστε να ηρεμήσει.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1. Επιθυμία προσέγγισης άλλων προσώπων	✓	✓	✓
2. Έκφραση χαράς με αλληλεπίδραση	✓	✓	
3. Αγκαλιές	✓	✓	✓
4. Βλεμματική επαφή	✓	✓	

Πίνακας 4.1.2β: Παρατηρήσεις ως προς την κοινωνική συμπεριφορά μαθητή με ΔΑΦ στο τέλος του προγράμματος.

Απόσπασμα 1(Μ): Τώρα πλησιάζει τα παιδάκια, τα παίρνει από το χέρι, χαμογελά και τα αγκαλιάζει σφιχτά. Το έχω δει και στις φωτογραφίες..

Απόσπασμα 2(Π): Από τον Νοέμβρη και μετά, είδα ότι άρχισε να έχει επικοινωνία, να θέλει και τις αγκαλιές και να επικοινωνεί και με τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς..

Απόσπασμα 3(Εκπ.Τ): Πήγαινε πιο κοντά στα άλλα παιδιά, σαν να ήθελε να παίζει μαζί τους. Κάποιες φορές τα αγκάλιαζε. Τον βοηθούσαν και οι συμμαθητές του.

Α1.2. Εμπειρίες συμμετεχόντων ως προς την πρόθεση επικοινωνίας του μαθητή με ΔΑΦ στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1.Καθοδήγηση της προσοχής, με τράβηγμα χεριού	✓	✓	✓
2.Δυσκολία κατανόησης λεκτικών μηνυμάτων	✓	✓	✓
3. Αδιαφορία για επικοινωνία	✓	✓	✓

Πίνακας 4.1.2ζ: Επικοινωνιακή συμπεριφορά μαθητή με ΔΑΦ πριν την έναρξη του προγράμματος.

Απόσπασμα 1(Μ): Μόνο όταν ήθελε κάτι, έπαιρνε το χέρι και μου έδειχνε που πονούσε.... και όταν έβαζα κάποια αντικείμενα ψηλά..., μου έπαιρνε το χέρι και έδειχνε προς τα πάνω. Όταν του εξηγούσα κάτι, έδειχνε να μην το καταλαβαίνει.

Απόσπασμα 2(Π): Ήταν αδιάφορος προς την επικοινωνία,.. Όταν του λέγαμε μην κάνεις αυτό, το παιδί αντιδρούσε, έπεφτε κάτω... εμείς του μιλούσαμε αλλά δεν γινόταν κάτι επί της ουσίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ως προς τις επικοινωνιακές προσθέσεις του μαθητή, καθώς και στον τον τρόπο που αντιδρούσε όταν επιδίωκε να επικοινωνήσει μία επιθυμία του. Οι συμμαθητές του επίσης, αναφέρθηκαν στην αλλαγή του συμμαθητή τους και στη βελτίωση της σχέσης τους μαζί του.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1.Κατανόηση λεκτικών μηνυμάτων	✓	✓	✓
2. Προσαρμογή επικοινωνίας /πρόσωπο	✓		
3. Κοινωνικά αποδεκτή ανταπόκριση σε άρνηση αιτήματός του	✓		✓
4.Ακολουθία κανόνων	✓	✓	✓
5.Επικοινωνιακή πρόθεση με τράβηγμα	✓	✓	✓

Πίνακας 4.1.2η: Επικοινωνιακή συμπεριφορά μαθητή με ΔΑΦ στο τέλος του προγράμματος.

Απόσπασμα 1(Μ): Φαίνεται να καταλαβαίνει όταν δεν πρέπει να κάνει κάτι ... όταν θυμώνω με κάτι που κάνει, δεν αντιδρά έντονα τώρα. Μερικές φορές πάει στο τάμπλετ μόνος του, ηρεμεί για λίγο και δεν το ξανακάνει.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ): Τώρα μας δείχνει τι θέλει και δεν το παίρνει μόνος του.. ζητά περισσότερο την επαφή με τους άλλους. Ακολουθεί πιο συχνά τις οδηγίες.. Κάποιες φορές φαίνεται να μη χρειάζεται καθοδήγηση, καταλαβαίνει την οδηγία και μόνο λεκτικά. Ακούει και στο όνομά του...

Η επικοινωνιακή συμπεριφορά του μαθητή, φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικές διαφορές πριν και μετά το τέλος του προγράμματος. Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν βελτιώσεις του μαθητή κυρίως στην κατανόηση των λεκτικών μηνυμάτων και στην επικοινωνιακή του πρόθεση για επαφή και βοήθεια, ενώ ήταν σε θέση να ακολουθεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, οδηγίες και κανόνες στο σχολείο και στο σπίτι.

A2. Παρατήρηση στοιχείων περιορισμού στην εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ στο τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους.

A2.1. Η γνώμη των συμμετεχόντων για τους λόγους που ο μαθητής με ΔΑΦ εμφάνιζε επιθετική συμπεριφορά.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1.Δυσκολία κατανόησης των αιτημάτων του	✓	✓	
2.Σωματικός πόνος	✓		
3. Ανεπαρκής, ποιοτικός χρόνος εκπαιδευτικού τάξης - μαθητή με ΔΑΦ		✓	✓
4.Κούραση, θόρυβος			✓
5.Άρνηση στην ακολουθία οδηγιών	✓		✓

Πίνακας 4.1.2δ: Πιθανοί λόγοι εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς

Απόσπασμα 1(Μ): Όταν πονούσε ή όταν ήθελε κάτι και δεν τον καταλάβαινα. Τότε με τσιμπούσε και με δάγκωνε. Τώρα με κάποιον τρόπο τα δείχνει αυτά και τα καταλαβαίνω,,, και όταν ήθελε να πάμε κάπου και άλλαζα τα σχέδιά του..

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ): όταν άρχιζε να κουράζεται, αντιδρούσε,,, Πάλι... όταν προσπαθούσα να τον απωθήσω από κάποια συμπεριφορά,.. Στο σπίτι η μητέρα ακολουθούσε ότι πρόγραμμα ήθελε το παιδί... στο σχολείο χρειαζόταν να ακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου και δεν του άρεσε.

Από τα ευρήματα της έρευνας, προέκυψαν πέντε (5) πιθανοί παράγοντες πρόκλησης της επιθετικότητάς του παιδιού. Βασικότεροι, είναι η άρνηση στην ακολουθία οδηγιών, η δυσκολία των άλλων στην κατανόηση των επιθυμιών του και ο ανεπαρκής χρόνος του εκπαιδευτικού τάξης σε δράσεις με τον μαθητή με ΔΑΦ.

A2.2. Η γνώμη των συμμετεχόντων για τους λόγους που μπορεί να συνέβαλαν στη μείωση της επιθετικότητας του μαθητή με ΔΑΦ.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης
1. Επικοινωνεί τις ανάγκες του πιο ήρεμα	✓	✓	
2. Η κατανόηση των αναγκών του από τους γύρω του	✓	✓	✓
3. Οι ενέργειες της εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ.	✓	✓	✓
4. Η προσαρμογή στο σχολικό πρόγραμμα	✓		✓

Πίνακας 4.1.2ε: Πιθανοί λόγοι μείωσης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Απόσπασμα 1(Μ): Έχω μάθει τον τρόπο του, το πρόγραμμα που θέλει να ακολουθούμε και συνεννοούμαστε... έχει μάθει και πολλά στο σχολείο από εσάς, θέλει να έρχεται και τα Σαββατοκύριακα!

Απόσπασμα 2(Π): Εσύ ήσουν κοντά του όλη την ώρα, στις ανάγκες του, το παιδί συναισθηματικά πιστεύω, το κατάλαβε αυτό.... Ίσως μπόρεσες να δεις αυτό που χρειαζόταν και του προκαλούσες την ηρεμία, την σταθερότητα, την ασφάλεια.

Απόσπασμα 3(Εκπ.Τ): Όταν συνήθισε το πρόγραμμα μειώθηκε η επιθετικότητα.

Οι συμμετέχοντες, αναφέρουν τέσσερις (4) πιθανούς λόγους που συνέβαλαν στον περιορισμό της επιθετικότητας του μαθητή με ΔΑΦ και βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους. Οι δύο πιθανότερες αιτίες, είναι η κατανόηση των αναγκών του και οι ενέργειες/δράσεις της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού.

B1-B2. Εμπειρίες των συμμετεχόντων ως προς διατήρηση της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Μ): έχει διατηρήσει τη συμπεριφορά που είχε. Μου δείχνει τι θέλει. Μόνο στην αρχή η δασκάλα του έλεγε ότι ήταν πιο επιθετικός.. δυσκολευτήκαμε τον πρώτο καιρό στη συνεργασία μας και ζήτησα τη βοήθειά σας... Μετά την επικοινωνία που είχατε, άλλαξε τον τρόπο της... Μου δείχνει τώρα και φωτογραφίες που είναι χαρούμενος και αγκαλιάζει και άλλα παιδάκια και κάθεται μαζί τους στο μάθημα.

Απόσπασμα 2(Π): δεν έχουν χαθεί καθόλου οι συμπεριφορές του παιδιού, από την αρχή που τον είδα... η συμπεριφορά που είχε πριν έρθεις εσύ, δεν υπάρχει πλέον. Είναι στην τάξη, μαζί με την εκπαιδευτικό, τσιμπάει κάποιες φορές, αλλά λίγο πριν κλείσουμε για δεύτερη φορά, το είχε σταματήσει από ότι έμαθα.

Απόσπασμα 3(Εκπ.Π.Σ.-Σ.): Τις πρώτες εβδομάδες ήταν επιθετικός με τους συμμαθητές του και εμένα, και το εξήγησα και στη μαμά του. Τον τελευταίο καιρό είναι πιο συνεργάσιμος... και οι φίλοι του τον αγκαλιάζουν πιο συχνά. Παίζει μόνος του συνήθως και τον αφήνω... μόνο με καθοδήγηση συμμετέχει στην ομάδα και όταν θέλει κάτι με τραβάει να τον βοηθήσω.

(για διαχείριση επιθετικότητας)... Τον έβαζα μακριά από τους άλλους, για να καταλάβει ότι αυτό δεν ήταν σωστό, αλλά συνέχιζε. Αφότου μιλήσαμε, δοκίμασα να χαϊδεύει εκεί που πόνεσε τον άλλον και να τον αγκαλιάζει. Είδα σημαντική βελτίωση....

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ο Μάνος, στην αρχή του σχολικού έτους, εκδήλωνε συχνά επιθετική συμπεριφορά, κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου. Η μείωση των εκδηλώσεων αυτών, στο σχολείο, σχετίζεται και με την συνεργασία που ακολούθησε μεταξύ των δυο συναδέλφων, καθώς και με την οικογένεια.

Γ. Η συμβολή των συμπεριληπτικών πρακτικών στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ.

Γ.1. Η γνώμη των συμμετεχόντων για τη φοίτηση των μαθητών με αυτισμό ή άλλες Ε.Ε.Α. στο γενικό νηπιαγωγείο.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης	Εκπ. Π.Σ.-Σ.
1. Τάσσομαι υπέρ	✓	✓	✓	✓
2. Είναι εφικτή	✓	✓	✓	✓
3. Μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους	✓	✓	✓	✓
4. Γίνονται αποδεκτοί	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 4.1.4α: Απόψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό

Απόσπασμα 1(Π): Αρχικά προτιμούσα το ειδικό σχολείο, αλλά είδα τη διαφορά του παιδιού, ότι μπορεί να συμβεί και μέσα στο γενικό νηπιαγωγείο... να παίζει, να γίνει αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά.

Οι συμμετέχοντες, μέσα από τις εμπειρίες τους, φαίνεται να υποστηρίζουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό νηπιαγωγείο είναι εφικτή και χρήσιμη. Μέσω αυτής, μαθαίνουν πολλά από τους συμμαθητές τους με υψηλότερο δυναμικό και γίνονται αποδεκτοί από το σύνολο. Και οι ίδιοι οι συμμαθητές του παρόλο που ήταν κάποιες φορές επιθετικός μαζί τους, ανέφεραν πως χαίρονταν που ο Μάνος ήταν στην τάξη τους και προσπαθούσαν να τον προσεγγίζουν.

Γ2. Η γνώμη των συμμετεχόντων, για τον ρόλο της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης με βάση τις εμπειρίες τους.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τάξης	Εκπ. Π.Σ.-Σ
1.Εκπαίδευση μαθητή στην αυτονομία του	✓	✓	✓	✓
2.Εξειδικευμένο πρόγραμμα για τις ανάγκες του	✓	✓	✓	✓
3.Διαχείριση συμπεριφορών		✓	✓	✓
4.Υποστήριξη της εκπ. τάξης		✓	✓	✓
5.Εκπαίδευση συμμαθητών σε τρόπους προσέγγισης	✓		✓	
6.Προσαρμογή προγράμματος/δράσεων	✓	✓	✓	✓
7.Ολιστική ανάπτυξη των δυνατοτήτων του			✓	✓

Πίνακας 4.1.4β.: Απόψεις για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ.

Απόσπασμα 2(Π): Θεωρώ ότι μπορείτε να διαχειριστείτε καταστάσεις ξέρετε πώς να συμπεριφερθείτε με διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης. Εγώ δεν είχα αυτή τη γνώση και δεν ήξερα πώς να αντιμετωπίσω τη συμπεριφορά του.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ.): με βοηθούσες να προσαρμόσω τις δραστηριότητες και το τί χρειαζόταν να αναπτύξει περισσότερο το παιδί. Αν χρειαζόταν π.χ. την αδρή κινητικότητα κάναμε τέτοιες δράσεις...

Ως προς το ρόλο της εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ. η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε εμπειρικά, πως είναι η εκπαίδευση των μαθητών Ε.Ε.Α στην αυτονομία τους, η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων με βάση τις ανάγκες τους και η προσαρμογή τους. Επίσης, τονίστηκε πως η εξειδίκευσή τους, τους εφοδιάζει με την απαραίτητη γνώση για την κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΕΑ. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκαν στον υποστηρικτικό ρόλο προς την εκπαιδευτικό τάξης και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Για την προσπάθεια ολιστικής ανάπτυξης των δυνατοτήτων του μαθητή, έκαναν λόγο μόνο οι εκπαιδευτικοί.

Γ3. Εκπαιδευτικές ομαδικές δράσεις που βοήθησαν τον μαθητή στις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, με βάση τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ	Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Εκδρομές	✓	✓	✓	
2.Ομαδικά παιχνίδια πάνω στα ενδιαφέροντα του μαθητή	✓	✓	✓	✓
3.Συμμετοχή σε γιορτές		✓	✓	

Πίνακας 4.1.4γ.:Ομαδικές δράσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Απόσπασμα 1(Μ): Στην εκδρομή που κάνανε, έβλεπε τα παιδιά και έτρεχε μαζί τους. Έχω δει και από φωτογραφίες ότι παίζει σε παιχνίδια με την ομάδα... δεν πήγαινε πέρα δώθε, χόρευε μαζί τους.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ.):...ήταν πιο εύκολο να συμμετέχει σε χορευτικές και κινητικές δραστηριότητες, είχε ένα κίνητρο.

Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων καθώς και συμμαθητές του δήλωσαν με βάση τις εμπειρίες τους πως οι ομαδικές δράσεις που βοηθούσαν τον μαθητή στην ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων, σχετίζονταν κυρίως με τα ενδιαφέροντά του.

Γ4. Η γνώμη των συμμετεχόντων για τη σχέση του μαθητή με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του. Τα οφέλη των τελευταίων από τη συμπερίληψη.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Αγάπη /Σεβασμός	✓	✓	✓	✓
2. Υπευθυνότητα		✓		
3. Ενσυναίσθηση		✓	✓	
4. Αποδοχή	✓	✓	✓	✓
5. Αλληλεγγύη	✓	✓		✓
6.Εμπλουτισμός δράσεων με ποικίλα ερεθίσματα			✓	

Πίνακας 4.1.4δ.: Το όφελος της συμπερίληψης στους υπόλοιπους συμμαθητές.

Απόσπασμα 1(Μ): Τον γνωρίζουν και τα παιδιά της γειτονιάς του και στο δρόμο τον χαιρετούν. Δείχνουν να τον αγαπούν, το καταλαβαίνω από τον τρόπο που του μιλούν.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ.): ..εμείς κάνουμε τα πράγματα πιο δύσκολα. Τα παιδιά ήθελαν να βρουν τρόπους να επικοινωνήσουν μαζί του... και ενώ μπορεί να ήταν επιθετικός, δεν τον μάλωναν. Χαίρονταν όταν τους άγγιζε και τους κοιτούσε.... και από τις δραστηριότητες που φτιάχναμε και οι συμμαθητές του ήταν ενθουσιασμένοι. Ήθελαν να παίζουν με αυτές και συχνά ήταν η αφορμή για να έρθουν πιο κοντά. ‘

Ως προς τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμαθητές του μαθητή με ΔΑΦ από τη συμπερίληψη, η πλειονοψηφία δήλωσε την αγάπη και τον σεβασμό, την αποδοχή και την αλληλεγγύη. Αναφέρθηκαν ακόμα στην ενσυναίσθηση, ενώ η εκπαιδευτικός τάξης, συμπλήρωσε πως η διαφοροποίηση του υλικού στον συγκεκριμένο μαθητή, αποτελούσε αφορμή εμπλουτισμού των ερεθισμάτων και δεξιοτήτων και των υπολοίπων παιδιών, κάτι που αναφέρθηκε και από συμμαθητές του. Οι τελευταίοι, ανέφεραν επίσης, πως ήταν φίλος τους, τον αγαπούσαν και ήθελαν να τον βοηθούν.

Γ5. Εμπειρίες συμμετεχόντων ως προς τον τρόπο συνεργασίας τους με την προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου και αντίστροφα για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΑΦ.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Τυπική	✓			
2.Κατανομή ηγεσίας		✓	✓	✓
3.Βοηθητική/υποστηρικτική			✓	

Πίνακας 4.1.4ε.: Τρόποι συνεργασίας προϊσταμένης-συμμετεχόντων.

Απόσπασμα 1(Μ): Δεν συνεργάστηκα ιδιαίτερα. Μόνο για την εγγραφή του παιδιού.. όταν μας βλέπει καμιά φορά μου λέει πόσο χαίρεται που έχει αλλάζει ο μικρός...

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ.): Η προϊσταμένη ήταν συνεργάσιμη και βοηθούσε όπου μπορούσε... Θεωρώ ότι αν είχε γνώσεις θα μπορούσε να βοηθήσει και τους υπόλοιπους μαθητές στην ενσυναίσθηση... Να φέρει κάποιον ειδικό, να προγραμματίσει εκδρομές, και επιμορφωτικά σεμινάρια στους γονείς για να μάθουν τα παιδιά τους να δέχονται το διαφορετικό.

Απόσπασμα 3 (Π): (για εκπαιδευτικούς) Ως προς τη συνεργασία μας, το είχα αφήσει μετά, πάνω στην ειδική εκπαιδευτικό. Στην αρχή βοηθούσα την συνάδελφο, τον έπαιρνα λίγο στην τάξη μου. Γενικά, μου λέγατε τους προβληματισμούς σας... ήμουν ανοιχτή σε ότι μου λέγατε, έχει προτεραιότητα ο λόγος σας, αλλά επειδή δεν είχα τη γνώση, συμφωνούσα. Έβλεπα ότι ο μαθητής πηγαίνει καλά και σας είχα εμπιστοσύνη.

(για μητέρα) ... στην αρχή συζητούσαμε για το ειδικό... Μετά είχε αλλάξει γνώμη και δεν προλάβαμε να δηλωθεί εγκαίρως το παιδί για παράλληλη στήριξη (ως προνήπιο). Χρειαζόταν να είμαι πιο ξεκάθαρη από την αρχή και να μην ταλαιπωρηθεί το παιδί.

Ως προς τη συνεργασία τους με την προϊσταμένη, οι γνώμες των συμμετεχόντων, δίστανται. Η μητέρα θεωρεί πως η συνεργασία τους ήταν τυπική. Οι εκπαιδευτικοί και η προϊσταμένη από την πλευρά τους, θεωρούν πως η συνεργασία τους ήταν υποστηρικτική, βασισμένη κυρίως στην κατανομή της ηγεσίας και στην εμπιστοσύνη που είχαν. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ωστόσο, πως θα μπορούσε να ενισχυθεί το έργο τους και με δικές της προτάσεις, από το δικό της ρόλο.

Γ6. Εμπειρίες εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία τους με συναδέλφους, με στόχο την ισότιμη συμμετοχή του μαθητή με ΔΑΦ και την ανάπτυξη της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης.

	1 ^{ης} σ.χ.Εκπ.Τ.	2 ^{ης} σ.χ.Εκπ. Π.Σ.-Σ.
1.Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων	✓	✓
2.Σχεδιασμός προγράμματος	✓	✓
3. Αμοιβαία υποστήριξη ρόλου	✓	✓
4.Διαχείριση συμπεριφορών	✓	✓
5.Ανατροφοδότηση/μετάδοση γνώσεων	✓	✓
6.Συνδιδασκαλία	✓	✓

Πίνακας 4.1.4στ.: Τρόποι συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών προς όφελος του μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Εκπ.Τ): Σε συμβουλευόμουν... Κάναμε και ένα πρόγραμμα για τα συναισθήματα, για να τον βοηθήσουμε να εκδηλώσει τα συναισθήματά του και την κοινωνικότητα του και να τον καταλάβουν και οι άλλοι.... Προσπαθούσα πάντα να

κάνει μια δραστηριότητα που να συμμετέχει έστω και σε ένα μέρος της. Και στη δανειστική βιβλιοθήκη, δεν είχε νόημα να παίρνει μόνο το βιβλίο.. φτιάξαμε παιχνίδια, ώστε να έχει απασχόληση και σύνδεση με το βιβλίο.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Π.Σ.-Σ.): Φέτος, κάνουμε συχνά συνδιδασκαλία και προσπαθούμε να υλοποιούμε δραστηριότητες στο ρυθμό που μπορεί να ακολουθήσει το παιδί... Μαζί σου συνεργάστηκα για τη μείωση της επιθετικότητάς του... και με βοήθησε και το υλικό με τις δραστηριότητες που είχες αφήσει στη μαμά του... και οι φωτογραφίες που της δείχνω, ως ιδέα, έχει βοηθήσει στη συνεργασία μαζί της.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεργασία τους με τις συναδέλφους τους, την 1^η και τη 2^η χρονιά αντίστοιχα, παρατηρούνται κοινά στοιχεία. Και στις δύο χρονιές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν καλή επικοινωνία με τις συναδέλφους τους, σχεδιάζοντας διαφοροποιημένες δράσεις για τον μαθητή και υποστηρίζοντας έμπρακτα και αμοιβαία τον ρόλο της άλλης εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ειδικής, 1^{ης} και 2^{ης} σχ. χρονιάς, φαίνεται να συνέβαλλε στην βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και στη συνεργασία με τη μητέρα του.

Γ7. Εμπειρίες συμμετεχόντων ως προς τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Αναφορά σε αποτελεσματικές πρακτικές.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	2Εκπ. Π.Σ.-Σ.
1.Απαραίτητη	✓	✓	✓	✓
2.Αμοιβαία και καθημερινή λεκτική ανατροφοδότηση	✓	✓	✓	✓
3. Ανατροφοδότηση με εικόνες	✓		✓	✓
4. Καλή επικοινωνία/εμπιστοσύνη	✓	✓	✓	✓
5.«Συνεκπαίδευση» γονέα με το παιδί	✓		✓	
6.Επιμόρφωση γονέα σε αποτ. μεθόδους (δόμηση προγράμματος)	✓		✓	
7.Παροχή εκπαιδευτικού υλικού	✓		✓	

Πίνακας 4.1.4ζ.: Τρόποι συνεργασίας σχολείου-οικογένειας προς όφελος του μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Μ): *Ναι... αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι το ένα χωρίς το άλλο δεν γίνεται.... το να μου πείτε δυο πράγματα, με βοηθούν πολύ. Φέτος είναι πιο δύσκολη η συνεργασία, λόγω της πανδημίας, αλλά η εκπαιδευτικός μου λέει τί έπαιζαν, πώς επικοινωνούν. Μου δείχνει και φωτογραφίες πως παίζει και με βοηθούν.*

Απόσπασμα 2(Π): *Θυμάμαι που συζητούσατε καθημερινά με τη μητέρα και με την εκπαιδευτικό τάξης... είχε εμπιστοσύνη να σας ανοιχτεί και να ακούσει τις συμβουλές σας... Ο μαθητής έχει διατηρηθεί σε αυτή την κατάσταση, για αυτό τον λόγο, θεωρώ.*

Απόσπασμα 3(Εκπ.Τ.): *Υπήρχε πρόοδος στο παιδί από αυτή τη συνεργασία, γιατί η μαμά προσπαθούσε αρκετά να τηρεί τις συμβουλές μας.... παρατηρούσε τη διαφορά όταν άρχισε να εφαρμόζει πρόγραμμα.. Με το υλικό που της δώσαμε, η εκπαίδευση συνεχιζόταν και στο σπίτι.*

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τα παραπάνω, όλοι οι συμμετέχοντες, θεωρούν πως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, υπήρξε καθοριστική για την εξέλιξη του μαθητή. Η καλή επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και η συνεχής, αμοιβαία ανατροφοδότηση, αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία, ότι αποτέλεσαν τη βάση για τη μετάδοση γνώσεων, τεχνικών και παροχής υλικού στην οικογένεια, ώστε η εκπαίδευση του παιδιού να συνεχίζεται και στο σπίτι.

Δ. Η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ.

Δ1. Στόχοι που τέθηκαν από τους συμμετέχοντες για τον μαθητή με ΔΑΦ.

Βελτίωση σε:	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	2Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Κοινωνική συμπεριφορά	✓	✓	✓	✓
2. Δεξιότητες επικοινωνίας	✓	✓	✓	
3.Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	✓	✓	✓	✓
4.Δεξιότητες αυτονομίας	✓		✓	
5.Προσαρμογή στο πρόγραμμα	✓		✓	

Πίνακας 4.1.5α.: Στόχοι των συμμετεχόντων για τον μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Μ): ...να παίζει με άλλα παιδάκια, να βελτιώσει την επικοινωνία του και να μάθει να κάνει πράγματα μόνος του...

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ.): Να ακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου, να μπορέσει να αλληλεπιδράσει με άλλα παιδιά, να υπάρχει συνέχεια και στο διάλειμμα, να επικοινωνεί καλύτερα μέσα και από κάποια προγράμματα.

Αναφορικά με τους στόχους που είχαν θέσει οι συμμετέχοντες για τον μαθητή, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βάση, στην ανάπτυξη των ελλειμμάτων του. Η πλειονότητα των απαντήσεων αφορούσε την ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, - στις οποίες εστιάζει ιδιαίτερα η εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ. της 2^{ης} σχολικής χρονιάς-, με συνακόλουθους στόχους, τις δεξιότητες επικοινωνίας, αυτονομίας και προσαρμογής στο πρόγραμμα. Επίσης, οι απαντήσεις της προϊσταμένης, δείχνουν πως είχε κάποια επίγνωση για τους στόχους που είχαν τεθεί, εμπειρικά και από συζητήσεις με τις εκπαιδευτικούς.

Δ2. Η διαμόρφωση του προγράμματός στην τάξη, σε σχέση με τις ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ.

	Εκπ. Τ.	2Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1. Πρόγραμμα τάξης με διαφοροποίηση δράσεων	✓	✓
2. Ευελιξία προγράμματος σε απρόοπτες καταστάσεις	✓	✓
2.Εξατομικευμένη διδασκαλία με δραστηριότητες	✓	✓
- αυτονομίας, αντιστοίχισης	✓	✓
- οπτικοκινητικού συντονισμού	✓	✓
3.Εφαρμογή μεθόδων οργάνωσης και επικοινωνίας	✓	✓
4. Ομαδικές δραστηριότητες	✓	✓

Πίνακας 4.1.5β.:Διαμόρφωση προγράμματος των εκπαιδευτικών τις δύο σχολικές χρονιές, ως προς τις ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Εκπ.Τ.): Συνεργαστήκαμε... Το πρόγραμμα το έδινα πρώτα λεκτικά για να ακολουθεί οδηγίες Με τις εικόνες, μετά, έκανε καλύτερη ταύτιση. Υπήρχε πρόοδος. Σε κάποιες δραστηριότητες με το σύνολο, που δεν είχε καλή ψυχολογία., τις κάνατε σε άλλη χρονική στιγμή. Το επιδαπέδιο παιχνίδι που φτιάξαμε για ενίσχυση του οπτικοκινητικού συντονισμού όλων... και εξατομικευμένη διδασκαλία όσο χρειαζόταν, γιατί ήθελα να είναι και μαζί με την ομάδα...

Το συγκεκριμένο ερώτημα, αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου, ώστε να διαπιστωθεί η «αλήθεια» των εκπαιδευτικών, μέσα από τον τρόπο που διαμόρφωναν το πρόγραμμά τους. Και τις δύο χρονιές, φαίνεται να ακολουθείται το πρόγραμμα της τάξης με διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στις ανάγκες του μαθητή, σε συνδυασμό με εξατομικευμένα προγράμματα, που αντιστοιχούν στους προαναφερθέντες στόχους. Η εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ.(2^η σχ. χρονιά), από τη μεριά της, ανέφερε πως ξεκίνησε να εφαρμόζει τη μέθοδο TEACCH με τις κάρτες, έπειτα από τη συνεργασία με την ερευνήτρια και τη μητέρα του μαθητή, ωστόσο το διάστημα των δύο μηνών, ήταν περιορισμένο ως προς την ποικιλία των δράσεων και των επαφών με τον μαθητή και τους συμμαθητές του, λόγω και της πανδημίας.

Δ3. Η χρήση των ενδιαφερόντων του μαθητή, ως κίνητρο για πρόκληση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τ.	2Εκπ. Π.Σ.-Σ.
1.Αλληλεπιδρούσε για να το πάρει	✓	✓	✓	✓
2.Αφιέρωνε περισσότερο χρόνο	✓	✓	✓	✓
3. Συμμετείχε στην ομάδα πιο ήρεμα		✓	✓	
4.Έκανε γενίκευση	✓			
5.Δεχόταν συχνότερα κοινωνικές και επικοινωνιακές επιβραβεύσεις	✓		✓	

Πίνακας 4.1.5γ.:Τα ενδιαφέροντα, ως κίνητρο πρόκλησης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας του μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Μ): Τώρα δείχνει να μη θέλει πια τα παλιά παιχνίδια. Έχει περιέργεια να δοκιμάσουμε και να παίζουμε, και άλλα πράγματα.

Απόσπασμα 3(Εκπ.Τ.): Η μουσική του άρεσε πολύ. Το κίνητρο το χρησιμοποιούσαμε μέσα στις δραστηριότητες. Τον επιβραβεύαμε λεκτικά με το «κόλλα 5» και με την έκφρασή μας... ίσως το καταλάβαινε γιατί αντιδρούσε θετικά.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε δραστηριότητες ή στην καθημερινή συνδιαλλαγή τους μαζί του, έχει παρατηρήσει, πως ο μαθητής εκδήλωνε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όταν υπήρχε έντονη επιθυμία να αποκτήσει κάτι. Επιπλέον, οι επιβραβεύσεις, φαίνεται να λειτουργούσαν ενισχυτικά, καθώς αλληλεπιδρούσε σε αυτές, με μίμηση εκφράσεων και σωματική επαφή.

44. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις/δράσεις που βοήθησαν τον μαθητή στις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, με βάση τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ. Τ.	2Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1. Εξατομικευμένο πρόγραμμα (γενικά)	✓	✓	✓	✓
2. Παρεμβάσεις ως προς τις αρχές και τεχνικές ΑΒΑ	✓	✓	✓	✓
3. Δράσεις με βάση τα ενδιαφέροντα	✓		✓	
4.Δομένες δράσεις – TEACCH	✓		✓	✓
5.Παρεμβάσεις με τη μέθοδο PECS			✓	

Πίνακας 4.1.5δ.: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Απόσπασμα 1(Μ): Με βοήθησε τότε, που με βάλατε στην τάξη και μου δείξατε πώς να δουλέψω με το παιδί... πως πρέπει να του το πω, να με κοιτάζει, τα βήματα που ήταν να κάνει.... Και οι **κάρτες (TEACCH)** η λογοθεραπεύτρια, με ρώτησε αν δουλεύω με κάρτες στο σπίτι, γιατί το παιδί της έδειξε μια κάρτα.... Τα **πάζλ αντιστοίχισης με τα ανθρωπάκια...** Τώρα βγαίνουμε έξω και φτιάχνουμε στην άμμο ένα κύκλο και βάζει μάτια, μύτη, στόμα. Και τα **βιβλία με τους ήχους ζώων...** Ξέρω ποια ζώακια του αρέσουν, γιατί αν πάω να πατήσω το κουμπί σε κάποιο, διώχνει το χέρι μου.

Απόσπασμα 3(Εκπ.Τ.): Θυμάμαι που προσπαθούσες να σου δείξει με την κάρτα αυτό που ήθελε να πάρει, και εσύ να του το δώσεις (PECS). Και τις κάρτες στον πίνακα (TEACCH) για να διαλέγει την κάρτα και μετά να την «ακολουθεί».....

....προσπάθησες με κάτι αγαπημένο του, όπως η πλαστελίνη, να τους φέρεις πιο κοντά.. Έβλεπα ότι πετύχαινε αυτό το πράγμα. του άρεσε που έβλεπε και τα άλλα παιδιά να προσπαθούν μαζί του.. υπήρχε μια μικρή επικοινωνία τους κοιτούσε τους άγγιζε.

Ως προς τις εκπαιδευτικές δράσεις που βοηθούν τον μαθητή με ΔΑΦ να αναπτύξει τις εν λόγω δεξιότητες, η πλειοψηφία δήλωσε το εξατομικευμένο πρόγραμμα, τις συμπεριφοριοαναλυτικές παρεμβάσεις και τη δόμηση των δραστηριοτήτων, αναφερόμενοι σε περιστατικά που είδαν βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού. Η μητέρα και η εκπ. τάξης, ισχυρίστηκαν πως και οι δράσεις με βάση το κίνητρο του μαθητή συνέβαλαν θετικά, ωστόσο η εκπ. Π.Σ.-Σ(2σ.χρ) ανέφερε ότι δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα τα ενδιαφέροντα του μαθητή στις δομημένες δράσεις, παρόλο που έχει παρατηρήσει ενίσχυση της επικοινωνιακής του πρόθεσης. Επίσης, η ίδια τους δυο μήνες, χρησιμοποίησε τεχνικές της ABA μόνο στη διαχείριση συγκρούσεων και σε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του παιδιού και εντόπισε βελτιώσεις στον μαθητή. Τη μέθοδο PECS παρατήρησε μόνο η εκπ. τάξης, η οποία εντόπισε εντονότερη επικοινωνιακή πρόθεση του μαθητή, όταν υπήρχε κίνητρο. Επιπλέον, οι συμμαθητές του στις δυαδικές δραστηριότητες ανέφεραν ότι τους βοηθούσε η καθοδήγηση της ερευνητριας-εκπαιδευτικού (αρχές ABA) γιατί μπορούσαν να παίξουν με τον Μάνο.

Ε. Βελτιώσεις των συμμετεχόντων από την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος.

Ζητούμενο της έρευνας-δράσης σε αυτό τον άξονα, είναι η διερεύνηση πιθανών βελτιώσεων των συμμετεχόντων μέσα από τις δράσεις του προγράμματος.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Τρόποι επικοινωνίας με μαθητή	✓		✓	✓
2.Τρόποι οργάνωσης του σχ. προγράμματος	✓			
3. Δραστηριότητες	✓		✓	
4.Μεθόδοι παρέμβασης	✓		✓	✓
5.Τρόποι διαχείρισης συμπεριφοράς	✓		✓	✓
6.Τα οφέλη της συμπερίληψης σε μαθητές με αυτισμό + συμμαθητών	✓	✓	✓	

Ε1. Γνώσεις που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από τις συνεργασίες τους και τις εμπειρίες τους με τον μαθητή με ΔΑΦ.

Απόσπασμα 1(Μ): Πρώτα δεν ήξερα τίποτα! Με βοήθησε το σχολείο πάρα πολύ. Πώς να συνεννοηθώ μαζί του... Ότι νιώθω, του το λέω. Ότι δεν καταλαβαίνω, ζητάω να μου το δείξει. Εκφράζει τώρα, πιο συχνά τα συναισθήματά του.

Απόσπασμα 2(Εκπ.Τ):Βελτιώθηκα. Έμαθα μεθόδους διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό που δεν τις ήξερα... στο μέλλον νιώθω ότι θα είμαι πιο προετοιμασμένη, ώστε να αντιμετωπίσω ένα παιδί με αυτισμό.

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, δήλωσαν έξι (6) διαφορετικούς τομείς στους οποίους θεωρούν πως βελτιώθηκαν. Οι περισσότεροι, μεταξύ των οποίων και ορισμένοι συμμαθητές του, αναφέρθηκαν στους τρόπους επικοινωνίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητή. Η μητέρα και η εκπαιδευτικός τάξης υποστήριξαν πως βελτιώθηκαν πολύπλευρα, μαθαίνοντας τεχνικές, μεθόδους και δραστηριότητες, ενώ η προϊσταμένη, θεωρεί από την πλευρά της πως είναι εφικτή η βελτίωση μαθητών με Ε.Ε.Α. και ισχυρίστηκε πως θα είναι στο εξής πιο ενθαρρυντική στη φοίτηση τους στο γενικό νηπιαγωγείο.

Ε2. Αναφορά των συμμετεχόντων, στα μέσα που τους βοήθησαν να βελτιωθούν και να εξελιχθούν στον ρόλο τους.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ.	Εκπ.Π.Σ.-Σ.
1.Συνεργασία ειδικών εκπαιδευτικών-οικογένειας	✓	✓	✓	✓
2. Συνεργασία συναδέλφων		✓	✓	✓
3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	✓		✓	
4.Συνεργασία θεραπειών-οικογένειας	✓			
5.Συνεργασία θεραπειών-εκπαιδευτικών			✓	
6.Το διαδίκτυο	✓	✓	✓	✓
7. Επιστημονικά συγγράμματα/βιβλία	✓	✓	✓	✓

4.1.6β: Μέσα που συνέβαλαν στην αυτοβελτίωση και στο έργο τους.

***Απόσπασμα 1(Μ):** Ήθελα να βοηθήσω το παιδί, επειδή δεν ήξερα... Έμαθα πολλά τις θεραπεύτριές του, έψαξα στο ίντερνετ, συμβουλευτήκα τους ειδικούς του ΚΕΣΥ.... Και από εσάς τις εκπαιδευτικούς, που περνούσατε πολλές ώρες μαζί του και πιο πολύ εσείς (ειδική) γιατί τον είχατε όλες τις ημέρες της εβδομάδας κοντά*

***Απόσπασμα 2(Π):** Είδα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής βοήθησαν το παιδί, είδα τη διαφορά... Η συνεργασία που είχατε με τη μητέρα του είδα πως μπορεί να βοηθήσει στην εξέλιξή του...*

Αναφορικά με τα μέσα και τους παράγοντες, που τους συνέβαλλαν στην εξέλιξή τους το συγκεκριμένο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, δήλωσε, τη συνεργασία των ειδικών εκπαιδευτικών και του σχολείου με την οικογένεια, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και την προσωπική αναζήτηση και επιμόρφωση μέσω βιβλίων και της χρήσης του διαδικτύου. Από αναφορές των συμμαθητών του αντίστοιχα, οι ενέργειες της εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ. τους βοήθησαν στο να μάθουν καλύτερα τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες του Μάνου , στον τρόπο προσέγγισης αλλά και στο χαιρετισμό στην τάξη και σε συναντήσεις εντός του χωριού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνα-δράσης, ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός μαθητή με μη λεκτικό αυτισμό και εκδηλώσεις έντονων αντικοινωνικών συμπεριφορών. Παράλληλα, διερευνήθηκε και το ενδεχόμενο διατήρησης των στοιχείων που βελτίωσε ο μαθητής, πέντε (5) μήνες αργότερα. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που εφαρμόστηκαν για την επίτευξη αυτού του στόχου, αφορούσαν συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και επιδιώχθηκε η εις βάθος αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο μπορούσαν να συνδυαστούν και να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη. Πράγματι, διαπιστώθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα πως, στο συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον χρειαζόταν να προσαρμοστούν, να εφαρμοστούν, και να συνδυαστούν διάφορες τεχνικές και μέθοδοι, με παράλληλη ανατροφοδότηση μέσω συμπεριληπτικών πρακτικών, ώστε να μπορέσει να υποστηριχθεί ο μαθητής με ΔΑΦ στην καθημερινότητα του σχολικού πλαισίου. Παρακάτω, με την διατύπωση των συμπερασμάτων θα γίνει πιο κατανοητή αυτή η συσχέτιση μεταξύ τους.

Αρχικά, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική ανάπτυξη στις περισσότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες-στόχους που τέθηκαν για τον μαθητή με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες, φυσικής και βλεμματικής επαφής, αλληλεπίδρασης με άλλους στην έκφραση θετικών συναισθημάτων, παράλληλης δραστηριότητας με συμμαθητές, αναμονής σειράς, καθώς και η δεξιότητα να μοιράζεται και να κάνει χειραψία. Μικρότερες βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στις δεξιότητες, συμμετοχή σε ομαδική δράση με καθοδήγηση και στην προσαρμογή του σε άλλο πλαίσιο/συνθήκη. Ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην ακολουθία εντολών, την προτίμηση ανάμεσα σε δύο επιλογές, την επικοινωνία άρνησής του σε κάτι με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, καθώς και στην κοινωνικά αποδεκτή ανταπόκρισή του σε κάτι που του αρνούνται. Στα ίδια επίπεδα, παρέμεινε η δεξιότητα καθοδήγηση με το χέρι, ενώ μικρότερες αλλαγές σημειώθηκαν στις δεξιότητες μίμησης εκφράσεων και στην ανταπόκρισή του, όταν του δείχνουν κάτι χωρίς λεκτική καθοδήγηση. Σχεδόν όλες οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή που μελετήθηκαν το πρώτο σχολικό έτος, διατηρήθηκαν, παρουσίασαν παράλληλα και περαιτέρω ανάπτυξη.

Παράλληλα, στατιστικά σημαντική μείωση παρατηρήθηκε και στις εκδηλώσεις αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως την *επιθετικότητα*, τους *αυτοτραυματισμούς* και την *κοινωνική του απομόνωση*. Έρευνες, έχουν εντοπίσει, πως οι καλώς ανεπτυγμένες επικοινωνιακές (Noonan & McCormick, 2014) και κοινωνικές δεξιότητες, δύναται να συμβάλλουν στην επίλυση συγκρούσεων, διαμορφώνοντας θετικές σχέσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α., με την οικογένεια και τους ομηλίκους τους (Hair & et al., 2002; Bremer & Smith, 2004).

Όλοι οι συμμετέχοντες, σε διαφορετικές ερωτήσεις που τους τέθηκαν, υποστήριξαν την άποψη, ότι η αλλαγή του μαθητή με ΔΑΦ επιτεύχθηκε μέσα από την κατανόηση των αναγκών του από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ, την καθοδήγησή του σε κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας μέσω νατουραλιστικών-συμπεριφοριστικών στρατηγικών και δομημένης διδασκαλίας φαίνεται να αποτέλεσαν μέσα για την μείωση της επιθετικότητας του μαθητή με ΔΑΦ, στην παρούσα έρευνα-δράσης. Παρόμοια ευρήματα έχουν εντοπιστεί και σε σχετικές έρευνες (Camargo, Rispoli, & et.al., 2014; Lang, Regester, & et.al., 2010; Watkins, O'Reilly, Kuhn, & et.al., 2019).

Αντίθετα, εφαρμογές όπως η απομόνωση, ως συνέπεια στην εκδήλωση της επιθετικότητάς του, φάνηκε να εντείνουν την αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ. (2^{ης} σχ. χρονιάς). Βελτίωση παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες, όταν αξιοποιήθηκε ως στρατηγική αντικατάστασης, η παράλληλη «εκπαίδευσή» του με συμμαθητές του σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, πρόταση που είχε τεθεί από την ερευνήτρια. Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής σε μαθητές με ΔΑΦ, υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Fitzpatrick, Srivorakiat, & et.al., 2016; Noonan & McCormick, 2014; Autism Speaks, 2012). Η συνεργασία των συναδέλφων και η ανταλλαγή στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφορών με αίσθημα κοινής υπευθυνότητας, αλληλοσεβασμού και αναστοχασμού στη λήψη αποφάσεων, φαίνεται να συνέβαλε υποστηρικτικά στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών του μαθητή με ΔΑΦ και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του (Eccleston, 2010; Olore, 2017; Milteniene & Venclovaite, 2012).

Σύμφωνα με τις εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων, σημαντική ήταν η συμβολή της ερευνήτριας μέσα από το πολλαπλό της ρόλο ως εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ., στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ, κάτι που επισημαίνει και η

Dybvik (2004). Αποτελεσματικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν από τους συμμετέχοντες να συμβάλλουν έμμεσα ή άμεσα, στην βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού και τη συμπερίληψή του, ήταν η συνεργασία της ερευνήτριας με την οικογένεια, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης για την κάλυψη επικοινωνιακών, κοινωνικών και λοιπών αναγκών του μαθητή, η ευελιξία στο πρόγραμμα, καθώς και ο υποστηρικτικός ρόλος προς τους συμμαθητές του παιδιού και προς την εκπαιδευτικό τάξη, για τον σχεδιασμό και τη διαφοροποίηση των δράσεων. Η Λάζε (2019), σε έρευνα της για τις αποτελεσματικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη, παρατήρησε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, εστίασαν περισσότερο στην συνεργασία οικογένειας-σχολείου, την ευελιξία του προγράμματος και την ευαισθητοποίηση των μαθητών και λιγότερο, στην διαφοροποίηση δράσεων, την εφαρμογή και αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων σε μαθητές με ΔΑΦ.

Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, οι δύο αυτοί παράγοντες θεωρήθηκαν σημαντικοί από τους συμμετέχοντες, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή και την λειτουργικότητά του στις δράσεις της τάξης. Η εκπαιδευτικός τάξης αναφέρθηκε επίσης και σε δράσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάτι που επισήμανε και η εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ. της επόμενης χρονιάς. Το Υπουργείο Παιδείας (2003; 2016) της χώρας, καθώς και το National Research Council (2001) υποστηρίζουν την εφαρμογή αντίστοιχων ενεργειών, ως αποτελεσματικές παρεμβάσεις για μαθητές με ΕΕΑ στο συμπεριληπτικό σχολείο. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και στην έρευνα της Antia (1999).

Η διατήρηση πιθανόν των εν λόγω δεξιοτήτων, ίσως να οφείλεται σε αντίστοιχες ενέργειες που εφάρμοσε η ίδια στον μαθητή. Οι επιμορφώσεις της στην ειδική αγωγή σχετικά με τις αρχές της συμπερίληψης και η εκπαιδευτική της εμπειρία με άλλα παιδιά με ΔΑΦ, φαίνεται να συνέβαλαν ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση (Kochhbar, West, & Taymans, 2000). Σύμφωνα με την Forlin (2001) τα χρόνια προϋπηρεσίας και η εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ΕΕΑ, δύναται να συμβάλλει στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, κάνοντας το έργο τους πιο παραγωγικό. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη, καθώς και η ερευνήτρια, είχαν εμπειρίες με μαθητές ΕΕΑ.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν, να μεταδώσουν τις γνώσεις τους και να προσαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη, με κοινό

στόχο τη συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ. Σε απαντήσεις που έδωσαν η εκπαιδευτικός τάξης (1^{ης} σχ. χρονιάς) και Π.Σ.-Σ. (2^{ης} σχ.χρονιάς) σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης του προγράμματός τους και τη συνεργασία που ανέπτυξαν με τις συναδέλφους τους, παρατηρήθηκαν πολλές ομοιότητες. Φαίνεται πως και τις δυο χρονιές, η συνεργατική διδασκαλία, σε κάθε μορφή που έλαβε, ήταν καθοριστική για την βελτίωση του μαθητή, γεγονός που επιβεβαιώνεται από διάφορους ερευνητές (Tzivinikou,2015; Sledge & Pazey, 2013).

Σε ερώτηση προς τους δύο εκπαιδευτικούς (1^{ης} και 2^{ης} σχ. χρονιάς), ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, ώστε να ενισχύονται οι υπό μελέτη δεξιότητες του μαθητή, παρατηρήθηκαν ομοιότητες στις απαντήσεις τους. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, περιελάμβανε, ανατροφοδότηση και υποστήριξη, μορφές συνδιδασκαλίας, διαφοροποίηση δράσεων, ευελιξία του προγράμματος για τον μαθητή, εξατομίκευση, καθώς και εφαρμογή μεθόδων και σχεδιασμό ομαδικών δράσεων σχετικές με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Παρά το γεγονός ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής, παρουσιάζει δυσκολίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαγιάτη, 2019; Gelastopoulou, Tavoulari, & et.al., 2014), φαίνεται πως αυτή ευδοκιμεί, όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βρουν λύσεις σε ζητήματα που τους δυσκολεύουν. Με αυτό τον τρόπο προωθείται η συμπερίληψη και αναβαθμίζεται η εκπαίδευση και η μάθηση (Nteropoulou-Nterou, Gelastopoulou, & et.al., 2015). Η ανατροφοδότηση και υποστήριξη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, πιθανόν να συνέβαλε προς αυτή την κατεύθυνση και στην παρούσα έρευνα-δράσης.

Επίσης, η αλληλεπίδραση με συμμαθητές στο συμπεριληπτικό σχολείο, φαίνεται να συνέβαλε στην προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, μέσω της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν στις παρατηρήσεις τους, αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του σε δομημένες ομαδικές δραστηριότητες, βασισμένες στα ενδιαφέροντά του. Πράγματι, σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, η ομαδοσυνεργατική μάθηση σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση της δραστηριότητας, ως προς τις δυνατότητες και τα ελλείμματα των μαθητών με ΔΑΦ, φαίνεται ικανή να ενισχύσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, με την προϋπόθεση της εκπαίδευσης και των συμμαθητών σε τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας μαζί τους (Grenier & Yeaton, 2019; Kara, Sam, & et.al, 2019).

Σε έρευνα των Watkins, O'Reilly, Kuhn & et.al. (2019) σε νηπιαγωγείο, παρατηρήθηκε ανάπτυξη, γενίκευση και διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης 5 μαθητών με ΔΑΦ σε δράσεις με συνομηλίκους τους, έπειτα από εφαρμογή παρεμβάσεων εκπαιδευτικών, σχετικών με τα ενδιαφέροντά τους. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα-δράσης, η συνεργασία των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό αντίστοιχων δράσεων, φάνηκε να συμβάλλει υποστηρικτικά στην λειτουργικότητα αυτής της συνδιαλλαγής, όπως δήλωσε και η εκπαιδευτικός τάξης. Το κίνητρο, βελτίωνε τον χρόνο παραμονής του παιδιού και τη συγκέντρωσή του στις δράσεις, αυξάνοντας παράλληλα, την ανταπόκρισή του στις δεξιότητες- στόχους που τίθεντο. Σε δραστηριότητες, ωστόσο, όπως το παιχνίδι με τη μπάλα, που απουσίαζε το κίνητρο, ο μαθητής φάνηκε να δυσκολεύεται στην ανταπόκριση οδηγιών.

Οι παρεμβάσεις αυτές, εξατομικευμένες ή σε συνεργασία με κάποιον συμμαθητή του, δομήθηκαν με βάση τις αρχές του προγράμματος TEACCH. Η δομή αυτή φαίνεται να ενίσχυε την ακολουθία κανόνων και ανταπόκρισης του μαθητή στις επικοινωνιακές απαιτήσεις των δράσεων. Οι Abou-Hatab, Zahran & Abbas (2013) παρατήρησαν πως η εφαρμογή του δομημένου προγράμματος TEACCH από νηπιαγωγούς και γονείς, συνέβαλε στον περιορισμό των αντικοινωνικών συμπεριφορών μαθητών με ΔΑΦ, έχοντας συγκρίνει δεδομένα που συνέλεξε από αξιολογήσεις πριν και μετά το πρόγραμμα. Παρόμοια ευρήματα, εντοπίστηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Ο συνδυασμός της επίσης, με την εφαρμογή της συμπεριφοριοαναλυτικής προσέγγισης, δομημένης και νατουραλιστικής, έδειξε στις παρεμβάσεις να ενισχύει την εκδήλωση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, εκεί όπου η μέθοδος TEACCH παρουσίαζε αδυναμίες. Σύμφωνα με έρευνα των Callahan, Shukla-Mehta & et. al. (2010), οι μέθοδοι ABA και TEACCH, παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, λόγω της ίδιας θεωρητικής τους προέλευσης. Η δομημένη διδασκαλία, μέσω της οριοθέτησης του πλαισίου, της δραστηριότητας και την αλληλουχία των προγράμματος με εικόνες, φάνηκε να συμβάλλει στη συγκέντρωση του μαθητή και την ανάδειξη των δυνατοτήτων του. Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή της συμπεριφοριοαναλυτικής παρέμβασης, με τη χρήση αλληπαλλήλων επαναλήψεων, «ανάλυσης» βημάτων της διαδικασίας, καθοδήγηση, «διόρθωση» συμπεριφοράς, υπόδειγμα, κίνητρο στο φυσικό χώρο του μαθητή και κοινωνική επιβράβευση, φάνηκε να συμβάλλουν στην εκδήλωση των

επιθυμητών αντιδράσεων-δεξιοτήτων από το παιδί, όταν χρειαζόταν να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σε μία συνθήκη ή να ανταποκριθεί σε κάποια οδηγία (Lovaas, 2003).

Η σχετική βιβλιογραφία, αναδεικνύει την συμβολή των δύο αυτών μεθόδων στην ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μαθητών με ΔΑΦ (Καλύβα, 2005; Γαλάνης, 2015, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003; TEACCH: Abou-Hatab, Zahran, & Abbas, 2013; Ichikawa, Takahashi & et. al. 2013; Virtues-Ortega, Julio, & Pastor-Barriuso, 2013; Behavioral-based interventions: Schreibman & Ingersoll, 2005; Autism Speaks, 2012; Camargo, Rispoli, & et. al., 2016; Matson, Turygin, & et. al., 2012). Η επιβραβεύσεις που χρησιμοποιήθηκαν είχαν κοινωνικό περιεχόμενο, όπως η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων με αγκαλιά ή χάδι ή επιβράβευσης με λόγο και χαιρετισμό, για την ενίσχυση των κοινωνικών του επαφών. Η θετική ενίσχυση, αποτελεί βασική στρατηγική της ABA, καθώς αυξάνει τις πιθανότητες να επαναληφθεί (Autism Speaks, 2012). Ο μαθητής σταδιακά άρχισε να γενικεύει αυτές τις συμπεριφορές και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια σύμφωνα με τη μητέρα του, η οποία είχε ενημερωθεί από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό για τον τρόπο που θα μπορούσε να εφαρμόζει και η ίδια αυτή τη στρατηγική.

Επιπρόσθετα, με την εφαρμογή του προγράμματος PECS στον μαθητή με ΔΑΦ, παρατηρήθηκε ενίσχυση των επικοινωνιακών του ανταποκρίσεων με τη χρήση εικόνων. Και σε αυτή τη μέθοδο το κίνητρο, φαίνεται να διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση του εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας από το παιδί. Σε σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά με ΔΑΦ, η εφαρμογή του PECS σε σχολικά πλαίσια, ανέπτυξε τις υπό μελέτη επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών (Bondy, 2001; Tien, 2008; Filipin, Reszka, & Watson, 2010). Κατά παρόμοιο τρόπο, ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, παρατηρήθηκε και από την χρήση της Κατ'ευκαιρία Διδασκαλίας, το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (McGee & Daly, 2007; Hsieh, Wilder, & Abellon, 2011; Rosales, Toussaint, & McGee, 2017; Schreibman, Dawson, Stahmer, & et.al., 2015).

Επίσης η κατανομή της ηγεσίας, συνέβαλε με το δικό της τρόπο στην ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων του παιδιού. Η προϊσταμένη, παρατηρώντας πως οι γνώσεις που είχε, δεν επαρκούσαν για τη βελτίωση του μαθητή με ΔΑΦ, ήταν

διαθέσιμη στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στις προτάσεις τους, όπως τη συμμετοχή του μαθητή σε σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές. Όπως ανέφερε και η ίδια, έδειχνε εμπιστοσύνη στο έργο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, παρατηρώντας βελτιώσεις στον μαθητή. Με την κατανομή της ηγεσίας, δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει πιο εύκολα συμπεριληπτικές πρακτικές στο χώρο του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας με συναδέλφους και την οικογένεια του μαθητή με ΔΑΦ (Αγγελίδου, 2019). Η προϊσταμένη, παρατηρώντας τη συνεργασία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με την μητέρα, δήλωσε πως η ανάπτυξη αυτής της πρακτικής, υπήρξε καθοριστική για την εξέλιξη του παιδιού, άποψη που υποστηρίχθηκε και από τη μητέρα.

Η αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας, καθορίστηκε κυρίως από την σχέση εμπιστοσύνης που έχτισαν, καθώς και το αμοιβαίο ενδιαφέρον που είχαν να αναζητήσουν και να μάθουν, τρόπους προσέγγισης και βελτίωσης της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΑΦ. Η καθημερινή ανατροφοδότηση, η τακτική καθοδήγηση και υποστήριξη, η ανταλλαγή στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφορών μέσω της ενίσχυσης των δυνατοτήτων του μαθητή, η εμπειρική «εκπαίδευση» της μητέρας σε τρόπους αλληλεπίδρασης με το παιδί και η τήρηση δομημένου προγράμματος στο σπίτι, συνέβαλαν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, στη «γεφύρωση» της απόστασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η γνώση μεταδιδόταν και στο σπίτι, και αναλόγως τίθεντο σε εφαρμογή δράσεις, που συντελούσαν στην ενίσχυση και διατήρηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού. Για τα μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη, που προκύπτουν μέσω της υποστήριξης του γονεϊκού ρόλου και της εμπλοκής του σχολική ζωή του παιδιού τους με ή χωρίς ΔΑΦ, κάνουν λόγο οι (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Μπούζος, 2009; Ζηλιασκοπούλου, 2014; Syriopoulou-Delli, Cassimos, & Polychronopoulou, 2016).

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, ανέδειξαν επίσης και τον ρόλο της έρευνας-δράσης, ως σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων. Επρόκειτο για μία συνεχή διαδικασία παρατήρησης, αναστοχασμού και εμπειρικής μάθησης, κατά την οποία οι τρόποι συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-οικογένειας και εκπαιδευτικών-μαθητών, τροποποιούνταν και εξελίσσονταν με στόχο τη βελτίωση του μαθητή με ΔΑΦ και των συμμαθητών του. Στο πρόσωπο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνώρισαν μία ισότιμη συνάδελφο, την

οποία εμπιστεύτηκαν στο εγχείρημά της να γεφυρώσει τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, με την παράλληλη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Σε έρευνα-δράσης των Ναούμ & Φλογαΐτη (2018) σχετικά με τη συμβολή της μεθόδου στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας, εντοπίστηκαν παρόμοια ευρήματα.

Οι βελτιώσεις αφορούσαν τον τρόπο επικοινωνίας τους με τον μαθητή, τις στρατηγικές, τις δραστηριότητες που εφαρμόζαν, όπως επίσης, και την οπτική τους απέναντι στα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης και των πρακτικών της σε μαθητές με αυτισμό. Μέσα από αυτή τη διερευνητική, συνεργατική προσπάθεια, βελτιώθηκε επαγγελματικά και η ερευνήτρια. Από τη συνεργασία της με τους συμμετέχοντες, αποκόμισε γνώσεις, βελτίωσε τον τρόπο επικοινωνίας της, εφαρμόσε και υιοθέτησε ιδέες που της προτάθηκαν. Ευρήματα ερευνών, δείχνουν πως η πεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να επιδρούν θετικά στη μάθηση των μαθητών τους, παράλληλα με την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, δύναται να συμβάλλουν σε καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους (Tschannen-Moran, 1998; Pit-ten Cate, Markova, et.al., 2018).

Καταλήγοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας-δράσης, αποτελούν ουσιαστικά μέρος μίας ευρύτερης διερευνητικής προσπάθειας στο πεδίο της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας. Η μελέτη τους από άλλους εκπαιδευτικούς στον χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο «καλές» πρακτικές συμπερίληψης και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις -που αξιοποιούνται ευρέως σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα-, δύναται να καταστούν εφικτές και εφαρμόσιμες στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο.

Απώτερος στόχος της έρευνας, είναι η παρότρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης στο σχολικό γίγνεσθαι, ώστε να αποτελέσουν το μέσον για την αλλαγή, μικρή ή μεγάλη, των όποιων δυσκολιών παρουσιάζονται στη σχολική πραγματικότητα. Διερευνώντας το έργο τους μέσα από τη γνωριμία με τους μαθητές και το σχολικό πλαίσιο και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των δικών τους και των γύρω τους, μπορούν να δώσουν πνοή σε καινοτόμες ιδέες και να ευαισθητοποιήσουν την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία όλων των μελών της, χωρίς εξαιρέσεις. Δεν είναι ο αυτισμός ή η αναπηρία των μαθητών που δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, που

αδυνατούμε να «ακούσουμε» τους μαθητές μας και να δοκιμάσουμε μία διαφορετική προσέγγιση εκπαίδευσης, με δικαιολογία την άγνοια ή την ασφάλεια που μας παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να οραματίζεται ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές του και να αποτελεί πηγή έμπνευσης και παράδειγμα για τους γύρω του, ώστε να βρεθούν λύσεις και πόροι για την υλοποίηση βελτιώσεων στην καθημερινότητα όλων. Με αγάπη, πίστη, υπομονή, προσωπική αναζήτηση και χρόνο από τους εκπαιδευτικούς, μια σχολική χρονιά μπορεί να είναι αρκετή για να αλλάξει τη ζωή ενός μαθητή, μίας τάξης, μίας κοινότητας, καθώς και των αντιλήψεων του ιδίων για τη συμπερίληψη.

Περιορισμοί της έρευνας

Σε κάθε έρευνα, είναι πιθανό να υπεισέρχονται κάποιοι περιορισμοί που να καθιστούν δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Στην παρούσα έρευνα-δράσης, πλεονέκτημα δόθηκε στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος, στο χώρο και στο χρόνο. Ωστόσο, περιορίστηκε στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ, βασισμένη στα ελλείμματα και τις δυνατότητες του, ενώ το φάσμα της διαταραχής, είναι αρκετά διευρυμένο. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στον τρόπο λειτουργίας μίας μόνο σχολικής μονάδας και τάξης, με συγκεκριμένους ομηλίκους, για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Επιπλέον, η μεικτή μέθοδος αξιοποιήθηκε μόνο για τα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και όχι στα τρία τελευταία (Γ, Δ, Ε), με αποτέλεσμα να μην τεκμηριώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων από τις συνεντεύξεις με αντίστοιχα δεδομένα ερωτηματολογίου.

Μελλοντικές Προτάσεις

Μεταβλητές, ίδιες ή παρόμοιες, θα μπορούσαν να διερευνηθούν πιο διεξοδικά ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεγαλύτερου δείγματος μαθητών. Επιπρόσθετα, θα ήταν καλό να επεκταθεί η αντίστοιχη έρευνα σε χρόνο, προκειμένου να καλύψει τη διερεύνηση διατήρησης αντίστοιχων δεξιοτήτων και κατά τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο Δημοτικό. Έμφαση θα μπορούσε να δοθεί και σε άλλες παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα του μαθητή ή ακόμα και σε συνδυασμούς με άλλες μεθόδους, ώστε να εμπλουτιστεί η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, ως προς τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε μαθητές με ΔΑΦ γενικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abou-Hatab, M., Zahran, M., & Abbas, Z. (2013). Autistic preschoolers: a teaching based model for early behavioral intervention in school setting. *European Psychiatry*, 28(1), p. 1.
- AGCAS editors. (2019). *Prospects.Special education needs teacher: Job description and activities*. Retrieved 12 18, 2020, from The UK's official careers website: <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-teacher>
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local educational authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), pp. 211-229.
- Akalin, S., Demir, S., & et.al. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, pp. 39-60.
- Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), pp. 513-522.
- Antia, S. (1999). The Role of Special Educators and Classroom Teachers in an Inclusive School. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), pp. 203-214.
- Autism Society. (2020). *Autismsociety*. Retrieved Νοέμβριος 2020, from Autismsociety: <https://www.autism-society.org/what-is/>
- Autism Speaks. (2012). *Autism and Challenging Behaviors: Strategies and Support*. Autism Speaks.
- Autism Speaks. (2012). *Applied Behavior Analysis(ABA)*. Autism Speaks.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards intergration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. (Twelfth Edition). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning. Retrieved Νοέμβριος 10, 2020, from <http://ccftp.scu.edu.cn/Download/e6e50387-38f2-4309-af84-f4ceeefa5baa.pdf>
- Battaglia, A., & Radley, K. (2014). Peer-mediated Social Skills Training for Children with autism Spectrum Disorder. *Beyond Behavior*, 23(2), pp. 4-13.
- Bellini, S. (2006). *Assessment Measures-Autism Social Skills Profile (PDF)*. Retrieved 12 5, 2019, from Ocali: https://www.ocali.org/project/assessment_guide/page/assessment_measures
- Bolton, J. (2018). *Critical Review: In non-verbal children with Autism Spectrum Disorder (ASD), is verbal output increased for those who engage in the picture exchange*

- communication System (PECS)? Retrieved from University of Western Ontario: https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2017_18/Bolton.pdf
- Bondy, A. (2001). Pecs: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2(2), pp. 127-132.
- Bremer, C., & Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. *Information Brief-Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 3(5).
- Broderick, A. (2017). Children with Disabilities-Article 7. In V. Della Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (pp. 195-212).
- Brown, C., Borduin, C., & et al. (2019). The social ecology of aggression in youths with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 12(11), pp. 1636-47.
- Buckley, B. (2012). *Children's Communication Skills:from birth to five years*. London and New York: Routledge.
- Callahan, K., Shukla-Mehta, S., & et. al. (2010). ABA Versus TEACCH: The Case for Defining and Validating Comprehensive Treatment Models in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, pp. 74-88.
- Camargo, P., Rispoli, M., & et.al. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Develop-mental Disorders*, 44, pp. 2096-2116.
- Camargo, S., Rispoli, M., & et. al. (2016). Behaviorally Based Interventions for Teaching Social Interaction Skills to Children with ASD in Inclusive Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25(2), pp. 223-248.
- Caroll, D., Hallett, V., & et al. (2014). Examination of aggression and self-injury in children with autism spectrum disorders and serious behavioral problems. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(1), pp. 57-72.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. (A. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Trans.) Αθήνα: Κώδικας.
- Charlop-Christy, M., & Carpenter, M. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, pp. 98-112.
- Chen, C., Yi-Dong, S., Guang-Lei, X., & et al. (2017). Aggressive Behaviors and Treatable Risk Factors of Preschool. *Autism Reseach*, pp. 1155-1162.
- Chiang, C., & Soong, W. (2008). Nonverbal Communication Skills in Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative Research Guidelines Project*. Retrieved Δεκεμβρίου 12, 2020, from <http://www.qualres.org/HomeInfo-3631.html>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (Vol. A'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cowdery, G., & Allen, E. (2012). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Dalphonse, A. (2019). *What is the Difference Between Functional Analysis and Functional Behavior Assessment?* Retrieved 10, 12, 2019: <https://accessibleaba.com/blog/functional-analysis-and-functional-behavior-assessment>
- Delpatro, D. (2001). Comparison of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, pp. 315-325.
- Dewart, H., & Summers, S. (1996). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Adults-Manual*. Retrieved 12 7, 2019, from Flexible Mind Therapy: https://www.flexiblemindtherapy.com/uploads/6/5/5/2/65520823/pragmatics_profile_adults.pdf
- Dogoe, M., Banda, D., & Lock, R. (2010). Acquisition and generalization of the Picture Exchange Communication System behaviors across settings, persons, and stimulus classes with three students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), pp. 216-229.
- Dowling, E., & Osborne, E. (Eds.). (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. (Ι. Μπίμπου, Trans.) Αθήνα: Gutenberg.
- Dybvik, A. (2004). Autism and the Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniels knows. *Educational Next*, 4(1), pp. 43-51.
- Eccleston, S. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *The Journal of International Association of Special Education*, 11(1), pp. 40-47.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioural treatment at school for 4- to 7- year – old children with autism: A 1- year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 26, 49-68.
- European Union & Council of Europe. (2018). *Study on inclusive education in Europe and in the Republic of Moldova: reasonable accommodation, access to education and non-discrimination*. (F. Ast, Ed.) Retrieved 11 25, 2020, from Council of Europe: <https://rm.coe.int/study-on-inclusive-education/1680932033>
- Fayez, M., Dababneh, K., & Jumiaan, I. (2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), pp. 322-337.
- Filipin, M., Reszka, S., & Watson, L. (2010). Effectiveness of PECS on Communication and Speech for Children with ASD: A meta-Analysis. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19, pp. 178-185.

- Fitzpatrick, S., Srivorakiat, L., & et.al. (2016). Aggression in autism spectrum disorder: presentation and treatment options. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, pp. 1525-1538.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), pp. 235-245.
- Ganz, J., Simpson, R., & Lund, E. (2012). The Picture Exchange Communication System (PECS): A promising method for improving communication skills of learners with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), pp. 176-186.
- Garbacz, A., McIntosh, K., & et. al. (2015). Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), pp. 60-69.
- Garbacz, S., McIntyre, L., & Santiago, R. (2016). Family Involvement and Parent-Teacher Relationships for Students With Autism Spectrum Disorders. *American Psychological Association*, 31(4), pp. 478-490.
- Gelastopoulou, M., Tavoulari, A., & et.al. (2014). *Collaborative practices of general and special preschool education teachers in general inclusive preschool education in Greece*. Retrieved from EERA-ECER: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31479/>
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 1-14.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodall, S., & Goodall, L. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Grenier, M. (Ed.). (2013). *Physical education for students with autism spectrum disorders: A comprehensive approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Grenier, M., & Yeaton, P. (2019). Social Thinking Skills and Cooperative Learning For Students with Autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), pp. 18-21.
- Hair , E., & et al. (2002). *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*. Retrieved 3 15, 2020, from Child Trends: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2002/07/Child_Trends-2002_07_01_RB_TeenSocialSkills.pdf
- Halasz, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy, formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 289-306.
- Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), pp. 762-784.

- Hausller, A. (2012). *Η μέθοδος TEACCH, για την εκπαίδευση ανθρώπων με αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Ρόδων.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*(35), pp. 37-50.
- Hsieh, H., Wilder, D., & Abellon, E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, pp. 199-203.
- Ichikawa, K., Takahashi, Y., & et. al. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial Medicine*, 7(14), pp. 1-8.
- Iovannone, R., Dunlap, G., & et. al. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), pp. 150-165.
- Jordan, R. (2008). Autism spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), pp. 11-15.
- Kaduk, L. (2017). The Effectiveness of the Picture Exchange Communication System for Children Who Have Autism. *Culminating Projects in Special Education*.
- Kanne, S., & Mazurek, M. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), pp. 926-37.
- Kara, H., Sam, A., & et.al. (2019). Facilitating Social Interactions With Peers in Specialized Early Childhood Settings for Young Children With ASD. *School Psychology Review*, 48(2), pp. 123-132.
- Kasari, C., & Tristram, S. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17(3), pp. 254-267.
- Kasari, C., Gulsrud, A., & et. al. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), pp. 1045-1056.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., & et al. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), pp. 431-439.
- Knapp- Center for Childhood Development. *What is Incidental Teaching?* Retrieved 12 10, 2019, from Knapp- Center for Childhood Development: http://knappcenter.org/wp-content/uploads/2017/05/Topic-3_Incidental-Teaching-Guide.pdf
- Kochhbar, C., West, L., & Taymans, J. (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism Spectrum Disorder: Characteristics, Associated Behaviors and Early Intervention. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), pp. 525-535.

- Koegel, L., Koegel, R., & et. al. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25, pp. 745-761.
- Koegel, L., Vernon, T., & et.al. (2012). Improving socialization between children with autism spectrum disorder and their peer in inclusive settings. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 14, pp. 220-227.
- Kohler, F., Anthony, L., & et. al. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, pp. 93-103.
- Kou, F. (2019). Better Understanding the Principles of ABA. Retrieved Νοέμβριος 2019, from Attentive Behavior Care: <https://www.attentivebehavior.com/principles-of-aba/>
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effect on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), pp. 117-128.
- Lang, R., Regeister, A., & et.al. (2010). Rehabilitation issues for children with Autism Spectrum Disorders. *DevelopmentalNeurorehabilitation*, 13, pp. 153-155.
- Lee, F., Yeung, A., & et.al. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(2), pp. 79-88.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., & et. al. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: a follow-up study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, pp. 478-485.
- Lovaas, I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington Publishers.
- Lovaas, I. (2003). Teaching individuals with developmental delays: basic intervention techniques. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lufti, I. (2018). The Importance of Social Skills for Autism. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 272, pp. 20-24.
- Malhotra, S., Rajender, G., & et. al. (2010). Effects of Picture Exchange Communication System on Communication and Behavioral Anomalies in Autism. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 32(2), pp. 141-143.
- Matson, J., Turygin, N., & et. al. (2012). Applied behavior analysis in Autism Spectrum Disorders: Recent developments, strengths and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), pp. 144-150.
- Mazurek, M., Kanne, S., & Wodka, E. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, pp. 455-465.
- McConnell, R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, pp. 351-372.

- McGee, G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, pp. 112-123.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your Action Research Project*. London and New York: Hyde Publications.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Milteniene, L., & Venclovaite, I. (2012). Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education. *Special Education*, 2(27), pp. 111-123.
- Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- National Autism Society. (2020). *Understanding and developing communication*. Retrieved 12 7, 2019, from National Autism Society: https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/understanding-and-developing-communication#H2_1
- National Autism Society. (n.d.). *Visual supports*. Retrieved 4 15, 2020, from National Autism Society: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/communication-tools/visual-supports>
- National Professional Development Center on ASD. (2008). *Module: Picture Exchange Communication System (PECS), Picture Exchange Communication System (PECS): Steps for Implementation*. Retrieved 3 18, 2020, from Autism Internet Modules: https://autisminternetmodules.org/up_doc/PictureExchangeCommunicationSystemStep11-15-08.pdf
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism-Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. (C. Lord, & J. McGee, Eds.) Washington, DC: NATIONAL ACADEMY PRESS.
- Noonan, M., & McCormick, L. (2014). Teaching Children with Autism. In M. Noonan, *Teaching Young Children with Disabilities in Natural Environments* (pp. 205-231). Baltimore: Paul H Brookes.
- Nteropoulou-Nterou, E., Gelastopoulou, M., & et.al. (2015). *Views and Experiences of General and Special Preschool Teachers, Regarding the Educational Policy and the Implementation of Inclusive Collaborative Practices*. Retrieved from EERA-ECER: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35477/>
- Odom, L., & Zercher, C. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 807.
- Olley, G. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Volume

- 2: Assessment, interventions, and policy (pp. 863-881). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Olore, K. (2017). The Effectiveness of General and Special Education Collaboration in Middle Schools. *Educational Studies Dissertations*.
- Orr, E. (2020). Object play as a mediator of the role of exploration in communication skills development. *Infant Behavior and Development*, 60, pp. 1-9.
- Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30, pp. 387-399.
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, pp. 25-32.
- Pantelides, M. (2019). 7 Dimensions of Applied Behavior Analysis. Retrieved Νοέμβριος 2019, from Attentive Behavior Care: <https://www.attentivebehavior.com/seven-dimensions-of-aba-therapy/>
- Paparella, T., & et al. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44, pp. 569-583.
- Park, J., Alber-Morgan, S., & Cannella-Malone, H. (2011). Effects of Mother-Implemented Picture Exchange Communication System (PECS) Training on Independent Communicative Behaviors of Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), pp. 37-47.
- Pasco, G. (2018). The value of early intervention for children with autism. *Paediatrics and Child Health*, 28(8), pp. 364-367.
- Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach. *LEARNing Landscapes*, 7(2), pp. 245-257.
- Pit-ten, C., Markova, M., et. al. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities* 15(1), pp. 49-63.
- Rosales, S., Toussaint, K., & McGee, G. (2017). Incidental Teaching: Happy Progress. In J. Leaf (Ed.), *Handbook of social Skills and Autism Spectrum Disorder, Assesment, Curricula and Intervention*. Cham: Springer.
- Safran, J. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), pp. 60-66.
- Safran, J. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34, pp. 60-66.
- Sanz-Cervera, P., Fernadez-Andres, M., & et. al. (2018). The Effectiveness of TEACCH intervention on autism Spectrum Disorder: A review study. *Psychologist Papers*, 39(1), pp. 40-50.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook*

- of autism and pervasive developmental disorders (pp. 882-896). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A., & et.al. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, pp. 2411-2428.
- Segall, M., & Campbell, J. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), pp. 1156-1167.
- Sledge, A., & Pazey, B. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: Can reform models apply to general education and special education teachers? *Teacher Education and Special Education*, 36(3), pp. 1-16.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), pp. 339-55.
- Speech and Language Kids. (2014). *How PECS Brings "Speech" to Non-Verbal Children*. Retrieved 4 10, 2020, from Speech and Language Kids: <https://www.speechandlanguagekids.com/picture-exchange-communication-system-pecs-non-verbal-children/>
- Syriopoulou-Delli, C., Cassimos, D., & Polychronopoulou, S. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, pp. 330-345.
- Tien, K. (2008). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System as a functional communication intervention for individuals with ASD: A practice-based research synthesis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, pp. 61-76.
- Todd, T., Beamer, J., & Goodreau, J. (2014). Bridging the Gap: Teacher-Parent Partnerships for students With Autism Spectrum Disorder. *LEARNing Landscapes*, 8(1), pp. 287-304.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tupou, J., Van der Meer, L., & et. al. (2019). Preschool Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: a Review of Effectiveness Studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*(6), pp. 381-402.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between General and Special Education Teachers: Developing Co-Teaching Skills in Heterogeneous Classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, pp. 108-119.
- UNESCO. (1994, Ιούλιος 7-10). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved Νοέμβριος 1, 2020, from https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Ε. Γρίβα, Trans.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Virtues-Ortega, J., Julio, F., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *33*(8), pp. 940-953.
- Wasserberg, M. (2000). Creating the vision and making it happen. In H. Tomlinson, H. Gunter, & P. Smith (Eds.), *Living Headship*. London: Paul Chapman Publishing.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., & et.al. (2019). An Interest-Based Intervention Package to Increase Peer Social Interaction in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(1), pp. 132-149.
- Welterlin, A., Turner-Brown, L., Harris, S., & et. al. (2012). The Home TEACCHing Program for Toddlers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, pp. 1827-1835.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about "inclusion". *Support for learning*, *14*(3), pp. 110-112.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research*. London: Falmer.
- Zafiri, M., Konstantinidou, A., & Plioglou, V. (2019). The Application of Differentiated Instruction in Reading and Writing to a Boy with Autism in Early Childhood Education. A Case Study. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(12), pp. 2609-2625.

Ελληνική

- Αγγελίδης, Π. (2019). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. (pp.). 41-66. Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (Ed.). (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη ed., pp. 17-39). Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. In *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (pp. 173-197). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2019). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (pp. 147-172). Αθήνα: Διάδραση.

- Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. In Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Eds.), *Πρώιμη Παρέμβαση, Διεπιστημονική θεώρηση* (pp. 205-232). Αθήνα: Πεδίο.
- Αστέρη, Ν. (2015). Η διαφοροποίηση ω συστημική παιδαγωγική. In ΙΕΠ, Π. Γαλάνης, & Ν. Αστέρη (Eds.), *Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής-Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (pp. 30-52). ΙΕΠ-Ε.Ε.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, pp. 29-48.
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. In Σ. Παντελιάδου, & κ.ά., *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρδακώστα, Ι. (2001). Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες : Μία πρώτη προσέγγιση. *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Θεσσαλονίκη*, pp. 99-112.
- Γαλάνης, Π. (2015). Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις και Διδακτικές Τεχνικές. In *Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής-Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (pp. 12-29). Αθήνα: ΙΕΠ-Ε.Ε.
- Γαλανοπούλου, Ε. (2015). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με αυτισμό. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γενά, Α., & Γαλάνης, Π. (2006). Προσέγγιση ABA – Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. In Σ. Νόττα, & Μ. Νικολαΐδου (Ed.), *Πρακτικά της διημερίδας 13-14 , Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση. Α*, pp. 44-72. Αθήνα: Βήτα.
- Γενά, Α., & Γαλάνης, Π. (2016). Η Συμπεριφοριστική-Αναλυτική Προσέγγιση στην Αντιμετώπιση του Αυτισμού. In Ομάδα Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης, *ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (pp. 126-147). Αθήνα: Ε.Ε.-ΕΣΠΑ.
- Γναρδέλλης, Χ. (2009). *Ανάλυση Δεδομένων με το PASW Statistics 17.0*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. (Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, Eds.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο-Ενότητα Γ-επιμορφωτικό υλικό*, pp. 491-511.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). "Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών". In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου, *Εκπαίδευση και Τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (pp. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ι.Ε.Π. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. (Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβελής, Eds.) Αθήνα: Ι.Ε.Π.

- ΙΕΠ. (2015). *Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής- Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Ε.Ε.-ΕΣΠΑ.
- Ίσαρη , Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα Ανάκτηση από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές έρευνες στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η ed.). Αθήνα: Τόπος.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κασίδης, Δ. (2014). *Η εκπαίδευση παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη εργασία ed.). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κασίδης, Δ. (2015). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. In Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Ed.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή-5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης/Πρακτικά Συνεδρίου* (pp. 606-615). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. In Μ. Πουρκός, Μ. Δαφέρμος, & Μ. Πούρκος (Ed.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (pp. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Retrieved from Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων: www.adulteduc.gr/
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζε, Στ. (2019). *Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου. (published Master dissesatation)* Π.Τ.Δ.Ε.: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μάμμου, Α., & Μάμμου, Σ. (2015). *Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Αναζητώντας τις δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου (πρακτικά συνεδρίου 11-13 Δεκεμβρίου 2015)*. ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.

- Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών του Κλιμάκων με το SPSS, στις σημειώσεις μαθήματος: *Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*. Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: "Γιατί", "Πώς", "Πότε" και "για Ποιους". *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές"*. Θεσσαλονίκη.
- Μέλλιου, Κ. (2010). Απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(17), pp. 170-181.
- Μητροπούλου, Ε., Απτεσλής, Ν., & Τσακπίνη, Κ. (2019). *Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό/Κλίμακες Αξιολόγησης*. Retrieved 12 2, 2019, from Ζωοδόχος Πηγή-Κέντρο Ειδικών Παιδιών Ηρακλείου Κρήτης: <https://zoodohos.com/e-vivliothkhk/autism-kai-ekpaideysh/188-ergaleio-ekpaideytikhshs-aksiologhshshs-gia-paidia-me-autism-klimakes-aksiologhshshs-mhtropoyloy-apteshs-tsakpinh>
- Μουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. (Γ. Μπαγάκης, Ed.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος *Carpe Vitam*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπαγιάτη, Ε. (2019). Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 7(3), pp. 110-129.
- Μπελαδάκης, Μ. (2009). Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, pp. 135-144.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές πορσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Ναούμ, Ε., & Φλογαΐτη, Ε. (2018). Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. In Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Ed.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015)* (pp. 194-209). Αθήνα, Ρέθυμνο: Τ.Ε.Α.Π.Η, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Φ.Κ.Σ.Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α' /2 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2008, Ά. 6.-7. (n.d.). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Retrieved from http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf
- Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του Αυτισμού, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Ένας Οδηγός για την Οικογένεια*. Λάρισα: Έλλα.

- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παπαναστασίου-Μυράλη.
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2019). Οι "ειδικοί" εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. In Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (pp. 227-249). Αθήνα: Διάδραση.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων, Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Vol. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία-Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σύλλογος γονέων, Κ. κ. (2006). *Αυτισμός - "Πρόγραμμα ενδυνάμωσης και υποστήριξης οικογενειών ατόμων με αυτισμό"*. Λάρισα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων .
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. In *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* (Vol. 2, pp. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. In Μ. Γρηγοριάδου (Ed.), *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου)*, Α', pp. 165-176. Αθήνα.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. In Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Ed.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μίας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (pp. 14-23). Αθήνα και Ρέθυμνο: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). *Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη*. Αθήνα: Ε.Ε. & Υπουργείο Παιδείας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη*. Αθήνα: ΕΣΠΑ-Ε.Ε.
- Χριστοπούλου, Μ., & Παπαγεωργίου, Β. (2017). *Η Μελίνα εκπαιδεύεται: 57 + 1 οπτικά δομημένες δραστηριότητες με τις αρχές του προγράμματος TEACCH*. Ροτόντα.

1^ο Παράρτημα- Πρωτόκολλο Ερωτηματολογίου

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας για το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια διεξάγει έρευνα- δράσης, σε μαθητή νηπιαγωγείου με διάγνωση αυτισμού. Σκοπός, είναι να **διερευνηθεί η δυνατότητα ανάπτυξης και διατήρησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συμπεριληπτικών πρακτικών που πραγματοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο.**

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Δεν θα γίνει αναφορά σε προσωπικά σας στοιχεία στο ερωτηματολόγιο, παρά μόνο η ιδιότητά σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο καθοριστικός σας ρόλος ως εκπαιδευτικός/γονέας και οι εμπειρίες που είχατε με τον μαθητή με αυτισμό, μπορούν να παρέχουν σημαντικά στοιχεία στα αποτελέσματα της έρευνας.

Ο προβλεπόμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, είναι περίπου 10 λεπτά. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια και προσοχή, προσπαθώντας να φέρετε στη μνήμη σας γεγονότα που είχατε ζήσει με το παιδί. Σημειώστε με Χ τις επιλογές σας.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Ιδιότητα:

Παρατηρήσεις στην αρχή / στο τέλος της σχολικής χρονιάς

1.Σημειώστε τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ ως προς τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του, στην αρχή /στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με βάση τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες σας μαζί του.

Αντικοινωνική συμπεριφορά²	1=καθόλου	2=σπάνια	3=μερικές φορές	4=πολύ συχνά
1.Εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά (π.χ. δαγκώνει, τσιμπάει άλλον)	1	2	3	4
2.Εμφανίζει αυτό-τραυματική συμπεριφορά (π.χ. δαγκώνεται, χτυπάει σημεία του σώματός του)	1	2	3	4
3.Απομονώνεται/παίζει μακριά από άλλους	1	2	3	4

Κοινωνικές Δεξιότητες²	1=καθόλου	2=σπάνια	3=μερικές φορές	4=πολύ συχνά
Εγγύτητα				
1.Ανέχεται τη φυσική επαφή άλλου (αγκαλιά, χάδι, γαργάλημα)	1	2	3	4
Βλεμματική επαφή				
2.Κοιτάζει τους άλλους κατά πρόσωπο (βλεμματική επαφή)	1	2	3	4
Παράλληλη Δραστηριότητα				
3.Μπορεί να παίζει δίπλα σε άλλους/ ή στην «παρεούλα»	1	2	3	4
Κοινωνική Ανταπόκριση				
4. Αλληλεπιδρά με άλλον όταν νιώθει κάποιο θετικό συναίσθημα (π.χ. όταν χαίρεται)	1	2	3	4
5.Συμμετέχει σε ομαδικές/δυναδικές δράσεις κατόπιν παρότρυνσης και καθοδήγησης	1	2	3	4
6.Χαιρετά με χειραψία	1	2	3	4
Εναλλαγή Σειράς				
7.Περιμένει τη σειρά του	1	2	3	4
Μοίρασμα				
8. Μοιράζεται κάτι με κάποιον	1	2	3	4
Προσαρμογή				
9.Προσαρμόζεται στην αλλαγή (π.χ. πλαίσιο, πρόσωπο, δραστηριότητα)	1	2	3	4

Επικοινωνιακές Δεξιότητες ²	1=καθόλου	2=σπάνια	3=μερικές φορές	4=πολύ συχνά
Επικοινωνιακές προθέσεις				
1.Ζητά βοήθεια σε κάτι, πιάνοντας το χέρι του άλλου	1	2	3	4
2.Δείχνει άρνηση με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο	1	2	3	4
3.Μιμείται εκφράσεις	1	2	3	4
4.Δείχνει προτίμηση ανάμεσα σε δυο επιλογές	1	2	3	4
Ανταπόκριση στην επικοινωνία				
5.Ακολουθεί οδηγίες/εντολές	1	2	3	4
6.Όταν του δείξετε κάτι, ανταποκρίνεται βλεμματικά	1	2	3	4
7.Όταν του αρνηθείτε κάτι, αντιδρά με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο	1	2	3	4

2

² Πηγές:

- 1) ΑΠΣ για τον αυτισμό. http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf
- 2) εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό των Μητροπούλου, Απτεσλής, & Τσακπίνη (2019) <https://zoodohos.com/e-vivliothkh/autism-kai-ekpaideysh/188-ergaleio-ekpaideytikhs-aksiologhshs-gia-paidia-me-autism-klimakes-aksiologhshs-mhtropoyloy-apteshs-tsakpinh>
- 3) εργαλείο αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων Autism Social Skills Profile του Scott Bellini (2006), https://www.ocali.org/up_doc/Autism_Social_Skills_Profile.pdf
- 4) το εργαλείο αξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων The pragmatics Profile of Early Communication Skills των Dewart & Summers (1996) https://acecentre.org.uk/?attachment_id=1617
- 5) ιστοσελίδα του National Autism Society (National Autism Society, 2020)

2^ο Παράρτημα: Πρωτόκολλο Συνέντευξης

A1. Ποιες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ, φαίνεται να αναπτύχθηκαν, έως το τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους;

- 1) Από τις παρατηρήσεις σας με τον μαθητή με ΔΑΦ, ποια ήταν η κοινωνική του συμπεριφορά στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους; Παρατηρήσατε βελτίωση;
- 2) Από τις παρατηρήσεις σας με τον μαθητή με ΔΑΦ, με ποιους τρόπους επικοινωνούσε τις ανάγκες/επιθυμίες του στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους; Παρατηρήσατε βελτίωση;

A2. Περιορίστηκε η εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών του μαθητή με ΔΑΦ, έως το τέλος του 1^{ου} σχολικού έτους;

- 1) Πότε εκδήλωνε ο μαθητής επιθετικές συμπεριφορές;
- 2) Τί πιστεύετε ότι συνέβαλλε στη μείωσή της; Τι έπαιξε ρόλο;

B1. Ποιες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ, φαίνεται να διατηρούνται, πέντε μήνες αργότερα, στις αρχές του 2^{ου} σχολικού έτους;

- 1) Ποια ήταν η συμπεριφορά του μαθητή με ΔΑΦ τους δύο πρώτους μήνες της νέας σχολικής χρονιάς; Διατήρησε τις δεξιότητές του από την προηγούμενη χρονιά;

B2. Διατηρήθηκε ο περιορισμός εμφάνισης σε αντικοινωνικές συμπεριφορές του μαθητή με ΔΑΦ, πέντε μήνες αργότερα;

- 1) Πότε εκδήλωνε ο μαθητής επιθετικές συμπεριφορές;
- 2) Τί πιστεύετε ότι συνέβαλλε στη μείωσή της; Τι έπαιξε ρόλο;

Γ. Με ποιους τρόπους οι συμπεριληπτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ;

- 1) Ποια η γνώμη σας για τη φοίτηση μαθητών με αυτισμό ή άλλες Ε.Ε.Α. στο γενικό νηπιαγωγείο;

- 2) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης με βάση την εμπειρία σας;
- 3) Ποιες εκπαιδευτικές ομαδικές δράσεις που έγιναν, παρατηρήσατε ότι βοήθησαν τον μαθητή με ΔΑΦ στην αλληλεπίδραση και στον τρόπο επικοινωνίας του;
- 4) Από την εμπειρία σας, ποια ήταν η σχέση των συμμαθητών με τον μαθητή με ΔΑΦ; Τί αποκόμισαν πιστεύετε από την αλληλεπίδραση μαζί του;
- 5) Πως συνέβαλε η συνεργασία σας με την προϊσταμένη στην βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΑΦ;
- 6) Με ποιον τρόπο συνεργαστήκατε με τους συναδέλφους σας για την ισότιμη συμμετοχή του μαθητή στο σχολείο; Πώς διαμορφώνετε το πρόγραμμά σας; (εκπαιδευτικός τάξης και εκπαιδευτικός Π.Σ.-Σ.2^{ης} σχ. χρονιάς)
- 7) Με ποιον τρόπο, με βάση την εμπειρία σας, μπορεί η συνεργασία σχολείου-οικογένειας να ωφελήσει τον μαθητή με ΔΑΦ;

Δ. Πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ;

- 1) Τι στόχους είχατε για τον μαθητή με ΔΑΦ;
- 2) Τι ενδιαφέροντα είχε ο μαθητής με ΔΑΦ;
- 3) Τι είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις/δραστηριότητες πιστεύετε ότι βοήθησαν τον μαθητή με ΔΑΦ στην επικοινωνιακή και κοινωνική του ανάπτυξη; Γιατί;
Αναφορά σε παραδείγματα
- 4) ***Ε. Πώς βελτιώθηκαν οι συμμετέχοντες μέσα από το πρόγραμμα;***

Ε. Πώς βελτιώθηκαν οι συμμετέχοντες μέσα από το πρόγραμμα;

- 1) Τί γνώσεις αποκομίσατε από τις εμπειρίες που είχατε όλο αυτό το διάστημα, με αφορμή τη φοίτηση του μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;
- 2) Με ποιον τρόπο αποκτήσατε αυτή τη γνώση; Ή ποιοι παράγοντες/μέσα συνέβαλλαν ώστε να βελτιωθείτε ή να αλλάξετε;

3^ο Παράρτημα: Πρωτόκολλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων

Κατηγορία παρέμβασης:		
Διάρκεια:		
Τίτλος δραστηριότητας:		
Εβδομάδα Παρατήρησης ανά μήνα:		
<u>Παρατηρήσεις:</u>		
<u>Σχεδιασμός:</u>		
Γνωστικό Αντικείμενο	Ενδιαφέροντα ως Κίνητρο	Μέθοδος
Στόχοι κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων:		
Διαδικασία δραστηριότητας	Αναστοχασμός δύο εκπαιδευτικών	
Αξιολόγηση των στόχων – δεξιοτήτων:		

4^ο Παράρτημα: Διαμορφωτική Αξιολόγηση-Συγκεντρωτικός Πίνακας

Όλες οι παρεμβάσεις έγιναν στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή με ΔΑΦ (Natural Environment Teaching-NET). Στη διάρκεια των παρεμβάσεων εφαρμόζονταν οι αρχές της μεθόδου ABA, ενώ στην κατανόηση της αλληλουχίας του σχ. προγράμματος η μέθοδος TEACCH. Στις δράσεις της Α και Γ κατηγορίας, ο μαθητής έφερε μαζί του και την αντίστοιχη κάρτα έως την ολοκλήρωση αυτής.

A) Εξατομικευμένες Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις σε δράσεις

	Τίτλος	Μέθοδος	Κίνητρο	Δεξιότητα-στόχος	Αξιολόγηση δεξιοτήτων
1	Χρώματα και Σχήματα	ABA-based (Δομ)	κύκλος	Ακολουθία λεκτικών οδηγιών	Ακολούθησε οδηγίες, ως προς το γνωστικό του επίπεδο. Καλύτερη ανταπόκριση με καθοδήγηση
2	Βιβλίο με ήχους ζώων	ABA-based (Δομ)	ζωάκια	Βλεμματική ακολουθία αντίδραση σε επικοινωνιακό ερέθισμα	εμφάνισε τους επικοινωνιακούς στόχους σε έντονο βαθμό
3	Παιχνίδι με το νερό	ABA-based (Νατουρ)	νερό	Προσαρμογή, ανταπόκριση σε επικοινωνιακό ερέθισμα	Γρήγορη προσαρμογή, επιτυχής αντάποκριση
4	Φιγούρες από πλαστελίνη	ABA-based (Δομ)	ζυμάρι	Ακολουθία οδηγιών, εστίαση προσοχής, αναμονή σειράς	Ακολούθησε οδηγίες, περίμενε, συνεργάστηκε με εκπαιδευτικό και ομάδα
5	Ροδάκινο	PECS	ροδάκινο	ανταπόκριση με επικοινωνιακή κατάδειξη εικόνων	Ενεργή συμμετοχή και ανταπόκριση στα αιτήματα

B) Επικοινωνιακές Πρωτοβουλίες του μαθητή προς την εκπαιδευτικό

	Τίτλος	Μέθοδος	Κίνητρο	Εμφάνιση δεξιοτήτων
1	Παιχνίδι Καλκούτσα	ABA-based (Νατουρ)	Κινητικό παιχνίδι	καθοδήγηση της προσοχής με τράβηγμα χεριού και βλεμματική επαφή
2	Ένας Ήλιος, μία Γη, ένα Φεγγάρι	ABA-based (Νατουρ)	Τραγούδι	Επικοινωνιακή πρόθεση με τράβηγμα και βλεμματική επαφή.
3	Κρυμμένα Πιατίνια	ABA-based (Νατουρ)	Παιχνίδι-ερέθισμα	Καθοδήγηση προσοχής με αλληλεπίδραση Βλεμματική επαφή
4	Ζητώντας μία μπανάνα	ABA-based (Νατουρ)	φρούτο	Επικοινωνιακή πρόθεση με τράβηγμα Βλεμματική επαφή
5	Γαργάλημα	ABA-based (Νατουρ)	συναίσθημα	Επικοινωνιακή πρόθεση με τράβηγμα και βλεμματική επαφή.

Γ) Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις του μαθητή με συμμαθητή(δυαδική σχέση) σε δράσεις

	Τίτλος	Μέθοδος	Κίνητρο	Στόχος δεξιότητα	Αξιολόγηση δεξιοτήτων
1	Κυκλικά σφηνώματα	ABA-based (Δομ)	κύκλος	Συνεργασία με παρότρυνση αναμονή σειράς ανταπόκριση σε οδηγίες	ακολούθησε τις οδηγίες, ανταποκρίθηκε με παρότρυνση στα αιτήματα
2	Γωνιά κομμωτηρίου	ABA-based (Νατουρ)	Καθρέφτης	επαφή με συμμαθητές, συνεργασία	Συνεργάστηκε μετά από παρότρυνση, ήταν δεκτικός στα αγγίγματα
3	Παιχνίδι με μπάλα στην αυλή	ABA-based (Δομ)	Κύκλος (Μπάλα)	Συμμετοχή σε ομαδικό παιχνίδι με καθοδήγηση	Συμμετείχε διεκπεραιωτικά, παρέμεινε ήρεμος αν και φάνηκε να μην τον ενδιαφέρει το παιχνίδι
4	Κέντρο μασάζ	ABA-based (Νατουρ)	Χαλάρωση	Συμμετοχή στην ομάδα κατόπιν παρότρυνσης, ανοχή φυσικής επαφής	Συμμετοχή ως το τέλος της δραστηριότητας με μικρή παρότρυνση

5^ο Παράρτημα: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ. 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Π.-Σ.-Σ 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Τ. 2 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ. Π.Σ.-Σ 2 ^{ης} σ.χρ.
1.Ως προϊσταμένη	6	-	-	-	-
2.Ως εκπαιδευτικός	7(ταυτόχρονα και προϊσταμένη)	11	6	-	τρέχον έτος
3.Ως ειδική εκπαιδευτικός	-		τρέχον έτος	3	-

Πίνακας 5α: Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

	Προϊσταμένη	Εκπ. Τ.	Εκπ. Π.Σ.-Σ 1 ^η χρ.	Εκπ. Π.Σ.-Σ. 2 ^η χρ
Ναι		αντισμός+ ΔΕΠ-Υ	αντισμός	αντισμός
Όχι	✓			

Πίνακας 5β: Επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικών με μαθητές Ε.Ε.Α.

	Μητέρα	Προϊσταμένη	Εκπ.Τ. 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Π.-Σ.-Σ 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Τ. 2 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ. Π.Σ.-Σ 2 ^{ης} σ.χρ.
Απολυτήριο Λυκείου	✓					
Πτυχίο Νηπιαγωγού		✓	✓			
Μεταπτυχιακό				✓	✓	✓

Πίνακας 5γ: Σπουδές Συμμετεχόντων

	Μητέρα	Προϊστ.	Εκπ.Τ. 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Π.-Σ.-Σ 1 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Π.Σ-Σ 2 ^{ης} σ.χρ.	Εκπ.Τ. 1 ^{ης} σ.χρ.
1. Ετήσιο σεμινάριο ειδικής αγωγής				✓		
2. Δυσλεξία		✓				
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση			✓	✓		
4. Σχολική ψυχολογία					✓	✓
5. Καινοτόμες προσεγγίσεις/ Πολύ-τροπική διδασκαλία			✓	✓		
6.Επίμόρφωση για συμπερίληψη				✓	✓	✓
7. Κανένα	✓					

Πίνακας 5δ: Επιμορφώσεις/Σεμινάρια εκπαιδευτικών σε σχέση με την εκπαίδευση και την ειδική αγωγή.

6^ο Παράρτημα: Εποπτικό Υλικό-Φωτογραφίες

Καρτέλες Ημερήσιου Προγράμματος TEACCH που εφαρμόστηκαν αρχικά στο σχολικό και μετέπειτα στο οικογενειακό πρόγραμμα του μαθητή

e-chlidren.blogspot.com



- Στιγμιότυπα από Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις της 1^{ης} σχολικής ερευνητικής χρονιάς.

Στιγμιότυπα από εξατομικευμένες παρεμβάσεις προγραμμάτων:

TEACCH και ABA-based στρατηγικές (δομημένες/νατουραλιστικές)

Δεκέμβριος



Ιανουάριος



Φεβρουάριος



Μάρτιος

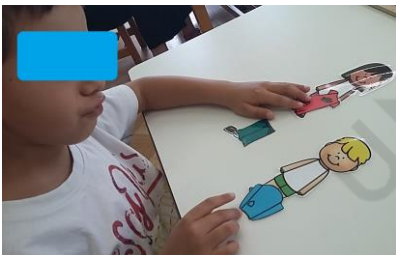
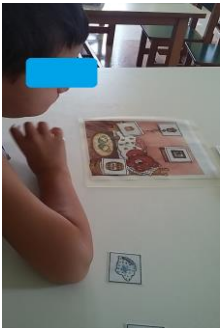


Ιούνιος

Στιγμιότυπα από παρεμβάσεις του προγράμματος PECS



Στιγμιότυπα από εξατομικευμένες δραστηριότητες βασισμένες στη δομημένη διδασκαλία- TEACCH, με αξιοποίηση των αρχών ΑΒΑ κατά την υλοποίησή τους



Στιγμιότυπα αλληλεπίδρασης με συμμαθητές από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Δεκέμβριος

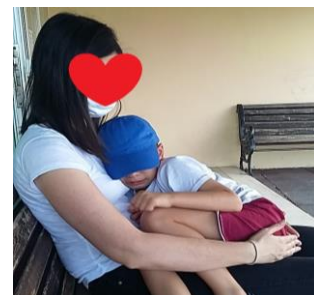
Ιούνιος



Στιγμιότυπα από δραστηριότητες στην τάξη με εκ. υποστήριξη την 1^η σχ. χρονιά.



Στιγμιότυπα αλληλεπίδρασης με συμμαθητές στην τάξη και στο διάλειμμα τον Ιούνιο



Στιγμιότυπα από επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του μαθητή (πρωτόκολλο παρατήρησης)

Δεκέμβριος



Το παγκάκι
του σχολείου.
Στιγμιότυπο:
«Καλικούτσα»

Ιανουάριος



Φεβρουάριος



Μάρτιος



Ιούνιος



Συμπεριληπτικές Πρακτικές

Δεκέμβριος



Φεβρουάριος

Στις πρόβες συμμετείχε, κατά παρόμοιο τρόπο, όπως στις φωτογραφίες του Φεβρουαρίου. Ανήμερα της γιορτής, αγκώθηκε και παρακολούθησε τη γιορτή αγκαλιά με τη μητέρα του.



Δόμηση και οργάνωση δανειστικής βιβλιοθήκης για δυνατότητα αντιστοιχίσεων.



Διαφοροποίηση δραστηριότητας σε παραμύθι της δανειστικής βιβλιοθήκης (εργασία στο σπίτι)



Ο μαθητής συμμετέχει σε αποκριάτικους χορούς στην τάξη του και στη διάρκεια του δεκατιανού παρέα με συμμαθητές και των 3 τμημάτων



Παρακολούθηση θεατρικού στο χώρο του σχολείου. Ο μαθητής στην αρχή αγκώθηκε και έμεινε στην αγκαλιά της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού Π.Σ.-Σ. Στη συνέχεια ηρέμησε και κατάφερε να συμμετέχει στον ομαδικό χορό.



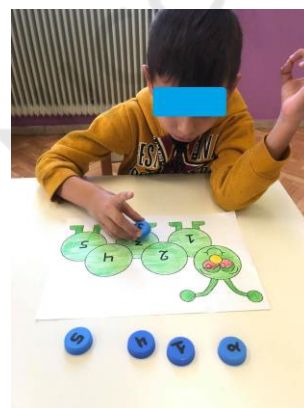
Επιδαπέδιο παιχνίδι στην τάξη για όλους τους μαθητές για ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (οπτικοκινητικός συντονισμός) στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης.

Βεβαίωση συμμετοχής στο Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων (σχ.χρ. 2019-20): «Συναισθήματα και Διαπροσωπικές Σχέσεις», το οποίο έπειτα από πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού τάξης, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ.



- Στιγμιότυπα από Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις της 2^{ης} σχολικής ερευνητικής χρονιάς, από τη συνάδελφο εκπαιδευτικό Π.Σ.-Σ.

Στιγμιότυπα από εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε δομημένες δραστηριότητες, βασισμένες στη δομημένη διδασκαλία TEACCH



Στιγμιότυπα αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του



