

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

"Το φάσμα του αυτισμού στα σχολεία: Μέθοδοι εκπαίδευσης των ατόμων ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά."

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ:
Βλαχοπούλου Μαρία (Α.Μ. 4333)
Λεβέντης Άγγελος (Α.Μ. 4782)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
Ψυχογιού Αθηνά MSc

ΤΙΤΛΟΣ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ

Autism spectrum in schools. Training methods for individuals in developing social skills.

Pilot training program for autistic children.

Copyright © 2016 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥΠ, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

http://koin_erg.teiwest.gr/

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Πτυχιακής Εργασίας αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των συγγραφέων Βλαχοπούλου Μαρίας και Λεβέντη Άγγελου, της επιβλέπουσας καθηγήτριας Ψυχογυιού Αθηνάς και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993) και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Οι υπογράφωντες φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος

Βλαχοπούλου Μαρία

Λεβέντης Άγγελος

Δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:

"Το φάσμα του αυτισμού στα σχολεία: Μέθοδοι εκπαίδευσης των ατόμων ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά."

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης, δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής συνέβαλαν πολλοί άνθρωποι, ο καθένας με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Αρχικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στις οικογένειες μας για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη που μας προσέφεραν καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών μας. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους καθηγητές μας για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν όλα αυτά τα χρόνια.

Ιδιαίτερες, όμως, ευχαριστίες θα θέλαμε να απονεύμουμε στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κα Ψυχογιού Αθηνά, Κοινωνική Λειτουργός MSc, τόσο για τις εποικοδομητικές της υποδείξεις, όσο και για την υπομονή και υποστήριξη, που μας έδειξε στην προσπάθεια μας αυτή.

Τέλος, θερμές ευχαριστίες σε όσους ήταν στο πλευρό μας με τη συνεργασία τους και τις πολύτιμες συμβουλές τους καθώς και στους φίλους μας που συνέβαλαν με τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Μαρία - Άγγελος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες στο άτομο που σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία αλλά και την οργάνωση πρόσφορης και σκόπιμης δραστηριότητας. Έχει ισχυρή γενετική βάση, χωρίς όμως να έχει εξακριβωθεί η κύρια αιτία που το προκαλεί. Επίσης, δε θεραπεύεται αλλά υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές μέθοδοι μέσα από τις οποίες βελτιώνονται επιμέρους δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζονται σε αυτιστικά παιδιά, απαντώντας, έτσι, στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα: 1) αν το παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παραμένει σε μια δραστηριότητα και ακολουθεί την ομάδα, 2) αν επιλέγει να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, 3) αν αλληλεπιδρά με συνομήλικο άτομο τηρώντας κανόνες συνεργασίας, 4) αν τηρεί τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας και αν επικοινωνεί τις ανάγκες του, 5) αν προφυλλάσει τον εαυτό του από επιθετικές συμπεριφορές και εξωτερικούς κινδύνους και 6) αν επιδεικνύει υπευθυνότητα στην οργάνωσή του. Για την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργήθηκε ένα αξιολογητικό έντυπο που περιλαμβάνει τη συνέπεια, την κοινωνική πρωτοβουλία, τη συνεργασία και αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ασφάλεια και την υπευθυνότητα. Τα ευρήματα συμφωνούν με τις σύγχρονες μελέτες, αφού η πλειοψηφία των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό στα αυτιστικά παιδιά, γεγονός που αποδεικνύει την αναγκαιότητα πρώιμης παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Τα υψηλότερα ποσοστά των αυτιστικών παιδιών που αξιολογήθηκαν και δεν εμφανίζουν ποτέ ή εμφανίζουν σπάνια επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτά της ασφάλειας (100%), της πρωτοβουλίας (80%), της αλληλεπίδρασης (60%), της επικοινωνίας (50%) και της υπευθυνότητας (50%). Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητος και ο ενδεικτικός σχεδιασμός ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, με οπτικοποιημένα ερεθίσματα αλλά και με ένα σύνολο βιωματικών ασκήσεων, με κύριο στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, εκπαιδευτικές μέθοδοι, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική αλληλεπίδραση, ειδική αγωγή, νομοθεσία

ABSTRACT

Autism falls into the category of Pervasive Developmental Disorders and there are important difficulties for the individual concerning social interaction, communication and organizing complete and purposeful activities. Although the main root cause hasn't been ascertained, there is a strong genetic basis. It cannot be cured but there are many training methods that can increase the skill level of communication and interaction. Purpose of this research is the recording and evaluation of social skills affected in autistic children, answering specific research questions: 1) if the child remains within an activity and follows the team, 2) if the child chooses group activities, 3) if the child interacts with same age children keeping cooperation rules, 4) if the child keeps basic communication rules and shares his/her needs, 5) protects him/herself from aggressive behavior and external danger, 6) if the child is responsible of daily organizing. In order to evaluate these sectors of social interaction, an evaluation board has been created so we can detect the level of consistency, social initiative, cooperation, interaction, communication, security, responsibility. Our findings agree with the majority of modern researches, since the majority of the social skills are being affected in big rate at the autistic children. That proves the necessity of early intervention in school environment. Highest rates of the autistic children that were evaluated and don't appear never or rarely some social skills are of security (100%), initiative (80%), interaction (60%), communication (50%) and responsibility (50%). Therefore, it was considered necessary to design a pilot educational program with visualized stimuli and experiential exercises, having as main goal the development and improvement of the social skills that were evaluated.

Keywords: autism, pervasive developmental disorders, educational methods, social skills, social interaction, special education, legislation

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο Αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με ελλείμματα κυρίως στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο, η εκπαιδευτική του πορεία και η ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον αλλά και η προσαρμογή του στις ανάγκες της καθημερινότητας.

Η θεραπευτική προσέγγιση των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός αυτιστικού παιδιού αποτελεί πρόκληση για τη διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών που ασχολούνται με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ υπάρχουν ποικίλες θεραπευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικές μέθοδοι για τη βελτίωση των παραπάνω.

Η πτυχιακή μας εργασία έχει τίτλο "Το φάσμα του αυτισμού στα σχολεία: Μέθοδοι εκπαίδευσης των ατόμων ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά" και διαρθρώνεται σε οχτώ κεφάλαια. Αρχικά, στο Α μέρος παρατίθεται το θεωρητικό μέρος που περιλαμβάνει την εισαγωγή στο θέμα, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις διαταραχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την ειδική αγωγή με βάση ισχύουσας νομοθεσίας αλλά και το ρόλο των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, καθώς και τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που συμβάλλουν στην βελτίωση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο Β μέρος γίνεται αναφορά στην έρευνα και παρατίθενται η στατιστική ανάλυση και ο ενδεικτικός σχεδιασμός του πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή	13
1.1 Πρόβλημα	14
1.2 Σκοπός μελέτης & Αναγκαιότητα	14
1.3 Ορισμοί – Έννοιες	14
ΜΕΡΟΣ Α: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Στο φάσμα του αυτισμού	17
2.1 Ιστορική Αναδρομή	18
2.2 Γενικά χαρακτηριστικά αυτισμού	19
2.3 Τύποι αυτισμού	21
2.4 Αίτια για τον αυτισμό	23
2.5 Διαγνωστικά κριτήρια	25
2.6 Διαγνωστικά εργαλεία	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οι Κοινωνικές δεξιότητες στον αυτισμό	28
3.1 Ορισμός - χαρακτηριστικά Κοινωνικών Δεξιοτήτων	29
3.2 Διαταραχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης	29
3.3 Κοινωνική ανάπτυξη και αυτισμός	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ειδική αγωγή & αυτισμός	33
4.1 Δομές ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	34
4.2 Ισχύουσα νομοθεσία στην ειδική αγωγή	35
4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	37
4.4 Ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Εκπαιδευτικά προγράμματα & μέθοδοι	44
5.1 Μέθοδος TEACCH	45
5.2 Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση	47
5.3 Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας	48
5.4 Εκπαίδευση καίριων δεξιοτήτων	48

5.5 PECS	49
5.6 SPELL	49
5.7 Makaton	53
5.8 Πρόγραμμα επιστημών υγείας του Denver	54
5.9 Μέθοδος Floortime	54
5.10 Μαθησιακές Εμπειρίες	55
5.11 Μέθοδος Miller	55
5.12 Προσεγγίσεις ενίσχυσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης	56
5.12.1 Κοινωνικές ιστορίες	56
5.12.2 Ο κύκλος των φίλων	57
5.12.3 Το σχολείο Higashi ή θεραπεία καθημερινής ζωής	58
ΜΕΡΟΣ Β: Έρευνα	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία Έρευνας	60
6.1 Γενικός Σκοπός & Στόχοι Έρευνας	61
6.2 Είδος έρευνας	61
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα	61
6.4 Πληθυσμός-Δείγμα	62
6.5 Επιλογή εργαλείων	62
6.6 Συλλογή δεδομένων	63
6.7 Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων	63
6.8 Περιορισμοί έρευνας	64
6.9 Ζητήματα Ηθικής	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Στατιστική ανάλυση	66
7.1 Κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση	67
7.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Πιλοτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων	93

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	110
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Φόρμα συγκατάθεσης γονέων	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Αξιολογητικό έντυπο	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Υλικό Εκπαιδευτικού Προγράμματος	122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Πρόβλημα

Ο αυτισμός είναι μία χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Οι διαταραχές σε αυτούς τους τομείς φέρουν ως αποτέλεσμα τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά του ατόμου με αυτισμό, τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του, τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύεται, την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, όσο και τη λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή.

1.2 Σκοπός μελέτης & Αναγκαιότητα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να ορίσει την έννοια του αυτισμού και να παραθέσει παλαιότερες και σύγχρονες μεθόδους εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διερευνώντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκλίνουν τα αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Άσπεργκερ). Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε να αξιολογήσουμε επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που βελτιώνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και στη συνέχεια να ελέγξουμε μέσω ερωτηματολογίου σε τι βαθμό παρατηρούνται σε αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας. Με βάση αυτών των αποτελεσμάτων, θα κριθεί αναγκαία η δημιουργία/σχεδιασμός ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα μπορέσει τμηματικά να το εφαρμόσει για την ανάπτυξη των επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν στο πρώτο μέρος της έρευνας.

1.3 Ορισμοί - Έννοιες

Η ετυμολογική προέλευση του όρου "αυτισμός" είναι η ελληνική λέξη "αυτός" που σημαίνει ο "ίδιος" και αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleurer το 1911 για να καταδείξει ένα σύμπτωμα των ατόμων με σχιζοφρένεια που συνίσταται αδυναμία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους, απώλεια επαφής με την πραγματικότητα (Συνοδινού, 1999) και απομόνωση του ατόμου στον εαυτό του (Κακούρος-Μανιαδάκη, 2006).

Αργότερα, το 1943, ο Αμερικανός ψυχίατρος Leo Kanner αναφέρεται στον όρο για να υποδηλώσει ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν από αυτόν και την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2003).

Ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός θεωρείται αυτός που δίνεται από τον Αμερικανικό νόμο 105-17/1997 και αναφέρει ότι ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή δυσκολία που επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση πριν την ηλικία των 3 ετών. Άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν στον αυτισμό είναι η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις καθώς και η αντίσταση σε περιβαλλοντικές αλλαγές και αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας (www.nichcy.org).

Σύμφωνα με τον Ιατρικό ορισμό, "ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται με γνώμονα συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, που από μόνες τους δεν αποτελούν ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι βασικό στοιχείο αναγνώρισης του αυτισμού, αλλά είναι απαραίτητη η συμβολή και επιμέρους χαρακτηριστικών για την κατανόηση της πάθησης αυτής ή την εύρεση του τρόπου προσέγγισης της" (Γκονέλα, 2006).

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό ορισμό, "ο αυτισμός είναι μία προσέγγιση που βασίζεται κυρίως στην έντονη εξατομίκευση, στην οπτική στήριξη, στην προβλεψιμότητα και στη συνέχεια. Υπάρχουν πολλά είδη προσεγγίσεων, αφού υπάρχει και μεγάλη ποικιλία ατομικών μαθησιακών αναγκών" (Γκονέλα, 2006).

ΜΕΡΟΣ Α
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

2.1 Ιστορική Αναδρομή

Κατά το 19ο αιώνα καταγράφηκαν περιπτώσεις ατόμων που παρουσίαζαν αυτιστικά χαρακτηριστικά, όπως το "άγριο αγόρι του Aveyron", ο Βίκτωρ (Wing, 2000). Ο γιατρός Jean Marc Gaspard Itard παρακολούθησε το παιδί αυτό, που ζούσε σε άγρια κατάσταση στο δάσος και διαπίστωσε πως είχε πολλά από τα χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής, όπως την απουσία λόγου και τις στερεοτυπικές κινήσεις.

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ανάλογες συμπεριφορές αποδόθηκαν σε υπερφυσικές αιτίες, όπως ο δαιμονισμός, ενώ στα τέλη του αιώνα ταξινομήθηκαν στις παιδικές ψυχώσεις.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο ψυχίατρος Bleuler ήταν εκείνος που χρησιμοποίησε τον όρο "αυτισμός", για να δηλώσει την απώλεια επαφής και επικοινωνίας του ψυχικά ασθενούς με την πραγματικότητα (Συνοδινού, 1999). Αργότερα, ο ψυχίατρος Henry Mandsley παρατήρησε μία ομάδα παιδιών μικρής ηλικίας με σοβαρές ψυχικές διαταραχές που παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση και διαστρέβλωση της ανάπτυξης.

Ο πρώτος όμως που κατανόησε ότι η ομάδα των ψυχωσικών παιδιών συμπεριλαμβάνει και μια ξεχωριστή υποομάδα, ήταν ο ψυχίατρος Leo Kanner. Ήδη από το 1938, του είχε κάνει εντύπωση ότι ορισμένα ψυχωσικά παιδιά διέφεραν από τα άλλα μέλη της ομάδας, παρουσιάζοντας προβλήματα, εμφανή από τη βρεφική ηλικία. Μέσα από τη μελέτη του, μίλησε για τον "πρώιμο νηπιακό αυτισμό", όπου χαρακτηρίζεται από έλλειψη συναισθηματικής επαφής, έλλειψη ή απουσία λόγου, επαναλαμβανόμενες ρουτίνες αλλά και μηχανική μνήμη και υψηλή οπτική αντίληψη (Wing, 2000).

Το 1944, ο ψυχίατρος Hans Asperger, ερευνώντας πάνω από 400 περιστατικά παιδιών με τα ίδια χαρακτηριστικά τους έδωσε τη διάγνωση "autism" χαρακτηρίζοντας έτσι τα συμπτώματα της συμπεριφοράς τους. Ο ίδιος αναφέρθηκε σε έναν άλλο τρόπο συμπεριφοράς με βασικά χαρακτηριστικά τις κατάλληλες κοινωνικές προσεγγίσεις, το έντονο ενδιαφέρον για συγκεκριμένη θεματολογία, την καλή γραμματική και το λεξιλόγιο καθώς και το μονότονο λόγο και μονόλογο, το φτωχό κινητικό συντονισμό και την απουσία κοινής λογικής (Wing, 2000).

Η ψυχογενής θεωρία του Kanner για τον αυτισμό¹ και οι παρόμοιες απόψεις επικράτησαν μέχρι τη δεκαετία του 1970 χωρίς να στηρίζονται σε επιστημονική βάση. Τα ερευνητικά δεδομένα της δεκαετίας 1970 και 1980 φανέρωσαν ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών δε διέφεραν από γονείς άλλων παιδιών, ενώ ο Schopler και ο Reichler (1971) ήταν οι πρώτοι που υποστήριξαν ότι ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής αιτιολογίας.

Είναι αξιοσημείωτες, λοιπόν, οι αλλαγές των θεωριών για τη φύση του αυτισμού, όπως άλλωστε αυτές αποτυπώνονται στα διεθνή συστήματα των ψυχιατρικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Όπως κανείς μπορεί να παρατηρήσει στις πρώτες εκδόσεις της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Ασθενειών (ICD) της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας δε συμπεριλαμβάνεται καθόλου η έννοια του αυτισμού, γεγονός που στην όγδοη έκδοση αλλάζει και ο νηπιακός αυτισμός αναφέρεται ως τύπος σχιζοφρένειας, ενώ στην ένατη έκδοση μπορεί να δει κανείς τον όρο "παιδική ψύχωση". Το ICD-10 και το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM IV και V της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας αναφέρουν ότι υπάρχει ένα φάσμα αυτιστικών διαταραχών που είναι διαταραχές ανάπτυξης.

2.2 Γενικά χαρακτηριστικά αυτισμού

Ο αυτισμός προσδιορίζεται ως μία σοβαρή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται συνήθως πριν από τη συμπλήρωση των τριών πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού (DSM-IV, 1987).

Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ο οποίος αντικαταστάθηκε από τον όρο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Γενικότερα, προκαλεί προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία του ατόμου και μπορεί να κυμανθεί από ήπιος, μέτριος έως και σοβαρός. Τα πιο σοβαρά ελλείμματα παρουσιάζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενώ χαρακτηρίζονται από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

¹ Ο Kanner θεωρούσε τον αυτισμό ως μία εγγενή διαταραχή και περιέγραφε τους γονείς των παιδιών ως "γονείς-ψυγεία" που "εύχονταν να μην υπήρχε το παιδί τους", με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του παιδιού να θεωρείται αμυντική αντίδραση για να προστατευτεί από τον εχθρικό και ψυχρό γονέα (Κακούρος-Μανιαδάκη, 2006)

Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με αυτισμό είναι τα εξής:

1.Αυτιστική απομόνωση: παρατηρείται κλείσιμο στον εαυτό του, αδιαφορία ή έλλειψη ενδιαφέροντος για ανθρώπους και αντικείμενα, ιδιαίτερη προσήλωση σε ένα μέρος του σώματος ή σε μια λεπτομέρεια στα ρούχα ή στα αντικείμενα, απουσία βλεμματικής επαφής και άρνηση για επαφή που ακολουθείται συνήθως από εκρήξεις θυμού.

2.Αισθητηριακά ζητήματα: έντονη αντίδραση ή παντελή απουσία αντίδρασης σε ήχους, έντονη ανάγκη να αγγίζει τα αντικείμενα, να τα μυρίζει ή να τα βάζει στο στόμα, ιδιαίτερη αντοχή στον πόνο και τη θερμότητα, αναζήτηση για δημιουργία αισθήσεων ή αισθητηριακών ερεθισμάτων από ουσίες του σώματος (π.χ. κόπρανα, σάλια) ή από ισοδύναμά τους (π.χ. πλαστελίνη).

3.Διαταραχή επικοινωνίας: προβλήματα κατανόησης και χρήσης κάθε μορφής επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής), κυριολεκτική χρήση του λόγου, ελλείμματα στην κατανόηση πληροφοριών αναφορικά με τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής και τις χειρονομίες.

4.Διαταραχές λόγου: απουσία λόγου, χρήση απομονωμένων ή αλλοιωμένων λέξεων και σύντομων εκφράσεων χωρίς επικοινωνιακή λειτουργία, δυσκολία χρήσης προσωπικών αντωνυμιών, προθέσεων και προσώπων, ελλείμματα στη λειτουργική χρήση του λόγου σε κοινωνικές καταστάσεις, ύπαρξη ηχολαλίας (άμεση ή έμμεση), δυσκολία στην κατανόηση κειμένων και ιστοριών και στο χειρισμό συζήτησης, δυσκολίες στην άρθρωση, στερεοτυπική και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας, χρήση νεολογισμών (κατασκευή νέων λέξεων με άγνωστη σημασία), ανωμαλίες στην προσωδία, το ρυθμό, την ένταση και τη συχνότητα φωνής.

5.Ακινησία - υπερβολική ανάγκη για σταθερότητα: έντονη ανάγκη να διατηρείται σταθερότητα στα σημεία αναφοράς του περιβάλλοντος

6.Στερεοτυπίες και τελετουργίες: περίεργες χειρονομίες, κίνηση του σώματος μπρος-πίσω (turn taking), επιθετικές πράξεις προς τον εαυτό του ή προς τους άλλους.

Τα παιδιά με αυτισμό δεν έμαθαν ακόμα να κατανοούν και να απολαμβάνουν την ανθρώπινη επαφή (Aarons, M. & Gittens, T., 1992).

2.3 Τύποι αυτισμού

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ICD-10, στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος περιλαμβάνονται τα εξής σύνδρομα:

- *Αυτισμός παιδικής ηλικίας (αυτιστική διαταραχή, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner)*

Αναφέρεται κι ως αυτιστική διαταραχή ή σύνδρομο Kanner. Έχει διαγνωστεί περισσότερο από κάθε άλλη αναπτυξιακή διαταραχή με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Περιλαμβάνει ποιοτικές διαταραχές στην αμφίδρομη κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στις στερεοτυπίες. Για να τεθεί η διάγνωση, θα πρέπει το παιδί να έχει εκδηλώσει έξι από τα παρακάτω δώδεκα κριτήρια πριν τα 3 έτη.

❖ Για την κατηγορία της **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, με τα εξής κριτήρια:

1. Έκπτωση στη χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση προσώπου, η στάση σώματος και οι χειρονομίες κοινωνικής συναλλαγής.
2. Αποτυχία ανάπτυξης σχέσεων με συνομηλίκους.
3. Απουσία αλληλεπίδρασης και μοίρασμα ενδιαφερόντων.
4. Απουσία κοινωνικής και συγκινησιακής αμοιβαιότητας.

❖ Για την κατηγορία της **επικοινωνίας** περιλαμβάνονται τέσσερα κριτήρια:

1. Καθυστέρηση ή απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου.
2. Μειωμένη ικανότητα έναρξης κ διατήρησης διαλόγου.
3. Στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου.
4. Απουσία λειτουργικού και συμβολικού παιχνιδιού ανάλογα το αναπτυξιακό του επίπεδο.

❖ Αναφορικά με τα **στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς**, υπάρχουν τέσσερα κριτήρια:

1. Έντονη ενασχόληση με στερεότυπο πρότυπο ενδιαφερόντων σε μη φυσιολογικό βαθμό έντασης και εστίασης.

2. Άκαμπτη προσκόλληση σε μη λειτουργικές ρουτίνες.
3. Στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιοτυπίες.
4. Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων.

- *Άτυπος αυτισμός*

Ο άτυπος αυτισμός ή αλλιώς άτυπη ψύχωση παιδικής ηλικίας είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή παρουσιάζοντας μερικά κι όχι όλα από τα συμπτώματα του τυπικού αυτισμού και η μη φυσιολογική ή και μειονεκτική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή μόνο μετά την ηλικία των 3 ετών. Στα συμπτώματα αυτά περιλαμβάνονται δυσκολίες στην κοινωνική επαφή, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και υψηλή ευαισθησία σε ορισμένα ερεθίσματα, ενώ συνήθως έχουν την κλινική εικόνα νοητικής υστέρησης με αυτιστικά στοιχεία (ICD-10, 1992).

- *Σύνδρομο Rett*

Το σύνδρομο Rett περιγράφηκε από τον Andreas Rett, το 1966, στη Βιέννη, ως μία νευρολογική διαταραχή που προσβάλλει κυρίως κορίτσια. Η κλινική εικόνα των παιδιών με σύνδρομο Rett, μέχρι και τον έκτο μήνα, δείχνει να αναπτύσσονται ομαλά, ενώ προοδευτικά αρχίζουν να χάνουν δεξιότητες που είχαν κατακτηθεί μέχρι τότε. Η περίμετρος του κεφαλιού δεν αυξάνεται φυσιολογικά και παρουσιάζεται κακός συντονισμός κινήσεων αλλά και απώλεια των σκόπιμων κινήσεων των χεριών με εμφάνιση συγκεκριμένων στερεοτυπιών με αυτά. Επίσης, παρατηρείται σοβαρή γλωσσική διαταραχή καθώς και αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση με παράλληλη εμφάνιση ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Κακούρος-Μανιαδάκη, 2006).

- *Άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή παιδικής ηλικίας (παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή)*

Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή περιγράφηκε από τον Heller, το 1908 (σύνδρομο Heller). Κάνει την εμφάνισή της σε ηλικία 3-4 ετών, μετά από μία τυπικά φυσιολογική ανάπτυξη έως τα 2 έτη. Τα παιδιά αυτά, ενώ έχουν αναπτύξει μέχρι τα 2 έτη βασικές δεξιότητες στην επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις, στο παιχνίδι, στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στην κίνηση και τον έλεγχο σφιγκτήρων, στην ηλικία 3-4 ετών παρουσιάζουν οριστική απώλεια σε δύο τουλάχιστον από τους παραπάνω τομείς και η κλινική τους εικόνα παραπέμπει σε παιδιά με αυτισμό (Παπαβασιλείου, 2014).

- *Σύνδρομο Asperger (αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή παιδικής ηλικίας)*

Το σύνδρομο Asperger πήρε το όνομά του από τον ψυχίατρο Hans Asperger και αρχικά ονομάστηκε "αυτιστική ψυχοπάθεια" (Παπαβασιλείου, 2014). Πρόκειται για μια ήπια παραλλαγή αυτιστικής αναπτυξιακής διαταραχής (Σταμπόλτζη, 2005) που χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Volkman et al, 1996), μονότονη λεκτική ικανότητα και αδυναμία στις μεταφορικές έννοιες (Παπαβασιλείου, 2014), καθώς και αδυναμία ενσυναίσθησης (Κακούρος-Μανιαδιάκη, 2006). Ωστόσο, τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, κανονική γλωσσική ανάπτυξη και αρκετές δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμογής στο περιβάλλον (Volkman et al, 1996), αποτελώντας μία από τις λειτουργικότερες περιπτώσεις αυτισμού (Schopler et al, 1998), με την καλύτερη πρόγνωση για την αναπτυξιακή τους πορεία και επίτευξη αυτονομίας στην ενήλικη ζωή (Eisenmajer et al, 1996).

Επιπλέον, ως βασικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών αναφέρονται η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κοινωνική ανάπτυξη (Wing, 2000), καθώς και οι δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και οι τάσεις απομόνωσης, παρουσιάζοντας μονόπλευρη επικοινωνία (Κακούρος, 2004).

- *Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη αλλιώς οριζόμενη*

Η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη αλλιώς οριζόμενη πρόκειται για έναν τύπο αυτισμού, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και τη κοινωνική συνδιαλλαγή σε διαφορετικό βαθμό από τους υπόλοιπους τύπους σε συνδυασμό με διαταραχές στην επικοινωνία και στην εκδήλωση στερεοτυπικών κινήσεων. Παρουσιάζει διαφορετικές εκφάνσεις, με αποτέλεσμα το ένα παιδί να διαφέρει από ένα άλλο αισθητά και συνήθως να υπάρχει ταλάντευση μεταξύ της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη αλλιώς οριζόμενη (Παπαβασιλείου, 2014).

2.4 Αίτια

Την εποχή του Kanner, η συμπτωματολογία του αυτισμού αναφερόταν με βάση ψυχιατρικές εικόνες ενηλίκων καθώς και με κάποιες εξωτερικές ομοιότητες με τη σχιζοφρένεια ή εν γένει με την ψύχωση. Από τη δεκαετία του '60, η έρευνα του αυτισμού στράφηκε στις

ψυχοτραυματικές πρώιμες αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την "ψυχρή" μητέρα του, ως γενεσιουργό αιτία της συγκεκριμένης διαταραχής. Σήμερα, οι έρευνες παραπέμπουν σε μία βιολογική βάση και πως τα συμπτώματά της παραπέμπουν σε εγκεφαλική δυσλειτουργία. Επιπλέον γίνεται συζήτηση πως οι γενετικοί παράγοντες προκαλούν μεταβολικές διαταραχές, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες των παιδιών, κυρίως σε καίριες περιόδους για την ανάπτυξη και οργάνωσή τους.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που αναφέρονται στο τι προκαλεί τον αυτισμό και οι τομείς που ερευνώνται περιλαμβάνουν τη γενετική συνιστώσα, την εγκεφαλική βλάβη, την ανοσοποιητική δυσλειτουργία, κάποια ιογενή μόλυνση, οι αντιβιώσεις και τα εμβόλια, κάποιες τροφικές αλλεργίες, ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες ή μέταλλα, περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και συνδυασμό διαφόρων από τις παραπάνω αιτίες (Γκονέλα, 2006).

Οι βασικότερες αιτιολογίες αναφέρουν:

- *Χρωμοσωμικές ανωμαλίες*

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ένα μικρό ποσοστό παιδιών παρουσιάζει εύθραυστο-Χ χρωμόσωμα (Γενά, 2002). Η χρωμοσωμική αυτή ανωμαλία παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια και προκαλεί σωματικές παραμορφώσεις, νοητική ανεπάρκεια, γλωσσικές διαταραχές και άλλες διαταραχές που είναι παρόμοιες με αυτές του αυτισμού (ηχολαλία, καθυστέρηση κατάκτησης λόγου, περίεργη ποιότητα φωνής, αποφυγή βλεμματικής επαφής, αποστροφή στις κοινωνικές σχέσεις και συναισθηματική απάθεια) (Κυπριωτάκης, 2003).

- *Ανοσολογικοί παράγοντες - Μολυσματικές ασθένειες*

Σε κάποιες περιπτώσεις τα συμπτώματα του αυτισμού συνδέονται με ασθένειες που ενέχουν σοβαρούς κινδύνους βλάβης του κεντρικού νευρικού συστήματος. Έρευνες καταλήγουν ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις ενδομήτριες μολύνσεις και σε αυτισμό (Κυπριωτάκης, 2003). Οι ήπιες μορφές μολύνσεων παρεμβαίνουν στη φυσιολογική ανάπτυξη και έτσι οδηγούν σε αναπτυξιακές διαταραχές (Frith, 1999). Η σοβαρότητα του αυτισμού εξαρτάται από τη διάρκεια της ζωής που ενέργησαν τα αίτια. Επιπλέον, διαφορετικά παθογόνα αίτια που προσβάλλουν το κεντρικό νευρικό σύστημα περιγεννητικά συμβάλλουν στην παρουσία του αυτισμού (Κυπριωτάκης, 2003).

- *Νευρολογικοί παράγοντες*

Το 1978, οι Damasio και Maurer προέβλεψαν την πιθανότητα βλάβης στο ντοπαμινικό σύστημα του εγκεφάλου, όπου οι διακλαδώσεις εισχωρούν στα βασικά γάγγλια και σε τμήματα του πρόσθιου και κροταφικού λοβού. Η βλάβη αυτή αντανακλά εκείνα τα νευρολογικά συμπτώματα που συνδέονται με τον αυτισμό (περίεργο βάδισμα, ανέκφραστο πρόσωπο, επαναλαμβανόμενες πράξεις, έλλειψη αυθορμητισμού) (Frith, 1999).

- *Γενετικοί παράγοντες*

Νέες θεωρίες με βάση τη γενετική, φανερώνουν ότι τα γονίδια παίζουν ρόλο στην εμφάνιση του αυτισμού. Μία πρωτοποριακή μελέτη διδύμων το 1977 οδήγησε στην υποστήριξη της οργανικής αιτιότητας του αυτισμού. Ένα ακόμα δείγμα που επιβεβαιώνει τη γενετική προέλευση του αυτισμού είναι ότι η διαταραχή απαντάται στα αδέρφια των παιδιών σε ποσοστό του 2%, συχνότητα 50 με 100 φορές μεγαλύτερη από αυτή που ισχύει στο γενικό πληθυσμό (Γενα, 2002).

- *Περιβαλλοντικά - ψυχογενή αίτια*

Ως κύρια αιτία που προκαλεί τον αυτισμό, κρίθηκε η αδυναμία ανάπτυξης του απαραίτητου δεσμού μητέρας-παιδιού, καθώς και η ανεπαρκής μητρική παρουσία κατά τη βρεφική ηλικία. Τα συμπτώματα του αυτισμού ερμηνεύτηκαν ως έκφραση απόρριψης, της εχθρότητας και της συναισθηματικής απόσυρσης του παιδιού από τους γονείς του με την εκδήλωση αυτιστικών στοιχείων (Κυπριωτάκης, 2003).

Οι περισσότερες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα πως πρέπει να αναζητηθεί ως αιτία του αυτισμού η μακρά αιτιολογική αλυσίδα κι όχι μόνο ένα αίτιο. Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να αναφέρει πως υφίσταται ισχυρό γενετικό υπόστρωμα, υψηλός βαθμός κληρονομικότητας και η συσχέτιση με ορισμένα γονίδια (Brown, 2004).

2.5 Διαγνωστικά κριτήρια

Η διάγνωση του αυτισμού τίθεται από την ηλικία των 18 μηνών. Πριν από αυτήν την ηλικία, οι ιδιαίτερες συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν χαρακτηρίζονται ως αυτιστικοί κίνδυνοι (Delion, 2000). Οι ερευνητές Rutter (1978,1990), Newson (1997) και Wing (1988,1996) βοήθησαν στη διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και συμφώνησαν ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρεις τομείς α) την κοινωνικότητα, β) την επικοινωνία, και γ) την κοινωνική φαντασία και σκέψη.

Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές πληροφοριών για να προβεί κανείς σε μια ορθή διάγνωση (Βαρβόγλη, 2006), καθώς και οι συνοδές διαταραχές μπορούν να παρασύρουν σε λανθασμένη διάγνωση (Quill, 2006). Για να υπάρξει διάγνωση και εκτίμηση των ικανοτήτων απαιτείται η παρατήρηση, η σύνταξη και η εκτέλεση διαφόρων ψυχολογικών διαδικασιών (Γκονέλα, 2006).

2.6 Διαγνωστικά εργαλεία

Στις μέρες μας η διάγνωση του αυτισμού πραγματοποιείται με γνώμονα τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά του παιδιού και όχι σύμφωνα με τις ιατρικές εξετάσεις. Για τη διάγνωση του αυτισμού, χρησιμοποιούνται παγκοσμίως δύο σταθμισμένα τεστ, το DSM-IV (τεστ της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας) και το ICD-10 (τεστ του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας).

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα διαγνωστικά κριτήρια μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: της κοινωνικής συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής το παιδί πρέπει να παρουσιάζει έξι ή περισσότερα «σημεία» από τις παραπάνω κατηγορίες (Γενά, 2002).

Σύμφωνα με το ICD-10, η διάγνωση του αυτισμού μπορεί να υφίσταται εφόσον το παιδί πληρεί συνολικά οκτώ «σημεία» από τις παραπάνω τρεις κατηγορίες (Bogdashina, 2006).

Η βασική διεθνής διαγνωστική κατηγοριοποίηση είναι το DSM V, σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί στην πρώιμη παιδική ηλικία και θα πρέπει να παρουσιάζεται λειτουργική ανεπάρκεια. Συγκεκριμένα, πρέπει να παρατηρούνται:

- Αποκλίσεις στην κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση
- Επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων
- Συμπτώματα που περιορίζουν και εξασθενούν την καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου.

Η σωστή διαγνωστική εκτίμηση θα οδηγήσει στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού και θεραπευτικού προγράμματος (Peeters, 2000).

Ορισμένα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση του αυτισμού είναι:

- Το Checklist for Autism in Toddlers (CHAT), το οποίο αφορά την πρόωμη ανίχνευση αυτισμού σε παιδιά ηλικίας 18-36 μηνών)
- Το Childhood Autism Rating Scale (CARS), το οποίο αναπτύχθηκε μέσα από το πρόγραμμα TEACCH και αφορά την παρατήρηση συμπεριφοράς των παιδιών από 0-12 ετών.
- Το Derbyshire Language Scheme, το οποίο εφαρμόζεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτή για την εξέταση της πραγματολογίας, κατανόησης, ακουστικής διάκρισης, αναγνωστικής ικανότητας και δομής λέξεων.
- Τα Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R) και Autism Diagnosis Observation Scale Genetic (ADOS-G), τα οποία αξιολογούν περιοχές κοινωνικο-συμπεριφορικής και γνωστικής εξέλιξης παιδιών με αυτισμό που περιλαμβάνονται στο DSM-IV και ICD-10.
- Το Sensory Profile Test, το οποίο αποτελεί σταθμισμένο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας αισθητηριακής επεξεργασίας παιδιών ηλικίας 5-10 ετών και σκιαγραφεί τις επιδράσεις της αισθητηριακής επεξεργασίας στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών.

Συμπερασματικά, υπάρχουν διαθέσιμα πολλά σταθμισμένα τεστ, κλίμακες αξιολόγησης, δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς και ποικίλες τεχνικές συστηματικής παρατήρησης. Η αξιολόγηση των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών οφείλει να επαναλαμβάνεται με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια και ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Συριόπουλου, Κάσιμος & Ζαφειρίου, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

3.1 Ορισμός - χαρακτηριστικά Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να επικοινωνούν, να συνδέονται και να κοινωνικοποιηθούν με τους άλλους και περιλαμβάνουν λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας.

Οι λεκτικές μορφές επικοινωνίας αναφέρονται στην ικανότητα που έχει το άτομο να πει την κατάλληλη έκφραση την κατάλληλη χρονική στιγμή με ευχάριστο και ευγενικό τρόπο, να χρησιμοποιεί διακύμανση στον τόνο και τη χροιά της φωνής του και γενικά να είναι σε θέση να κάνει έναρξη αλλά και διατήρηση διαλόγου με ένα τρίτο πρόσωπο.

Στις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας συμπεριλαμβάνεται η γλώσσα του σώματος, η στάση που τηρείται, η βλεμματική επαφή, οι κατάλληλες χειρονομίες αλλά και το "κοινωνικό" χαμόγελο. Παράλληλα, στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η σωστή ακρόαση από το συνομιλητή, η χρήση του μεταφορικού λόγου και ο αυτοσαρκασμός.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Η παρατήρηση αναφέρεται στην αντίληψη της κοινωνικής κατάστασης, ενώ η κοινωνική παρατήρηση αφορά και τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άλλοι. Η σκέψη αναφέρεται στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων για να κατανοηθεί ο λόγος που κάποιος προβαίνει σε μία ενέργεια. Τέλος, η συμπεριφορά περιλαμβάνει τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε.

Αν θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς να συνοψίσει τα παραπάνω σε μία πρόταση θα έλεγε πως οι κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα που διαθέτει ένα άτομο να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση (Elman, M. & Kennedy-Moore, E., 2003).

3.2 Διαταραχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Ένα αυτιστικό παιδί έχει σοβαρά ελλείμματα σε όλους τους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα από τα βασικά συμπτώματα ενός παιδιού που είναι στο φάσμα του αυτισμού είναι το απλανές βλέμμα και η ένδειξη ότι δεν ακούει ή βλέπει πρόσωπα και αντικείμενα. Συχνά αρνείται επαφής και έχει εκρήξεις θυμού και διεγερτικές κρίσεις. Επίσης, παρουσιάζει έλλειψη αμοιβαιότητας στα πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ μπορεί να μην φανερώσει καμία αντίδραση αν κάποιος του πάρει το

παιχνίδι του. Ακόμα δεν αναγνωρίζει κοινωνικές πράξεις και συναντά μεγάλη δυσκολία να αναπτύξει κοινωνική συνδιαλλαγή με νόημα (Powell & Jordan, 1997).

Παράλληλα, παρατηρούνται προβλήματα στις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες, όπως:

- Βλεμματική επαφή (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006)
- Συνδυαστική προσοχή (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006)
- Κοινωνικό χαμόγελο (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006)
- Κατανόηση συναισθημάτων του άλλου (Volkman et al, 2006)
- Διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006)
- Μίμηση (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006)
- Συμβολικό/λειτουργικό παιχνίδι (Powell & Jordan, 1997)

Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει τα παιδιά με αυτισμό, τα οδηγεί συνήθως σε ακατάλληλες συμπεριφορές. Μπορεί να είναι αγενή, να μιλούν ακατάλληλα ακριβώς επειδή δεν γνωρίζουν κοινωνικές συμβάσεις.

Η συμπεριφορά τους σε δημόσιους χώρους είναι δύσκολη, καθώς η έλλειψη αναστολών τα κάνει να ξεφωνίζουν, να ξαπλώνουν στο έδαφος, να τρέχουν και να πιάνουν ανθρώπους που δεν πρέπει ή αντικείμενα. Η άγνοια κινδύνου και η κοινωνική τους αφέλεια μπορεί να τα οδηγήσει σε ακατάλληλες φιλικές προσεγγίσεις (Wing, 2000). Επίσης, παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στο να δημιουργήσουν φιλίες, να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα, να παίζουν παιχνίδια με συνομηλίκους και να αποτελούν μέλη μιας ομάδας (Brown-Lennard, 2004).

Τέλος, μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένη τάση για αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, όπως το δάγκωμα χεριών και το χτύπημα κεφαλιού (Wing, 2000).

3.3 Κοινωνική ανάπτυξη και Αυτισμός

Τα παιδιά με αυτισμό σε πολύ μεγάλο ποσοστό παρουσιάζουν διαταραχές στην κοινωνική συμπεριφορά.

Εξαιτίας της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών επιπέδων του φάσματος του αυτισμού, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην αξιολόγηση των επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων (Powell & Jordan, 2000), με αποτέλεσμα να απαιτείται η χρήση διαφορετικών στρατηγικών, όπως οπτικά βοηθήματα, συντονισμός σχολείου-σπιτιού και προσαρμογή στο περιβάλλον (Peeters, 2000).

Τα παιδιά με αυτισμό, όντας "κοινωνικά ανεπαρκή" (Powell & Jordan, 1997), παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στον κοινωνικό τομέα, γεγονός που επιδρά σε όλες τις πτυχές της μάθησης και συμπεριφοράς (Jones, 2002). Επίσης, δυσκολεύονται να αποτελέσουν μέρος άλλων κοινωνικών ομάδων, όπως η δυαδική σχέση με τη μητέρα τους, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και οι συνομήλικοι του (Powell & Jordan, 1997). Γνήσιοι δεσμοί αναπτύσσονται δύσκολα χωρίς να μπορούν τα ίδια να γνωρίσουν τη γνησιότητα, την έκταση και το βάθος της φιλίας, με αποτέλεσμα να θεωρούν φίλους εκείνους που ικανοποιούν τις ανάγκες τους ή τους συμπεριφέρονται φιλικά (Κυπριωτάκης, 1997). Στον αυτισμό, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών (Wing, 2000) και φαίνεται να δείχνουν ευχαριστημένα όταν βρίσκονται μόνα τους, απουσιάζοντας η επιθυμία για αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Κυπριωτάκης, 1997). Συνήθως η επικοινωνία τους εστιάζεται στην ικανοποίηση μιας ανάγκης ή στην απόκτηση πληροφοριών (Jones, 2002), καθώς και οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εμφανίζουν, κυρίως επιθετικές προς τον εαυτό τους και τους άλλους, είναι αποτέλεσμα της σύγχυσης, της αδυναμίας επεξεργασίας των ερεθισμάτων και της αδυναμίας να επικοινωνήσουν (Powell & Jordan, 1997).

Γενικότερα, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού διακρίνονται για την **αδιαφορία** τους για τα προβλήματα των άλλων, δεν είναι σε θέση να προσφέρουν αλλά και να αποδεχτούν την **προσφορά παρηγοριάς και βοήθειας**, ενώ εμφανίζουν μειωμένη **ενσυναίσθηση** (Frith, 1999). Ένας ακόμη παράγοντας που αναστείλει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων είναι η μειωμένη ή ανύπαρκτη **βλεμματική επαφή** (Frith, 1999), μη γνωρίζοντας κυρίως πότε πρέπει να κοιτάξει κάποιον και για ποιο λόγο (Powell & Jordan, 1997). Επίσης η **παρουσία προσοχής** διαφοροποιεί την ποιότητα των κοινωνικών συνδιαλλαγών, γεγονός που επηρεάζεται σημαντικά στον αυτισμό, αφού τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από αυτόν μπορούν να αντιληφθούν την κυριολεκτική υπόσταση του άλλου και αδυνατούν να

συλλάβουν την εννοιολογική προοπτική του άλλου προσώπου (Peeters, 2000). Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να εκδηλώσουν συναισθήματα και ψυχικές διαθέσεις, αλλά συχνά βρίσκονται εκτός των κοινωνικών προσδοκιών (Wing, 2000). Περιπτώσεις παιδιών υψηλής λειτουργικότητας που είναι στο φάσμα του αυτισμού και εντάσσονται σε κανονικό σχολείο δείχνουν να εξαρτώνται από το δάσκαλο για να επιβεβαιωθούν ότι κάνουν το σωστό και να επιλύσουν ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Peeters, 2000). Συχνά μοιάζουν να μην αναλαμβάνουν καμία πρωτοβουλία για κοινωνική αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να προσβλέπουν στην ικανότητα κάποιου άλλου για την οργάνωση των σκέψεων τους και τις επακόλουθες ενέργειες (Jones, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ

4.1 Δομές ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

4.1.1 Ελληνικές δομές εκπαίδευσης για παιδιά με αυτισμό

Σύμφωνα με το άρθρο 28 «Θέματα ειδικής εκπαίδευσης» του νόμου 4186/2013 περί «Αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων», αλλά και αναφορικά με την προαναφερθείσα νομοθεσία, οι δομές δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ειδικά Δημοτικά Σχολεία
2. Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΕΓ)
3. Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΕΛ)
4. Τάξεις ΕΕΛ σε ΕΕΓ
5. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) έχουν αποκλειστική αρμοδιότητα αναφορικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα. Η φοίτηση των μαθητών με αυτισμό σε κατάλληλες δομές είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών ανανεώνονται αυτόματα κατόπιν σχετικής εισήγησης του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ και της σύμφωνης γνώμης των γονέων. Επιπρόσθετα, ο μαθητής μπορεί να υποστηρίζεται και από κάποιον ειδικό βοηθό που διαθέτει η οικογένειά του και αφού έχει συμφωνήσει ο Διευθυντής και ο Σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Οι παράλληλες στηρίξεις μπορούν να διακοπούν μόνο μετά από απόφαση των ΚΕΔΔΥ και τη συμβολή των γονέων. Τέλος, οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Asperger) έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε τάξεις του Γενικού Σχολείου, ενώ θα παρέχεται υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση με παράλληλη στήριξη, εγκεκριμένη από τα ΚΕΔΔΥ, από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, με εξειδίκευση στον αυτισμό (Ν.2817/2000).

4.1.2 Ευρωπαϊκές δομές εκπαίδευσης για αυτιστικούς μαθητές

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα Ειδικής αγωγής και του δικτύου πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ειδική αγωγή (ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ), οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν στόχο την ανάπτυξη ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αποκλίσεις σε γενικά σχολεία. Για την πραγματοποίηση αυτής της ένταξης

όμως θα πρέπει να παρέχεται συμπληρωματικό προσωπικό, εξοπλισμός, ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και μετεκπαίδευση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία.

Υφίσταται τρεις κατηγορίες όπου η κάθε χώρα έχει τη δυνατότητα να ταξινομηθεί με βάση την πολιτική που εφαρμόζει σε θέματα συνεκπαίδευσης:

1. Κατηγορία Α'-One-track approach: Οι χώρες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία είναι κυρίως Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισλανδία, Σουηδία, Νορβηγία και Κύπρο και έχουν ως βασικό στόχο την ένταξη όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση.
2. Κατηγορία Β'-Multi-track approach: Οι χώρες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία είναι Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Φιλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λετονία, Λιχτενστάιν, Δημοκρατία της Τσεχίας, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και η Σλοβενία και προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ του συστήματος της γενικής εκπαίδευσης και του συστήματος ειδικής αγωγής.
3. Κατηγορία Γ'-Two-track approach: Οι χώρες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία είναι το Βέλγιο και η Ελβετία, όπου ισχύουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά προγράμματα, ένα για την ειδική αγωγή και ένα για τη γενική εκπαίδευση, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί νόμοι για το καθένα.

Ένα γενικό ρεύμα στην Ευρώπη επιθυμεί να μετατρέψει τα ειδικά σχολεία σε ινστιτούτα, σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών, όπου θα παρέχουν αρμοδιότητες όπως, κατάρτιση για εκπαιδευτικούς, ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων, παροχή στήριξης στα γενικά σχολεία και τους γονείς, παροχή βραχύχρονης και μερικής βοήθειας σε μεμονωμένους αριθμούς και υποστήριξη κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Τέλος, όσον αφορά την ενσωμάτωση, ο ρόλος των ειδικών σχολείων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής-ΕΥΡΠΔΙΚΗ).

4.2 Ισχύουσα Νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή

Νόμος 2817/2000

Σημείο αναφοράς για την Ειδική Αγωγή, αποτέλεσε ο νόμος 2817/2000, ο οποίος ξεκαθάρισε τον ορισμό των Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι εκείνα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και

προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Σε αυτά περιλαμβάνονται , όσα παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης, όσα άτομα έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 36 όσα έχουν νοητική ανεπάρκεια, όσα αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, ακοής ή ομιλίας και λόγου, όσα έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα υγείας και όσα αντιμετωπίζουν δυσλεξία, δυσαριθμησία και δυσαναγνωσία. Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις αξιολογούνται και διαπιστώνονται από τα πρώην Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα σημερινά Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.).

Βασικό σημείο του νόμου είναι οι στόχοι που έχει θέσει η Ειδική Αγωγή για τα άτομα:

- Ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους
- Βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να πραγματοποιηθεί η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο
- Επαγγελματική κατάρτιση και συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία
- Αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Προκειμένου οι παραπάνω στόχοι να επιτευχθούν, εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικό υλικό. Επίσης, χορηγήθηκαν όργανα και λοιπός ειδικός εξοπλισμός, τα οποία συνυπάρχουν με την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εισάχθηκε παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, αγωγή λόγου, τα οποία θα αναφερθούν και αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι, ο νόμος 2817/2000, όρισε την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία, των οποίων η μορφή καθορίζεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Συγκεκριμένα, ανάλογα με την περίπτωση, η ειδική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε:

- Συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής,
- Σε οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- Σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,

- Σε τμήματα ή παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων,
- Στο σπίτι.

Νόμος 3699/2008

Διαφοροποιεί το νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή.

Ο νόμος 2817/2000 που αφορά την «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αντικαταστάθηκε από τον νόμο 3699/2008, ο οποίος μετονομάστηκε σε «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Αξιοπρόσεκτα σημεία είναι οι εξής γενικές διατάξεις:

- Ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση».
- Ως «διάγνωση» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων.
- Διαφορική διάγνωση ή Διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η σημερινή εκπαίδευση οφείλει να μετασχηματίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών αναγκών και δυνατοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει για αυτούς.

Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να βρίσκονται σε εγρήγορση για να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών που έχουν την άμεση ευθύνη της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα,

αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή, διαμεσολαβητή και συνεργάτη (Franklin, C., Harris, M., Allen-Meares, P., 2006).

Ειδικότερα, οφείλει να είναι καταρτισμένος στο γνωστικό αντικείμενό του, να παρακολουθεί τις τρέχουσες εξελίξεις, να ενημερώνεται διαρκώς για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους καθώς και να ανακαλύπτει νέες πηγές μάθησης, ερεθισμάτων, εποπτικών και διδακτικών μέσων (Δημητρίου, 1993). Επίσης, οφείλει να προβαίνει σε δίκαιη και ίση μεταχείριση των μαθητών που αναλαμβάνει και να παρέχει ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, μέσα από νέες παιδαγωγικές και βιωματικές διαδικασίες. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να στηρίζεται στην καινοτομία και στην ευρηματικότητα, αλλά και να παρέχει διαφοροποιημένη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία όπου κρίνεται απαραίτητη, όταν απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές φυσικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες (Τέντζερης, 2012). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης και της αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές συνεργάζονται, συμμετέχουν ενεργά, ενσωματώνονται στην ομάδα και αποκτούν κριτική ικανότητα και σκέψη (Vygotsky, 1998).

Η σύγχρονη σχολική τάξη του 21ου αιώνα δεν έχει πια στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά καθώς είναι ένας χώρος με διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες και οι μορφές διδασκαλίας είναι μαθητο-κεντρικές και ομαδο-κεντρικές (Αρβανίτη, 2009). Γενικότερα, επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται με την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων (Φιλιππάκη, 2012).

Η ενσυναίσθηση και το προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή είναι τα βασικότερα εφόδια για τον εκπαιδευτικό, εστιάζοντας κάθε φορά στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά και στη διαχείριση των εσωτερικών δυνατοτήτων του.

4.4 Ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας

4.4.1. Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός

Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού βραχυπρόθεσμα, αφορά κυρίως την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών, μακροπρόθεσμα όμως το αντικείμενο της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι η προαγωγή της κοινωνικής λειτουργικότητας των μαθητών.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός λοιπόν έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει, με τις γνώσεις και τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Καλείται να εφαρμόσει μεθόδους και τεχνικές της Κοινωνικής Εργασίας σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή με άτομα, οικογένειες και ομάδες, να εφαρμόσει τεχνικές ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και να εργαστεί σε μακρο-επίπεδο, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητες, του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής δράσης, προκειμένου να υπάρξουν επιθυμητές αλλαγές σε επίπεδο κοινότητας, ως προς το βέλτιστο κοινωνικό συμφέρον.

Στο σχολείο, η εργασία του κοινωνικού λειτουργού εστιάζει στο μαθητή, ευρύτερα στην οικογένεια και ιδιαίτερα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το μαθητή.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ενημερώνεται συνήθως από κάποιον εκπαιδευτικό είτε για προβλήματα μάθησης, είτε προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον είτε αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητή και καλείται να διερευνήσει τις αιτίες που προκαλούν τις όποιες δυσκολίες του μαθητή είτε μετά από αίτημα του γονέα και σε συνεργασία μαζί του, είτε προκειμένου να ενισχυθεί στο ρόλο του. Καλείται να διερευνήσει τις αιτίες που προκαλούν τις όποιες δυσκολίες του μαθητή και να βοηθήσει ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και να αρθούν τα εμπόδια για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη σχολική του πρόοδο.

Ο γενικότερος σκοπός του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με το μαθητή, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι να βοηθήσει το μαθητή, να αναπτύξει κριτική σκέψη, να αξιοποιήσει τις ικανότητές του, να αποκτήσει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να καλύψει τυχόν ακάλυπτες συναισθηματικές ανάγκες για κοινωνική αναγνώριση και αυτοεκτίμηση, καθώς και η εκμάθηση κοινωνικών ρόλων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης φέρει την ευθύνη να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε το παιδί να προσπαθήσει να επιτύχει ή να αναδείξει τις ικανότητες του.

Ένας βασικός ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι η εργασία με «ιδιόρρυθμα» παιδιά. Η εργασία αυτή περιλαμβάνει συνεργασία με το δάσκαλο ή και το Διευθυντή του σχολείου, ώστε να πληροφορηθεί επακριβώς ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα, ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τον κοινωνικό λειτουργό και πώς οι ίδιοι προτίθενται να συνεργαστούν μαζί του για να αντιμετωπιστούν τα επιμέρους προβλήματα. Σε δεύτερο χρόνο ο κοινωνικός λειτουργός

προσεγγίζει τους γονείς προκειμένου να «μελετήσει» τον μαθητή στον χώρο του καθώς και για να ανταλλάξει πληροφορίες με τους γονείς ώστε να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα του περιστατικού αλλά και για να συγκεντρωθούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που θα βοηθούσαν στον ακριβέστερο προγραμματισμό σχεδίου δράσης (Καλλινικάκη, Κασσέρη, 2015).

Πραγματοποιεί ιδιαίτερες συναντήσεις με το μαθητή, με σκοπό να εξετάσει τα αίτια και τις δυσκολίες του, τα συναισθήματά του και τις στάσεις του απέναντι στους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ επικοινωνεί και με τις κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας για να εξετάσει το ενδεχόμενο βοήθειας. Με τα στοιχεία που συλλέγει, του δίνεται η δυνατότητα να ενημερώσει τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποιημένη συμπεριφορά του μαθητή και επηρεάζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει περιορισμένες δυνατότητες να πάρει πρωτοβουλίες για ομαδική και διεπιστημονική συνεργασία, εφόσον τον κύριο λόγο για αυτές τις περιπτώσεις έχει ο Διευθυντής του σχολείου. Ανάλογα όμως την πείρα, το ενδιαφέρον και ο βαθμό επιρροής που ασκεί στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος διεπιστημονικής συνεργασίας. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τον ψυχολόγο ή παιδοψυχίατρο, ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι περιπτώσεις του για επαγγελματική βοήθεια.

Σε σοβαρά και πολύπλοκα προβλήματα μαθητών όταν κρίνεται απαραίτητη η παραπομπή σε εξειδικευμένες κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας, ο Κοινωνικός Λειτουργός προετοιμάζει τους γονείς να αντιμετωπίσουν τυχόν συναισθήματα ενοχικά ή άρνησης που μπορεί να προέκυπταν και να δυσκόλευαν ή να επιβράδυναν την αντιμετώπιση της κατάστασης. Εδώ συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει το συντονισμό των ενεργειών των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και γίνεται ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των υπηρεσιών αυτών, της οικογένειας και του σχολείου.

Παράλληλα, ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να διοργανώσει ομάδες για γονείς. Σε αυτές τις ομάδες οι γονείς έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν, τις δυσκολίες, τις απογοητεύσεις, τους φόβους, τα αισθήματα ανασφάλειας που έχουν για τη διαπαιδαγώγηση

των παιδιών τους και μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά τους.

Επίσης, μπορεί να δημιουργήσει ομάδες με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το ρόλο και τις δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού και του δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών της κοινότητας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών. Επιπλέον, σε αυτές τις συναντήσεις μπορεί να συζητιούνται θέματα που θα συντελούσαν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων και την επίλυση ενδεχομένως συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.

Πέρα από τις ομάδες με τους εκπαιδευτικούς, και τους γονείς, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να χρησιμοποιήσει και τη μέθοδο εργασίας με ομάδες μαθητών. Μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα ο μαθητής μπορεί να μάθει πώς να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα, το θυμό, την επιθετικότητα του, να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να ενθαρρυνθεί ώστε να αναζητήσει θετικές προς αυτόν διεξόδους εκτόνωσης αλλά και να δεχτεί αναγνώριση για τις ανάγκες του. Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα των ομάδων ποικίλουν ανάλογα τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα θέματα που φτάνουν από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Τελικός στόχος αυτών των ομάδων είναι η καλύτερη ένταξη του μαθητή στο σχολικό και οικογενειακό του περιβάλλον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τις κοινωνικές του σχέσεις, και στοχεύει στην μελλοντική του εξέλιξη στην κοινωνία (Σταθόπουλος, 2005).

4.4.2. Παιδοψυχίατρος

Αρχικά, ο παιδοψυχίατρος καλείται να διαγνώσει αλλά και να εκτιμήσει υπεύθυνα τη δυσκολία, το σύμπτωμα ή τη διαταραχή στο παιδί. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται με τη συνεκτίμηση όλων εκείνων των παραγόντων που ενδεχομένως συμβάλλουν στη γένεση του προβλήματος, όπως βιολογικοί, γενετικοί, αναπτυξιακοί, γνωστικοί, εκπαιδευτικοί, οικογενειακοί και κοινωνικοί.

Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντικό είναι ο παιδοψυχίατρος να κατανοήσει μέσα από την οικογένεια, τις συνθήκες ή τα αίτια που ενδεχομένως μπορεί να οδήγησαν στην εμφάνιση οποιουδήποτε προβλήματος στο παιδί.

Έχοντας λοιπόν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι συμβαίνει και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης, καλείται να προτείνει τους καταλληλότερους τρόπους παρέμβασης και θεραπευτικής αντιμετώπισης.

Σε γενικές γραμμές, ο ρόλος του παιδοψυχιάτρου αναφέρεται κυρίως στην πρόληψη που επιτυγχάνεται με τα κατάλληλα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και στη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής όταν κάποιες συμπεριφορές δεν ελέγχονται με άλλο τρόπο (Παπαγεωργίου, 2005).

4.4.3. Παιδοψυχολόγος

Ο ρόλος του παιδοψυχολόγου είναι διττός καθώς εστιάζεται τόσο στο παιδί και την ενδεχόμενη ψυχοπαθολογία του όσο κι στις δομές του οικογενειακού περιβάλλοντος για να δεχτούν το πρόβλημα που υφίσταται αλλά και να βοηθήσουν στο θεραπευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί με αυτισμό (Παπαγεωργίου, 2005).

4.4.4. Λογοθεραπευτής

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στην διεπιστημονική ομάδα είναι σημαντικός και απαραίτητος για την ανάπτυξη κυρίως του λόγου και της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό (Γκονέλα, 2006). Μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν λεκτικές και μη λεκτικές πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους και να επικοινωνούν λεκτικά ή με κάποιο εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας. Χρησιμοποιούν μεθόδους για να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να βγουν από την απομόνωσή τους και να αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, ο λογοθεραπευτής συμβάλλει στη βελτίωση της βλεμματικής επαφής και στην κατανόηση αλλαγών στον τόνο και τη χροιά της φωνής αλλά και των εκφράσεων του προσώπου (Brown, 2004).

4.4.5. Εργοθεραπευτής

Ο εργοθεραπευτής αποτελεί ένα ακόμα ενεργό μέλος στη διεπιστημονική ομάδα που απασχολεί άτομα με αυτισμό. Συγκεκριμένα, ορίζεται υπεύθυνος για τη διδασκαλία δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, την ανάπτυξη αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού και ψυχαγωγικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, αξιολογεί και παρεμβαίνει θεραπευτικά σε άτομα, ομάδες και κοινωνικά σύνολα που η ικανότητα τους να εμπλακούν επιτυχώς σε ρόλους και καταστάσεις της καθημερινής ζωής επηρεάζεται από σωματικές, νοητικές, ψυχικές και αναπτυξιακές ασθένειες και αναπηρίες. Επιπλέον, χρησιμοποιεί θεραπευτικά σκόπιμες δραστηριότητες, τροποποιεί, προσαρμόζει το

περιβάλλον και τη δραστηριότητα έτσι ώστε να προωθήσει, να διατηρήσει και να αποκαταστήσει στο μέγιστο βαθμό τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του ατόμου σε όλους τους τομείς του έργου στους οποίους επιθυμεί, αναμένεται ή απαιτείται από αυτόν να μπορεί να εμπλακεί (American Occupational Therapy Association).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

5. Εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται ευρέως από διάφορες ειδικότητες που ασχολούνται με αυτιστικά παιδιά ποικίλουν ανάλογα τις ανάγκες που θέλουν να καλύψουν σε πρόγραμμα αποκατάστασης.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν γνωστικά αντικείμενα και να αποκτήσουν ικανότητες ετοιμότητας και να βελτιώσουν τη λειτουργική επικοινωνία, την αμεσότητα και τις κοινωνικές τους ικανότητες, όπως την προσοχή, το συμβολικό παιχνίδι, τη μείωση αρνητικών συμπεριφορών και τη γενίκευση ικανοτήτων σε νέες καταστάσεις. Αυτές είναι:

- Μέθοδος TEACCH
- Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (ABA, Applied Behavioral Analysis):
- Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (DTT, Discrete Trial Training)
- Εκπαίδευση καίριων δεξιοτήτων (PRT, Privotal Response Training)
- PECS
- SPELL
- Makaton
- Μέθοδος Floortime
- Πρόγραμμα επιστημών υγείας του Denver (Denver Health Sciences Program)
- Μαθησιακές Εμπειρίες: ένα εναλλακτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και γονείς-LEAP (Learning Experiences: An alternative Program for Preschoolers and Parents)
- Μέθοδος Miller

5.1 Μέθοδος TEACCH

Το TEACCH αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τη διάγνωση, την αποκατάσταση, την επαγγελματικά κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό (Schopler & Mesibov, 2000).

Διαφέρει από την Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (ABA), αν και ενσωματώνει ορισμένες συμπεριφορικές αρχές θεραπείας των παιδιών με αυτισμό.

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί να παρέχει δομημένη διδασκαλία σε ένα προβλέψιμο περιβάλλον, με κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό, με βάση τις δεξιότητές τους (Rodriguez, 2011). Αρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η οργάνωση του χώρου εργασίας του κάθε παιδιού καθώς και οι χώροι αναψυχής (Schopler et al, 1978). Η οργάνωση του περιβάλλοντος προσφέρει μία αίσθηση ασφάλειας καθώς και ενδείξεις με οπτικό ερέθισμα που βοηθάνε τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα του χώρου από τον οποίο περικλείονται.

Η οργάνωση της τάξης γίνεται σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του παιδιού και κατόπιν δημιουργείται ένα ατομικό πρόγραμμα. Τα εκάστοτε προγράμματα αποτελούνται από εικόνες ή φωτογραφίες που τοποθετούνται η μία κάτω από την άλλη, για να υπάρχει η αίσθηση της χρονικής ακολουθίας των δραστηριοτήτων. Μεταξύ των δραστηριοτήτων παρέχεται η ανταμοιβή- ενίσχυση, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού.

Στην έκβαση της πραγμάτωσης του TEACCH, σημαντικό ρόλο έχει η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά κυρίως των γονιών, όπου καλούνται να διαμορφώσουν ρουτίνες στο χώρο του σπιτιού, παρόμοιες με εκείνες του σχολικού περιβάλλοντος (Franklin, C., Harris, M., Allen-Meares, P., 2006).

Το TEACCH προσδιορίζεται από τις εξής αρχές:

1. Έχει σκοπό τη βελτίωση της προσαρμογής του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
2. Αναπτύσσεται μία σχέση συνεργασίας μεταξύ θεραπειών και γονιών.
3. Πραγματοποιείται αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών για τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.
4. Προωθείται η δομημένη διδασκαλία καθώς και η μεθοδευμένη εκπαίδευση των επαγγελματιών.

Αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του TEACCH, αν και υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που υποστηρίζουν πως οδηγεί το άτομο στην νοητική απομόνωση από το περιβάλλον του, μειώνοντας σταδιακά την κοινωνική του αποδοχή (Rodriguez, 2011). Στην

πραγματικότητα, το πρόγραμμα TEACCH έχει σκοπό να πραγματοποιήσει την ένταξη των παιδιών με αυτισμό, στο χώρο του σχολείου, με απώτερο στόχο την πλήρη κοινωνική τους ένταξη, ενώ τα ειδικά σχολεία να αποτελούν λύση μόνο για τους μαθητές εκείνους που δεν έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από τη γενική εκπαίδευση (Marcus et al., 1978).

5.2 Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (ABA, Applied Behavioral Analysis)

Η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση είναι μια συμπεριφορική προσέγγιση που βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές συμπεριφορικής μάθησης, με στόχο την αλλαγή των προβληματικών συμπεριφορών που μπορούν να βελτιωθούν όταν αντιμετωπιστούν μέσα σε ελεγχόμενο πλαίσιο μέχρι το πέρας της παρέμβασης (Lovaas, 1977).

Για να μετρηθεί αξιόπιστα η αλλαγή της συμπεριφοράς πρέπει να οριστεί αρχικά με πλήρη και αντικειμενικά μέσα η καθεαυτού συμπεριφορά (Powers, 1992), ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία:

- Επιλογή προβληματικής συμπεριφοράς που χρήζει βελτίωση
- Εντοπισμός και ορισμός επιθυμητών στόχων
- Καθορισμός μεθόδου μέτρησης συμπεριφορών
- Αξιολόγηση επιπέδου απόδοσης
- Σχεδιασμός και εφαρμογή κατάλληλης παρέμβασης για την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς διδάσκοντας νέες εναλλακτικές δεξιότητες
- Συνεχής μέτρηση συμπεριφορών
- Κατάλληλες τροποποιήσεις για διατήρηση ή αύξηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης

Εφόσον οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, κρίνεται απαραίτητη η γενίκευση των επιμέρους σε διαφορετικά πλαίσια και πρόσωπα (Green, 1996), ενώ για να θεωρείται αποτελεσματική η παρέμβαση θα πρέπει να γίνει διαχείριση ενός μέρους από τα ερεθίσματα που απαιτούνται (Marcus et al, 1978).

Με τη συγκεκριμένη μέθοδο επιτρέπεται ο έλεγχος της διαδικασίας της μάθησης, όπου ακολουθεί 5 βασικά στάδια, με σταθερή συχνότητα και ανεξάρτητα από τη δεξιότητα που αποτελεί τον τελικό στόχο.

Συγκεκριμένα:

- 1) Ο θεραπευτής δίνει μία σύντομη και σαφή οδηγία ή εκφράζει μία ερώτηση ως ερέθισμα

- 2) Προτρέπει το παιδί για την πραγματοποίηση της σωστής αντίδρασης
- 3) Το παιδί προβαίνει στην εκτέλεση της αντίδρασης, είτε αυτή είναι σωστή είτε λανθασμένη
- 4) Ο θεραπευτής έρχεται να ανταμείψει τη σωστή αντίδραση με κάποιου είδους ενισχυτή (τρόφιμο ή αντικείμενο που αρέσει στο παιδί) ή αγνοεί ή διορθώνει τη λανθασμένη αντίδραση
- 5) Ο θεραπευτής μπαίνει στη διαδικασία να καταγράψει τις υπάρχουσες συμπεριφορές, με στόχο τη δημιουργία ενός προφίλ ικανοτήτων, διαχωρίζοντας τις δεξιότητες που χρήζουν παρέμβαση και την οργάνωση αυτών με βάση το βαθμό δυσκολίας που παρατηρείται.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν αποδείξει ότι η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση (ABA) μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία ορισμένα συμπτώματα των παιδιών με αυτισμό, ειδικά αν συνδυαστεί με άλλες αποτελεσματικές μεθόδους (Καλύβα, 2005).

5.3 Κύκλος συστηματικής διδασκαλίας (DTT, Discrete Trial Training)

Ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας πρόκειται για μία εκπαιδευτική μέθοδος που βασίζεται στις αρχές της συμπεριφορικής ανάλυσης με δομημένα βήματα. Η συγκεκριμένη μέθοδος πραγματοποιείται σε δομημένο περιβάλλον και ο βασικός στόχος διασπάται σε επιμέρους στόχους συνεδρίας και η μάθηση προωθείται με ενίσχυση και συνεχείς επαναλήψεις.

Μέσα από το πρόγραμμα, γίνεται προσπάθεια εξάλειψης στερεοτυπικών κινήσεων και διασπαστικών συμπεριφορών. Τα μέρη της διδασκαλίας αφορούν α) την παρουσίαση από τον εκπαιδευτή, β) την αντίδραση του παιδιού, γ) τη συνέπεια, δ) την παύση και ε) την έναρξη της επόμενης προσπάθειας (Νότας, 2006).

5.4 Εκπαίδευση καίριων δεξιοτήτων (PRT, Privotal Response Training)

Η εκπαίδευση καίριων δεξιοτήτων αποτελεί μία ακόμη εκπαιδευτική μέθοδος που βασίζεται κι αυτή στη συμπεριφορική ανάλυση, με βασικό στόχο την εκμάθηση καίριων δεξιοτήτων μέσω κινήτρου. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινότητα κι όχι απαραίτητα σε θεραπευτικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα το παιδί με αυτισμό να μπορεί ευκολότερα να περάσει στο επίπεδο της γενίκευσης των δεξιοτήτων που μαθαίνει.

Κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος ακολουθούνται οι επιθυμίες και τα κίνητρα του παιδιού, ενώ ακόμα και οι στερεοτυπικές κινήσεις χρησιμοποιούνται λειτουργικά και ενισχυτικά. Επιπρόσθετα, προωθείται η συστηματική ενίσχυση των προσπαθειών του παιδιού

και αυξάνονται οι πρωτοβουλίες. Μέσα από την πραγματοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής μεθόδου δίνεται έμφαση στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη χρήση οπτικών μέσων, στο παιχνίδι, τη γενίκευση των κερτημένων δεξιοτήτων, τη δυνατότητα προσαρμογής και μετάβασης από το ένα πλαίσιο στο άλλο, αλλά και τη συνεργασία των γονέων (Νότας, 2006).

5.5 PECS

Το PECS αποτελεί ένα σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας που εξελίχθηκε το 1985 από τους Bondy A. και Frost L.

Το σύστημα αυτό απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό που δεν έχουν αναπτύξει λεκτική επικοινωνία, καθώς και άλλο τρόπο αλληλεπίδρασης.

Με βάση το σύστημα αυτό, αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν να πλησιάζουν και να δείχνουν την εικόνα του αντικειμένου που επιθυμούν στο " σύντροφο επικοινωνίας" και να την ανταλλάσσουν με το επιθυμητό αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί ξεκινάει τη διαδικασία της επικοινωνίας με συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο.

Το Πρωτόκολλο του PECS είναι βασισμένο στην έρευνα και την πρακτική εφαρμογή των αρχών της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (ABA). Κρίνεται απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών εκπαίδευσης, συστημάτων ενίσχυσης, στρατηγικών διόρθωσης του λάθους και στρατηγικών γενίκευσης για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας. Εξελίσσεται παράλληλα με την τυπική ανάπτυξη της γλώσσας, με την έννοια ότι το παιδί πρώτα διδάσκεται "πώς" να επικοινωνήσει ή ποιες είναι οι βασικές αρχές επικοινωνίας. Αργότερα, τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν με συγκεκριμένα μηνύματα. Χρησιμοποιώντας το PECS, αρχικά, τα παιδιά επικοινωνούν με μία μόνο εικόνα και μετά συνδυάζουν εικόνες ώστε να μάθουν διαφορετικές γραμματικές δομές, σημασιολογικές σχέσεις και λειτουργίες επικοινωνίας (Bondy & Frost, 2002).

5.6 SPELL

Κατά τη διάρκεια πολλών ετών, τα σχολεία και οι υπηρεσίες ενηλίκων της "Εθνικής Οργάνωσης Αυτιστικών" της Μεγάλης Βρετανίας (National Autistic Society, UK) έχουν αναπτύξει ένα πλαίσιο για την κατανόηση και ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών και των ενηλίκων με μια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Το πλαίσιο είναι, επίσης, χρήσιμο στο να αναγνωρίζει θεμελιώδη ζητήματα, στη μείωση των επιβλαβών αποτελεσμάτων των

διαταραχών του φάσματος του αυτισμού και στην παροχή μιας βάσης για επικοινωνία. Αποτελεί, επίσης, τη βάση όλης της εξειδίκευσης προσωπικού συγκεκριμένα για τον αυτισμό και μια ηθική βάση για μεσολάβηση. Το αρκτικόλεξο για αυτό το πλαίσιο είναι SPELL από τις λέξεις Structure (μτφ. δομή), Positive (μτφ. εποικοδομητικό), Empathy (μτφ. ενσυναίσθηση), Low arousal (μτφ. ήπιος ερεθισμός), Links (μτφ. σύνδεσμοι).

Το πλαίσιο SPELL αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού και ενηλίκου και υπογραμμίζει, ότι όλος ο προγραμματισμός και η παρέμβαση πρέπει να οργανώνονται με αυτή τη βάση. Βασική πεποίθηση στο πλαίσιο SPELL είναι ότι ένας αριθμός διασυνδεομένων θεμάτων είναι γνωστό ότι ωφελεί παιδιά και ενήλικες με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και ότι χτίζοντας τις δυνάμεις και μειώνοντας τα επιβλαβή αποτελέσματα της κατάστασης, ενδεχομένως σημειωθεί πρόοδος σε προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη με την προώθηση της ευκαιρίας και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα στη ζωή (Howlen, P., 1998).

Αυτά τα θέματα είναι:

- Structure (Δομή)

Η σημασία της δομής έχει αναγνωριστεί από καιρό. Καθιστά τον κόσμο μια πιο προβλέψιμη, προσιτή και ασφαλέστερη θέση. Η δομή μπορεί να βοηθήσει την προσωπική αυτονομία και την ανεξαρτησία με τη μείωση της απαιτούμενης εξάρτησης από άλλους. Το περιβάλλον και οι διαδικασίες τροποποιούνται για να εξασφαλιστεί ότι κάθε άτομο ξέρει τι πρόκειται να συμβεί και τι αναμένεται από αυτούς. Αυτό μπορεί επίσης να βοηθήσει την ανάπτυξη της ευελιξίας με τη μείωση της εξάρτησης στις αυστηρές ρουτίνες. Παιχνίδια δομής σχετικά με τις δυνάμεις μιας αίσθησης της διαταγής και της προτίμησης για την οπτική οργάνωση, συνδέονται συνήθως με την διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού.

- Positive - Εποικοδομητικό (προσεγγίσεις και προσδοκίες)

Είναι σημαντικό ότι ένα πρόγραμμα ευαίσθητης αλλά επίμονης παρέμβασης να είναι σε θέση να δεσμεύσει το μεμονωμένο παιδί ή τον ενήλικο, να ελαχιστοποιήσει την οπισθοδρόμηση να ανακαλύψει και να αναπτύξει τη δυνατότητα. Από αυτή την άποψη είναι σημαντικό ότι οι προσδοκίες είναι υψηλές αλλά ρεαλιστικές και βασισμένες στην προσεκτική αξιολόγηση. Αυτό θα περιλαμβάνει τις δυνάμεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες του προσώπου, το επίπεδο λειτουργίας τους και μια αξιολόγηση της υποστήριξης που θα χρειαστούν. Βασική αρχή του προγράμματος είναι ότι πρέπει να επιδιώξουμε να καθιερώσουμε και να ενισχύσουμε την

αυτοπεποίθηση και την εκτίμηση με το να στηριχτούμε στις φυσικές δυνάμεις, το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες. Είναι ζωτικής σημασίας αυτές οι αξιολογήσεις να γίνονται από μια όσο το δυνατόν ευρύτερη προοπτική και ότι οι υποθέσεις να γίνονται βάσει προσοχής παρά επιφανειακής έρευνας.

Παραδείγματος χάριν, πολλοί άνθρωποι στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να έχουν δυσκολία με την προφορική επικοινωνία, πράγμα που να οδηγήσει σε μια υποτίμηση της δυνατότητας και της ικανότητάς τους. Αντιθέτως, μερικοί μπορούν να έχουν έναν καλό έλεγχο της ομιλίας αλλά αυτό μπορεί να καλύψει ένα σοβαρό επίπεδο ανικανότητας. Επιπλέον, πολλοί άνθρωποι με αυτισμό μπορούν να αποφύγουν τη νέα ή ενδεχομένως απωθητική εμπειρία αλλά μέσω της δομής και της θετικής, ευαίσθητης, ενθαρρυντικής επανάληψης μπορούν να μειώσουν το επίπεδο ανησυχίας τους, να μάθουν να ανέχονται και να δέχονται τέτοια εμπειρία και να αναπτύξουν νέους ορίζοντες και δεξιότητες.

- Empathy (Ενσυναίσθηση, δηλ. συναισθηματική κατανόηση)

Είναι ουσιαστικό να φανεί ο κόσμος από τη σκοπιά του παιδιού ή του ενηλίκου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό είναι το κλειδί στην ανάπτυξη της τέχνης της συνεργασίας με τα παιδιά και τους ενηλίκους με αυτισμό. Πρέπει να αρχίσουμε από τη θέση ή την προοπτική του ατόμου και να συλλέξουμε τις ιδέες για το πώς βλέπουν και δοκιμάζουν τον κόσμο τους, γνωρίζοντας τι είναι αυτό που τους παρακινεί ή τους ενδιαφέρει αλλά σημαντικά τι μπορεί επίσης να τους εκφοβίσει, ανησυχήσει ή να τους στενοχωρήσει.

Κοιτώντας εσωτερικά και σεβόμενοι της εμπειρίας του προσώπου με τον αυτισμό θα υποστηρίξει οποιαδήποτε επιτυχή προσέγγιση με σκοπό να υποστηρίξει και να αναπτύξει την επικοινωνία και να μειώσει την ανησυχία. Σε αυτό, η ποιότητα της σχέσης μεταξύ του προσώπου και του υποστηρικτή είναι ζωτικής σημασίας. Οι άνθρωποι με μια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ίσως να έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των σκέψεων και των συμπεριφορών των άλλων. Οι αποτελεσματικοί υποστηρικτές θα προικιστούν με τις προσωπικές ιδιότητες της ηρεμίας, της προβλεψιμότητας και του καλού χιούμορ, της ενσυναίσθησης και μιας αναλυτικής διάθεσης.

- Low arousal (Ηπια διέγερση)

Οι προσεγγίσεις και το περιβάλλον πρέπει να είναι ήρεμες και διαταγμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μειωθεί η συγκέντρωση ανησυχίας και ενίσχυσης. Πρέπει να υπάρξουν όσο το δυνατόν λιγότερες αποσπάσεις της προσοχής. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα ενδεχομένως απωθητικά ή που αποσπών την προσοχή ερεθίσματα, παραδείγματος χάριν επίπεδα θορύβου,

χρώματα, σχέδια, μυρωδιές, φωτισμός και ακαταστασία. Οι πληροφορίες δίνονται με σαφήνεια στο μέσο καταλληλότερο βαθμό, στο άτομο με την προσοχή που λαμβάνεται για να μην υπερφορτώνεται ή να μην βομβαρδίζεται.

Η ήπια διέγερση δεν πρέπει να συγχέεται με "καμία διέγερση". Είναι φυσικά επιθυμητό ότι τα άτομα πρέπει να εκτίθενται σε ένα ευρύ φάσμα της εμπειρίας αλλά αυτό πρέπει γίνεται με έναν προγραμματισμένο και ευαίσθητο τρόπο. Αναγνωρίζεται ότι ως επί το πλείστον το άτομο μπορεί να ωφεληθεί εκ των περισσότερων σε μια ρύθμιση όπου το αισθητήριο και άλλη υποκίνηση μπορούν να μειωθούν ή να ελεγχθούν. Επιπλέον, συμπληρωματικές, χαλαρωτικές και μείωσης διέγερσης θεραπείες, το snoezelen (ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον), η μουσική και το μασάζ μπορούν να είναι χρήσιμες στην προώθηση της ήρεμης και γενικής ευημερίας και στη μείωση της ανησυχίας.

- Links (Σύνδεσμοι)

Οι ισχυροί δεσμοί μεταξύ των διάφορων συστατικών της ζωής του προσώπου ή του θεραπευτικού προγράμματος θα προωθήσουν και θα στηρίξουν την ουσιαστική συνέπεια. Ανοικτές διασυνδέσεις και επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (π.χ. γονείς και δάσκαλοι) θα παράσχει μια ολιστική προσέγγιση και θα μειώσει τη δυνατότητα της άχρηστης παρανόησης ή σύγχυσης ή η υιοθέτηση των τμηματικών, αποσπασματικών προσεγγίσεων. Οι άνθρωποι με αυτισμό, οι γονείς ή οι προασπιστές τους θεωρούνται πάρα πολύ ως συνεργάτες στη θεραπευτική διαδικασία. Οι συνδέσεις με την επικρατούσα τάση, μέσω του προγράμματος σπουδών και άλλης εμπειρίας, επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει με έναν σημαντικό τρόπο στη ζωή της ευρύτερης κοινότητας πλαίσιο SPELL μπορεί να εφαρμοστεί στο σύνολο του αυτιστικού φάσματος. Πλησιάζει και συμπληρώνει άλλες προσεγγίσεις, ειδικότερα το TEACCH (<http://www.autismdikeysy.gr>).

5.7 Makaton

Το πρόγραμμα Makaton σχεδιάστηκε το 1973 από την Αγγλίδα λογοπεδικό Margaret Walker, το οποίο σε αρχικό στάδιο χρησιμοποιήθηκε σε ενήλικες κωφούς που έδειχναν να έχουν επιπρόσθετη και σοβαρή μαθησιακή δυσκολία. Το 1978 εφαρμόστηκε σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής της Μ. Βρετανίας και έπειτα έγινε γρήγορα γνωστό και διαδόθηκε σε άλλα κοινοτικά πλαίσια καθώς και άλλες χώρες. Στην Ελλάδα εμφανίστηκε πολύ αργότερα, μέσω του Συλλόγου Λογοπεδικών το 1992. Από το 1998 τη νόμιμη εκπροσώπηση του

προγράμματος στην Ελλάδα έχει το ίδρυμα "Η Παμμακάριστος", μέσω του προγράμματος Makaton Ελλάς.

Το συγκεκριμένο είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας για άτομα που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών, το οποίο βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου και αποτελείται από ένα λεξιλόγιο 450 εννοιών χωρισμένες σε 8 αναπτυξιακά στάδια. Παράλληλα, υπάρχει κι ένα λεξιλόγιο πηγή με 7000 έννοιες που λειτουργεί συμπληρωματικά. Το μέγεθος του λεξιλογίου είναι περιορισμένο για να μην επιβαρύνει τη μνήμη των ατόμων που εκπαιδεύονται σε αυτό. Για τη διδασκαλία του γίνεται χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης που συνδυάζει τη χρήση της προφορικής ομιλίας, νοημάτων και συμβόλων (Βογινδρούκας, 2005).

Το Makaton δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσους παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών στην επικοινωνία και το λόγο, όπως τα άτομα με αυτισμό, να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν με ένα απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να χαίρονται, να έχουν επιλογές και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στο σπίτι, στο σχολείο, στο χώρο απασχόλησης και εργασίας, σε κέντρα αναψυχής και άθλησης, στο Νοσοκομείο, Οικοτροφείο κ.λπ. Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το πρόγραμμα Makaton διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία βραχύχρονων σεμιναρίων μέσα στα οποία επιλέγεται το πιο κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου (γονέα ή επαγγελματία υγείας και πρόνοιας). Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται από εγκεκριμένους, από το Makaton Ελλάς, εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία το «Ειδικό Σεμινάριο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» (Νότας, 2005).

5.8 Πρόγραμμα επιστημών υγείας του Denver (Denver Health Sciences Program)

Το Πρόγραμμα επιστημών υγείας του Denver (Denver Health Sciences Program) είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στις αρχές της θεωρίας του Piaget, χρησιμοποιώντας ως μέσο το παιχνίδι, τις διαπροσωπικές σχέσεις, διάφορες διαδικασίες που αναπτύσσουν το

λόγο και τεχνικές που διευκολύνουν τη συμβολική σκέψη, τη δομή και τη ρουτίνα στην τάξη (Volkman, et al., 2006).

Η διάρκεια του προγράμματος είναι 22 ώρες/βδομάδα για 12 συνεχόμενες μήνες, με αναλογία δύο εκπαιδευτικών σε κάθε παιδί.

Σε διάφορες μελέτες έχουν παρουσιαστεί αναπτυξιακά οφέλη σε παιδιά που πήραν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα, αναφορικά με το λόγο, τις δεξιότητες του παιχνιδιού και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γονείς, αν και δημιουργείται ιδιαίτερος προβληματισμός για την εγκυρότητά τους (Reed, 2016).

5.9 Μέθοδος Floortime

Η Μέθοδος Floortime αναπτύχθηκε από τον παιδοψυχίατρο Greenspan Stanley και αποτελεί μία μέθοδος θεραπείας που έχει σκοπό να προωθήσει τη σημασία του παιχνιδιού και ταυτόχρονα να οδηγήσει στην ανάπτυξη γνωστικών, γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για μια μορφή παιγνιοθεραπείας που αποτελείται από έξι λειτουργικά αναπτυξιακά ορόσημα, όπως: 1) η αμοιβαία προσοχή και η αυτορρύθμιση (ανακαλύπτοντας τον αισθητήριο κόσμο και το κινητικό προφίλ του παιδιού), 2) η οικειότητα και η δέσμευση, 3) η επικοινωνία με πρόθεση των δύο πλευρών, 4) η πολύπλοκη επικοινωνία (επεκτείνοντας τους κύκλους της επικοινωνίας για την επίλυση προβλημάτων, 5) η δημιουργία αναισθηματικών ιδεών και 6) η συναισθηματική και λογική σκέψη.

Σε ημερήσιο πρόγραμμα 2-5 ωρών και σε ήρεμο περιβάλλον με ελάχιστα ερεθίσματα, ο εκπαιδευτής ακολουθεί το παράδειγμα του παιδιού και το ενθαρρύνει να νιώσει την ανάγκη να σχετιστεί με τον εξωτερικό κόσμο και να αλληλεπιδράσει.

5.10 Μαθησιακές Εμπειρίες

Οι «Μαθησιακές Εμπειρίες» είναι ένα εναλλακτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και γονείς-LEAP (Learning Experiences: An alternative Program for Preschoolers and Parents). Αποτελεί ένα από τα πρώτα διαθέσιμα προγράμματα ένταξης για παιδιά με αυτισμό και τις οικογένειές τους (Reed, 2016), όπου περιλαμβάνει πέντε βασικές αρχές: 1) όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βοηθηθούν από ενσωματωμένα πλαίσια ένταξης, 2) η παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική όταν η μέθοδος εφαρμόζεται στο σχολείο, στο σπίτι και την κοινότητα, 3) η συνεργασία των επαγγελματιών με τους γονείς κρίνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, 4) η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με

συννομηλίκους φυσιολογικής ανάπτυξης συντελεί στην εκμάθηση σημαντικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών και 5) υπάρχει σαφή βελτίωση των παιδιών που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα μέσω δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο.

Τα στοιχεία από τα όποια αποτελείται το πρόγραμμα LEAP είναι: α) Ένα ενσωματωμένο προσχολικό πλαίσιο με τρεις αίθουσες που φιλοξενούν η καθεμία 13 παιδιά (10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 3 παιδιά με αυτισμό), β) ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης με τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, απευθυνόμενο σε γονείς, γ) πρωτοβουλίες εκπαίδευσης σε βασικούς τομείς ανάπτυξης και δ) συνεχείς έρευνες σε πρακτικές διδασκαλίας.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, δεν υπάρχουν τεκμηριωμένες έρευνες που να την αποδεικνύουν (Καλύβα, 2005).

5.11 Μέθοδος Miller

Η μέθοδος Miller αποτελεί μία εκπαιδευτική μέθοδο που απευθύνεται σε παιδιά με αυτισμό και παρουσιάζουν δυσχέρεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την οργάνωση αλλά και την επικοινωνία. Πρόκειται για μια γνωστική - αναπτυξιακή προσέγγιση διαφόρων συστημάτων (Piaget, von Bertalanffy, Vygotsky, Werner & Kaplan) με τη χρήση δύο βασικών στρατηγικών. Με την πρώτη στρατηγική, ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του αυτιστικού παιδιού (π.χ. εκρήξεις θυμού) με οργανωμένο τρόπο, ώστε να βοηθηθεί σε κάποιο αναπτυξιακό τομέα, ενώ με τη δεύτερη στρατηγική το παιδί με αυτισμό εκπαιδεύεται με δεξιότητες για τη βελτίωση αναπτυξιακών αποκλίσεων που παρατηρούνται. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται νοήματα και προφορικές λέξεις για την περιγραφή και αφήγηση της κάθε δραστηριότητας με το παιδί, προωθώντας την αυτοεπίγνωση και τον εσωτερικό λόγο.

Για την καλύτερη έκβαση της συγκεκριμένης μεθόδου κρίνεται απαραίτητη η ανύψωση του αυτιστικού παιδιού μισό μέτρο από το πάτωμα σε μία υπερυψωμένη επιφάνεια, καθώς και η χρήση από μεγάλες αιωρούμενες μπάλες.

Σύμφωνα με τους Miller & Eller-Miller (2000), υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της θεραπείας: 1) η ηλικία του παιδιού, 2) η νευρολογική του κατάσταση, 3) η σχέση γονέα-παιδιού, 4) τα χαρακτηριστικά του συστήματος και 5) η ισορροπία της στήριξης των γονέων και των αντίστοιχων απαιτήσεων.

5.12 Προσεγγίσεις ενίσχυσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης

5.12.1 Κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες δημιουργήθηκαν από την Gray C. (1993), με απώτερο σκοπό να αντιμετωπιστούν κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό. Συγκεκριμένα, μία κοινωνική ιστορία προβάλλει ένα κοινωνικό σενάριο μέσα από το οποίο το παιδί μαθαίνει πως να αντιδρά σε μία αγχώδη και ανασφαλή κατάσταση, καθώς και σε αυτές τις περιπτώσεις που του εντείνουν την επιθετικότητα.

Η κάθε κοινωνική ιστορία προσαρμόζεται στις μεμονωμένες ανάγκες του κάθε παιδιού και με γνώμονα το γνωστικο-αντιληπτικό επίπεδο του. Μπορεί να έχει τη μορφή βιβλίου καθώς και μια φωτογραφία για να διευκολύνει το παιδί να κατανοήσει την υπόθεση της εκάστοτε ιστορίας. Για τη δημιουργία μιας ιστορίας χρησιμοποιούνται δύο έως πέντε προτάσεις που περιέχουν πληροφορίες που περιγράφουν το πλαίσιο, τα υποκείμενα και τους δράστες που συμμετέχουν, πληροφορίες που κατευθύνουν τη συμπεριφορική αντίδραση, προτάσεις που εσωτερικεύονται συναισθήματα και αντιδράσεις τρίτων με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς και περιγραφή ενεργειών και αντιδράσεων χωρίς την ανθρώπινη παρουσία.

Βασικές προϋποθέσεις για το σχηματισμό μιας κοινωνικής ιστορίας είναι:

- Αρχικά, ο εντοπισμός της προβληματικής συμπεριφοράς, έχοντας σαφώς τη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών για περίοδο 3-5 ημερών ή και περισσότερο.
- Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας, χρησιμοποιώντας περιγραφικές και κατευθυντήριες προτάσεις. Το λεξιλόγιο πρέπει να είναι αντίστοιχο του γνωστικού επιπέδου του παιδιού ενώ κρίνεται απαραίτητη και η χρήση εικόνων για κάθε πρόταση για την καλύτερη κατανόηση των πληροφοριών.
- Εφόσον η ιστορία ολοκληρωθεί, προβαίνουμε στην ανάγνωσή της, παρέχοντας ένα ήσυχο περιβάλλον, ενώ προτρέπουμε το παιδί να τη μοιραστεί με την οικογένειά του ή τους συνομηλίκους του.
- Η παρατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς συνεχίζει να υφίσταται και προωθείται η καθημερινή ανάγνωση της ιστορίας ενισχύοντας την κατάλληλη συμπεριφορά.

Δεν παραλείπουμε να αναθεωρούμε την ιστορία, όταν δεν παρατηρείται το αναμενόμενο αποτέλεσμα στη συμπεριφορά του παιδιού και να μετατρέπουμε μία πτυχή της ιστορίας κάθε φορά, ενώ είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα συντήρησης εφόσον η συμπεριφορά παρουσιάσει βελτίωση.

5.12.2 Ο κύκλος των φίλων

Ο κύκλος των φίλων αποτελεί μία μέθοδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προωθεί την ένταξη των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθήματος στο σχολείο (Sargent, et al., 2012).

Ο κύκλος προωθεί τη δημιουργία ενός χώρου όπου το παιδί με αυτισμό έρχεται σε επαφή με συνομηλίκους του που είναι ικανότεροι κοινωνικά, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η παραδοχή πως η κοινωνική διαταραχή αυτών των παιδιών είναι διάχυτη δυσκολία με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται συγκεκριμένα προβλήματα μέσω της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μελών του κύκλου (Sargent, et al., 2012). Κάθε συνεδρία στον κύκλο των φίλων ξεκινάει με μία δραστηριότητα προθέρμανσης, προσφέροντας ασφάλεια και σταθερότητα στα παιδιά που συμμετέχουν. Οι συνολικές συνεδρίες της συγκεκριμένης μεθόδου είναι 12 και η καθεμία διαρκεί 30 λεπτά, μία φορά την εβδομάδα.

Τα κριτήρια για την καταλληλότητα των παιδιών που θα συμμετέχουν στον κύκλο είναι η ευαισθησία και το είδος της επαφής που έχουν με το αυτιστικό παιδί καθώς και η συγκατάθεση των γονέων.

Ο εκπαιδευτικός είναι ο αρχηγός του κύκλου και επεξηγεί στα υπόλοιπα παιδιά πως να προσεγγίζουν και να αλληλεπιδρούν με το αυτιστικό παιδί. Θα ήταν ωφέλιμη η παρουσία ενός θεραπευτή που θα κάθεται κοντά στο παιδί και θα επεμβαίνει όταν δημιουργείται κάποιος θέμα. Οι δραστηριότητες του κύκλου επικεντρώνονται κυρίως σε αυτές που τα παιδιά με αυτισμό γνωρίζουν καλύτερα (Taylor, 1997).

Ο κύκλος των φίλων είναι μία παρέμβαση που στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας του παιδιού με αυτισμό και όχι στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Whitaker et al., 1998).

5.12.3 Το σχολείο Higashi ή θεραπεία καθημερινής ζωής

Το σχολείο Higashi αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση που δημιουργήθηκε από τον Δρ. Kitahara για άτομα με αυτισμό ηλικίας 3-22 ετών, που έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης. Η θεραπεία αυτή δίνει έμφαση στη σωματική άσκηση και γίνεται χρήση συμπεριφοριστικών τεχνικών, αποτρέπει την ανάρμοστη συμπεριφορά, αγνοώντας την τελευταία ή ενθαρρύνοντας μία άλλη κατάλληλη συμπεριφορά. Βασικός σκοπός αυτής της εκπαιδευτικής μεθόδου είναι η ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό σε σωματικό, συναισθηματικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο. Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές για την αξιοποίηση της ανάπτυξης του λόγου και της γλώσσας, ενώ οι δραστηριότητες συμβαδίζουν με το πρόγραμμα του γενικού σχολείου όπου κρίνεται απαραίτητο για την προώθηση της ένταξής τους. Παράλληλα, υφίσταται πρόγραμμα αυτοεξυπηρέτησης και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Το ημερήσιο πρόγραμμα λειτουργεί 217 ημέρες το χρόνο και το πρόγραμμα φιλοξενίας 304 μέρες το χρόνο με επιπλέον παροχή σεμιναρίων και εκπαίδευση γονέων (Kalyva, 2011).

Η συγκεκριμένη θεραπεία, όπως και η ακουστική εκπαίδευση, η θεραπεία κρατήματος και η θεραπεία επιλογών δε στηρίζονται σε επιστημονικές παρατηρήσεις με αποτέλεσμα να μη θεωρούνται έγκυρες επιστημονικές μέθοδοι (Παπαγεωργίου, 2001).

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Γενικός σκοπός & Στόχοι Έρευνας

Η έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα επικεντρώθηκε στο επίπεδο εμφάνισης κάποιων συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων που ορίστηκαν ότι εμφανίζονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Χρησιμοποιήθηκε αξιολογητικό έντυπο - ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων, που συμπληρώθηκε από τους ειδικούς μέσα από την παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων.

Επιπρόσθετα, προκειμένου να καταστούν έγκυρα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, η οποία προηγήθηκε της κύριας έρευνας, έτσι τα αποτελέσματα τόσο της πιλοτικής έρευνας, όσο και της βιβλιογραφικής αναζήτησης διαμόρφωσαν στην συνέχεια το τελικό έντυπο, εργαλείο για την αξιόπιστη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας.

Εν συνεχεία, η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν έγινε μέσα από την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

6.2 Είδος έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αξιολογητικό έντυπο – ερωτηματολόγιο όπως αναλύεται παρακάτω. Σύμφωνα με τη Δαρβίρη (2009) η ποσοτική έρευνα «συνίσταται στη συστηματική συλλογή αριθμητικών δεδομένων και πληροφοριών, τα οποία ακολούθως αναλύονται αξιοποιώντας συγκεκριμένες στατιστικές δοκιμασίες, προκειμένου να εξηγηθούν τα υπό μελέτη φαινόμενα». Επιπλέον, είναι μια έρευνα η οποία είναι αντικειμενική, περιγράφοντας και ελέγχοντας συσχετίσεις μεταβλητών, ενώ παράλληλα εξετάζει τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών (Δαρβίρη, 2009).

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά πόσο ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Άσπεργκερ) είναι ικανό να:

- 1) Παραμένει σε μία δραστηριότητα και να ακολουθεί την ομάδα;
- 2) Επιλέγει και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες;

- 3) Αλληλεπιδρά με συνομήλικό του τηρώντας κανόνες συνεργασίας;
- 4) Τηρεί τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας και να επικοινωνεί τις ανάγκες του;
- 5) Προφυλάσσεται από εξωτερικούς κινδύνους;
- 6) Επιδεικνύει υπευθυνότητα στην οργάνωσή του;

6.4 Πληθυσμός-Δείγμα

Ο πληθυσμός που συλλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αφορά 17 παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (σύνδρομο Asperger), ηλικίας 4-7 ετών. Τα 10 από αυτά παρακολουθούν την τάξη του Νηπιαγωγείου και τα υπόλοιπα 7 την Α τάξη του Δημοτικού. Από αυτά τα περισσότερα ήταν αγόρια (16) και μόνο ένα ήταν κορίτσι. Για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ζητήθηκε από τους γονείς η προσκόμιση της ιατρικής γνωμάτευσης των παιδιών από δημόσιο νοσοκομείο, η οποία εξακρίβωνε τη διάγνωση της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής τύπου Asperger. Παράλληλα, για την έναρξη της παρατήρησης και αξιολόγησης του συγκεκριμένου δείγματος συμπληρώθηκε από τους γονείς η φόρμα συγκατάθεσής τους, με την οποία επιβεβαίωναν τη διάθεσή τους να συμπεριληφθούν τα παιδιά τους ως πληθυσμιακή ομάδα στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα Α).

6.5 Επιλογή εργαλείων

Το εργαλείο που αναπτύχθηκε βασίστηκε στη μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικότητας του προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), (Olley, 1986), καθώς και σε μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Quill, 1995, Boswell & al., 2000, Powell & Jordan, 2000, Jordan & Powell, 2000). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Οι πληροφορίες για την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό συλλέγονται με πιλοτική προσέγγιση, προέλεγχο:

- Συνεντεύξεις γονέων και ειδικών που ασχολούνται με το παιδί
- Άμεση παρατήρηση, την καταγραφή του παιδιού στο φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί είτε:

- Κατά τη διάρκεια ποικίλων καθημερινών αυθόρμητων καταστάσεων και γεγονότων
- Κατά τη διάρκεια δομημένων καταστάσεων που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός, με στόχο το παιδί να εμφανίσει συγκεκριμένες συμπεριφορές (σε συνεργασία με Κ.Λ.)

Στο αξιολογητικό έντυπο που παρατίθεται στο παράρτημα Β, έγινε επιλογή των στόχων με βάση τις προσδοκίες των γονέων, τις δεξιότητες που κατέχει το παιδί ή όχι και στις δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού.

Η συλλογή πληροφοριών γίνεται από τον κοινωνικό λειτουργό που, αρχικά, είναι παρατηρητής στη διαδικασία ενώ οι δραστηριότητες εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό (λόγω απουσίας ειδικού) με τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού ή ατόμου με ανάλογη εκπαίδευση στον αυτισμό που συνοδεύει το παιδί ως παράλληλη στήριξη.

Πιο αναλυτικά το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αξιολογεί τους παρακάτω τομείς κοινωνικής αλληλεπίδρασης:

- *Συνέπεια* (η ικανότητα του παιδιού να παραμένει σε μία δραστηριότητα και να ακολουθεί την ομάδα)
- *Κοινωνική πρωτοβουλία* (η ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες)
- *Συνεργασία-αλληλεπίδραση* (η ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με συνομήλικό του τηρώντας κανόνες συνεργασίας)
- *Επικοινωνία* (η ικανότητα του παιδιού να τηρεί τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας και να επικοινωνεί τις ανάγκες του)
- *Ασφάλεια* (η ικανότητα του παιδιού να προφυλάσσεται από εξωτερικούς κινδύνους)
- *Υπευθυνότητα* (η ικανότητα ενός παιδιού να επιδεικνύει υπευθυνότητα στην οργάνωσή του)

Σε κάθε φύλλο αξιολόγησης υπάρχει το ονοματεπώνυμο του παιδιού που αξιολογείται, ο αριθμός μητρώου, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η ημερομηνία της πρώτης και της δεύτερης αξιολόγησης, καθώς και παρατηρήσεις που αξίζει να σημειωθούν. Κάθε αξιολόγηση χωρίζεται σε 5 στήλες με τις μεταβλητές: «ποτέ», «σπάνια», «συχνά», «πολύ

συχνά», «πάντα», ανάλογα το βαθμό εμφάνισης της συγκεκριμένης κοινωνικής δεξιότητας στις υποκατηγορίες των 6 παραπάνω κατηγοριών.

6.6 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε 6 σχολεία της Αττικής, μετά από έντυπη έγκριση των γονέων - τους μήνες Μάρτιος-Απρίλιος.

6.7 Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Για τον πληθυσμό-στόχο ζητήθηκε και προσκομήθηκε από τους γονείς έγγραφο με διάγνωση αυτισμού από δημόσιο φορέα.

6.8 Περιορισμοί έρευνας

Παρά τη φροντίδα και τις προσπάθειες για την αρτιότερη διεξαγωγή της έρευνας και την αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η παρούσα μελέτη δεν παύει να υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς και να εμφανίζει αδυναμίες. Το δείγμα είναι αρκετά μικρό (17), ενδεχομένως δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Άσπεργκερ) και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η επιλογή του δείγματος δε βασίστηκε στη μέθοδο της "απλής" τυχαίας δειγματοληψίας αλλά στη συμπτωματική δειγματοληψία και μόνο σε εκείνα τα παιδιά που οι γονείς δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα.

6.9 Ζητήματα Ηθικής

Εκτός των τεχνικών μεθόδων διεξαγωγής της έρευνας υπάρχει και μια έννοια εξίσου σημαντική που πρέπει να ληφθεί υπόψη, αυτή της ηθικής. Στην πραγματοποίηση μιας έρευνας δεν αρκεί μόνο η σωστή τεχνική που πρέπει να ακολουθηθεί αλλά και ο σωστός τρόπος αξιοποίησης της τεχνικής αυτής. Πρέπει, δηλαδή, να δοθεί μεγάλη σημασία στην ηθική της έρευνας (Singleton R.A, Straits B, 2005).

Υπάρχουν τρεις τομείς ηθικών ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής έρευνας:

Αρχικά, ο τομέας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Ο ερευνητής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στον τρόπο με τον οποίο συλλέγει, αναλύει και παρουσιάζει τα δεδομένα. Η ηθικότητα είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα του ερευνητή.

Έπειτα, η συμπεριφορά του ερευνητή προς το μελετώμενο δείγμα και τους συμμετέχοντες έχει ίσως το σημαντικότερο ρόλο. Ο ερευνητής έχει υποχρέωση να αντιμετωπίζει με σεβασμό τους συμμετέχοντες.

Τέλος, η υποχρέωση του ερευνητή προς την κοινωνία. Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες θεωρούν πως οι ερευνητές έχουν υποχρέωση να αξιοποιήσουν τα ευρήματα ώστε να προάγουν την καλή εφαρμογή τους (Singleton R.A., Straits B, 2005)

Ως προς το ζήτημα της ηθικής στον πρώτο τομέα ηθικών ζητημάτων που παρουσιάστηκε, ήμασταν αρκετά προσεκτικοί και αμερόληπτοι κατά τη διάρκεια αναζήτησης και συλλογής των δεδομένων, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις σχετικές με το θέμα έρευνες, χωρίς να μεροληπτεί ανάλογα με τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που παρουσίαζαν.

Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να μελετηθεί σε βάθος η πληθυσμιακή ομάδα των παιδιών με αυτισμό ώστε να κατανοηθεί ποιες είναι οι ανάγκες τους και πως μπορούν να βοηθηθούν στο μέγιστο δυνατό.

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε η έρευνα πραγματοποιείται καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, για την ενίσχυση της υπάρχουσας γνώσης, για την δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος με απώτερο σκοπό τη χρησιμοποίησή του και από άλλους επαγγελματίες στην εργασία τους με άτομα με αυτισμό. Τα αποτελέσματα της μελέτης θα χρησιμοποιηθούν με σύνεση και μόνο για τους σκοπούς που προαναφέρθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1 Κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση

Κάθε κοινωνική δεξιότητα κωδικοποιήθηκε ανάλογα με το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται σε αυτή κάθε παιδί. Έτσι, σταθμίστηκαν 5 επίπεδα («Ποτέ», «Σπάνια», «Συχνά», «Πολύ συχνά», «Πάντα»)

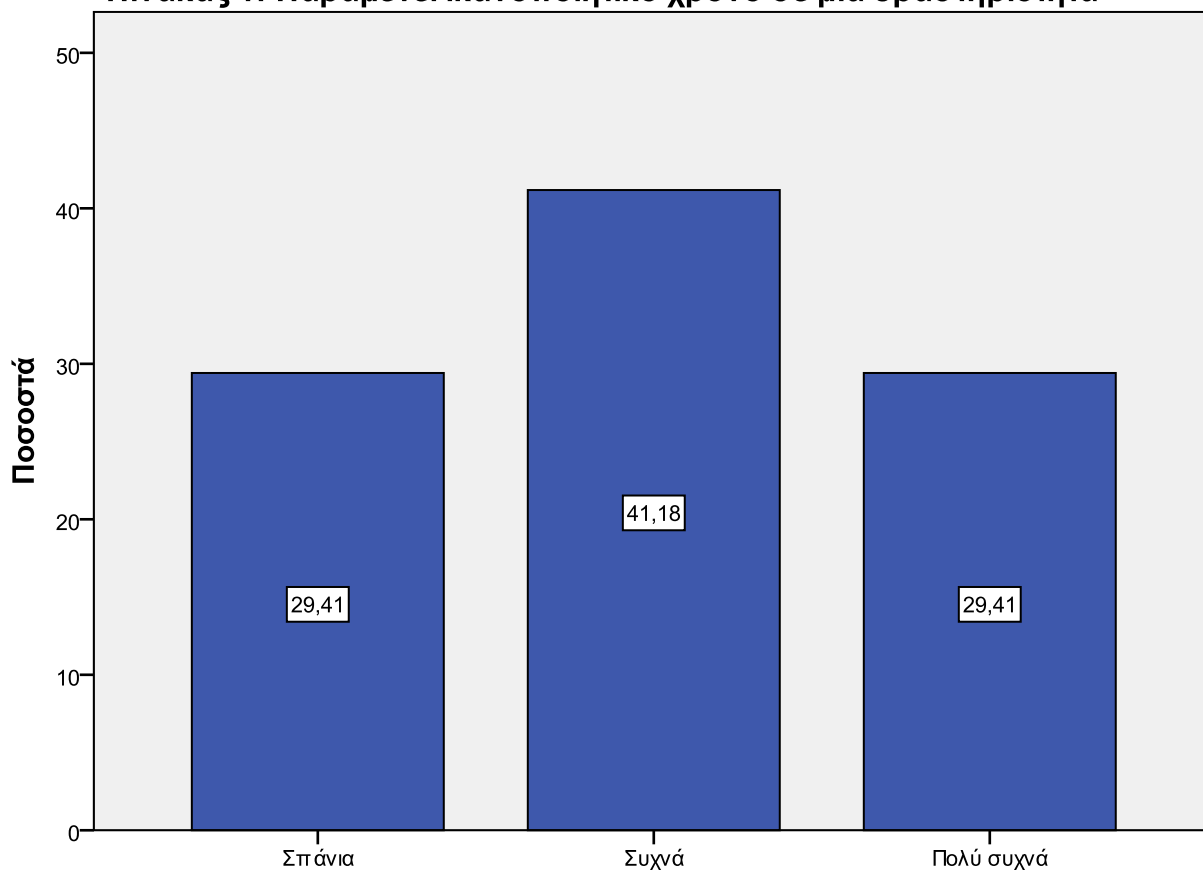
Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα PASW Statistics 18. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, κωδικοποιήθηκαν οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου, περάστηκαν τα δεδομένα από όλα τα ερωτηματολόγια που είχαμε συλλέξει και χρησιμοποιήθηκε η εντολή Frequencies, ώστε να εξάγουμε τα αποτελέσματα και το Bar Chart Percentages, ώστε να δημιουργηθεί η απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε Πίνακες.

7.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Μέσα από το αξιολογητικό ερωτηματολόγιο, το εργαλείο της έρευνας που δημιουργήθηκε, εξετάσαμε 6 κατηγορίες και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται τα παιδιά στις 25 διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτές παρατίθενται στους παρακάτω 25 πίνακες. Μέσα από αυτά τα στατιστικά αναδεικνύονται οι ανάγκες για παρέμβαση του ειδικού Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού.

Είναι επιτακτικό να σημειωθεί ότι κάθε περίπτωση παιδιού είναι εξατομικευμένη. Η παρούσα έρευνα δε στοχεύει στη γενίκευση οποιασδήποτε συμπεριφοράς. Διεξάγεται με σκοπό την αναλυτικότερη διερεύνηση των θεμάτων που προκύπτουν και την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού εργαλείου για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

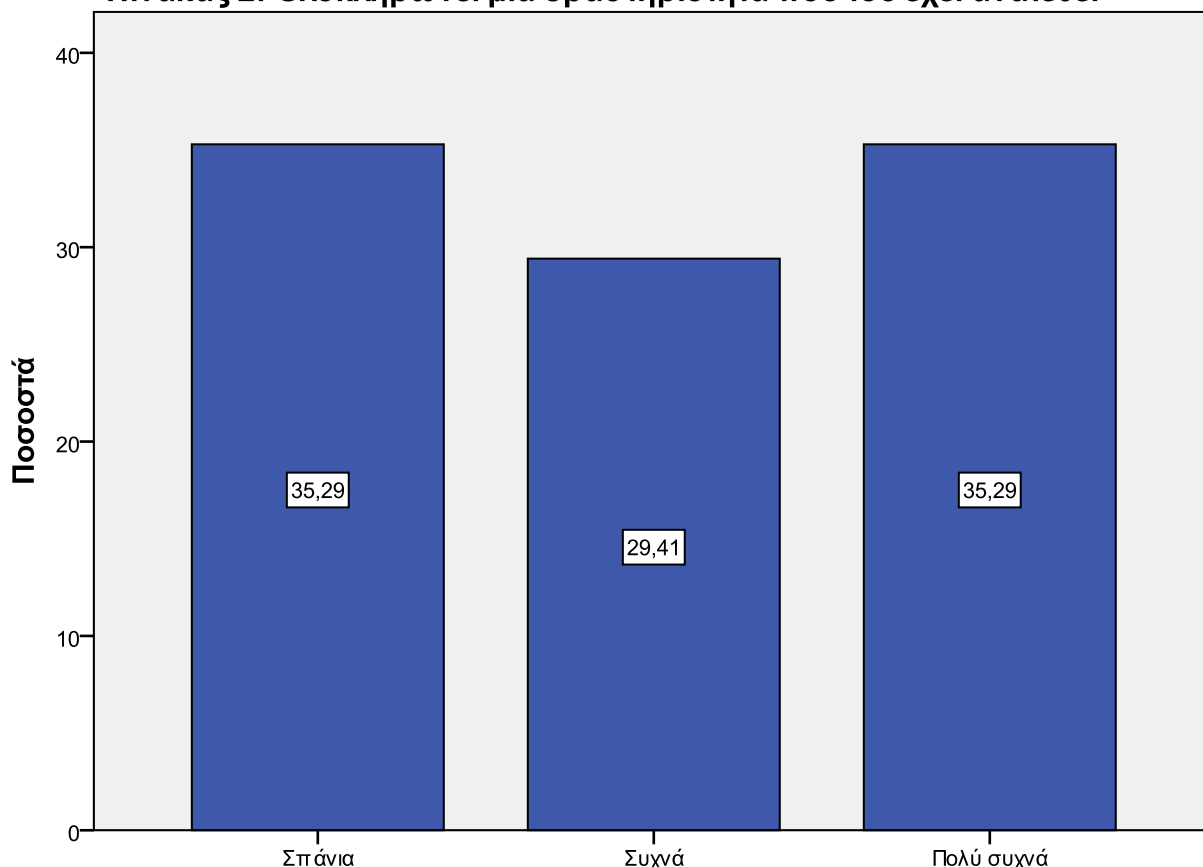
Πίνακας 1: Παραμένει ικανοποιητικό χρόνο σε μια δραστηριότητα



Συνέπεια(1): Παραμένει ικανοποιητικό χρόνο σε μια δραστηριότητα

Στον Πίνακα 1, αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της συνέπειας, μπορεί κανείς να διακρίνει πως το μεγαλύτερο ποσοστό (>70%) των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παραμένουν ικανοποιητικό χρόνο σε μια δραστηριότητα, ενώ παράλληλα ένα σημαντικό 30% σπάνια παραμένει για ικανοποιητικό χρόνο στη θέση του, με σκοπό την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, γεγονός που χρήζει περαιτέρω ενίσχυση και εκπαίδευση για την ομαλή ένταξή του στην ομάδα μιας σχολικής τάξης.

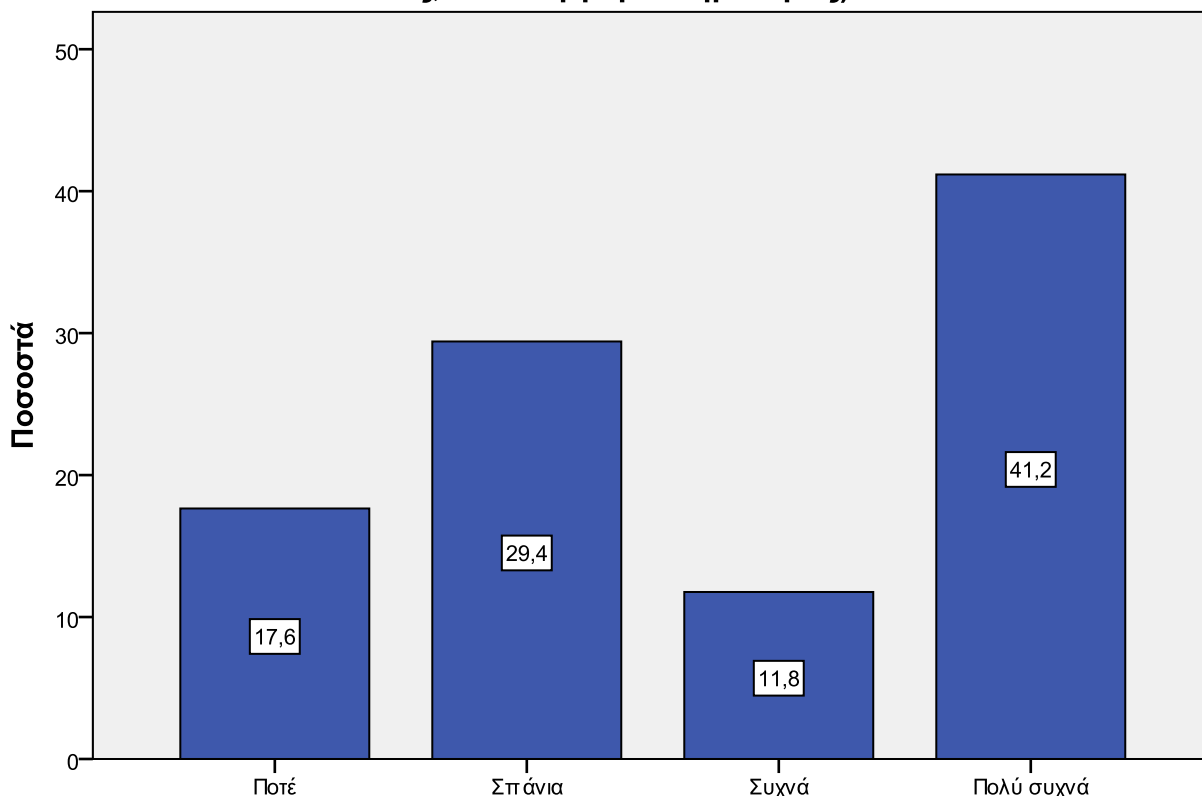
Πίνακας 2: Ολοκληρώνει μια δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί



Συνέπεια(2): Ολοκληρώνει μια δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί

Συνεχίζοντας με την κοινωνική δεξιότητα της συνέπειας, στον Πίνακα 2 παρατηρείται ότι ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 64% των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ολοκληρώνει συχνά ή πολύ συχνά τις δραστηριότητες τους κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας. Όμως, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (35%) ολοκληρώνει σπάνια τη δραστηριότητα, που του ανατίθεται, δεδομένου ότι χρήζει περαιτέρω ενίσχυση αυτής της δεξιότητας και συστηματική εκπαίδευση. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει κάποιο παιδί που να μην ολοκληρώνει καθόλου τη δραστηριότητα, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας διαθέτουν στην πλειοψηφία τους τη δεξιότητα να ολοκληρώνουν δραστηριότητες που τους ανατίθενται, έστω και σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

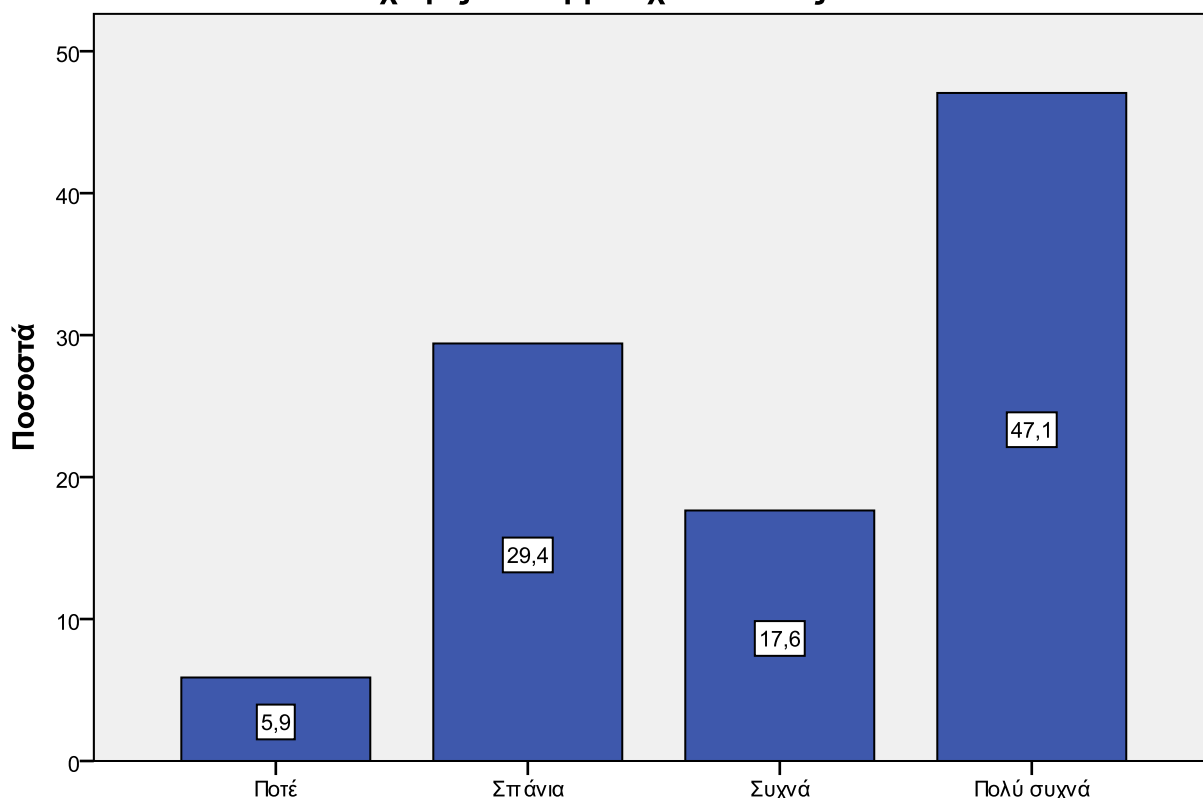
Πίνακας 3: Αντιλαμβάνεται τη χρονική διάρκεια του μαθήματος (αρχή, μέση, τέλος, εναλλαγή δραστηριότητας)



Συνέπεια(3): Αντιλαμβάνεται τη χρονική διάρκεια του μαθήματος (αρχή, μέση, τέλος, εναλλαγή δραστηριότητας)

Σε συνέχεια της κοινωνικής δεξιότητας της συνέπειας, στον πίνακα 3, μπορεί κανείς να διακρίνει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό αντιλαμβάνονται πολύ συχνά τη χρονική διάρκεια του μαθήματος με ποσοστό που αγγίζει το 41%. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνεται πως υπάρχει κι ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό που πλησιάζει το 30%, όπου τα παιδιά με αυτισμό σπάνια κατανοούν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας δραστηριότητας, καθώς και την εναλλαγή από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.

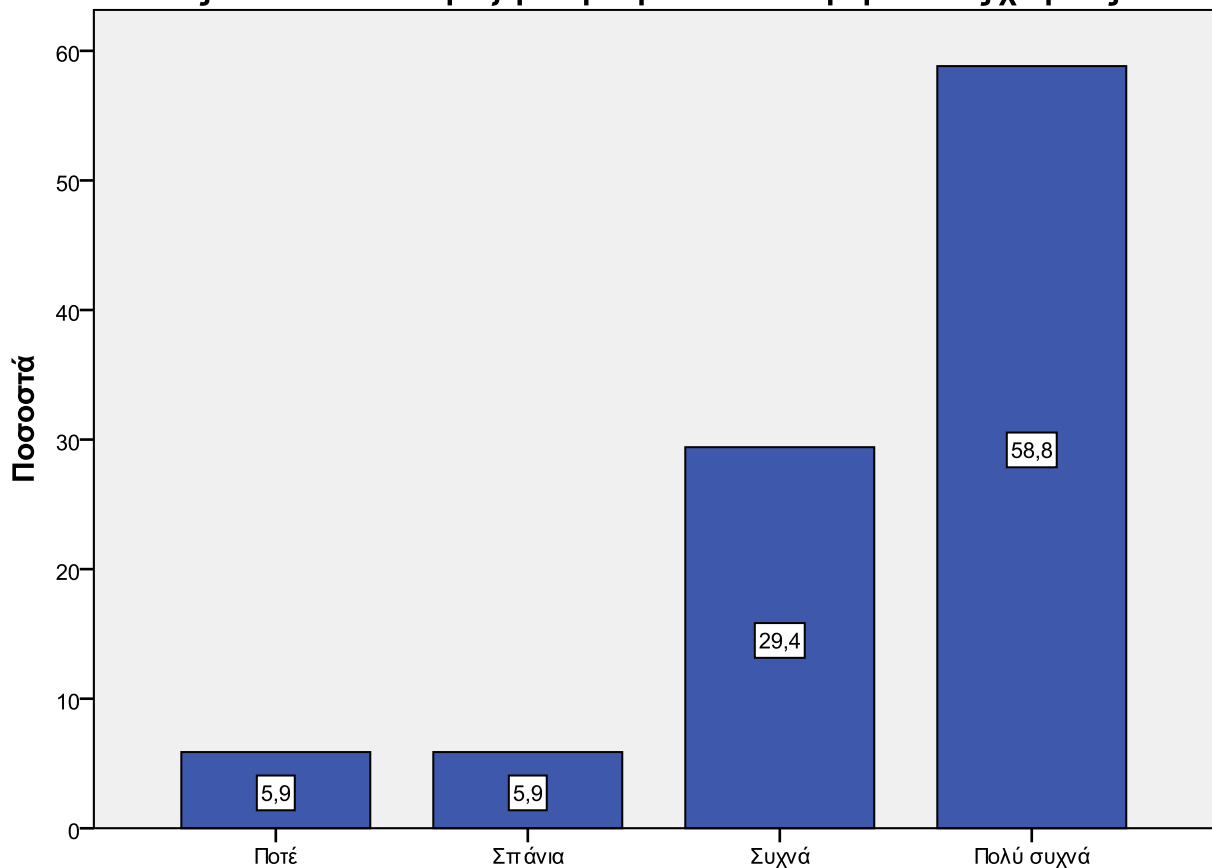
Πίνακας 4: Παραμένει στην ομάδα κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σε αυτές



Συνέπεια(4): Παραμένει στην ομάδα κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σε αυτές

Συνεχίζοντας την αξιολόγηση της κοινωνικής δεξιότητας της συνέπειας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, η πλειοψηφία των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό (47%) διαθέτει τη δεξιότητα να παραμένει στην ομάδα κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή τους, ενώ έρχεται να φέρει προβληματισμούς το ποσοστό των παιδιών (29,4%) που σπάνια παραμένουν στην ομάδα και χρήζουν περαιτέρω εκπαίδευση για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Μόλις το 17,6% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν συχνά την παραπάνω δεξιότητα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (5,9%) δεν την εμφανίζουν καθόλου κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας.

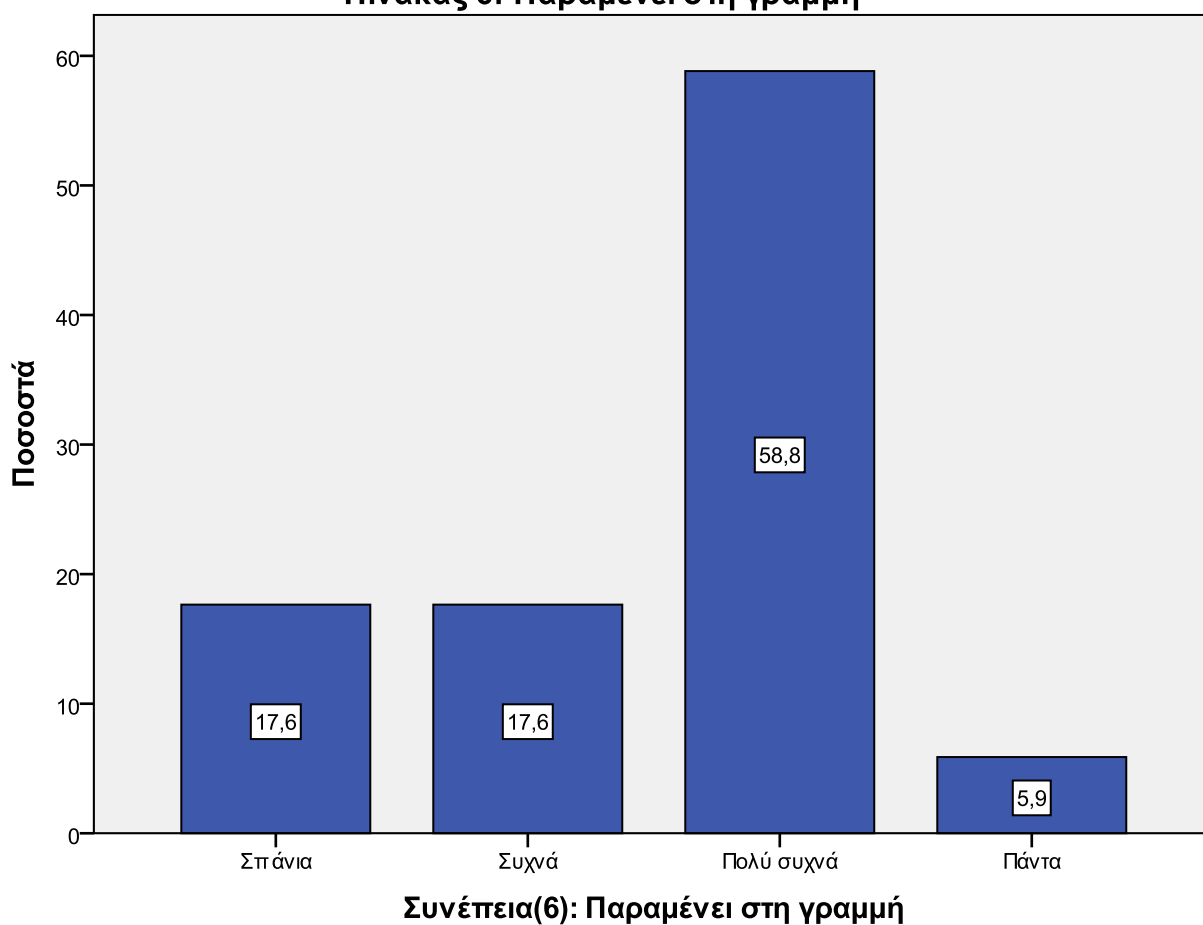
Πίνακας 5: Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους



Συνέπεια(5): Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους

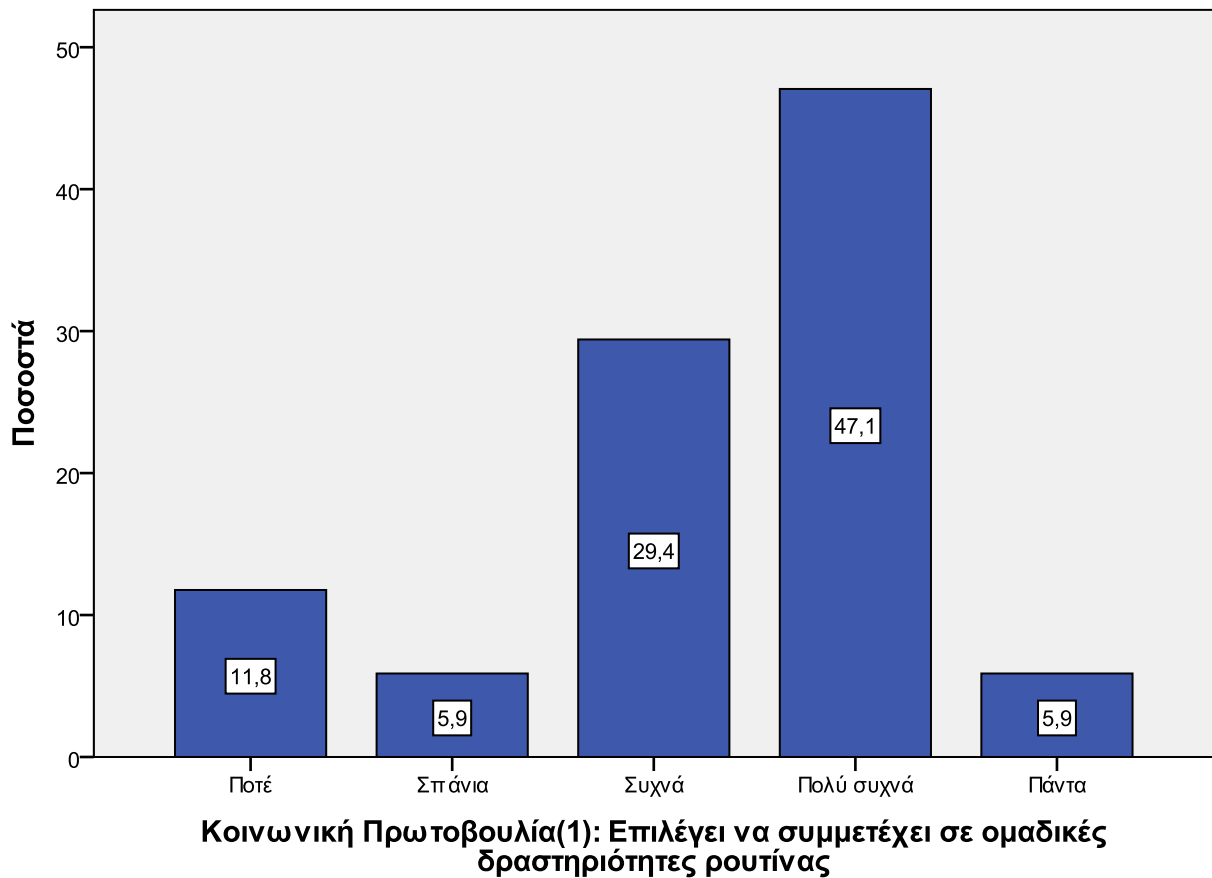
Αξιολογώντας μια ακόμη δεξιότητα που αφορά τη συνέπεια, όπως διακρίνεται και από τον πίνακα 5, η μετακίνηση των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους της τάξης αποτελεί μία δεξιότητα που παρουσιάζεται συχνά έως και πολύ συχνά με ποσοστό που αγγίζει το 90%. Επομένως, είναι φανερό πως τα παιδιά μεταφέρονται στο χώρο της σχολικής αίθουσας καθοδηγούμενα από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αλλά θα ήταν εξίσου σημαντικό να ερευνηθεί και η αυτόνομη μετακίνησή τους από χώρο σε χώρο βλέποντας τα ποσοστά του 12% συνολικά.

Πίνακας 6: Παραμένει στη γραμμή



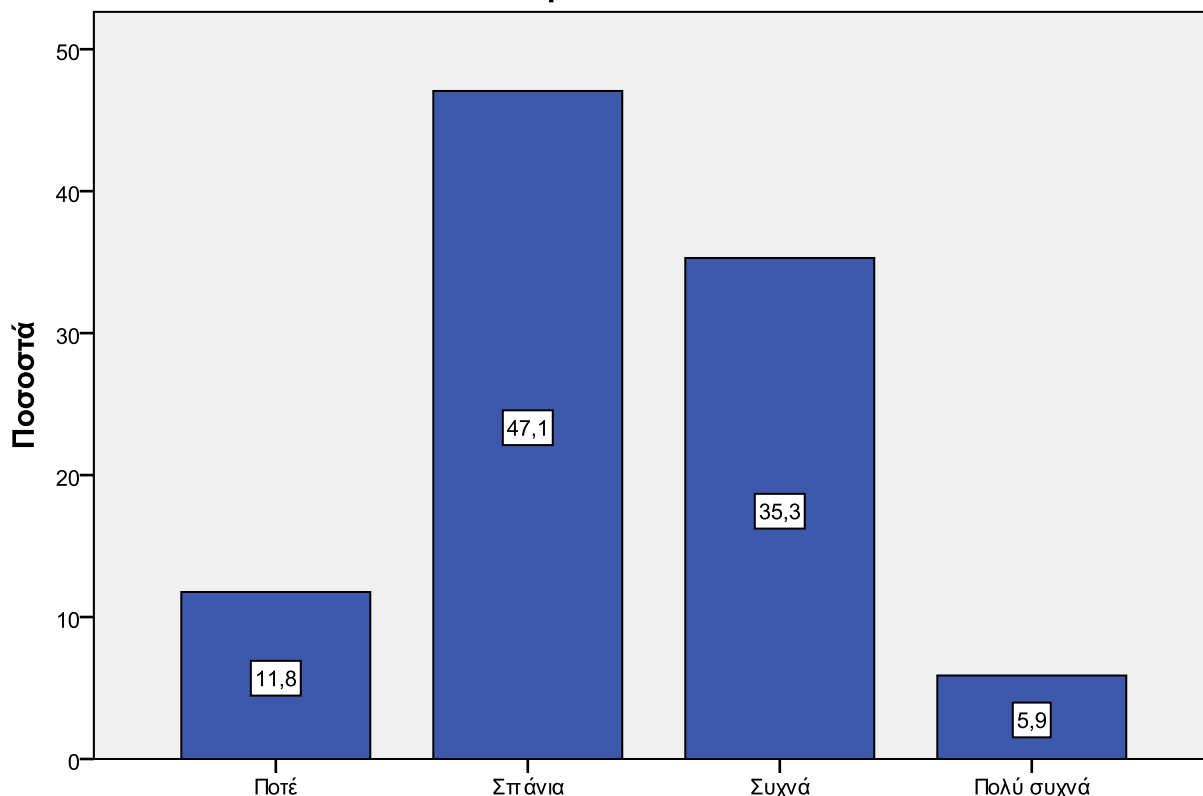
Στον πίνακα 6 ολοκληρώνεται η αξιολόγηση της κοινωνικής δεξιότητας της συνέπειας και μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παραμένουν στη γραμμή πολύ συχνά και πάντα σε ποσοστό που φτάνει να αγγίζει το 65%, ενώ παρουσιάζουν ίδιο ποσοστό (17,6%) τόσο τα παιδιά που παραμένουν συχνά στη σειρά όσο και αυτά που παραμένουν σπάνια. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη να δοθεί περαιτέρω σημασία στην πιο συστηματική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό για την κατάκτηση αυτής της δεξιότητας.

Πίνακας 7: Επιλέγει να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ρουτίνας



Όπως φανερώνει το παραπάνω ραβδόγραμμα, αναφορικά με τη δεξιότητα της κοινωνικής πρωτοβουλίας, η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επιλέγει συχνά και πολύ συχνά να συμμετέχει σε δραστηριότητες ρουτίνας (76%), αφού το οργανωμένο πρόγραμμα και η επανάληψή του μέσω ρουτίνας ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτά τα παιδιά. Παρ'όλα αυτά παρουσιάζεται στα παραπάνω αποτελέσματα το ποσοστό που ανέρχεται συνολικά στο 18% των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπου χρήζει περαιτέρω ενισχυτική και εστιασμένη εκπαίδευση αυτής της κοινωνικής δεξιότητας, αφού σπάνια ή καθόλου επιλέγουν να μην συμμετέχουν σε ομαδικές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες καθημερινότητας.

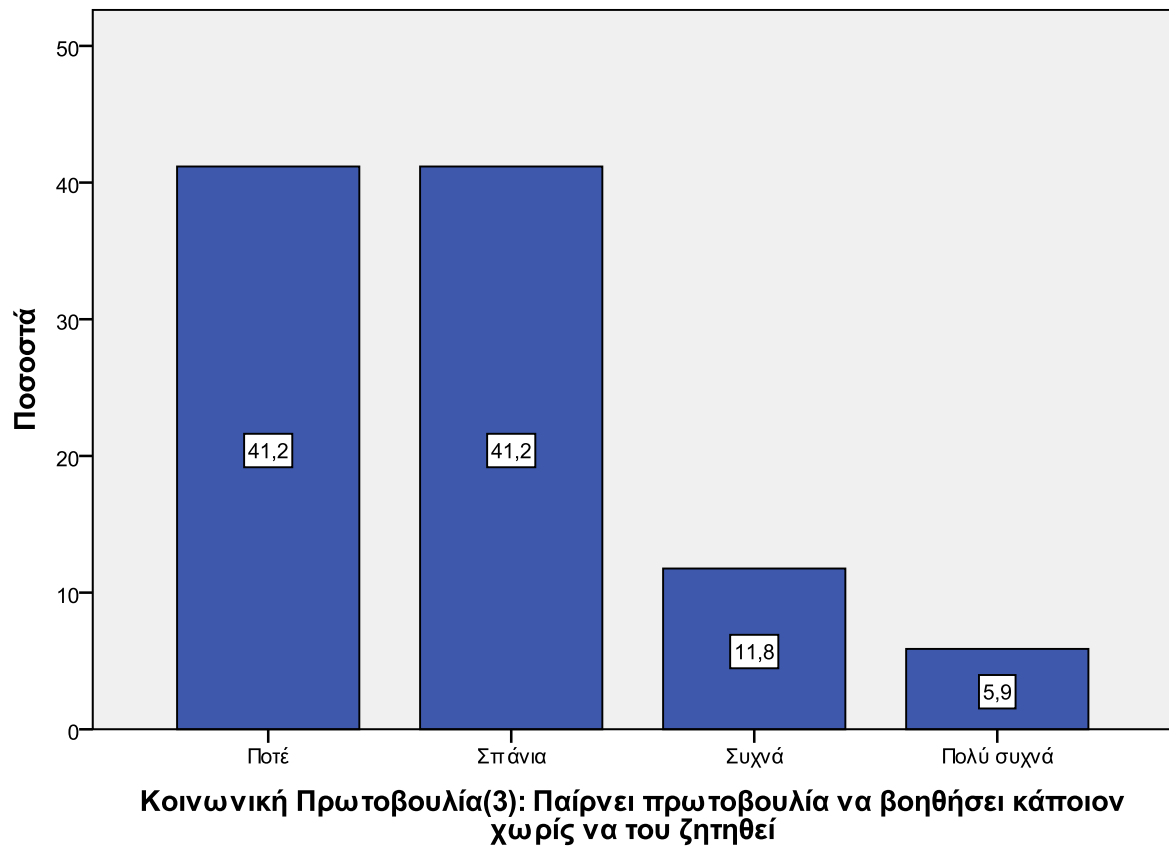
Πίνακας 8: Παίρνει πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσει με ένα ή περισσότερα πρόσωπα



Κοινωνική Πρωτοβουλία(2): Παίρνει πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσει με ένα ή περισσότερα πρόσωπα

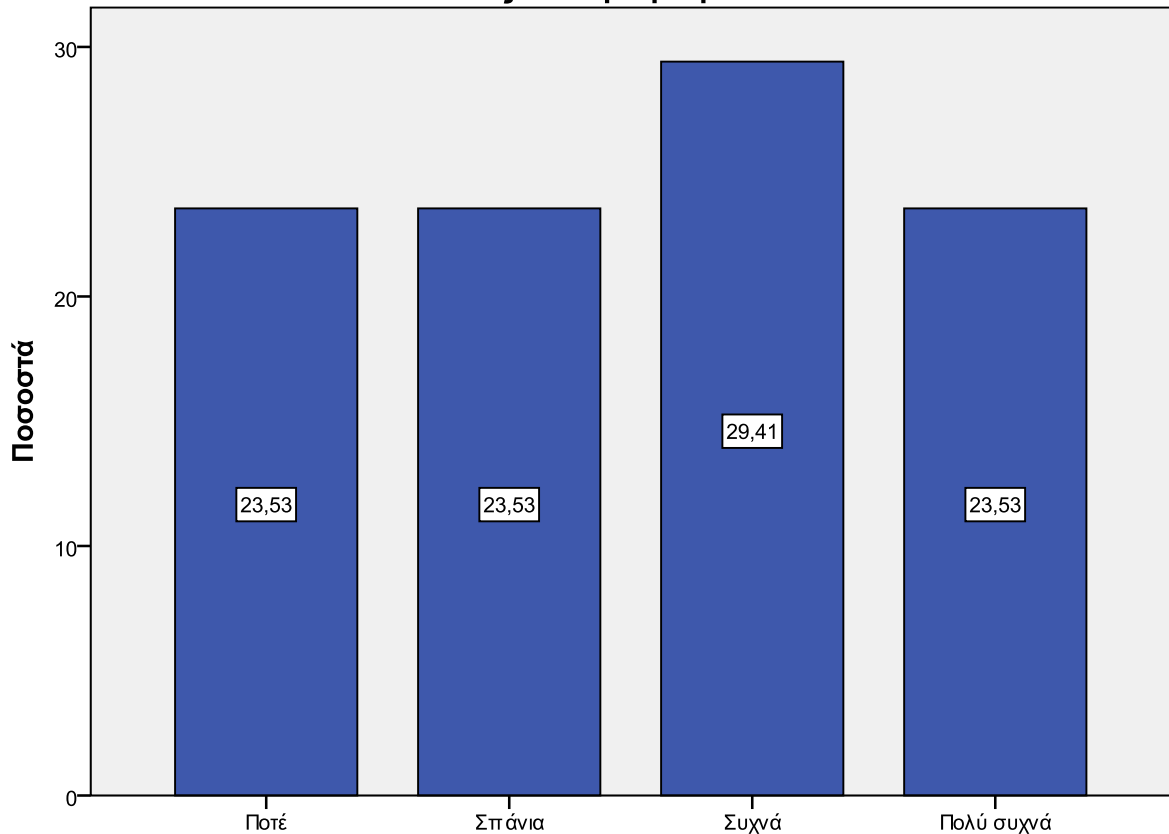
Στον πίνακα 8, όπου αναφέρεται στα ποσοστά κατάκτησης της κοινωνικής πρωτοβουλίας, γίνεται φανερό πως το μεγαλύτερο ποσοστό (58%) των παιδιών με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό σπάνια (47%) ή και καθόλου (11.8%) παίρνουν την πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσουν με ένα ή περισσότερα πρόσωπα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ δεν παρουσιάστηκε καθόλου ποσοστό όπου τα παιδιά αυτά να αναλαμβάνουν αυτήν την πρωτοβουλία πάντα στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 9: Παίρνει πρωτοβουλία να βοηθήσει κάποιον χωρίς να του ζητηθεί



Συνεχίζοντας με τη δεξιότητα της κοινωνικής πρωτοβουλίας, στον πίνακα 9, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν σπάνια ή και καθόλου την πρωτοβουλία να βοηθήσουν κάποιον χωρίς να τους ζητηθεί, μάλιστα με ποσοστό που αγγίζει το 80% των παιδιών που αξιολογήθηκαν. Και ποσοστό >15% που συχνά ή πολύ συχνά παίρνει πρωτοβουλία.

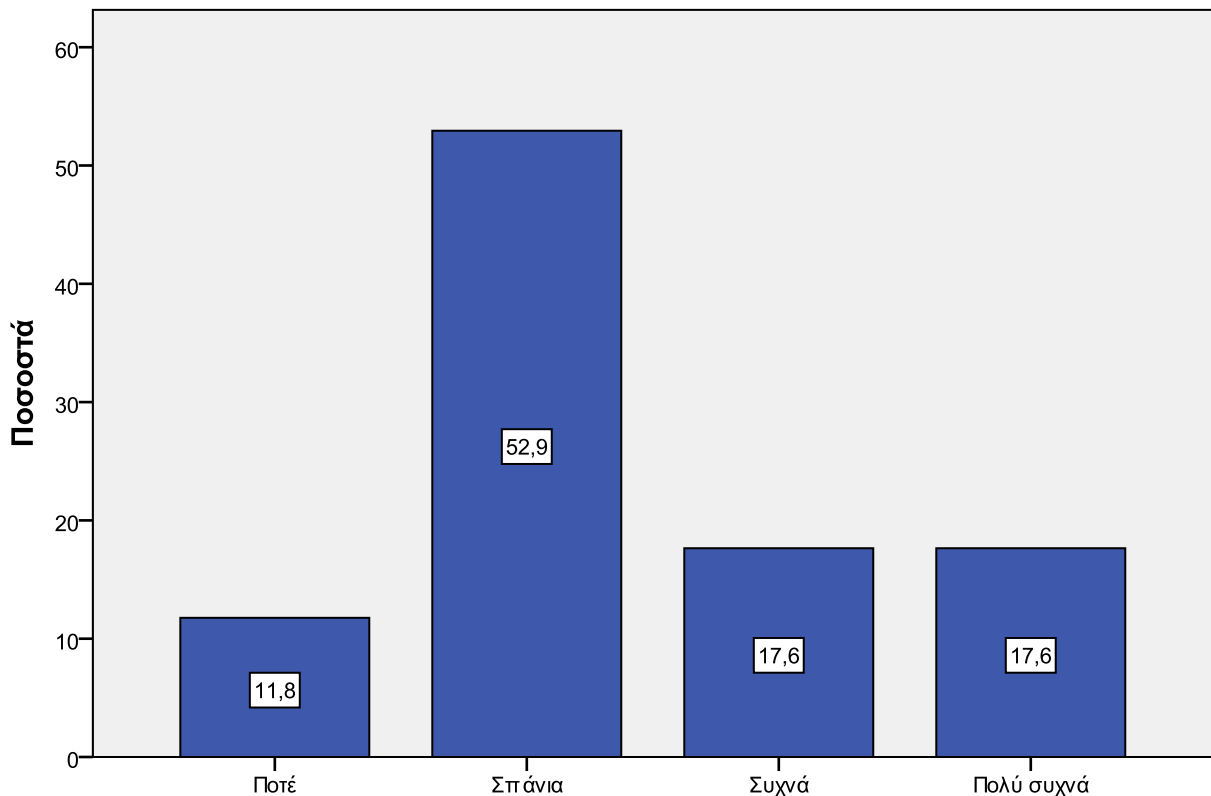
Πίνακας 10: Ζητά βοήθεια



Συνεργασία - Αλληλεπίδραση(1): Ζητά βοήθεια

Στον πίνακα 10, αναφερόμενοι στην κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, μπορεί κανείς να διακρίνει πως το ποσοστό των παιδιών που ζητούν πολύ συχνά ή συχνά βοήθεια όταν την έχουν ανάγκη κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας στη σχολική τάξη ανέρχεται περίπου στο 53%, ακολουθώντας με μικρή απόκλιση το ποσοστό (47%) των παιδιών που ζητούν σπάνια ή και καθόλου βοήθεια από το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές).

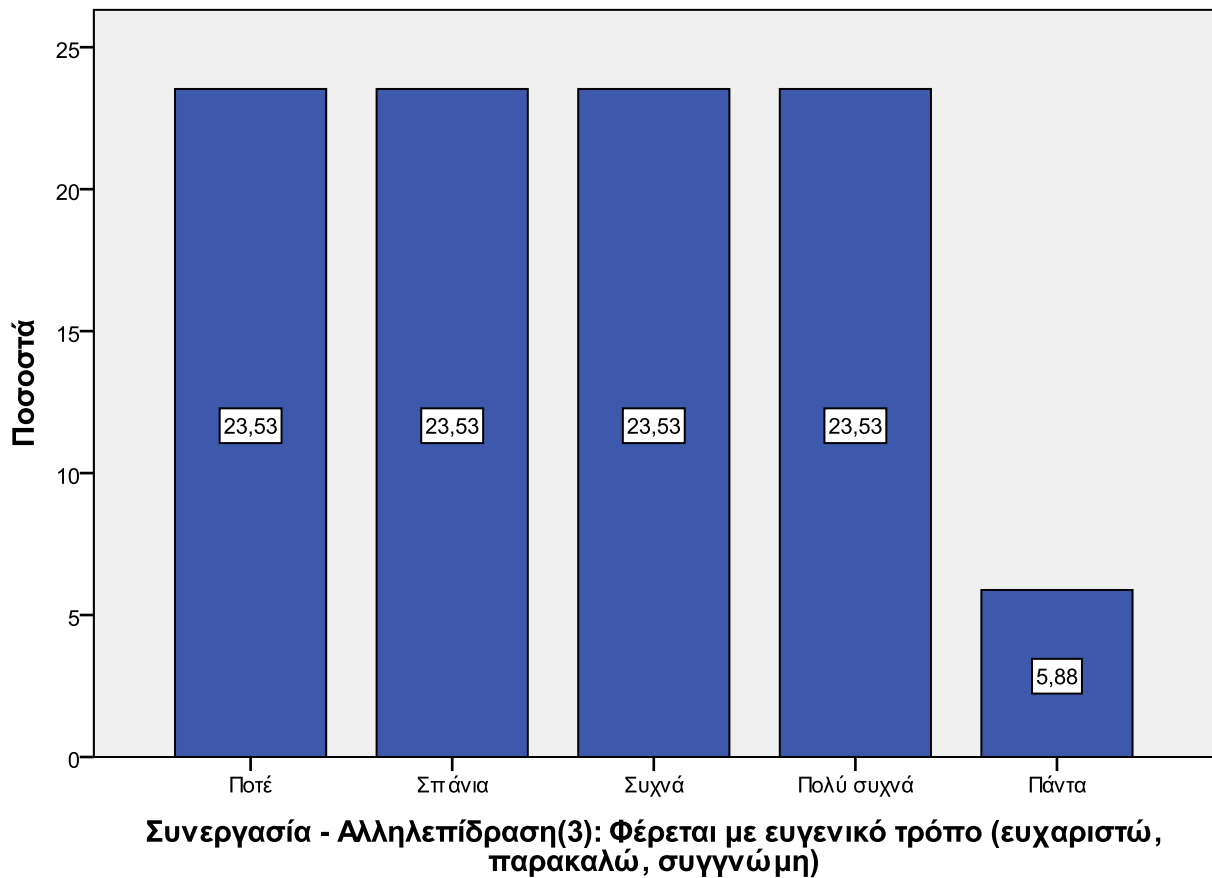
Πίνακας 11: Μοιράζεται τα αντικείμενα της τάξης με συνομηλίκους



Συνεργασία - Αλληλεπίδραση(2): Μοιράζεται τα αντικείμενα της τάξης με συνομηλίκους

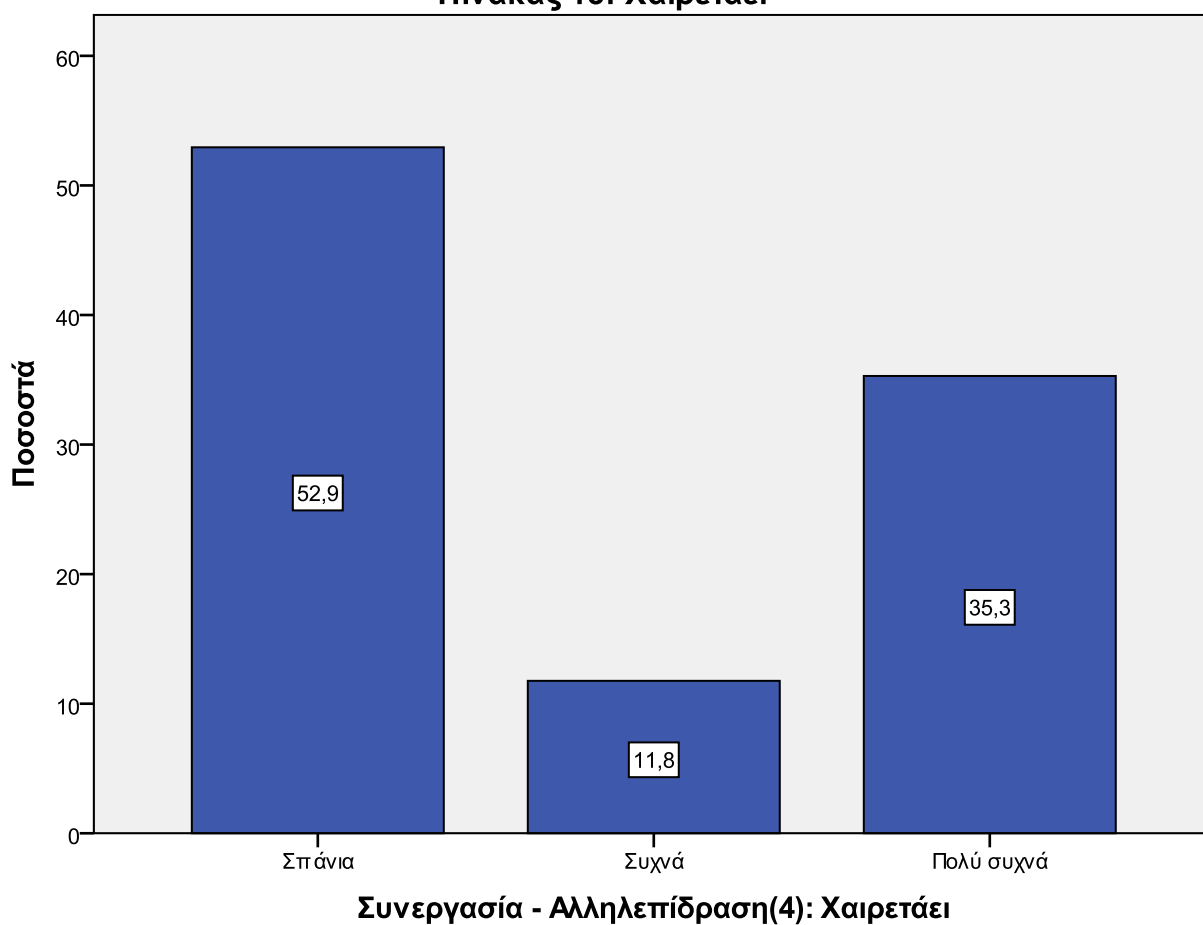
Στον πίνακα 11, συνεχίζοντας την αξιολόγηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, αξίζει να σημειωθεί πως το 52,9% των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σπάνια μοιράζεται τα αντικείμενα της τάξης με συνομηλίκους, ενώ μόνο το 17,6% των παιδιών αυτών μπαίνει πολύ συχνά στη διαδικασία να μοιράζεται αντικείμενα με συμμαθητές του μέσα στην σχολική τάξη.

Πίνακας 12: Φέρεται με ευγενικό τρόπο (ευχαριστώ, παρακαλώ, συγγνώμη)



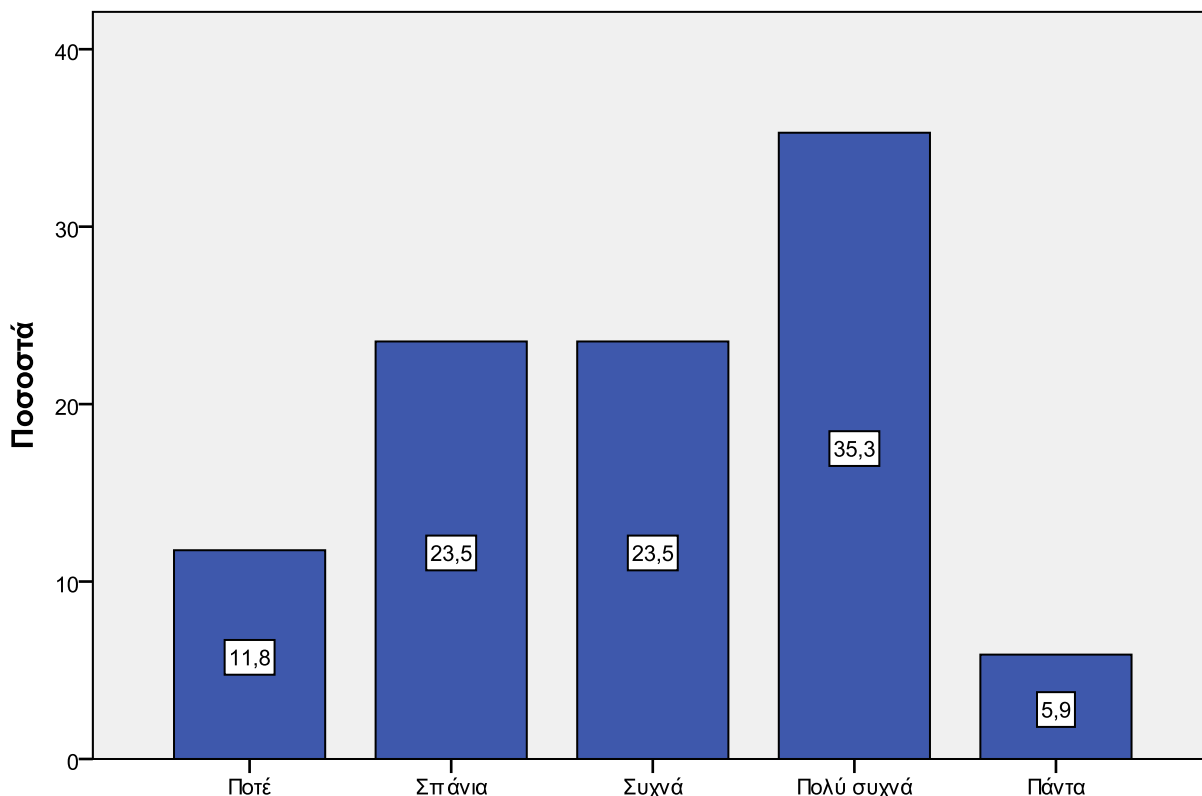
Στον πίνακα 12, αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, παρουσιάζεται μία ταύτιση των ποσοστών (23,53%) που τα παιδιά φέρονται με ευγενικό τρόπο προς ένα τρίτο πρόσωπο ποτέ, σπάνια, συχνά και πολύ συχνά, ενώ μόνο το 5,88% συνηθίζει να κάνει πάντα χρήση λέξεων, όπως ευχαριστώ, παρακαλώ και συγγνώμη.

Πίνακας 13: Χαιρετάει



Μία ακόμη κοινωνική δεξιότητα που αφορά τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση είναι αυτή που αποτυπώνεται στον πίνακα 13 και φανερώνεται πως η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σπάνια χαιρετούν ένα τρίτο πρόσωπο μέσα στο σχολικό περιβάλλον τους με ποσοστό που ανέρχεται στο 52,9%, ενώ μόλις το 35,3% παρατηρείται πως χαιρετάει πολύ συχνά.

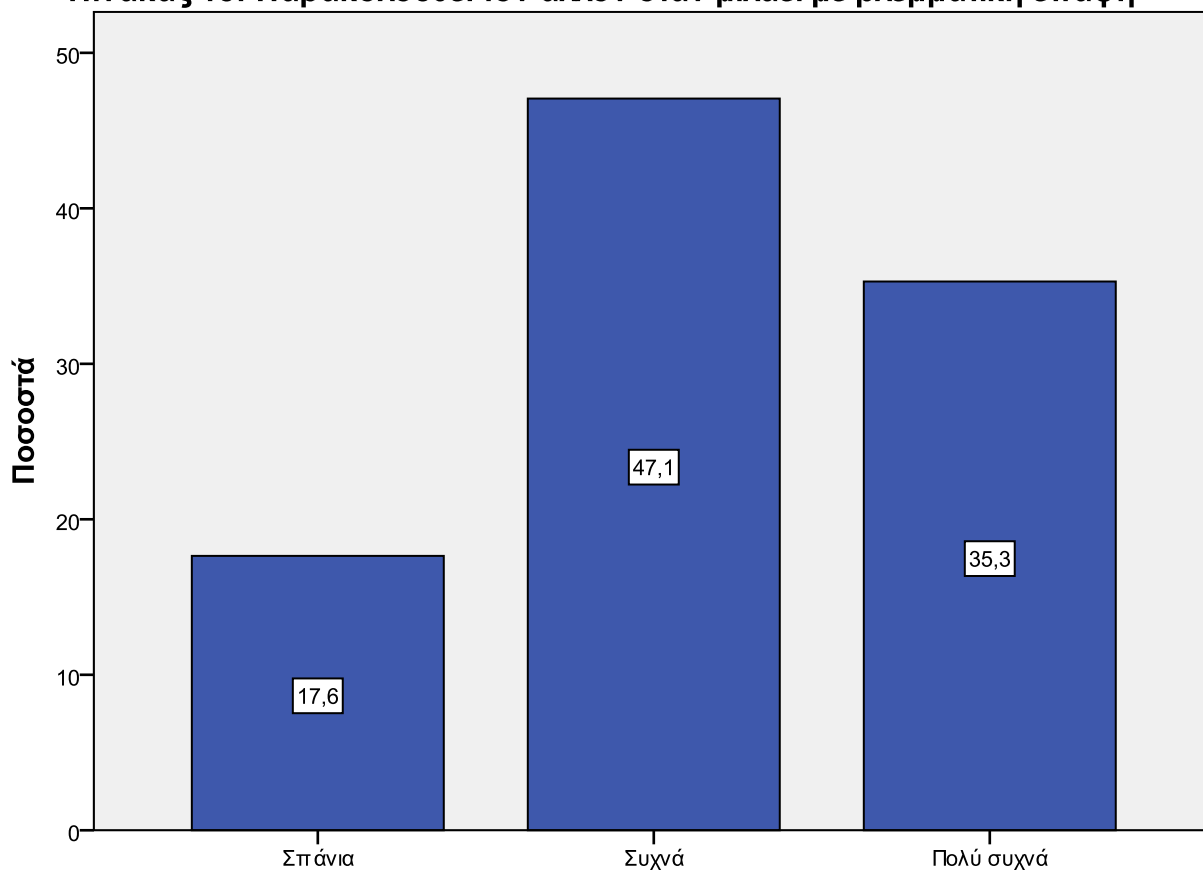
Πίνακας 14: Παραμένει ήρεμος στην τάξη κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας



Συνεργασία - Αλληλεπίδραση(5): Παραμένει ήρεμος στην τάξη κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας

Η δεξιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης παρουσιάζεται και στον επόμενο πίνακα, δείχνοντας πως η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας με ποσοστό που φτάνει το 35,3% παραμένουν συχνά ήρεμα στην τάξη κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, ενώ ένα σημαντικό 11,8% των παιδιών που αξιολογήθηκαν παρουσιάζει σοβαρή δυσκολία να οριοθετηθεί κατά την ολοκλήρωση μιας σχολικής δραστηριότητας και να παραμείνει στη θέση του καθ'όλη τη διάρκεια. Επίσης, μόνο ένα 5,9% φανερώνεται να παραμένει πάντα ήρεμο στη σχολική αίθουσα.

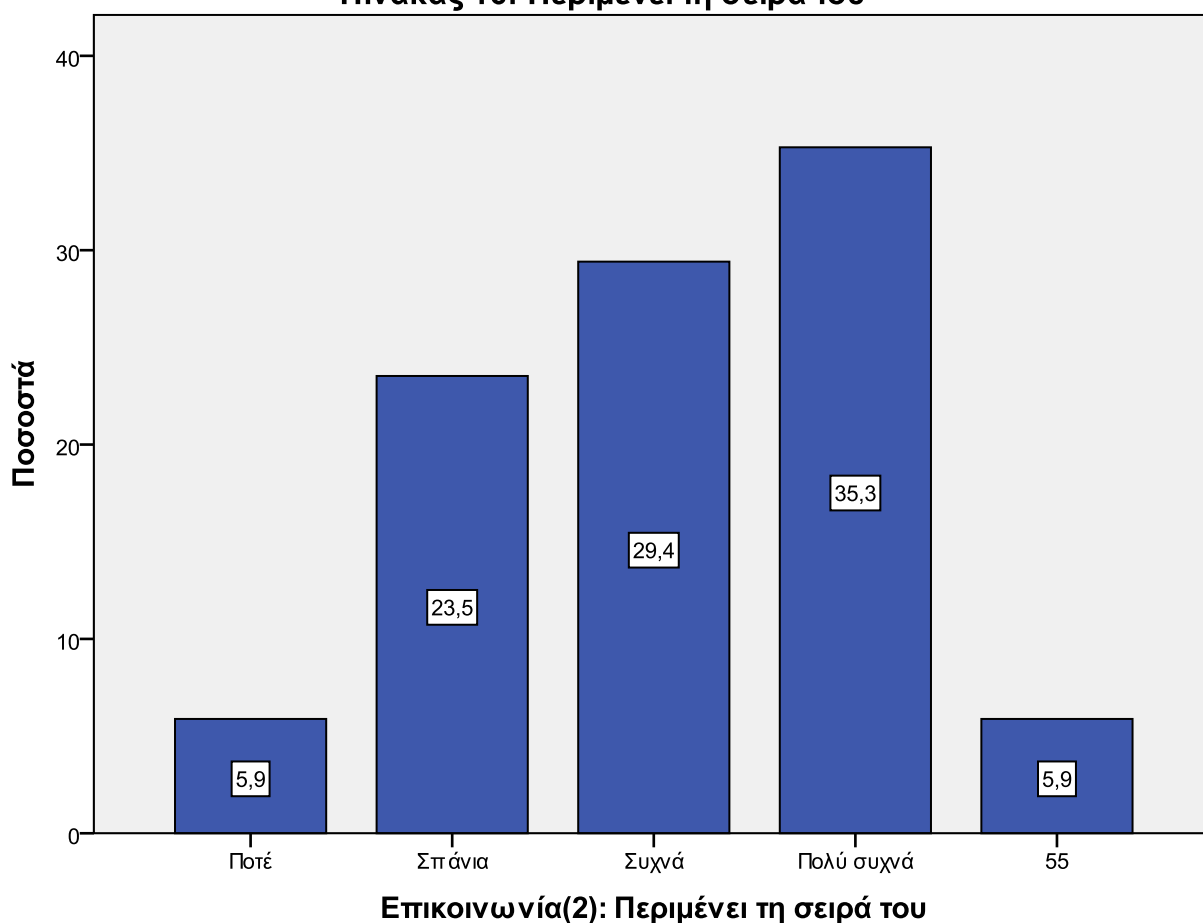
Πίνακας 15: Παρακολουθεί τον άλλον όταν μιλάει με βλεμματική επαφή



Επικοινωνία(1): Παρακολουθεί τον άλλον όταν μιλάει με βλεμματική επαφή

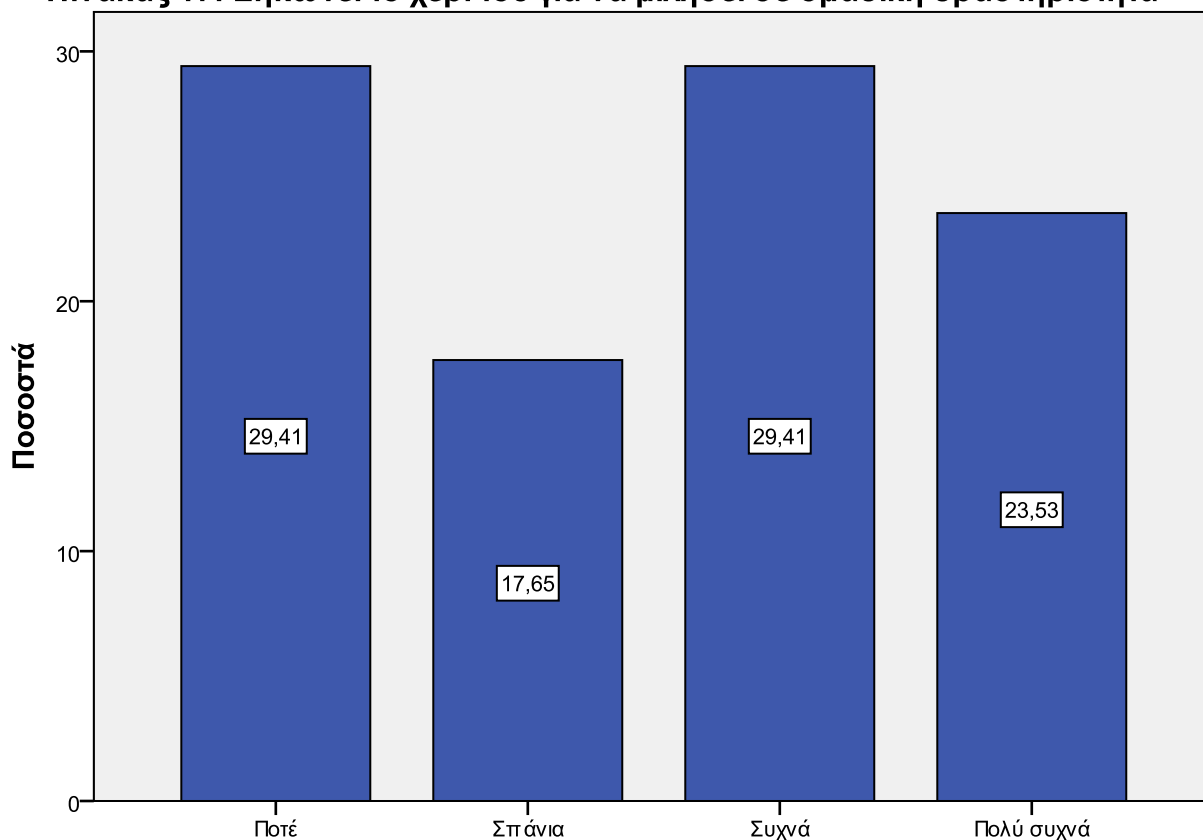
Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται η κοινωνική δεξιότητα της επικοινωνίας και συγκεκριμένα η παρουσία βλεμματικής επαφής κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου, όπου η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας με ποσοστό 47,1% δείχνει να παρακολουθεί συχνά με βλεμματική επαφή το συνομιλητή του, ενώ ακολουθεί με ποσοστό 35,3% όπου τον παρακολουθεί πολύ συχνά. Παράλληλα, όμως, εμφανίζεται κι ένα ποσοστό 17,6% όπου σπάνια θα έχει βλεμματική επαφή με κάποιον άλλον που μιλάει, γεγονός που κρίνει σημαντική την επιμέρους παρέμβαση για ενίσχυση αυτής της δεξιότητας.

Πίνακας 16: Περιμένει τη σειρά του



Συνεχίζοντας με τη δεξιότητα της επικοινωνίας, στον πίνακα 16, γίνεται φανερό πως η πλειοψηφία των παιδιών με ποσοστό που ξεπερνά το 65% περιμένει τη σειρά του κατά τη διεξαγωγή μιας ομαδικής δραστηριότητας, σημειώνοντας όμως κι ένα σημαντικό ποσοστό που ανέρχεται περίπου στο 30%, όπου σπάνια ή καθόλου δεν περιμένουν τη σειρά τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται δυσκολία στην ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας.

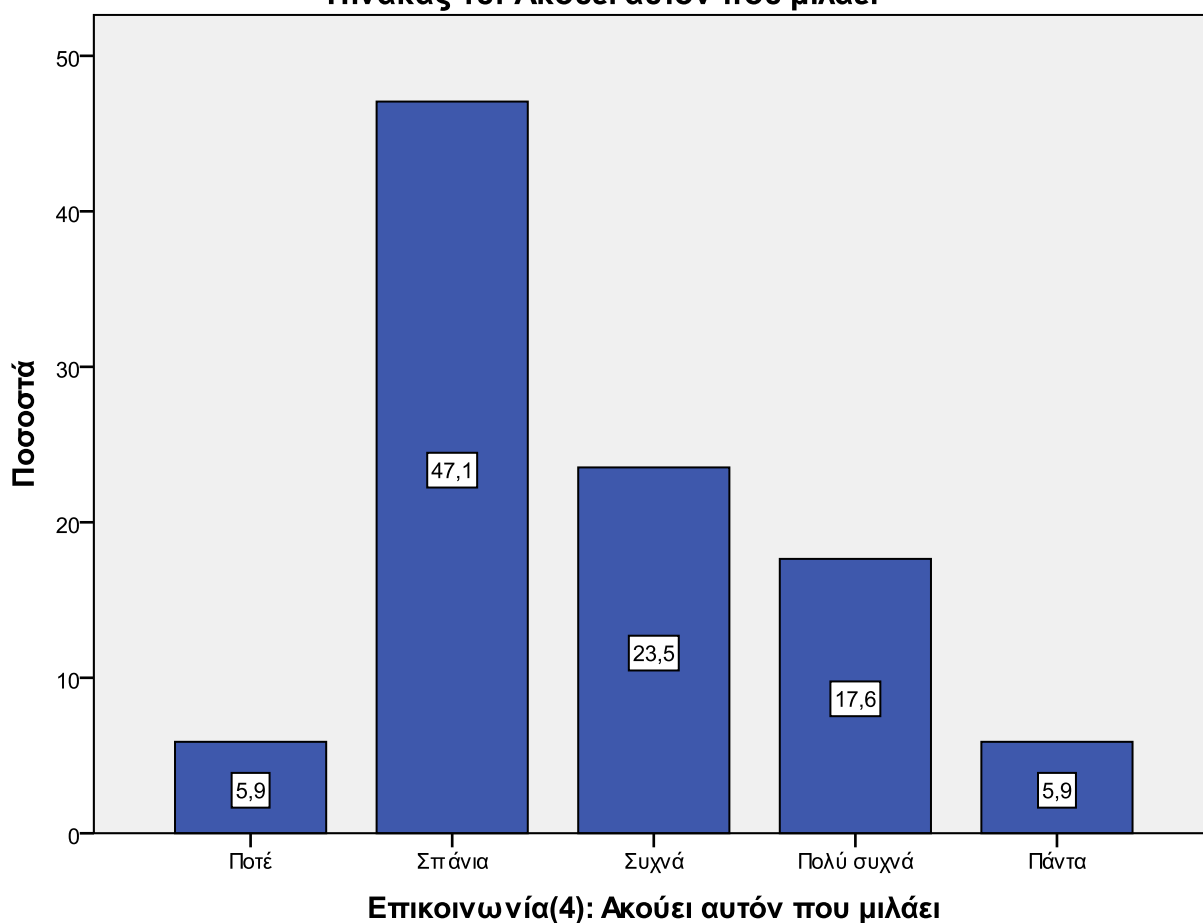
Πίνακας 17: Σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει σε ομαδική δραστηριότητα



Επικοινωνία(3): Σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει σε ομαδική δραστηριότητα

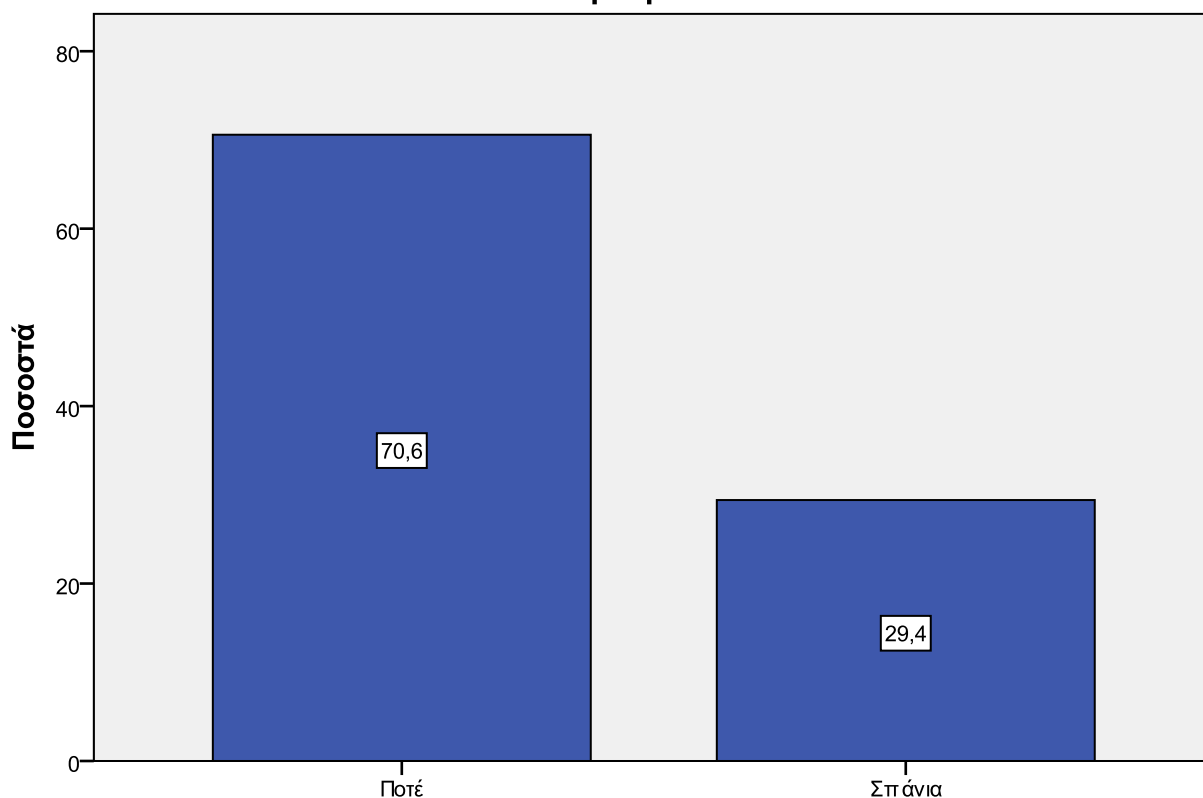
Συνεχίζοντας, στον πίνακα 17, παρατηρούνται μικρές αποκλίσεις στη συχνότητα που τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σηκώνουν το χέρι τους για να μιλήσουν σε μία ομαδική δραστηριότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, με ποσοστό που ανέρχεται στο 55% αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν πολύ συχνά ή συχνά την παραπάνω δεξιότητα, ενώ με ποσοστό που προσεγγίζει το 45% τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν σπάνια ή ποτέ τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Πίνακας 18: Ακούει αυτόν που μιλάει



Στον πίνακα 18, είναι έκδηλο πως η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζει σημαντική δυσκολία να ακούει το συνομιλητή του την ώρα ενός προσωπικού διαλόγου ή κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν σπάνια αυτή τη δεξιότητα ή και καθόλου σε ποσοστό περίπου 53%, ενώ κάποια από αυτά που αξιολογήθηκαν και αγγίζουν το ποσοστό του 47% έχουν παρουσιάσει προσεκτική ακρόαση στο συνομιλητή τους στα πλαίσια μιας σύντομης δραστηριότητας.

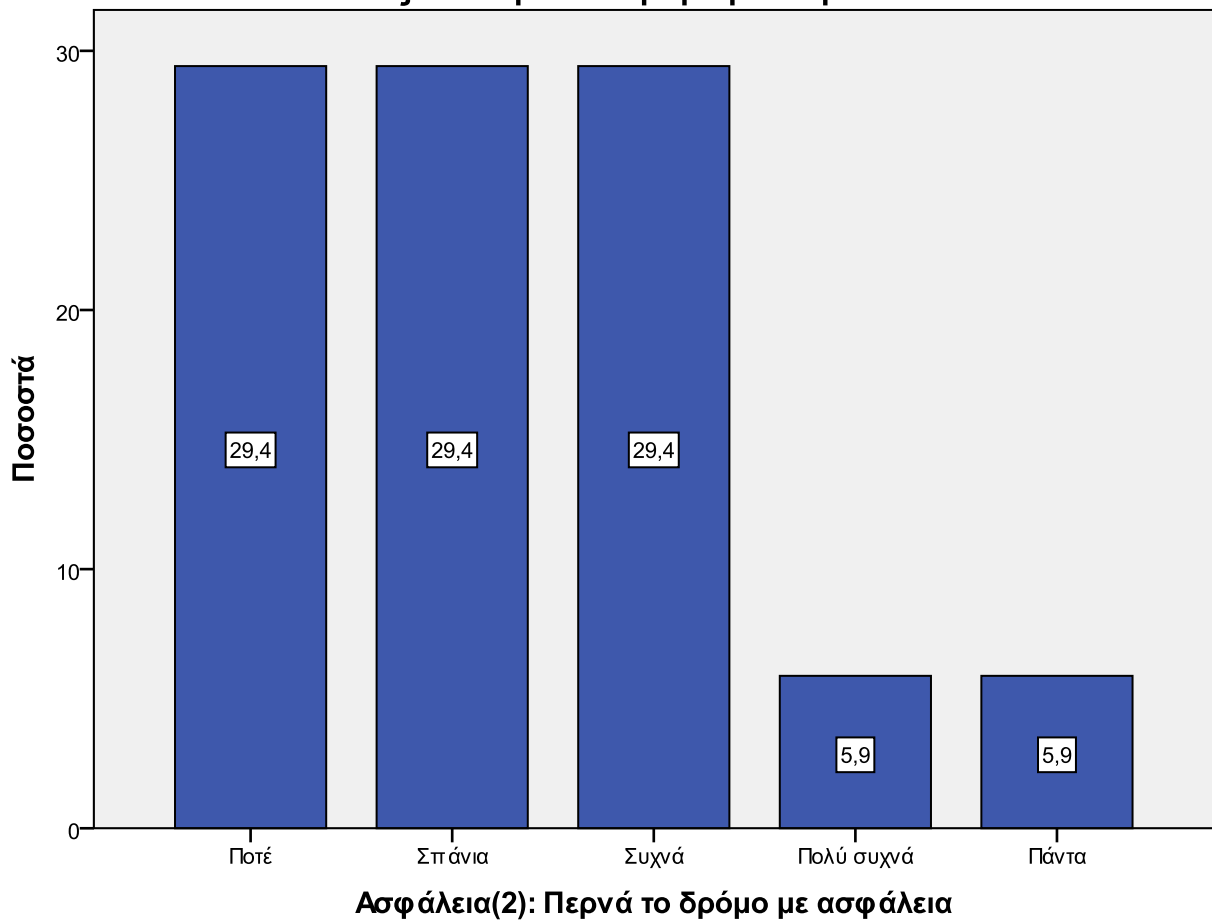
Πίνακας 19: Διαχειρίζεται επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να λάβει από συνομήλικο



Ασφάλεια(1): Διαχειρίζεται επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να λάβει από συνομήλικο

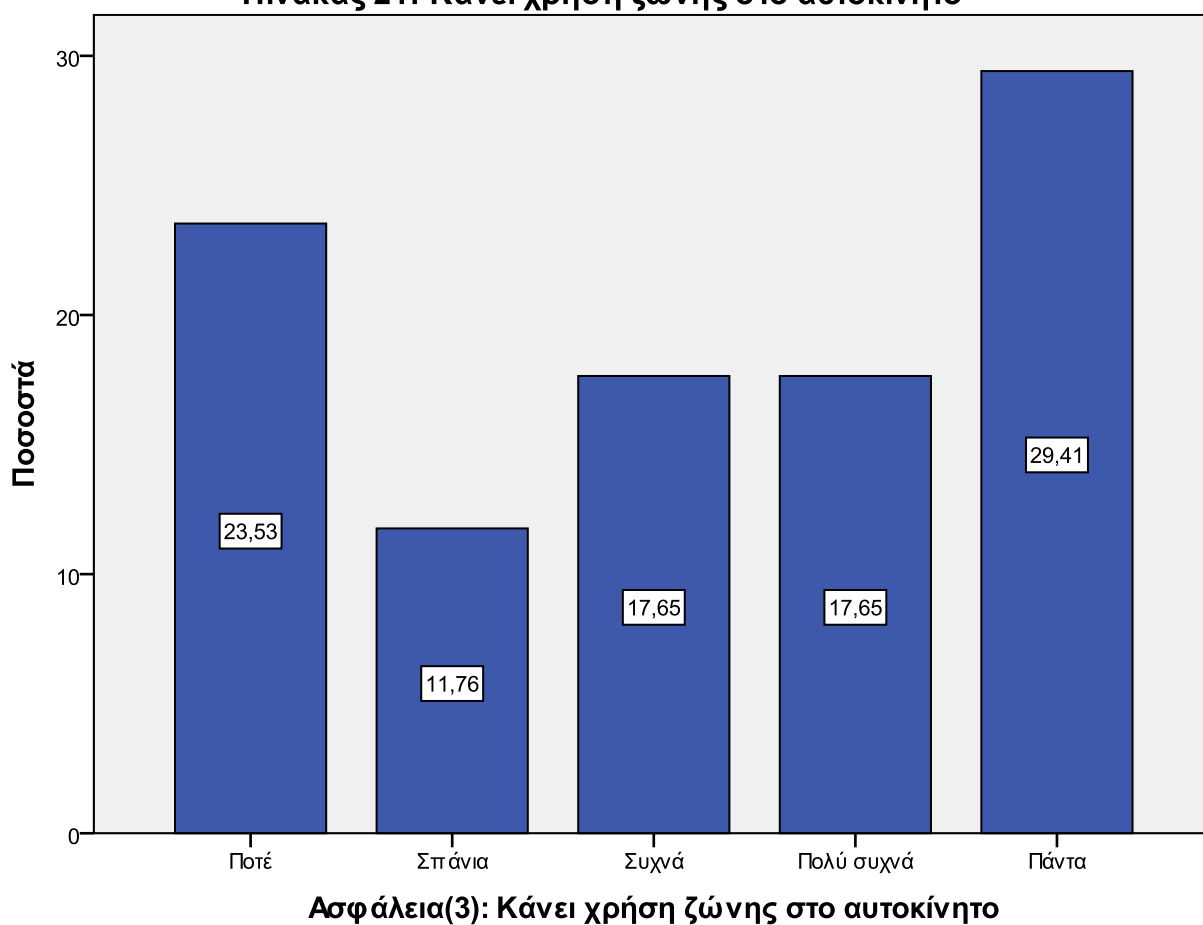
Στον πίνακα 19, περνάμε στην αξιολόγηση μίας ακόμα πολύ σημαντικής κοινωνικής δεξιότητας που αφορά την ασφάλεια του παιδιού με αυτισμό στο σχολείο και συγκεκριμένα τη διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να λάβει από το συνομήλικό του. Πιο συγκεκριμένα, είναι απόλυτα εμφανές πως αυτά τα παιδιά συναντούν σοβαρή δυσκολία να διαχειριστούν επιθετικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον σε ποσοστό που ανέρχεται στο 100%, με το 30% να εμφανίζεται σπάνια και το 70% να αξιολογείται πως δεν φανερώνεται ποτέ αυτή η δεξιότητα, γεγονός που κρίνει την αναγκαιότητα παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο επιτακτική.

Πίνακας 20: Περνά το δρόμο με ασφάλεια



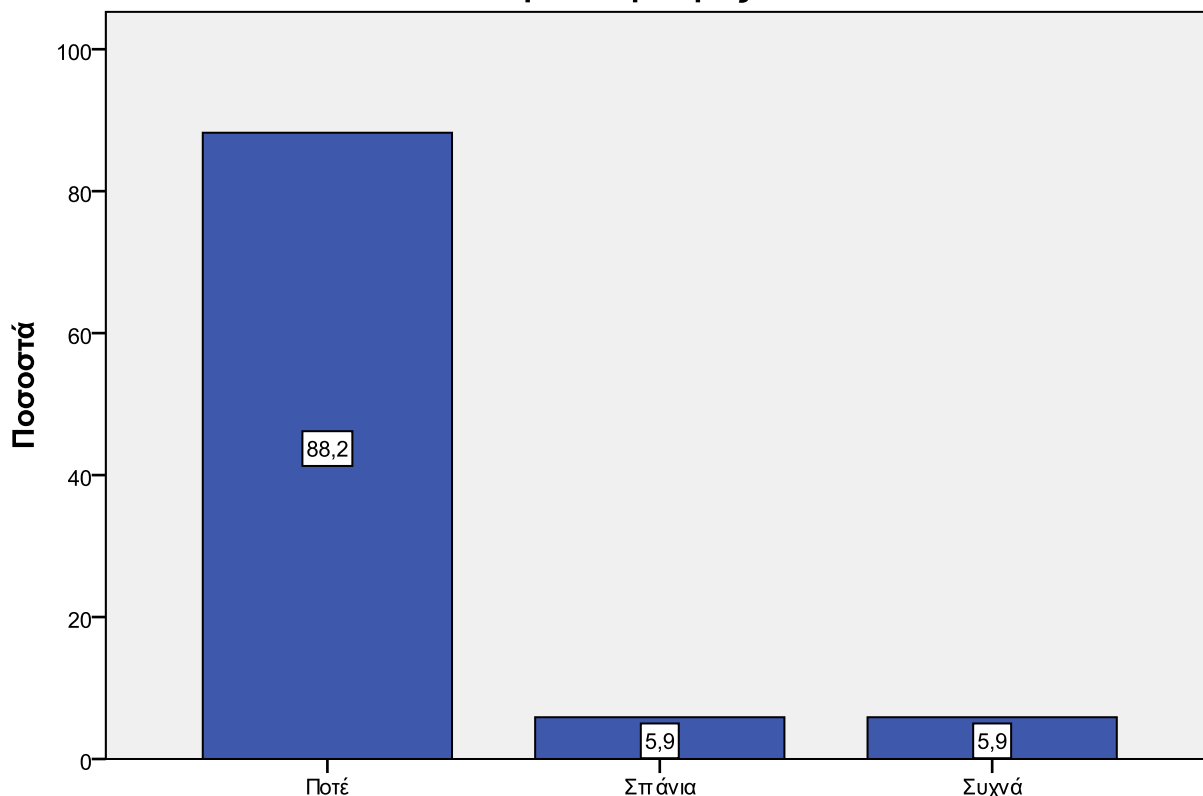
Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δεξιότητα της ασφάλειας αναφορικά με την κυκλοφοριακή αγωγή των παιδιών με αυτισμό που λαμβάνουν στην προσχολική και σχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό με ποσοστό που ανέρχεται στο 60% φανερώνει πως τα παιδιά περνούν σπάνια ή και καθόλου με ασφάλεια το δρόμο, ενώ περίπου το 30% εμφανίζει συχνά αυτή τη συμπεριφορά. Παράλληλα, υπάρχει κι ένα αποθαρρυντικό ποσοστό που αγγίζει το 10% όπου περνά το δρόμο πολύ συχνά ή πάντα το δρόμο με ασφάλεια.

Πίνακας 21: Κάνει χρήση ζώνης στο αυτοκίνητο



Αναφορικά με τη δεξιότητα της ασφάλειας, αξιολογήθηκε και η χρήση της ζώνης στο αυτοκίνητο, όπου παρουσιάζεται ένα ενθαρρυντικό ποσοστό που ανέρχεται στο 65%, όπου η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό που αξιολογήθηκαν κάνουν χρήση της ζώνης για την ασφάλειά τους στο αυτοκίνητο. Παράλληλα, όμως, δεν είναι αμελητέο και το ποσοστό εκείνων των παιδιών (35%) που σπάνια ή καθόλου δε χρησιμοποιούν τη ζώνη όταν βρίσκονται στο αυτοκίνητο, με αποτέλεσμα να βάζουν σε κίνδυνο τη ζωή τους σε περίπτωση ατυχήματος.

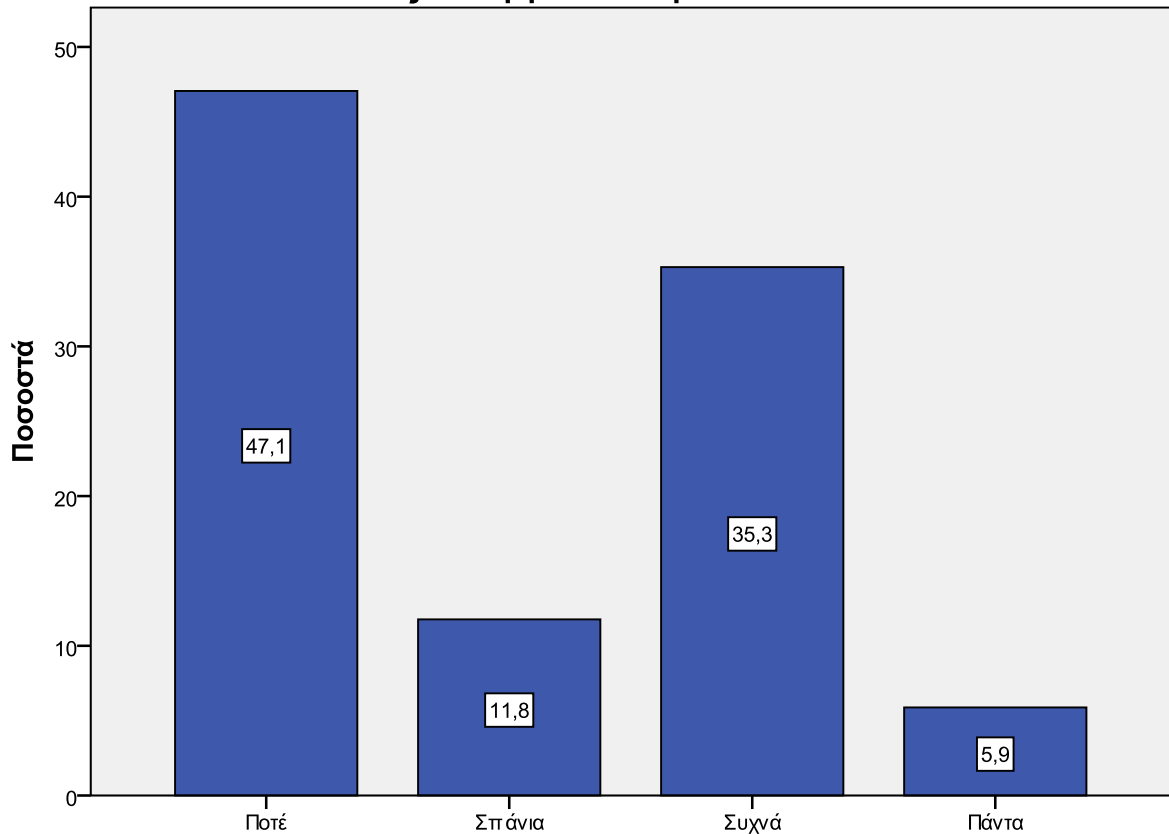
Πίνακας 22: Γνωρίζει βασικούς κανόνες συμπεριφοράς σε περίπτωση σεισμού/πυρκαγιάς



Ασφάλεια(4): Γνωρίζει βασικούς κανόνες συμπεριφοράς σε περίπτωση σεισμού/πυρκαγιάς

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και μία ακόμα δεξιότητα της ασφάλειας που αξιολογήθηκε και αφορά τη γνώση βασικών κανόνων συμπεριφοράς σε περίπτωση σεισμού ή πυρκαγιάς. Στον πίνακα 22, γίνεται εμφανές πως η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν εμφανίζεται ποτέ στα παιδιά με αυτισμό καθώς προσεγγίζει το 88% του πληθυσμού που αξιολογήθηκε. 6% των παιδιών σπάνια γνωρίζει και 6% γνωρίζει τους βασικούς κανόνες.

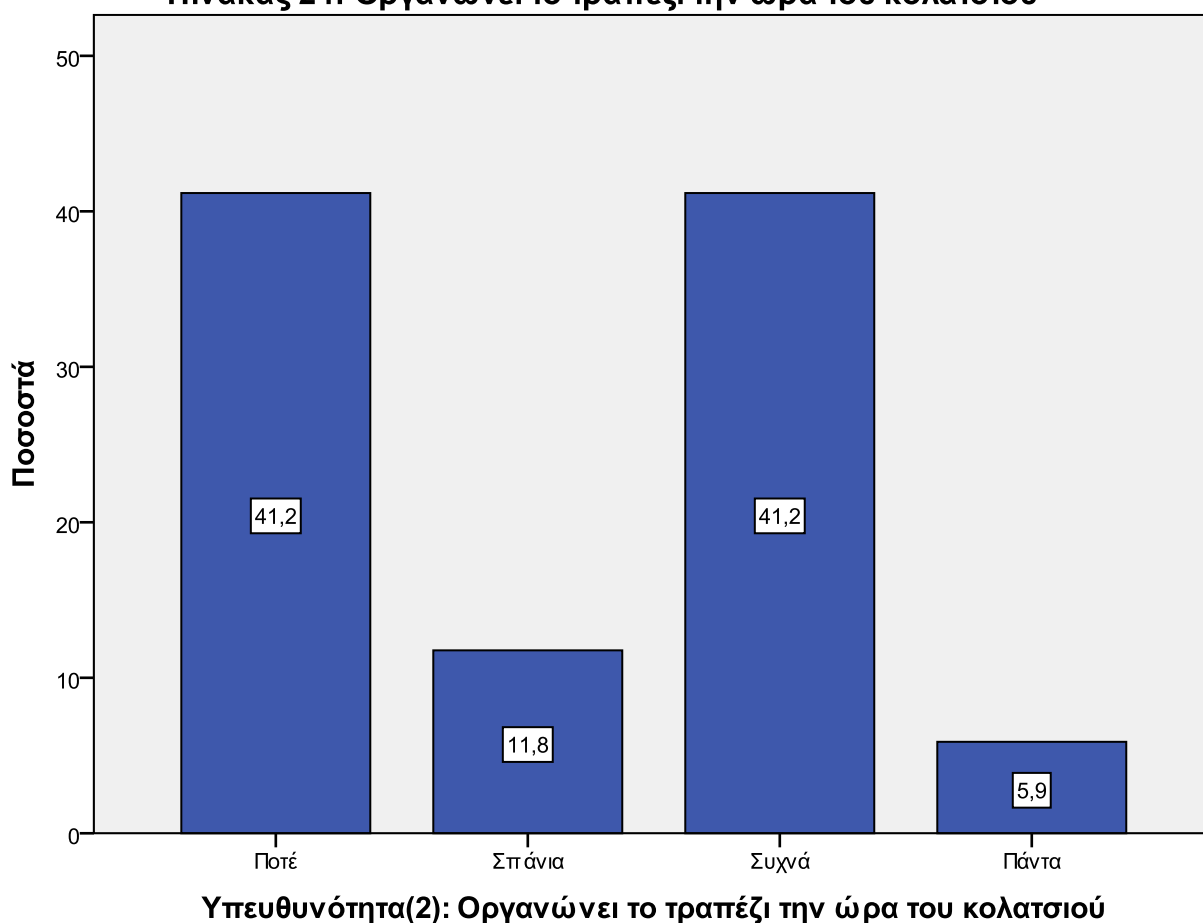
Πίνακας 23: Οργανώνει την τσάντα του



Υπευθυνότητα(1): Οργανώνει την τσάντα του

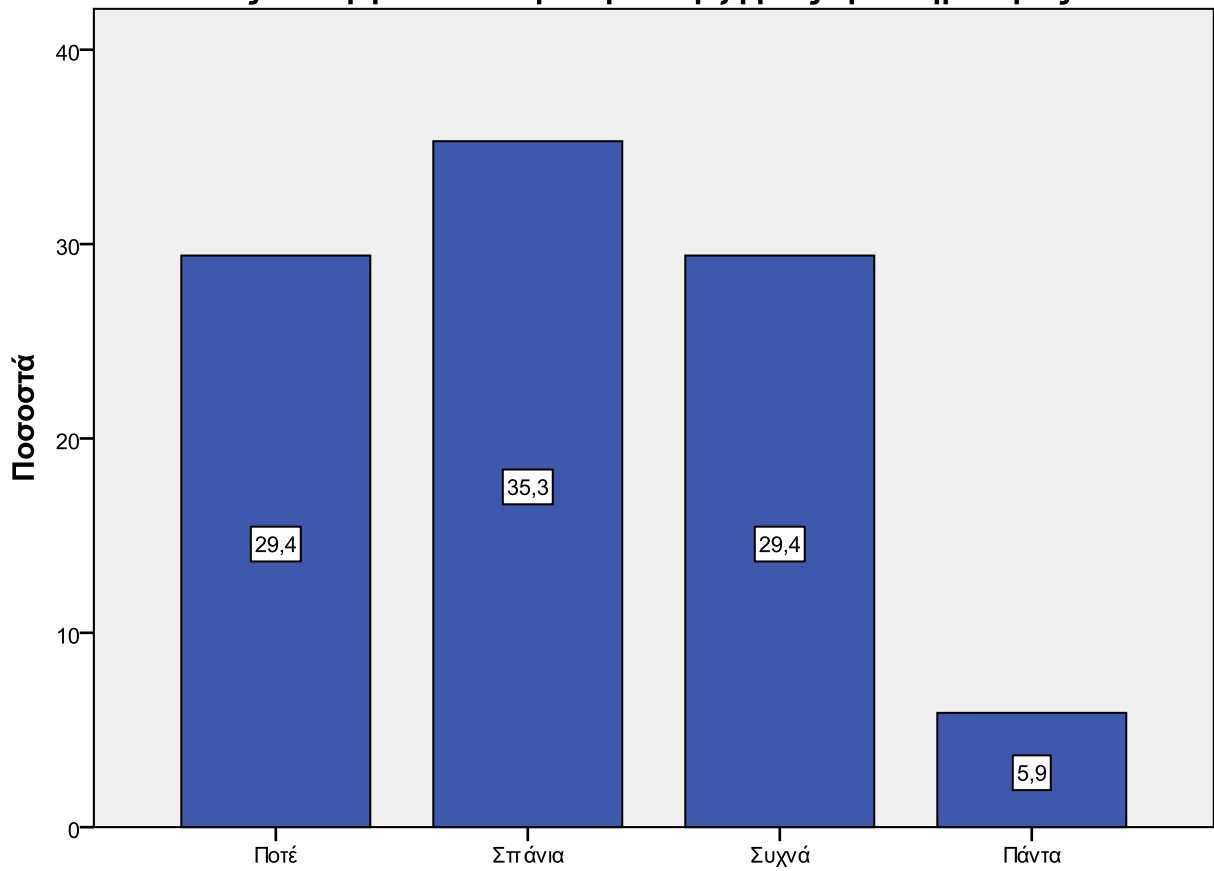
Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της υπευθυνότητας, στον πίνακα 23 παρουσιάζεται ένα σημαντικό ποσοστό (47%) από τα παιδιά με αυτισμό που αξιολογήθηκαν, τα οποία δεν μπαίνουν ποτέ στη διαδικασία να οργανώσουν την τσάντα τους, και φεύγοντας από το σπίτι αλλά και από το σχολείο, γεγονός που χρήζει περαιτέρω εκπαίδευση τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Ένα ποσοστό του 12% σπάνια οργανώνει την τσάντα του και 41% των παιδιών αυτών συχνά ή ακόμα και πάντα οργανώνουν την τσάντα τους.

Πίνακας 24: Οργανώνει το τραπέζι την ώρα του κολατσιού



Παράλληλα με την οργάνωση της τσάντας των παιδιών αυτών, σύμφωνα με τον πίνακα 24, κρίνεται απαραίτητη και η οργάνωση του τραπεζιού την ώρα του κολατσιού, αφού παρατηρείται το ποσοστό του 54% που δεν επιδεικνύει στοιχεία οργάνωσης σχεδόν ποτέ κατά την ετοιμασία του τραπεζιού στην τάξη και 12% σπάνια, σε αντιδιαστολή με το ποσοστό του 6% που αναλαμβάνει να εκτελεί πάντα την παραπάνω δεξιότητα και του 41% να το κάνει συχνά.

Πίνακας 25: Οργανώνεται για την έναρξη μιας δραστηριότητας



Υπευθυνότητα(3): Οργανώνεται για την έναρξη μιας δραστηριότητας

Στον πίνακα 25, με την κοινωνική δεξιότητα της υπευθυνότητας, παρατηρείται με ποσοστό που ανέρχεται στο 66% πως τα παιδιά που αξιολογήθηκαν δεν οργανώνονται σχεδόν ποτέ για να αρχίσουν μια δραστηριότητα, ενώ το 29% εμφανίζει συχνά τη συγκεκριμένη δεξιότητα και μόνο το 6% πάντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Πιλοτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων

8. Περιγραφή του πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος

Μέσα από τις ανάγκες που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας και δεδομένου ότι υπήρχε έλλειψη εργαλείων προχωρήσαμε στην κατασκευή ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το εργαλείο που αναπτύχθηκε βασίστηκε στη μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικότητας του προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped), (Olley, 1986), καθώς και σε μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Quill, 1995, Boswell & al., 2000, Powell & Jordan, 2000, Jordan & Powell, 2000). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Οι πληροφορίες για την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό συλλέγονται με πιλοτική προσέγγιση, προέλεγχο:

- Συνεντεύξεις γονέων και ειδικών που ασχολούνται με το παιδί
- Άμεση παρατήρηση, την καταγραφή του παιδιού στο φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί είτε:

- Κατά τη διάρκεια ποικίλων καθημερινών αυθόρμητων καταστάσεων και γεγονότων
- Κατά τη διάρκεια δομημένων καταστάσεων που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός, με στόχο το παιδί να εμφανίσει συγκεκριμένες συμπεριφορές (σε συνεργασία με Κ.Λ.)

Στο αξιολογητικό έντυπο που παρατίθεται στο Παράρτημα Β, έγινε επιλογή των στόχων με βάση τις προσδοκίες των γονέων, τις δεξιότητες που κατέχει το παιδί ή όχι και στις δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού.

Η συλλογή πληροφοριών γίνεται από τον κοινωνικό λειτουργό που, αρχικά, είναι παρατηρητής στη διαδικασία ενώ οι δραστηριότητες εκτελούνται από τον εκπαιδευτικό (λόγω απουσίας ειδικού) με τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού ή ατόμου με ανάλογη εκπαίδευση στον αυτισμό που συνοδεύει το παιδί ως παράλληλη στήριξη.

Πιο αναλυτικά το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αξιολογεί τους παρακάτω τομείς κοινωνικής αλληλεπίδρασης:

- *Συνέπεια* (η ικανότητα του παιδιού να παραμένει σε μία δραστηριότητα και να ακολουθεί την ομάδα)
- *Κοινωνική πρωτοβουλία* (η ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες)
- *Συνεργασία-αλληλεπίδραση* (η ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με συνομήλικό του τηρώντας κανόνες συνεργασίας)
- *Επικοινωνία* (η ικανότητα του παιδιού να τηρεί τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας και να επικοινωνεί τις ανάγκες του)
- *Ασφάλεια* (η ικανότητα του παιδιού να προφυλάσσεται από εξωτερικούς κινδύνους)
- *Υπευθυνότητα* (η ικανότητα ενός παιδιού να επιδεικνύει υπευθυνότητα στην οργάνωσή του)

Σε κάθε φύλλο αξιολόγησης υπάρχει το ονοματεπώνυμο του παιδιού που αξιολογείται, ο αριθμός μητρώου, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η ημερομηνία της πρώτης και της δεύτερης αξιολόγησης, καθώς και παρατηρήσεις που αξίζει να σημειωθούν. Κάθε αξιολόγηση χωρίζεται σε 5 στήλες με τις μεταβλητές: «ποτέ», «σπάνια», «συχνά», «πολύ συχνά», «πάντα», ανάλογα το βαθμό εμφάνισης της συγκεκριμένης κοινωνικής δεξιότητας στις υποκατηγορίες των 6 παραπάνω κατηγοριών.

Κύριος στόχος του πιλοτικού αυτού προγράμματος είναι η υποστήριξη του μαθητή με αυτισμό, με σκοπό να αποκτήσει τις κατάλληλες στρατηγικές που θα αποτελέσουν τις επικοινωνιακές γέφυρες του με τους άλλους και θα του δώσουν την ευκαιρία για μια πιο επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην κατάκτηση και γενίκευση των στόχων από κάθε μαθητή με αυτισμό προϋποθέτουν:

- *Ένα δομημένο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.* Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οργανώνουμε το χώρο της τάξης καθώς και την οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό θα βοηθήσει το παιδί με αυτισμό να γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει και πότε.
- *Τη διδασκαλία κατά περίπτωση.* Σε αυτήν την περίπτωση ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ετοιμάζει καρτέλες για κάθε παιδί με αυτισμό, με βάση τις ανάγκες του και τις ελλείψεις που έχουν παρατηρηθεί από την ατομική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχει προηγηθεί. Το σημαντικό στη διδασκαλία κατά

περίσταση είναι ότι με αυτό τον τρόπο γίνεται εξατομικευμένη παρέμβαση και προωθείται η γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο φυσικό περιβάλλον μιας τάξης.

- *Την προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος.* Η διαδικασία αυτή αναφέρεται στις ευκαιρίες που θα πρέπει να δημιουργήσει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός στην τάξη για να μπορέσει να διδάξει σε ένα παιδί με αυτισμό την όποια επικοινωνιακή δεξιότητα.
- *Τη θετική ενίσχυση/επιβράβευση.* Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός προωθεί τις κατάλληλες ευκαιρίες για ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού με αυτισμό, μειώνοντας τις αναμενόμενες αρνητικές αντιδράσεις.










Αντλήσαμε υλικό μέσα από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές μεθόδους για τον αυτισμό και επικεντρωθήκαμε στις κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία.

Παρακάτω παρατίθεται το ενδεικτικό πρότυπο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμπεριλαμβάνει κατά σειρά τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της συνέπειας (1), είναι σημαντική η βελτίωση επιμέρους δεξιοτήτων που αφορούν την παραμονή του παιδιού με αυτισμό σε μία δραστηριότητα αλλά και στην ομάδα για ικανοποιητικό χρόνο (1.1 & 1.4), την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας που του ζητείται (1.2), την μετακίνησή του μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους μέσα στο τμήμα του σχολείου (1.5), αλλά και την παραμονή του στην γραμμή, είτε για να βγει διάλειμμα είτε για την αποχώρησή του από το περιβάλλον του σχολείου (1.6).

Για την προώθηση και διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων, παρατίθενται οι ακόλουθες εκπαιδευτικές καρτέλες:

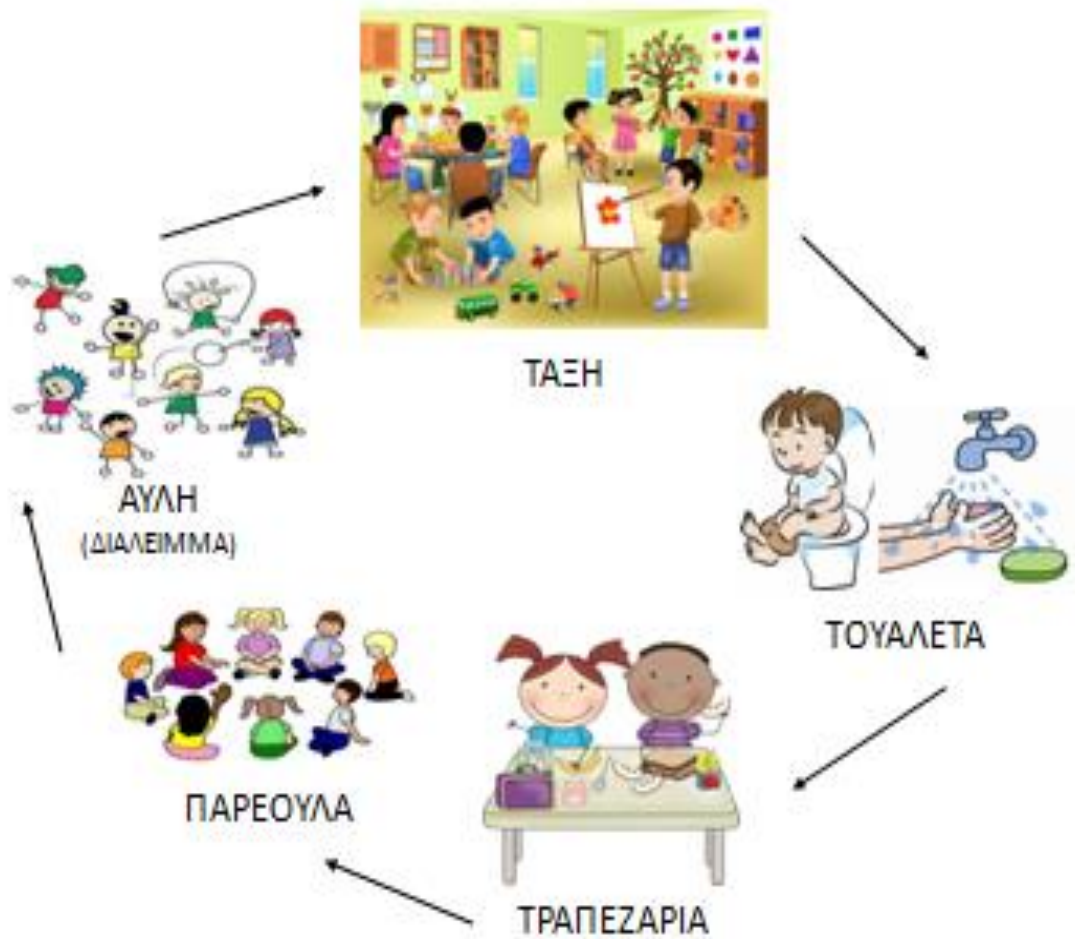
Δραστηριότητες ρουτίνας

 <p>Ζωγραφίζω</p>		 
 <p>Κάνω παζλ</p>		
 <p>Κάνω κατασκευές</p>		
 <p>Κάνω κολάζ</p>		

Δραστηριότητες ρουτίνας

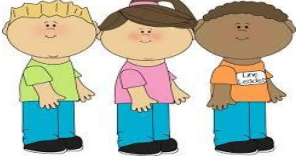
 <p>Παρεούλα</p>		 
 <p>Παραμύθι</p>		 

1.5 Μετακίνηση στο χώρο με ομάδα



1.6 Παραμονή στη γραμμή

(καρτέλα στην πόρτα της τάξης)

	ΓΙΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	ΓΙΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ
---	----------------------	----------------------

Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης (2), το παιδί με αυτισμό θα πρέπει να διδαχθεί να ζητά βοήθεια με ένα πιο λειτουργικό και συμβολικό τρόπο (π.χ. χρήση κάρτας που αναγράφει ΒΟΗΘΕΙΑ και την οποία μαθαίνει να ανταλλάσει με σκοπό να λάβει τη βοήθεια που χρειάζεται για την ολοκλήρωση ή διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή ενέργειας). Επιπρόσθετα, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός οφείλει να διδάξει ένα παιδί με αυτισμό που παρουσιάζει μειωμένη αλληλεπιδραστική ικανότητα να μοιράζεται αντικείμενα με συνομηλίκους (μέσω δημιουργίας και ανάγνωσης κειμένων (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνική ιστορία: 11) για τη συνεργασία και την ανταλλαγή ή/και μέσω βιωματικών ρόλων με την ομάδα), αλλά και να φέρεται με ευγενικό τρόπο και να χαιρετάει (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνικές ιστορίες: 6,15,16). Παράλληλα, το παιδί πρέπει να προωθείται και να επιβραβεύεται μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια να παραμείνει ήρεμος στην τάξη (τοποθετώντας αυτοκόλλητα πάνω στην εικόνα "κάθομαι ήρεμος") (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνική ιστορία: 57).

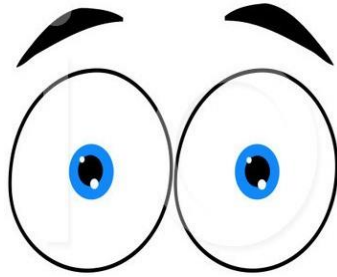
Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της κοινωνικής πρωτοβουλίας (3), ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, μέσω χρήσης αντίστοιχων κοινωνικών ιστοριών προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε παιδιού (βλ. Παράρτημα Ε), μπορεί να βελτιώσει επιμέρους τομείς της συγκεκριμένης δεξιότητας, όπως να επιλέγει να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, να παίρνει την πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσει με ένα ή περισσότερα πρόσωπα αλλά και να βοηθήσει κάποιον χωρίς να του ζητηθεί (ανάπτυξη ενσυναίσθησης μέσω χάρτη συναισθημάτων) (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνικές ιστορίες: 4, 9, 11, 61).

Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της επικοινωνίας (4), το παιδί με αυτισμό θα πρέπει να αναπτύξει τη διατήρηση των επιμέρους δεξιοτήτων της επικοινωνίας, όπως η βλεμματική επαφή (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνική ιστορία 17), η αναμονή της σειράς του χωρίς παρεμβολές (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνική ιστορία: 56), η προσεκτική ακρόαση (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνική ιστορία: 54) και το να σηκώνει το χέρι του για να συμμετάσχει στην ομαδική δραστηριότητα επικοινωνίας, που θα έχει σχεδιάσει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή ειδικό παιδαγωγό.

Για την προώθηση και διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων αναφέρονται συγκεκριμένες κοινωνικές ιστορίες (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνικές ιστορίες: 17, 54, 56), προβάλλεται η ακόλουθη εκπαιδευτική καρτέλα:

Κανόνες Επικοινωνίας

4.1



βλέπω

4.2



περιμένω

4.3



σηκώνω
χέρι

4.4



ακούω

Αναφορικά με τη κοινωνική δεξιότητα της ασφάλειας (5), δίνεται έμφαση σε επιμέρους τομείς, όπως αρχικά η διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς από συνομήλικο (5.1). Σε αυτήν την περίπτωση, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός διδάσκει, μέσω συζήτησης και βιωματικής προσέγγισης, περιπτώσεις επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στην παρθεύλα, προωθώντας κάθε φορά την θετική ενίσχυση και τη γενίκευση στο φυσικό περιβάλλον της τάξης.

Συγκεκριμένα, μία τέτοια δομημένη δραστηριότητα περιλαμβάνει τις παρακάτω καταστάσεις διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς από συνομήλικο:

Τι θα έκανες εάν...

- Κάποιος από τους συμμαθητές σου σε έσπρωχνε με δύναμη;
- Κάποιοι συμμαθητές σου σε κορόιδευαν στο σχολείο;
- Η δασκάλα σου έλεγε να καθίσεις με κάποιο συμμαθητή σου που δεν συμπαθείς;
- Κάποιος συμμαθητής σου σε κορόιδευε για ένα λάθος που έκανες;
- Κάποιος συμμαθητής σου, έπαιρνε κάτι από την τσάντα σου;
- Κάποιο παιδί έπαιρνε τη σειρά σου στην ουρά του κυλικείου;
- Ένας φίλος σου σε χτυπούσε, κατά λάθος, την ώρα του παιχνιδιού;
- Τιμωρούσαν κάποιο φίλο σου για κάτι άσχημο που έκανες εσύ;
- Κάποια παιδιά πείραζαν κάποιον φίλο σου και γελούσαν μαζί του;
- Κάποιος συμμαθητής σου αντέγραφε τις απαντήσεις του τεστ από σένα;
- Κάποιος συμμαθητής σου σου ζητούσε να παλέψετε και εσύ δεν ήθελες;
- Κάποιο παιδί σου έπαιρνε το φαγητό σου χωρίς να το θέλεις;

Συνεχίζοντας να διδάσκεται η κοινωνική δεξιότητα της ασφάλειας, δίνεται έμφαση σε τομείς που αφορούν την κυκλοφοριακή αγωγή, όπως να περνά με ασφάλεια το δρόμο αλλά και να κάνει χρήση της ζώνης κατά την εισοδό του στο αυτοκίνητο (5.2 & 5.3), μέσα από ανάγνωση του εντύπου από το σύλλογο (βλ. Παράρτημα Γ), και των κοινωνικών ιστοριών (βλ. Παράρτημα Γ, κοινωνικές ιστορίες: 51, 63^α, 64,71) καθώς και τη χρήση αντίστοιχων βιωματικών ασκήσεων με αναπαράσταση των κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής σε ζωγραφική, role play, κολλάζ.

Ολοκληρώνοντας την ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας της ασφάλειας, ήρθε η στιγμή να μιλήσουμε για τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, σε περίπτωση σεισμού και πυρκαγιάς,

όπου παρακάτω παρατίθεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα προώθησης και διδασκαλίας των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

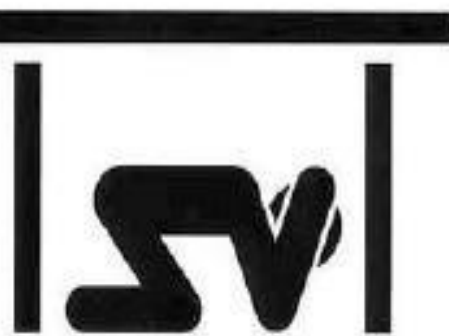
ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΕΙΣΜΟΥ...

Μένω στο χώρο που βρίσκομαι

Σκύβω



Καλύπτομαι



Κρατιέμαι



ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΥΡΚΑΓΙΑΣ...

Φλόγες



Συναγερμός



Πυροσβεστικό



Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα της υπευθυνότητας (6), το παιδί με αυτισμό πρέπει να μάθει να οργανώνει την τσάντα του καθώς και το τραπέζι την ώρα του κολατσιού, σε συνδυασμό πάντα με την θετική ενίσχυση της επιθυμητής αντίδρασης και την χρήση κλεψύδρας για την καλύτερη κατανόηση του χρόνου ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας.

Για την προώθηση των επιμέρους δεξιοτήτων παρατίθενται οι παρακάτω εκπαιδευτικές καρτέλες:

6. Υπευθυνότητα

6.1 Οργάνωση τσάντας



6.2 Οργάνωση τραπέζιου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ



Βάζω πετσέτα



Ανοίγω τάπερ



Τρώω



Μαζεύω – Βάζω τσάντα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο Αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που κυρίως επηρεάζει την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού και αναπόφευκτα δημιουργεί δυσκολίες στην ένταξή του, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί πολλές εκπαιδευτικές μέθοδοι, με κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής) καθώς και της αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το έργο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, οι οποίοι οφείλουν να συνεργαστούν για την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στην παρούσα έρευνα, για τη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζονται από το φάσμα του αυτισμού δημιουργήθηκε ένα αξιολογητικό έντυπο, όπου περιλαμβάνει βασικές κοινωνικές δεξιότητες (συνέπεια, κοινωνική πρωτοβουλία, συνεργασία-αλληλεπίδραση, επικοινωνία, ασφάλεια και υπευθυνότητα) και με το οποίο αξιολογήθηκαν επιμέρους κατηγορίες με βάση κυρίως την παρατήρηση και τις πληροφορίες από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Αρχίζοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να αναφερθεί πως απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στην έναρξη της παρούσας εργασίας και συμπερασματικά, η πλειοψηφία των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά εμφάνισης στα παιδιά με αυτισμό.

Αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της συνέπειας, η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Άσπεργκερ), που αξιολογήθηκαν, έφεραν υψηλά ποσοστά στη διατήρηση αυτής της δεξιότητας. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών έδειξε συνέπεια να παραμένει συχνά σε μία δραστηριότητα (41,18%), να αναγνωρίζει πολύ συχνά τη χρονική διάρκεια του μαθήματος (41,2%), να παραμένει πολύ συχνά στην ομάδα κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς όμως να συμμετέχει σε αυτές (47,1%), να μετακινείται πολύ συχνά μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους (58,8%) και να παραμένει στη γραμμή πολύ συχνά (58,8%). Ταυτόχρονα όμως είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ένα σημαντικό ποσοστό των αυτιστικών παιδιών που αξιολογήθηκαν παρουσιάζει σπάνια συνέπεια να παραμείνει ικανοποιητικό χρόνο σε μία δραστηριότητα (29,41%), να ολοκληρώνει μία δραστηριότητα (35,29%) αλλά και να

παραμένει χωρίς να συμμετέχει σε μία ομαδική δραστηριότητα (29,4%), γεγονός που κρίνει αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά όμως με τη δεξιότητα της κοινωνικής πρωτοβουλίας, η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση, παρά μόνο στην περίπτωση που αφορά δομημένες δραστηριότητες ρουτίνας (47,1%). Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών σπάνια αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσει με ένα ή περισσότερα πρόσωπα (47,1%), αλλά και να βοηθήσει κάποιον χωρίς να του ζητηθεί (41,2%).

Όσον αφορά τη δεξιότητα της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, η πλειοψηφία των παιδιών δείχνει να ζητά συχνά βοήθεια όταν χρειάζεται (52,9%), σπάνια όμως θα μπει στη διαδικασία να μοιραστεί τα πράγματά του μέσα στη σχολική τάξη (52,9%). Ταυτόχρονα, υπάρχει μία ισοβαθμία στο να φέρεται με ευγενικό τρόπο προς τρίτους, με ποσοστό που ανέρχεται στο 23,53%, ενώ σπάνια χαιρετάει ή ανταποδίδει χαιρετισμό (52,9%). Τέλος, το 35,3% των παιδιών παραμένει πολύ συχνά ήρεμο στην τάξη, παραμένοντας όμως κι ένα 23,5% που σπάνια διατηρεί την ηρεμία κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας.

Αναφορικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας, η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών που αξιολογήθηκαν δείχνει να επικοινωνεί συχνά διατηρώντας βλεμματική επαφή με το συνομιλητή του (47,1%) και περιμένοντας πολύ συχνά τη σειρά του (35,3%). Παράλληλα όμως παρατηρείται μία ταύτιση των ποσοστών όταν αξιολογείται η διάθεσή του να σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει όπου το 29,41% παρουσιάζει συχνά αυτή τη δεξιότητα αλλά με το ίδιο ποσοστό εμφανίζεται και σπάνια σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Σπάνια εκδηλώνεται και η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης (47,1%) κατά την πραγματοποίηση μιας συνομιλίας.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τη δεξιότητα της ασφάλειας, η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί καθόλου μια επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να λάβει από συνομιλήκο (70,6%), σπάνια εκδηλώνει καλή κυκλοφοριακή συμπεριφορά (29,4%), ενώ αντιδιαμετρικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν φορά ζώνη στο αυτοκίνητο, όπου η πλειοψηφία των παιδιών (29,41%) πάντα παρουσιάζει αυτήν την εικόνα ενώ ένα σημαντικό 23,53% ποτέ. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό δε γνωρίζει καθόλου κανόνες συμπεριφοράς κατά την εκδήλωση σεισμού ή πυρκαγιάς (88,2%).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά τη δεξιότητα της υπευθυνότητας, η πλειοψηφία των παιδιών ποτέ δεν είναι υπεύθυνη για την οργάνωση της τσάντας της (47,1%), καθώς επίσης σπάνια οργανώνεται για την έναρξη μιας δραστηριότητας (35,3%). Τέλος, σχετικά με την οργάνωση του τραπέζιού την ώρα του κολατσιού, υπάρχει ισοβαθμία με ποσοστό που αγγίζει το 41,2%, όπου κάποια παιδιά εμφανίζουν συχνά αυτή τη δεξιότητα άλλα ταυτόχρονα και κάποια άλλα που δεν εκδηλώνουν καμία υπευθυνότητα όταν τους ανατίθεται.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εδραιώνουν την τάση όσον αφορά τα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό στην κοινωνικοποίησή τους και συγκεκριμένα τις δυσκολίες να αναπτύσσουν στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Jordan, 2000, Powell & Jordan, 2000, Peeters, 2000), δίνοντας έμφαση στην προώθηση της ασφάλειας, από τη στιγμή που η άγνοια κινδύνου και η κοινωνική αφέλεια χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά (Wing, 2000) καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Συνδετικό κρίκο όλων των παραπάνω αποτελεί η κατάλληλη ενημέρωση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας αλλά και η εύφορη συνεργασία μεταξύ τους, στοιχεία απαραίτητα για την προώθηση των επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, γίνεται εμφανής η ανάγκη προώθησης του συγκεκριμένου αξιολογητικού εντύπου σε μία μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα παιδιών με αυτισμό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά και σε παιδιά με διαφορετικές διαγνώσεις (π.χ. ΔΕΠ-Υ) που επηρεάζουν, όμως, την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνικοποίησή τους.

Επίσης, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πόσο σημαντική είναι δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά άλλα και τη βελτίωση άλλων που εμφανίζονται σε υψηλότερη κλίμακα, με κύριο σκοπό την καλύτερη ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάσαμε, θα ήταν ωφέλιμη η οργάνωση ατομικών φακέλων, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε παιδιού, με οπτικοποιημένα φυλλάδια, για την προώθηση κάθε κοινωνικής δεξιότητας, προσαρμοσμένο πάντα στο σύγχρονο σχολικό πρότυπο.

Επιπρόσθετα, γεννάται και η ανάγκη δημιουργίας ενός προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, μέσα από ποικίλες βιωματικές ασκήσεις όπου ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα προωθεί την κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων αλλά και την αναγνώριση των επιπτώσεων που έχει η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό στους άλλους.

Τέλος, κρίνοντας από τη διάσταση που έχει λάβει ο σχολικός εκφοβισμός στη χώρα μας και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, παρουσιάζεται επιτακτική ανάγκη να δοθεί έμφαση στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών μέσα από τη δημιουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα περιλαμβάνει ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης, ήδη από την προσχολική ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί μάθησης και νέα αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86
- Aarons, M.& Gittens, T. (1992). *The handbook of autism. A guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- American Occupational Therapy Association. Ανακτήθηκε από www.aota.org
- Βαρβόγλη, Λ. (2006). *Ερευνώντας τους λαβυρίθους του εγκεφάλου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Bogdashina, O. (2006). *Theory of mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome, a view from the bridge*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bondy, A. & Frost, L. (1985). *PECS Manual Pyramid Educational Products*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
- Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. San Francisco: State University.
- Brown-Lenard, S. (2004). *Αυτισμός*. Αθήνα: Σαββάλα
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενά
- Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Charlop-Christie, M.H., Carpenter, M., Loc, L., Le Blanc, L. & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social communicative behavior. *Journal of Behavioral Analysis*, 35(3), 213-231.
- Cray, C. (2002). *Κοινωνικές ιστορίες*. Αθήνα: Γλαύκος
- Δαρβίρη Χ. (2009). *Μεθοδολογία έρευνα στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Δημητρίου, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη. Μοντέλα-μέθοδοι-εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Delion, P. (2000). *Τα βρέφη σε αυτιστικό κίνδυνο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Eisenmajer, R., Prior, R., Leekam, S., Wing, L., Gould, J. et al. (1996). Comparison of clinical symptoms in Autism and Asperger's disorder. *Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1523-1531.

Miller, A. & Eller-Miller, E. (2000). *The Miller Method: a cognitive- developmental systems approach for children with body organization, social and communication issues*. New York: Wiley & Sons.

Elman, N. & Moore, E. (2003). *The unwritten rules of friendship; Simple strategies to help your child make friends*. Little Brown and Company, Boston, New York, London.

Franklin, C., Harris, M.& Allen-Meares, P. (2006). *The school services sourcebook. A guide for school-based professionals*. Oxford: University Press.

Frith, K. (1993). Autism. *Scientific American*, 268, 108-114.

Frith, K. (1994). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frith, K. (1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώης, Γ. & Δημητρακόπουλος, Σ. (2004). *Εγχειρίδιο συμβουλευτικής στήριξης γονέων με αυτιστικά παιδιά*. Πάτρα.

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

Gray, C. & White, L.A. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και με παιδιά με σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Σαββάλας.

Green, L. (2002). *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy*. UK: Ashgate Publishing Limited

Howlen, P. (1998) A psychological and educational Treatments for autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol.39, No 3, pp.307-323

ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (1992) World Health Organization

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2015). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Kalyva, E. (2011). *Autism. Educational and therapeutic approaches*. London: SAGE

Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Κυπριωτάκης, Α. (2003). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Γρηγόρης (3η έκδοση).

Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child*. New York: Irvington.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Marcus, M., Lausing, M., Andrews, C. & Landrus, R. (1978). Improving of teaching effectiveness in parents of autistic children. *Journal of the Academy of Child Psychiatry*, 17, 625-39.

Mesibov, G. (1998). *What is TEACCH? TEACCH statement*. University of North Carolina.

Newton, C., Taylor, G. & Wilson, D. (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioral needs. *Educational Psychology in Practice*, 11, 4

Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα: Έλλα

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές-Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Πρακτικά διημερίδας. Εκδόσεις Βήτα. Ανακτήθηκε από: <http://www.autismhellas.gr/files/el/autism.pdf>

- Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό*. Λάρισα: Έλλα
- Παπαβασιλείου, Δ. (2014). *Πρακτικός οδηγός για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές για ειδικούς και γονείς*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Αναπτυξιακής και Συμπεριφορικής Παιδιατρικής.
- Παπαγεωργίου, Β. (2001). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 42, 4.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Quill, A.K. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά-τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Olley, J.G.(1986). *The TEACCH curriculum for teaching social behavior to children in autism*. New York: Plenum.
- Peeters, T. (1997). *Working with Autism: Theory into Practice*. London: Whurr Publications.
- Powell, S. & Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: a guide to good practice*. London: David Fulton.
- Reed, P. (2016). *Interventions for Autism: Evidence for educational and clinical practice*. USA: John Wiley.
- Roeyers, H. (1995). A peer-mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of children with pervasive developmental disorder. *British Journal of Special Education*. 22, N4 161-164.
- Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταμπολτζή, Α. (2005). *Σύνδρομο Άσπεργκερ. Αιτιολογία, διάγνωση, τρόποι παρέμβασης και προοπτικές*. Ανακτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2015/02/%CE% A3% CF% 8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF-Asperger.doc>
- Συνοδινού, Κ. (1996). *Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Συριοπούλου, Χ., Κάσιμος, Δ. & Ζαφειρίου, Δ. (2010). Αναπτυξιακά διαγνωστικά κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του αυτισμού και άλλων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. *Educational and social policy department University of Macedonia, Greece*, 357-363.

Sargent, L., Perner, D., Fesgen, M. & Cook, T. (2012). *Social Skills for students with autism spectrum disorders and other developmental disabilities*. Colorado: Publication Data.

Schopler, E. (1978). National Society for Autistic Children definition of the syndrome of autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 167-9.

Singleton, R. & Straits, B. (2005) *Approaches to Social Research*. Oxford University Press

Τέντζερης, Ε. (2012). Ειδική αγωγή. Από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Παντείου Πανεπιστημίου "Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο". Αθήνα.

Volkman, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, P. (2006). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New Jersey: John and Willey

Vygotsky, L. (1998). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση

Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασία Αυτιστικών Ατόμων.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M. & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using "circles of friends". *British Journal of Special Education*. 25, N2 60-65.

Φιλιππάκη, Ν. (2012). Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και η προβληματική της δια βίου μάθησης. Από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Παντείου Πανεπιστημίου "Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο." Αθήνα.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

<http://www.autismdikepsy.gr> [πρόσβαση στις 11/4/2016]

<http://www.noesi.gr> [πρόσβαση στις 11/4/2016]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Φόρμα συγκατάθεσης γονέων



ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΗΛ. ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ: 2610-369-125

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ: «Το φάσμα του αυτισμού στα σχολεία: Μέθοδοι εκπαίδευσης των ατόμων ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά.

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μέσω παρατήρησης τους στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων και κατόπιν συμπλήρωσης ενός αξιολογητικού εντύπου.

Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν για να διερευνηθούν οι δυσκολίες κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και να δημιουργηθεί ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη των επιμέρους.

Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.

Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτή τη δραστηριότητα.

Γονέας ή Κηδεμόνας

Ημ/νία: __ / __ / 2016

Ερευνητική ομάδα: Βλαχοπούλου Μαρία, Λεβέντης Άγγελος
Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Ψυχογιού Αθηνά MSc

Παράρτημα Β: Αξιολογητικό έντυπο Βλαχοπούλου-Λεβέντης (2016)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Όνοματεπώνυμο:											
Αρ. Μητρώου:											
Φύλο:											
Ηλικία:											
Βαθμίδα:											
Κοινωνικές Δεξιότητες	1η εκτίμηση					2η εκτίμηση					Παρατηρήσεις:
	Ημ/νία:					Ημ/νία:					
	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα	
I. Συνέπεια											
1. Παραμένει ικανοποιητικό χρόνο σε μία δραστηριότητα											
2. Ολοκληρώνει μια δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί											
3. Ανταλαμβάνεται τη χρονική διάρκεια του μαθήματος (αρχή, μέση, τέλος, εναλλαγή δραστηριότητας)											
4. Παραμένει στην ομάδα κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, χωρίς να συμμετέχει σε αυτές											
5. Μετακινείται μαζί με την ομάδα σε διαφορετικούς χώρους											
6. Παραμένει στη γραμμή											
II. Κοινωνική Πρωτοβουλία											
1. Επιλέγει να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ρουτίνας											
2. Παίρνει πρωτοβουλία να αλληλεπιδράσει με ένα ή περισσότερα πρόσωπα											
3. Παίρνει πρωτοβουλία να βοηθήσει κάποιον χωρίς να του ζητηθεί											
III. Συνεργασία - Αλληλεπίδραση											
1. Ζητά βοήθεια											
2. Μοιράζεται τα αντικείμενα της τάξης με συνομηθικούς											
3. Φέρεται με ευγενικό τρόπο (ευχαριστώ, παρακαλώ, συγγνώμη)											
4. Χαίρεται											
5. Παραμένει ήρεμος στην τάξη κατά την διεξαγωγή μιας δραστηριότητας											
IV. Επικοινωνία											
1. Παρακολουθεί τον άλλον όταν μιλάει με βλεμματική επαφή											
2. Περιμένει τη σειρά του											
3. Σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει σε ομαδική δραστηριότητα											
4. Ακούει αυτόν που μιλάει											
V. Ασφάλεια											
1. Διαχειρίζεται επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να λάβει από συνομηθικό											
2. Περνά το δρόμο με ασφάλεια											
3. Κάνει χρήση ζώνης στο αυτοκίνητο											
4. Γνωρίζει βασικούς κανόνες συμπεριφοράς σε περίπτωση σεισμού/πυρκαγιάς											
VI. Υπευθυνότητα											
1. Οργανώνει την τσάντα του											
2. Οργανώνει το τραπέζι την ώρα του καλατσιού											
3. Οργανώνεται για την έναρξη μιας δραστηριότητας											

➤ **Παράρτημα Γ: Υλικό Πιλοτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος**

Τι μπορώ να κάνω στην αυλή του σχολείου, όταν βγαίνουμε διάλειμμα

Συνήθως, τις περισσότερες μέρες που πηγαίνω στο σχολείο, κάνουμε διάλειμμα. Συνήθως, έχουμε δύο ή τρία διαλείμματα την ημέρα.

Συνήθως, όταν έρθει η ώρα του διαλείμματος, το μάθημα σταματά και τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή του σχολείου. Όταν έχουμε διάλειμμα, μπορώ να περπατώ ή να τρέχω, μπορώ να μιλώ δυνατά. Μπορώ επίσης, να κάνω κι άλλα πράγματα.

Όταν είμαι στην τάξη, συχνά χρειάζεται, να κάθομαι ήρεμος, να είμαι ήσυχος και να κάνω τη δουλειά μου.

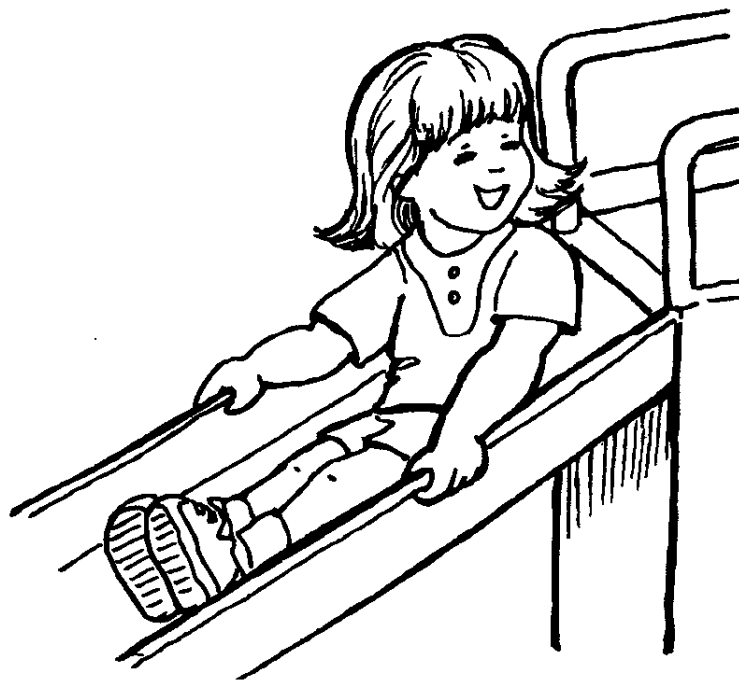
Προσπαθώ να ακούω τον δάσκαλό μου.

Στο διάλειμμα, δεν πειράζει να μιλώ και να τριγυρίζω. Ίσως, στην αυλή του σχολείου υπάρχουν τσουλήθρα, τραμπάλα, κούνιες ή κάτι άλλο. Μπορεί να διαλέξω κάποιο απ' αυτά και να παίξω.

Επίσης αν θέλω, μπορεί να παίξω ένα παιχνίδι που μου αρέσει μαζί με τ' άλλα παιδιά. Μπορεί να παίξω κυνηγητό ή ποδόσφαιρο. Μπορεί να παίξω και μόνος μου. Δεν πειράζει να παίζω μόνος μου μερικές φορές.

Το διάλειμμα είναι μια ευχάριστη ώρα για να εκτονώσω μερική από την παραπάνω ενέργειά μου, που μαζεύεται την ώρα που κάθομαι ήσυχος στην τάξη.

Όταν το διάλειμμα τελειώσει, μπορεί να είμαι έτοιμος να καθίσω και πάλι ήσυχος στην τάξη μου. Το διάλειμμα βοηθά τα παιδιά να εκτονωθούν. Το διάλειμμα μπορεί να είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό.



Μαθαίνω να παίζω δίκαια

Είναι καλή ιδέα, όταν παίζω με τους φίλους μου, να παίζω δίκαια.

Μερικές φορές, όταν παίζουμε με την φίλη μου κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, η φίλη μου μπορεί να νικήσει.

Αν η φίλη μου κερδίσει το παιχνίδι, θα προσπαθήσω να κρατηθώ ήρεμος.

Αν η φίλη μου κερδίσει το παιχνίδι, μπορώ να της ζητήσω να ξαναπαίξουμε. Έτσι κάνουν οι φίλοι.

Είναι όμορφο, όταν παίζουμε, να παίζουμε δίκαια. Έτσι, οι φίλοι μας θα θέλουν να ξαναπαίξουν μαζί μας.



Μοιράζομαι τα πράγματά μου με τους άλλους

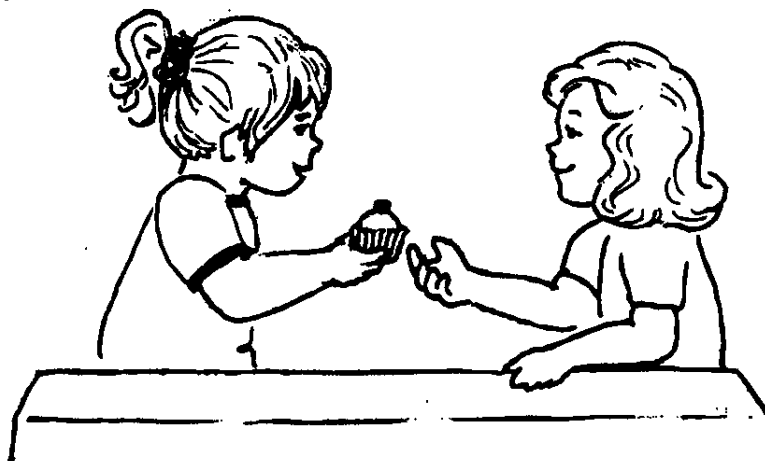
Μπορώ να προσπαθήσω να μοιράζομαι τα πράγματά μου με τους άλλους. Κάποιες φορές, κι εκείνοι θα μοιραστούν τα δικά τους πράγματα μαζί μου.

Συνήθως, το μοίρασμα είναι μια ωραία ιδέα.

Μερικές φορές, αν μοιραστώ κάτι με κάποιον, αυτός μπορεί να γίνει φίλος μου.

Όταν μοιράζομαι κάτι με τους άλλους, αυτοί νιώθουν ότι μου αρέσει να κάνουμε παρέα.

Όταν μοιράζομαι κάτι με τους άλλους, μπορεί να νιώθω όμορφα.



Μοιραζόμαστε τα παιχνίδια

Σε πολλά παιδιά αρέσουν τα παιχνίδια. Τα παιδιά όταν παίζουν με τα παιχνίδια τους, διασκεδάζουν και περνούν ευχάριστα.

Μπορεί να είναι διασκεδαστικό να παίζω κάποιο παιχνίδι με τ' άλλα παιδιά.

Μπορώ να μάθω να μοιράζομαι παιχνίδια με τ' άλλα παιδιά.

Το μοίρασμα των παιχνιδιών μπορεί να είναι διασκεδαστικό. Όταν παίζω, θα προσπαθήσω να μοιράζομαι τα παιχνίδια με τ' άλλα παιδιά και να περνώ ευχάριστα.



Μπορείτε να το ξαναπείτε;

Όταν κάποιος μου πει κάτι και δεν το καταλάβω, δεν πειράζει να του ζητήσω να το ξαναπεί.

Να μια έξυπνη ιδέα! Μπορώ να προσπαθήσω να τον κοιτάξω και να πω: «Μπορείτε να το ξαναπείτε; Δεν κατάλαβα καλά».

Τότε αυτός, εκείνο που είπε, θα το ξαναπεί. Μπορεί να με βοηθήσει, αν το ακούσω πάλι.



+ Μπορείτε να με βοηθήσετε;

Μαθαίνω να βοηθώ τους άλλους

Μερικές φορές, οι άνθρωποι χρειάζονται βοήθεια.

Μερικές φορές, οι άνθρωποι χρειάζονται βοήθεια, για να ανοίξουν μια πόρτα.

Μερικές φορές, οι άνθρωποι χρειάζονται βοήθεια, για να ετοιμάσουν το φαγητό.

Μερικές φορές, οι άνθρωποι χρειάζονται βοήθεια σε διάφορα άλλα πράγματα.

Στους ανθρώπους αρέσει να τους βοηθούν.



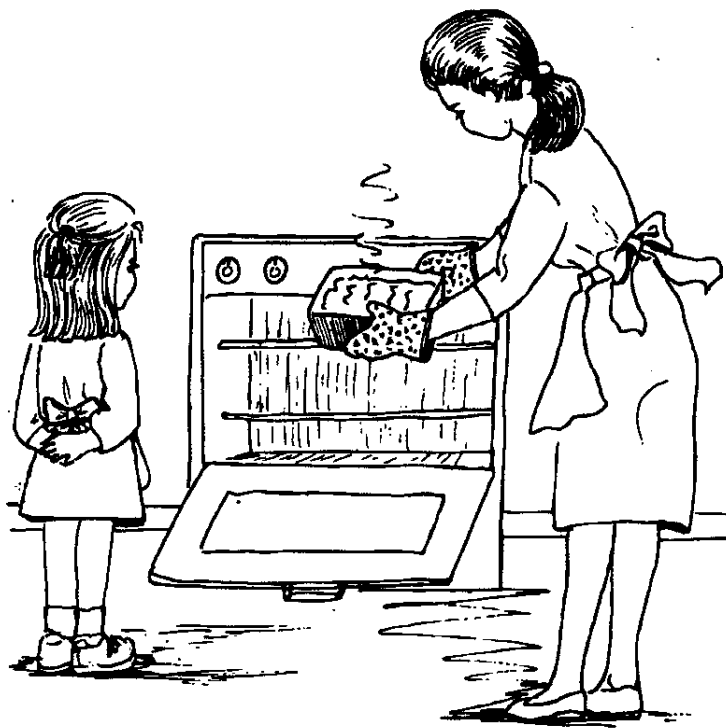
Μερικές φορές, οι άνθρωποι δεν θέλουν ή δεν χρειάζονται βοήθεια.

Αν νομίζω πως κάποιος χρειάζεται βοήθεια, μπορώ να τον ρωτήσω: «Μήπως χρειάζεσαι βοήθεια;» και να περιμένω την απάντησή του.

Αν μου απαντήσει «Όχι». Δεν πειράζει!

Αν μου απαντήσει «Ναι». Τότε, μπορώ να ρωτήσω: «Τι θέλεις να κάνω;»

Αν νομίζω πως δεν ξέρω να κάνω αυτό που μου ζητά, είναι καλό να προσπαθήσω να πω: «Μπορείς να μου δείξεις τι να κάνω;»



Πώς χαιρετώ

Οι άνθρωποι χαιρετούν με διάφορους τρόπους.

Συνήθως, όταν δω κάποιους που γνωρίζω, θα προσπαθήσω να χαμογελάσω και να πω «γεια». Αυτοί μπορεί να μου πουν μόνο «γεια» ή μπορεί να πουν «γεια» και να σταθούν να μιλήσουν μαζί μου.

Μερικές φορές, θα προσπαθήσω να χαιρετήσω δίνοντας το χέρι μου. Μερικές φορές, όταν επισκέπτομαι συγγενείς ή στενούς φίλους, θα προσπαθήσω να τους χαιρετήσω με μια μικρή αγκαλιά ή μ' ένα ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη ή στον ώμο.

Μερικές φορές, αν δω να περνά κάποιος που γνωρίζω, μπορώ να τον χαιρετήσω μ' ένα χαμόγελο, κάνοντας «γεια» με το χέρι μου ή μόνο σκύβοντας λίγο το κεφάλι μου. Στους περισσότερους ανθρώπους αρέσει να τους χαμογελώ. Ένα χαμόγελο κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν όμορφα.



Προσπαθώ να είμαι ευγενικός

Μερικές φορές, όταν θέλω να περάσω, μπορεί κάποιος να είναι μπροστά μου και να με εμποδίζει. Όταν ένας ή περισσότεροι άνθρωποι με εμποδίζουν να περάσω, είναι καλύτερα να πω «Συγγνώμη».

Όταν λέω «Συγγνώμη», για να περάσω, θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός. Συνήθως, οι άνθρωποι θα κάνουν χώρο, για να περάσω.

Μου αρέσει να είναι οι άνθρωποι ευγενικοί μαζί μου. Θα προσπαθήσω να είμαι κι εγώ ευγενικός μαζί τους.



Πότε λέω «Ευχαριστώ»

Μερικές φορές, οι άνθρωποι κάνουν όμορφα πράγματα για μένα. Όταν κάποιος κάνει κάτι για μένα, το οποίο θα με κάνει να νιώσω όμορφα, θα προσπαθήσω να του πω «Ευχαριστώ».

Μερικές φορές, οι άνθρωποι με βοηθούν. Όταν κάποιος με βοηθήσει, θα προσπαθήσω να του πω «Ευχαριστώ».

Μερικές φορές, οι άνθρωποι μοιράζονται τα πράγματά τους μαζί μου. Όταν κάποιος μοιραστεί κάτι μαζί μου, θα προσπαθήσω να του πω «Ευχαριστώ».



Λέγοντας «Ευχαριστώ», μπορεί να νιώσω όμορφα. Λέγοντας «Ευχαριστώ», κάνω και τους άλλους ανθρώπους να νιώσουν όμορφα.

Είναι όμορφο να λέμε «Ευχαριστώ». Αν λέω «Ευχαριστώ», οι άνθρωποι θα ξέρουν πως είμαι ένα ευγενικό παιδί.

Μαθαίνω τρόπους που με βοηθούν να είμαι ήρεμος στην τάξη

Μερικές φορές, το σχολείο είναι διασκεδαστικό.
Όταν στην τάξη νιώθω ήρεμος, μαθαίνω πιο εύκολα.

Αν χρειάζομαι βοήθεια για να είμαι ήρεμος στην τάξη,
ο δάσκαλός μου μπορεί να με βοηθήσει. Ο δάσκαλός μου
μπορεί να με βοηθήσει να μάθω πώς να νιώθω άνετα.

Αν είμαι ήρεμος, καταλαβαίνω πιο εύκολα τον δάσκαλο.
Θα προσπαθήσω να δουλέψω μαζί με τον δάσκαλό μου,
για να μάθω τρόπους που με βοηθούν να είμαι στην τάξη
ήρεμος.

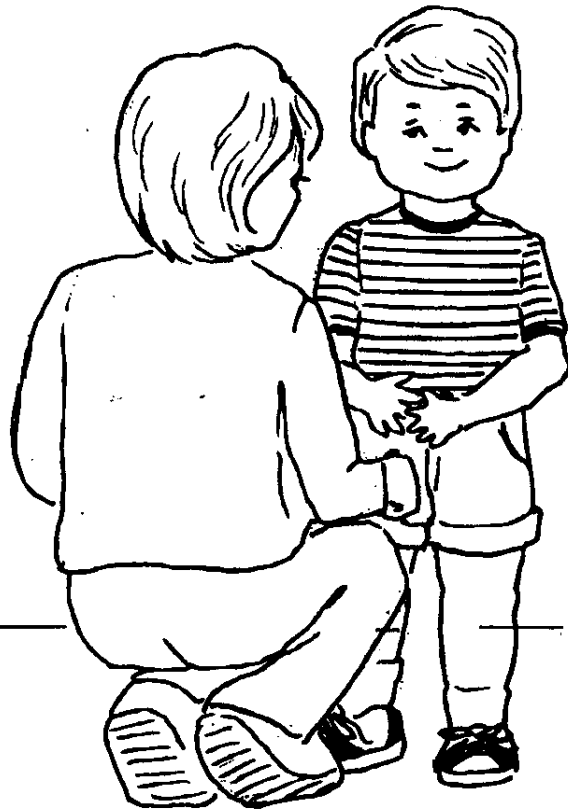


Προσπαθώ να κοιτώ τους ανθρώπους, όταν μου μιλούν

Όταν κάποιος μου μιλάει, προσπαθώ να τον ακούω. Αυτό είναι ωραίο και ευγενικό.

Είναι καλό να κοιτώ αυτόν που μου μιλάει. Μ' αυτόν τον τρόπο, αυτός που μου μιλάει ξέρει ότι τον ακούω.

Μερικές φορές, προσπαθώ να κοιτάζω κάποιο σημείο στο πρόσωπο των ανθρώπων που μου μιλούν. Προσπαθώ να το κάνω αυτό, γιατί έτσι οι άνθρωποι ξέρουν πως τους ακούω. Στους ανθρώπους αρέσει πολύ να τους κοιτάς, όταν σου μιλούν.



Ακούω τον δάσκαλό μου, όταν κάνει μάθημα

Είναι καλό να ακούω τη δασκάλα μου. Όταν ακούω τη δασκάλα μου, μαθαίνω πιο εύκολα. Στη δασκάλα αρέσει να την ακούνε τα παιδιά.

Αν χρειάζομαι κάποια βοήθεια ή έχω κάποια απορία, είναι καλό να σηκώνω το χέρι μου και να περιμένω. Η δασκάλα μου ή κάποιος άλλος θα με βοηθήσει.

Όταν η δασκάλα μου κάνει μάθημα, θα προσπαθήσω να την ακούω.

Μερικές φορές, ίσως έχουμε έναν αναπηρωτή δάσκαλο. Όταν συμβαίνει αυτό, θα προσπαθήσω να ακούω τον αναπηρωτή δάσκαλο όπως ακούω τη δασκάλα μου.



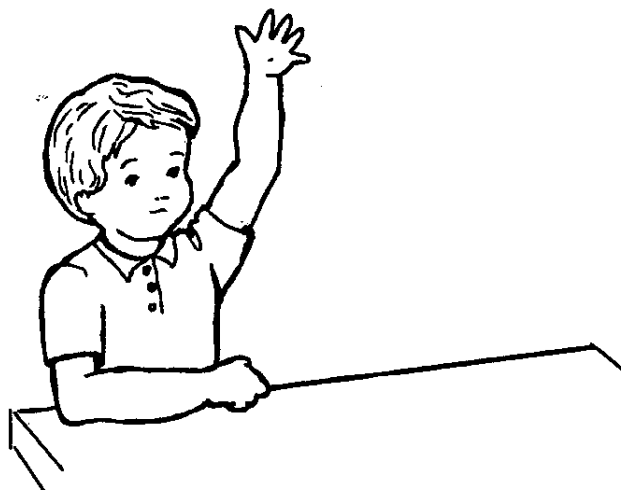
Για να μιλήσω στην τάξη, περιμένω τη σειρά μου

Σε όλες τις τάξεις, υπάρχουν πολλά παιδιά που τους αρέσει να μιλούν.

Όταν ένας μαθητής μιλάει και μιλούν μαζί και οι άλλοι, ο δάσκαλος δυσκολεύεται πολύ να τον ακούσει. Πολλές φορές είναι σημαντικό, αυτό που έχει να πει εκείνη τη στιγμή. Στην τάξη, τα παιδιά για να μιλήσουν, χρειάζεται να περιμένουν τη σειρά τους.

Στην τάξη, όταν θέλω να μιλήσω στον δάσκαλο, θα προσπαθήσω να σηκώσω το χέρι μου, να κάθομαι ήσυχα στο θρανίο μου και να περιμένω.

Μερικές φορές, ο δάσκαλος θα μου πει να μιλήσω. Για να μιλήσω, χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου.



Αν θέλω να μιλήσω στον δάσκαλο την ώρα του μαθήματος,
θα προσπαθήσω να σηκώσω το χέρι μου και να περιμένω μέχρι
να μου πει ο δάσκαλος πως μπορώ να μιλήσω.



Πηγαίνω στο σχολείο με ασφάλεια

Με λένε

Πηγαίνω στην Τάξη.

Πηγαίνω στο Σχολείο.

Μαθαίνω να πηγαίνω στο σχολείο με τα πόδια.

Πηγαίνω με τα πόδια στο σχολείο, μαζί με τ



Συνήθως, φεύγουμε το πρωί
απ' το σπίτι μου και παίρνουμε
το δρόμο για το σχολείο.
Περπατάμε στο πεζοδρόμιο.

Στο δρόμο, υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί να τραβούν το βλέμμα μας. Είναι πολύ σημαντικό να θυμόμαστε ότι πρέπει να φτάσουμε στο σχολείο με ασφάλεια.

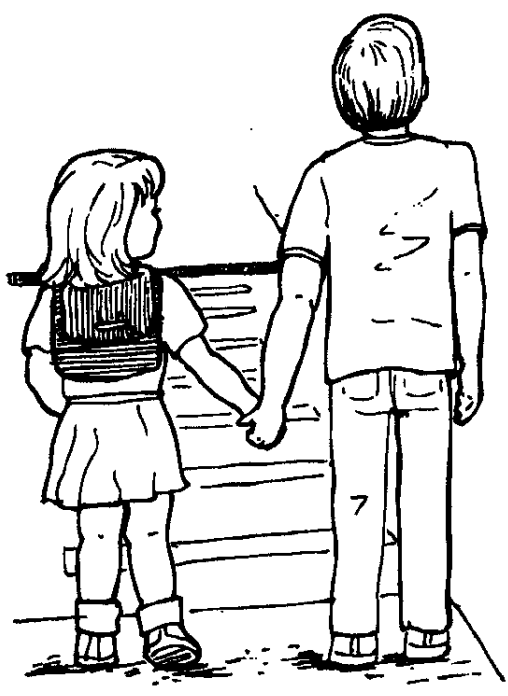
Είναι σημαντικό να ξέρουμε τον δρόμο για το σχολείο. Χρειάζεται να ξέρω από ποιον δρόμο πηγαίνω.

Όταν πηγαίνω στο σχολείο παρέα με κάποιον, είναι πιο εύκολο να μάθω τον δρόμο. Για να είμαι ασφαλής, όταν θέλω να περάσω απέναντι, χρειάζεται να σταματήσω. Μετά, πρέπει να δω αν περνούν ή έρχονται αυτοκίνητα.

Αν δω κάποιο αυτοκίνητο να πλησιάζει, χρειάζεται εγώ και η παρέα μου να περιμένουμε μέχρι το αυτοκίνητο να περάσει. Θα περπατάμε μαζί, όταν διασχίζουμε το δρόμο.

Για να είμαστε ασφαλείς, πρέπει να θυμόμαστε πως μιλάμε μόνο με ανθρώπους που γνωρίζουμε.

Μαθαίνω να πηγαίνω με την παρέα μου στο σχολείο. Μαθαίνω να πηγαίνω στο σχολείο με ασφάλεια.

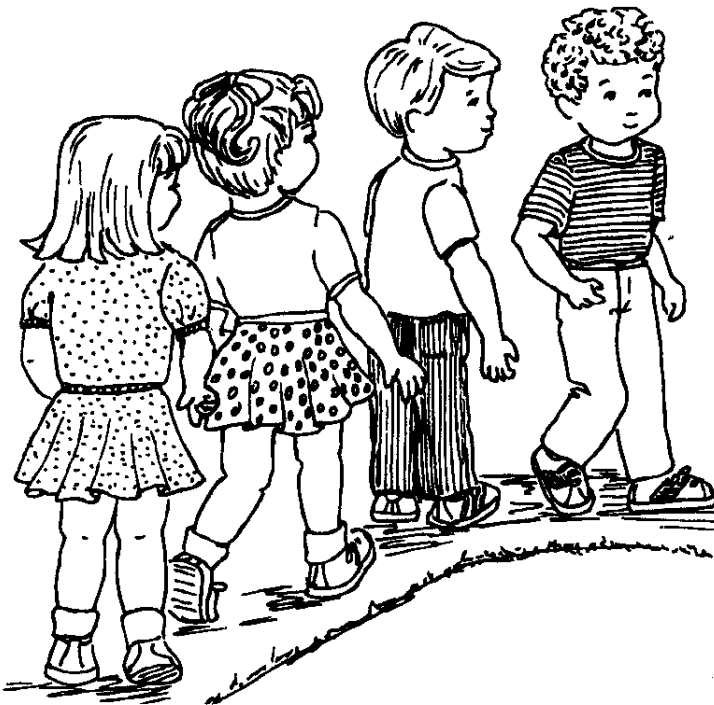


Άσκηση σεισμού

Στη χώρα μου, την Ελλάδα γίνονται αρκετοί σεισμοί. Ο σεισμός είναι ένα φαινόμενο της φύσης. Όταν γίνεται σεισμός, τα κτήρια κουνιούνται.

Μερικές φορές, την ώρα που κάνουμε μάθημα, μπορεί να ακούσω τον συναγερμό να χτυπά. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως έχουμε μια δοκιμαστική άσκηση σεισμού.

Μια άσκηση σεισμού βοηθά τους μαθητές να μάθουν τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση πραγματικού σεισμού.



Μια άσκηση σεισμού βοηθά τους μαθητές να μάθουν με ποιο τρόπο θα βγουν από το κτήριο του σχολείου, μόλις τελειώσει ο σεισμός.

Τι κάνω σε μια άσκηση πυρκαγιάς

Μερικές φορές, στο σχολείο έχουμε δοκιμαστική άσκηση πυρκαγιάς. Είναι απλά μια άσκηση. Συνήθως, οι δοκιμαστικές ασκήσεις πυρκαγιάς κρατούν μόνο λίγη ώρα.

Συνήθως, δεν υπάρχει αληθινή φωτιά. Οι ασκήσεις αυτές γίνονται, για να ξέρουμε τι θα κάνουμε σε περίπτωση αληθινής φωτιάς.

Όταν ακούσω τον συναγερμό, σηκώνομαι ήρεμα από τη θέση μου, μόλις ο δάσκαλός μου πει να σηκωθώ.

Στέκομαι στη γραμμή με τα παιδιά της τάξης μου και περπατάμε προς τα έξω μαζί με τον δάσκαλό μας.

Όταν η άσκηση τελειώσει, μπορώ να επιστρέψω στην τάξη μου.

Όταν γίνεται δοκιμαστική άσκηση σεισμού, ο δάσκαλός μου με περιμένει στην πόρτα της τάξης, για να μπω στη γραμμή με τους συμμαθητές μου. Είναι σημαντικό να περπατώ ήσυχα με τους συμμαθητές μου.

Θα προσπαθήσω να πηγαίνω προς τα έξω ήρεμα. Είναι σημαντικό να περιμένω, μέχρι να πει ο δάσκαλός μου τότε μπορούμε να γυρίσουμε πίσω στην τάξη μας.

Η δοκιμαστική άσκηση σεισμού έχει τελειώσει, όταν ο δάσκαλός μου αρχίσει να μας οδηγεί πάλι στην τάξη μας.

Γιατί πρέπει να φοράω ζώνη ασφαλείας

Όταν η μαμά ή ο μπαμπάς πηγαίνουν για ψώνια ή βόλτα, συνήθως πηγαίνουν με το αυτοκίνητο.

Μερικές φορές πηγαίνω κι εγώ μαζί τους. Πάντα θέλουν να βάζω τη ζώνη ασφαλείας. Η μαμά και ο μπαμπάς μου ζητούν να βάζω τη ζώνη μου, γιατί με αγαπούν και δεν θέλουν να χτυπήσω. Μερικές φορές, τα αυτοκίνητα τρακάρουν. Είναι σημαντικό για μένα να φοράω τη ζώνη ασφαλείας, έτσι αν τρακάρουμε δεν θα φύγω απ' τη θέση μου.

Θα προσπαθώ πάντα να βάζω τη ζώνη μου.



Σύλλογος Πρόληψης Τροχαίων
Ατυχημάτων Ανηλίκων

"ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΖΩΗ"

Εγνατία 100, Θεσσαλονίκη Τηλ. 2310 220845
Ακτή Ποσειδώνος 38 Πειραιάς Τηλ. 210 41 01 676

www.troxaia-atiximata.gr
www.facebook.com/agapigiazoi
mail.agapi.gia.zoi@gmail.com

3ε



Μαθαίνω
ΝΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΩ
με ασφάλεια Νο 3

Και σήμερα θα σας μάθω
καλά μου στρουφάκια
το ποίημα του κυρίου Κ.Ο.Κ.



Το φανάρι ο Γρηγόρης
με το πράσινο το φως
τη σειρά σου θα σου δώσει
να περάσεις βιαστικός

Το πορτοκαλί φανάρι
με το λαμπερό το φως
"Φίλε, πρόσεχε σου λεεί"
"Ο Σταμάτης είναι μπρος"

Το φανάρι ο Σταμάτης
με το κόκκινο το φως
"STOP" σου λεεί μη περάσεις
και ας είσαι βιαστικός



Τα ατυχήματα σήμερα είναι πολλά
γιατί δεν οδηγούμε προσεχτικά

Και στον δρόμο όταν παίζουμε
πρέπει να προσέχουμε διπλά

Τα σήματα να κοιτάμε
και τους κινδύνους να μετράμε



Μην σκουντουφλάτε
όπως κάνω εγώ





ΠΑΝΤΑ φοράμε τη ζώνη ασφαλείας στο αυτοκίνητο.
Η ζώνη σώζει ζωές!



Ζώνη όλοι μας φοράμε
με τ' αμάξι όταν πάμε.
Πίσω πάντα τα παιδιά
για ασφάλεια και χαρά.
Πίσω κάθομαι κι εγώ
δεν ενοχλώ τον οδηγό.

Δεν γκρινιάζω στην μαμά και τον μπαμπά
για να κάτσω μπροστά.

Είμαι παιδάκι μικρό και
άμα κάτσω μπροστά
μπορεί να χτυπήσω ξαφνικά.

Καθομαί παντα λοιπόν
στο καρεκλάκι το ειδικό
για να είμαι πάντα καλά
και να ταξιδεύω με ασφάλεια



Βάσει του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας,
τα παιδιά θα πρέπει να προστατεύονται υποχρεωτικά
με τη χρήση ειδικών μέσων συγκράτησης και προστασίας,
όπως παιδικών καθισμάτων (άρθρο 12 παρ. 5),
ενώ στο άρθρο 33 παρ.2 εδάφιο β αναφέρεται ρητά
ότι «απαγορεύεται η κατάληψη θέσης παραπλεύρως του οδηγού
από παιδιά ηλικίας μικρότερης των 12 ετών,
εφόσον δεν συγκρατούνται με εγκεκριμένο
σύστημα συγκράτησης κατάλληλο για την ηλικία,
το ύψος και το βάρος τους, καθώς και από
περισσότερα πρόσωπα από όσα επιτρέπεται στη θέση αυτή».



Περιμένω στις διαβάσεις
το αμάξι να περάσει.
Βλέπω ασφαλή το δρόμο
κι ύστερα διασταυρώνω.



Κανόνες ασφαλούς οδήγησης:

1. Με την είσοδο στο όχημά μας «αδειάζουμε» τις σκέψεις μας και βγάζουμε από το μυαλό μας οτιδήποτε μας απασχολεί. Η ασφάλεια των φίλων, της οικογένειας και των συνεργατών έχει άμεση προτεραιότητα, οπότε παίρνουμε μια βαθιά αναπνοή, χαλαρώνουμε, βάζουμε τη ζώνη και συγκεντρωνόμαστε στην οδήγηση. Για να δείτε το σχετικό video κάντε κλικ εδώ
2. Αν οδηγούμε μοτοσυκλέτα θα πρέπει πάντα να φοράμε το κράνος και να είμαστε ντυμένοι με τον κατάλληλο εξοπλισμό (γάντια, μπουφάν κλπ). Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και για τους συνεπιβάτες. Για να δείτε το σχετικό video κάντε κλικ εδώ
3. Αν έχουμε μεγάλο ταξίδι, προγραμματίζουμε τη διαδρομή που θα κάνουμε, ώστε να μπορούμε να ξεκουραστούμε με στάσεις. Βεβαιωνόμαστε πως είμαστε κατάλληλα εξοπλισμένοι με τα απαραίτητα (ρεζέρβα, γρύλο, αλυσίδες, φαρμακείο, κλπ).
4. Ελέγχουμε τα λάστιχα ώστε να έχουν τον αντίστοιχο αέρα με το φορτίο μας για την κάθε διαδρομή.
5. Ελέγχουμε τα φώτα, ώστε να λειτουργούν σωστά και να είναι ρυθμισμένα στο σωστό ύψος ανάλογα με το φορτίο μας. Βεβαιωνόμαστε πως η βενζίνη, το νερό και τα λάδια επαρκούν.
6. Αποφεύγουμε την οδήγηση, όταν αναμένονται επιδεινωμένα καιρικά φαινόμενα (καταιγίδες, χιόνια, δυνατοί άνεμοι, ομίχλη, κλπ). Όταν μας βρίσκει κακοκαιρία στο δρόμο, κάνουμε στάση ώσπου να βελτιωθεί ο καιρός.
7. Θυμόμαστε πως οι πεζοί έχουν πάντα προτεραιότητα.
8. Αποφεύγουμε την αλλαγή λωρίδας χωρίς λόγο. Πάντα χρησιμοποιούμε το φλας, για να προσπεράσουμε ή να αλλάξουμε λωρίδα, εφόσον έχουμε ελέγξει πως ο δρόμος είναι ελεύθερος. Ποτέ δεν οδηγούμε αργά, όταν εισερχόμαστε σε λωρίδα ταχείας κυκλοφορίας. Υπολογίζουμε σωστά τις προσπεράσεις.
9. Προνοούμε επιλέγοντας τη σωστή λωρίδα, όταν θέλουμε να στρίψουμε. Αν δεν προλάβουμε να τοποθετηθούμε έγκαιρα στη σωστή λωρίδα, είναι προτιμότερο να χάσουμε τη στροφή, παρά να διακινδυνεύσουμε την ασφάλειά μας.
10. Προσέχουμε τους ασυνείδητους οδηγούς και προσπαθούμε να τους αποφεύγουμε.
11. Τηρούμε αποστάσεις από τα προπορευόμενα οχήματα και δεν «κολλάμε» επικίνδυνα πίσω τους.
12. Δεν οδηγούμε ποτέ, όταν έχουμε καταναλώσει αλκοόλ ή άλλες χημικές ουσίες, και αποφεύγουμε να οδηγούμε κουρασμένοι ή εκνευρισμένοι. Για να δείτε το σχετικό video κάντε κλικ εδώ
13. Είμαστε συγκεντρωμένοι στην οδήγηση και μόνο. Κάνουμε στάση, για να μιλήσουμε στο τηλέφωνο, να διαβάσουμε το χάρτη, να καπνίσουμε ή να γευματίσουμε. Μια απροσεξία μπορεί να στοιχίσει ζωές.





**Σύλλογος Πρόληψης Τροχαίων
Ατυχημάτων Ανηλίκων**

“ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΖΩΗ”

Εγνατία 100, Θεσσαλονίκη Τηλ. 2310 220845
Ακτή Ποσειδώνος 38 Πειραιάς Τηλ. 210 41 01 676
Α.Φ.Μ. 997379620 Δ.Ο.Υ Α΄ ΑΘΗΝΩΝ
www.troxaia-atiximata.gr
www.facebook.com/agapigiazoi
[mail. agapi.gia.zoi@gmail.com](mailto:agapi.gia.zoi@gmail.com)

**Ο Σύλλογος Πρόληψης Τροχαίων Ατυχημάτων Ανηλίκων
“ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΖΩΗ”**

Είναι αναγνωρισμένο σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα
Αριθμ. Απόφ. Πρωτοδικείου Αθήνας 1658/2005

Ο Σύλλογός μας, στα χρόνια δημιουργίας του, αγωνίζεται και προσπαθεί να μάθει στα παιδιά μας, την σωστή κυκλοφοριακή αγωγή και την χρησιμότητα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, (Κ.Ο.Κ.) μέσα από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων η οποία στηρίζεται κυρίως στην εθελοντική βοήθεια των μελών του.

Ενημερωτικά.

- Τυπώνουμε και διανέμουμε φυλλάδια και εφημερίδες ανά την επικράτεια σε αριθμό πάνω από 500.000 αντίτυπα σε ετήσια και σταθερή βάση
- Το ενημερωτικό υλικό μοιράζεται σε σχολεία, πανεπιστήμια και αστυνομικά τμήματα καθώς και σε δημόσιους χώρους και πολίτες.
- Διοργανώνουμε σεμινάρια και ημερίδες σε σχολεία σε όλη την Ελλάδα με θέματα του ΚΟΚ και γενικότερης οδικής συμπεριφοράς
- ΝΕΟ!!! Νέα σειρά σεμιναρίων ξεκίνησε από στις περιφερειακές βιβλιοθήκες της Θεσσαλονίκης με θέμα “ΑΝΘΡΩΠΟΣ – ΟΧΗΜΑ – ΟΔΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ”

Αν και εσείς θέλετε να συμμετάσχετε στο έργο μας μπορείτε να συμβάλετε με την εγγραφή σας ως μέλος του συλλόγου ή απλά αγοράζοντας τα είδη που διανέμει ο σύλλογος.

Το Διοικητικό Συμβούλιο