

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ  
ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟ**

---

**Καραμπατζάκη Ελένη**

**Επόπτες : Καρτασίδου Λευκοθέα**

**Αγαλιώτης Ιωάννης**



ΤΙΤΛΟΣ :

Σχεδιασμός διδασκαλίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ατόμων με νοητική αναπηρία και αυτισμό-μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

*Educational design for dealing with behavioral problems of individuals with intellectual disabilities and autism- a literature review*

Ονοματεπώνυμο : Καραμπατζάκη Ελένη

Α.μ. : 18/10 ([esp1018@uom.edu.gr](mailto:esp1018@uom.edu.gr))

Επόπτες : Καρτασίδου Λευκοθέα

Αγαλιώτης Ιωάννης

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ 2012-2013

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές κ.Καρτασίδου Λευκοθέα και κ. Αγαλιώτη Ιωάννη για την ποιότητα της γνώσης που προσφέρουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους και τις πολύτιμες συμβουλές τους για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....σελ. 1**

**ABSTRACT.....σελ. 1-2**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 3-4**

### **1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....σελ. 5-10**

**1.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία.....σελ. 8-10**

### **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....σελ. 11-15**

**2.1 Συμπτωματολογία.....σελ. 12-14**

**2.2 Αιτιολογία.....σελ. 14-15**

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ**

**ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟ.....σελ. 16-23**

**3.1 Αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς.....σελ. 17-19**

**3.2 Κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς.....σελ. 19-23**

### **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

**ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....σελ. 24-35**

**4.1 Θεραπεία μέσω τέχνης(εικαστικά).....σελ. 24-30**

**4.1.1 Αναφορά διαφόρων τεστ που εφαρμόζονται στην  
εικαστικοθεραπεία.....σελ. 26-30**

**4.2 Παιγνιοθεραπεία.....σελ. 30-40**

|                                                               |
|---------------------------------------------------------------|
| 4.2.1 Θεραπεία και εκπαίδευση.....σελ. 32-34                  |
| 4.2.2 Γνωστική – συμπεριφορική παιγνιοθεραπεία.....σελ. 34-35 |

## **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

|                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ .....σελ. 36-47                           |
| 5.1 Ο κύκλος των φίλων.....σελ. 37-39                           |
| 5.2 Οι δυναμικές κάρτες (power cards).....σελ. 39-40            |
| 5.3 Μίμηση προτύπου μέσω βίντεο (video modeling).....σελ. 40-42 |
| 5.4 Κοινωνικές ιστορίες.....σελ. 42-47                          |

## **6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

|                                                           |
|-----------------------------------------------------------|
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.....σελ. 48-55           |
| 6.1 Η σημασία των κινήτρων στην εκπαίδευση.....σελ. 48-52 |
| 6.2 Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη.....σελ. 52-55         |

## **7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

|                                       |
|---------------------------------------|
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ /ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....σελ. 56-62 |
|---------------------------------------|

|                          |
|--------------------------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ. 63-72 |
|--------------------------|

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## Περίληψη

Λόγω της διεπιστημονικής προσέγγισης, ο όρος νοητική αναπηρία επιδέχεται διάφορους ορισμούς. Στην εργασία επιλέγεται ο ορισμός που δίνει η AAMR, σύμφωνα με το 11<sup>ο</sup> εγχειρίδιο του 2010 (11<sup>th</sup> AAIDD,2010). Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της αναπηρίας, στην αιτιολογία, στη συμπτωματολογία αλλά και στις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μαθητών. Αναφορά στους ίδιους περίπου τομείς γίνεται και στο δεύτερο κεφάλαιο, σχετικό με τον αυτισμό. Μαθητές τόσο με νοητική αναπηρία όσο και αυτισμό, εμφανίζουν άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες. Στις συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες κατατάσσονται το άγχος, οι ειδικές φοβίες, οι κρίσεις πανικού, οι εκρήξεις θυμού, η κατάθλιψη, η επιθετικότητα, η αυτοτραυματική συμπεριφορά και η εγκληματικότητα.

Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις που καταγράφονται στο τρίτο κεφάλαιο είναι η θεραπεία μέσω τέχνης και συγκεκριμένα μέσω των εικαστικών (εικαστικοθεραπεία). Οι μέθοδοι που μπορεί να εφαρμοστούν στην τάξη είναι το Draw a person test, το House-tree-person test και η Kinetic Family Drawing technique. Αναλύεται επίσης η θετική επίδραση της παιγνιοθεραπείας, αλλά και η σημασία του να είναι σχεδιασμένες οι δραστηριότητες με παιγνιώδη τρόπο, προσεγμένες για το παιδί. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αναφέρονται στο πέμπτο κεφάλαιο είναι τέσσερις. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι μέθοδοι είναι ο κύκλος των φίλων, οι δυναμικές κάρτες, η μίμηση προτύπου μέσω βίντεο και οι κοινωνικές ιστορίες.

Η σημασία των κινήτρων στην εκπαίδευση τονίζεται στο έκτο κεφάλαιο. Τα κίνητρα αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται, τέλος, τρόποι σταδιακής μετάβασης από την ένταση της συμπεριφοράς στην ηρεμία και στον αυτοέλεγχο. Ακολουθούν το κεφάλαιο Συμπεράσματα, το Παράρτημα και οι Πηγές.

**Λέξεις- κλειδιά : νοητική αναπηρία, αυτισμός, προβλήματα συμπεριφοράς, θεραπευτικές προσεγγίσεις, διδακτικές στρατηγικές**

## **Abstract**

Due to the interdisciplinary approach, the term intellectual disability has been explained and defined in many ways. The definition given in the first chapter is the one from AAMR and more certainly the 11<sup>th</sup> manual during the year 2010 (11<sup>th</sup> AAIDD,2010). The first chapter refers to the basic characteristics of intellectual disability, to its causes and to its symptoms. Moreover, it analyzes the educational opportunities of students with intellectual disability. The second chapter referred to autism is similar to the first chapter as far as the context is concerned. Students with intellectual disability or/and autism, may demonstrate behavioral problems in a high or low rate. The behavioral problems which are identified and analyzed in the third chapter are: anxiety, specific phobias, panic attacks, tantrums, depression, aggression, self-injuries and criminality.

In the fourth chapter it is suggested that therapeutic approaches, like art therapy might be a significant part in those students' curriculum. Some of the methods of art therapy are the Draw a Person test, House-Tree-Person test and the Kinetic Family Drawing technique. Furthermore, the importance of play therapy is highlighted. It is important play therapy techniques be used during the lesson. In addition, four educational methods highlighted in the fifth chapter: circle of friends, power cards, video modeling, social stories.

As far as the sixth chapter is concerned, the importance of right motivation is analyzed. If teacher will not modify those techniques to students' abilities and interest, effectiveness will be eliminated. The last part of the sixth chapter is dedicated to the presentation of relaxation techniques. The chapter Conclusion, the Appendix and the References are attached to the last pages.

**Key-words : intellectual disability , autism, therapeutic approaches, teaching strategies**

## Εισαγωγή

Στις 23/09/2012 ξεκίνησα την πρακτική μου άσκηση. Αρχικά ,γίνεται η γνωριμία με τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα στο τμήμα ένταξης και στη συνέχεια η επιλογή ενός από αυτά. Στο χειμερινό εξάμηνο γίνεται αξιολόγηση του μαθητή μας και στο εαρινό , εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος που έχουμε σχεδιάσει.

Ένα κορίτσι είχε κεντρίσει την προσοχή των δασκάλων , καθώς δεν ήξεραν πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς της. Στη γενική τάξη λίγες φορές γινόταν μάθημα, καθώς οι ξαφνικές κρίσεις θυμού και οι κραυγές είχαν ως αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια των συμμαθητών της και την άρνησή τους για παρακολούθηση. Είτε δεχόταν παράλληλη στήριξη είτε η παράδοση του μαθήματος γινόταν στο τμήμα ένταξης, παρουσίαζε διασπαστική συμπεριφορά και απροθυμία. Κατά τη διάρκεια της διαδραστικής παρατήρησης ,ύστερα από προσωπική εμπειρία λοιπόν, επιβεβαιώθηκαν οι σκέψεις μου και όσα διάβαζα στα βιβλία.

Είναι πολύ δύσκολο να προσπαθείς να διδάξεις ένα παιδί , όταν οι συμπεριφορικές του ιδιαιτερότητες εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα και ένταση. Είναι εκπαιδευτικά μη ορθό , να προσπαθείς να επιβληθείς αυταρχικά στο παιδί είτε με φωνές ή επιβάλλοντας τιμωρίες. Είναι επίσης δύσκολο να προσπαθείς να βρεις την αιτία και να βοηθήσεις με ουσιαστικό τρόπο το παιδί δίνοντάς του μια βασική βοήθεια ,η οποία θα το στηρίξει όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η δυσκολία κατανόησης της συμπεριφοράς του κοριτσιού από τους άλλους και η δυσκολία αντιμετώπισής της, το οδηγούσε στην εμφάνιση ακόμα πιο έντονων συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων. Διαπίστωσα πόσο σημαντικά είναι τρία πράγματα: (1) η αξιολόγηση και προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς του παιδιού, (2) η ιεραρχία των εκπαιδευτικών στόχων, (3)η στάση του δασκάλου απέναντι στο παιδί.

Ανάλογη λοιπόν είναι και η δομή της εργασίας. Η εργασία αναφέρεται στις θεραπευτικές προσεγγίσεις ,αλλά και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Οι κατηγορίες ΑμΕΑ που επιλέχτηκαν ήταν τα άτομα με νοητική αναπηρία και αυτισμό. Ύστερα από αναφορά των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των μαθητών με νοητική αναπηρία και αυτισμό, αλλά και των συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων τους (1<sup>ο</sup> ,2<sup>ο</sup>,3<sup>ο</sup> κεφάλαιο), αναλύονται οι θεραπευτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα η θεραπεία μέσω τέχνης , η παιγνιοθεραπεία και πώς κάποιες τεχνικές αυτών μπορούν να αποτελέσουν μέρος της

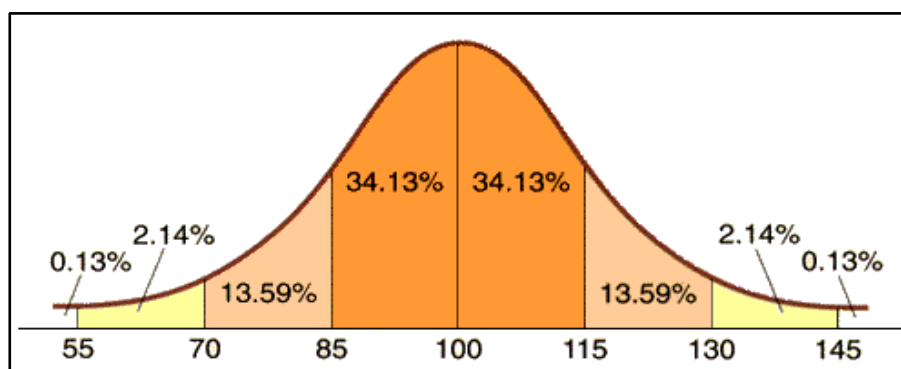
εκπαιδευτικής διδασκαλίας (4<sup>ο</sup> κεφάλαιο). Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρεται σε διδακτικά προγράμματα παρέμβασης, τα οποία επιλέγονται κατόπιν αξιολόγησης και εξαγωγής συμπερασμάτων, ενώ το 6<sup>ο</sup> σε διδακτικές στρατηγικές. Σε αυτό το κεφάλαιο, ιδιαίτερα τονίζεται ο ρόλος του δασκάλου στην κατάλληλη επιλογή κινήτρων για μάθηση, αλλά και στην έγκυρη αντιμετώπιση ξαφνικής εμφάνισης κάποιας προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Τέλος, στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν κατόπιν εκπόνησης της εργασίας. Επίσης καταγράφεται μια μελέτη περίπτωσης παιδιού, με αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης, στα συμπεράσματα και στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το περιστατικό που θα αναφερθεί είναι απλώς ενδεικτικό παράδειγμα. Οποιαδήποτε σύμπτωση με αληθινό περιστατικό είναι τυχαία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> - ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Δείκτης νοημοσύνης από το 115 και πάνω χαρακτηρίζει έναν άνθρωπο ιδιαίτερα έξυπνο. Πιο συγκεκριμένα ,βαθμός νοημοσύνης από 115 έως 129 θεωρείται πάνω από το τυπικό μέσο όρο νοημοσύνης, ενώ όταν ο δείκτης είναι μεταξύ 130 και 144 το άτομο χαρακτηρίζεται ως χαρισματικό. Οποιοσδήποτε με δείκτη νοημοσύνης από 145 και πάνω χαρακτηρίζεται ιδιοφυής , το ποσοστό αυτό όμως αντιστοιχεί μόλις στο 0,13% του πληθυσμού . Η τυπική νοημοσύνη που μπορεί να εμφανίσει ένας μέσος άνθρωπος κυμαίνεται από 85 έως 115, με την πλειοψηφία του πληθυσμού να έχει δείκτη νοημοσύνης 100 (Cimera,2006). Άνθρωποι με δείκτη νοημοσύνης από 85 και κάτω εντάσσονται σε μια άλλη κατηγορία γνωστή ως νοητική καθυστέρηση (βλ. εικόνα 1).

Εικόνα 1

Επίπεδα νοημοσύνης ([http://www.aceintelligence.com/iq\\_score\\_distribution.php](http://www.aceintelligence.com/iq_score_distribution.php))



Σύμφωνα με τον Cimera(2006), η νοητική καθυστέρηση είναι ένα <<ανθρώπινο κατασκεύασμα>>. Οι όποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή οι ενήλικοι με νοητική καθυστέρηση οφείλονται στον τρόπο που είναι διαμορφωμένη η σημερινή κοινωνία. Το συγκεκριμένο επιχείρημα είναι η βάση όπου στηρίζεται το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης νοητικής αναπηρίας και όποιος είναι υποστηρικτής της υιοθετεί τον όρο <<νοητική αναπηρία>>. Ο όρος αυτός περιγράφει τη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος και πως το κοινωνικό πλαίσιο πρέπει να διαμορφώνεται για την καλύτερη υποστήριξη ενός ατόμου με περιορισμένη λειτουργικότητα (Schalock et al.,2007). Ο όρος αναπηρία, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης, είναι η περιορισμένη δραστηριότητα του ατόμου, <<που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς>> (Thomas&Woods,2008). Παρόμοια είναι και η άποψη του Marc, που υποστηρίζει ότι η νοητική καθυστέρηση είναι η αδυναμία της

κοινωνίας να υποστηρίξει κατάλληλα το άτομο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του (Πολυχρονοπούλου,2010).

Αντιθέτως, ο όρος <<νοητική καθυστέρηση>> και οι διάφοροι ορισμοί που δίνονται, αναφέρονται στους περιορισμούς και στις αδυναμίες που εμφανίζουν τα άτομα. Ο ορισμός παραπέμπει στο ιατρικό μοντέλο θεώρησης της νοητικής αναπηρίας. Με το συγκεκριμένο μοντέλο η αναπηρία παρουσιάζεται ως ελάττωμα και το άτομο θεωρείται ασθενής, που επιδέχεται άμεσης διάγνωσης και θεραπείας. Οποιοδήποτε περιορισμοί στην κινητικότητα ή σε άλλους τομείς εκλαμβάνονται ως αποτέλεσμα της νοητικής καθυστέρησης (Thomas&Woods,2008).

Σύμφωνα πάλι με τον Cimera (2006), δεν είναι δυνατόν να υπάρξει συγκεκριμένος ορισμός για τη νοητική καθυστέρηση ,καθώς η συγκεκριμένη διαταραχή επιδέχεται πολυεπιστημονικής προσέγγισης – ιατρικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, κοινωνικής- και κάθε κλάδος δίνει διαφορετικές ορολογίες. Ο πιο αποδεκτός όρος δίνεται από την Αμερικάνικη Ένωση Νοητικής Καθυστέρησης (AAMR). Σύμφωνα με την AAMR, η νοητική αναπηρία ορίζεται ως εκείνη η κατάσταση κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και μέχρι την ηλικία των 18 ετών, δηλαδή κατά την αναπτυξιακή περίοδο, εμφανίζονται δυσκολίες προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου,2003).

Υπάρχουν ,λοιπόν, τρία κριτήρια που πρέπει να πληρούνται :

α)Οι περιορισμοί στην νοητική λειτουργία σχετίζονται με τον δείκτη νοημοσύνης. Έτσι, ήπια ή ελαφριά καθυστέρηση παρουσιάζουν τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης από 70 έως 50-55, μέτρια καθυστέρηση από 50-55 έως 35-40 , σοβαρή από 35-40 έως 20-25. Τέλος , τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση έχουν δείκτη από 20-25 και κάτω (Κάκουρος & Μανιαδάκη,2006`Feldman,2009).

β)Για να ισχύει ο ορισμός ,θα πρέπει οι περιορισμοί στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά να έχουν εκδηλωθεί ως την ηλικία των 18 ετών . Αν οι περιορισμοί στην λειτουργικότητα εμφανιστούν κατόπιν αυτής της ηλικίας τότε δεν γίνεται να αποδοθεί αιτιολογία σε εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης, αλλά σε έκπτωση λειτουργιών του εγκεφάλου (Πολυχρονοπούλου, 2003).

γ)Η δυσκολία προσαρμοστικής συμπεριφοράς αναφέρεται σε δυσκολία χρήσης και κατανόησης κοινωνικών αξιών, σε αργή κατάκτηση μαθησιακών ικανοτήτων συγκριτικά με τους ρυθμούς των ατόμων τυπικής ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου,2003) ενώ παράλληλα αναφέρονται και κινητικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006). Στην

κατηγορία της προσαρμοστικής συμπεριφοράς κατατάσσονται , τέλος, τομείς όπως αυτόνομη διαβίωση, αυτοεξυπηρέτηση, ατομική φροντίδα, εργασία, αναψυχή, υγεία και ασφάλεια (Thomas&Woods,2008` Shalock et al.,1999).

Ο όρος προσαρμοστική συμπεριφορά εμφανίζεται το 1900.Αναφέρεται στην ικανότητα να ανταποκρίνεται κάποιος στις απαιτήσεις οικείων ή εναλλασσόμενων περιβαλλόντων (Anstotz,2009) και περιλαμβάνει πρακτικές, αντιληπτικές και κοινωνικές δεξιότητες (Shalock,1999). Όπως γίνεται αντιληπτό από τη μελέτη του παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 1), οι διάφορες δεξιότητες που αφορούν την προσαρμοστική συμπεριφορά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση.

Πίνακας 1

Προσαρμοστική συμπεριφορά

| <b>ΚΙΝΗΤΡΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</b>                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Απουσιάζουν τα κίνητρα μάθησης ,καθώς δεν υπάρχει εσωτερικό σημείο ελέγχου. Λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης ,τα άτομα με ΝΑ θεωρούν πως οποιαδήποτε πρόοδο δεν συνδέεται με δική τους ικανότητα (Cimera,2006) (βλ. Κεφάλαιο 6)                                                                            | Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται άμεσα με την αυτοενίσχυση. Η αυτοενίσχυση εσωκλείει τις έννοιες της αυτοπαρακολούθησης και του αυτοελέγχου (Λαμπίρης,2006).Συνακόλουθα ,ο αυτοέλεγχος παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της συμπεριφοράς και στη διαχείριση των συναισθημάτων. | Αναφέρεται στην αναγνώριση, ερμηνεία και κατανόηση συναισθημάτων. Συνδέεται άμεσα με την επιτυχή σύναψη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Cimera, 2006).                                         |
| <b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>                                                                                                                                                                      |
| Δυσκολία αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης , π.χ. τήρηση κανόνων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης (Cimera,2006). Αποτελεί ένα ευρύ φάσμα ,όπου συμπεριλαμβάνονται πολλές επιμέρους δεξιότητες. Ορισμένοι ειδικοί δεν διαχωρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες από την ικανότητα προσαρμοστικής συμπεριφοράς | Δυσκολία απόκτησης στρατηγικών μάθησης. Δεν αναζητούν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους, παθητικοί γνώστες. Εμφανίζονται ιδιαιτερότητες λόγω γνωστικών δυσκολιών (Cimera,2006).                                                                                                      | Συνυπάρχουν δυσκολίες κινητικού συντονισμού, σταθερότητας, ισορροπίας                                                                                                                            |
| <b>ΑΥΤΟΒΟΗΘΕΙΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ</b>                                                                                                                                                                              |
| Αναφέρεται στην προετοιμασία του φαγητού, στην κατάλληλη ένδυση, περιποίηση σώματος, χρήση τουαλέτας κτλ (Πολυχρονοπούλου,2010).                                                                                                                                                                     | Διαμονή σε διαμέρισμα (χωρίς συγκατοίκηση), απασχόληση με διάφορα μέσα στον ελεύθερο χρόνο χωρίς παρότρυνση, λήψη αποφάσεων και προσωπική επίλυση προβλημάτων (Anstotz, 2009).                                                                                                    | Η ικανότητα αυτή σχετίζεται με τις κινητικές δεξιότητες, την αυτονομία , την αυτοβοήθεια. Περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως επίσκεψη σε μαγαζιά, χρήση αστικών μέσων συγκοινωνίας (Anstotz,2009). |

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, καθώς αυτή θεωρείται η βασική ένδειξη προσαρμοστικής ικανότητας. Σύμφωνα με έρευνες ποσοστό άνω του 50% ενηλίκων ,ηλικίας από 50 και άνω συζεί με τους γονείς, το 61% δεν απασχολείται επαγγελματικά , ενώ όσοι εργάζονται σε ποσοστό 85% απασχολούνται μερικώς. Τα αποτελέσματα των ερευνών δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά , όταν σε αυτά προστεθεί και ένα ακόμη δεδομένο. Μόνο ένα ποσοστό 25% συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις (Cimera,2006).

Εδώ λοιπόν τίθενται τα ερωτήματα: Είναι τα άτομα με ΝΑ εκπαιδεύσιμα; Αν ναι, έχει αποτύχει το εκπαιδευτικό σύστημα σε τόσο μεγάλο βαθμό; Το 25% που κατάφερε να συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις,και οποιοδήποτε άλλο ποσοστό που φανερώνει βελτίωση των διαφόρων δεξιοτήτων,σε τι ερεθίσματα εκτέθηκε και ποια ήταν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος;

### **1.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία**

Τα παιδιά με ελαφριά/ήπια νοητική υστέρηση,υποστηριζόμενα από ένα κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μπορούν να κατακτήσουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και οι επιδόσεις τους να αναλογούν σε αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στην έκτη τάξη του δημοτικού. Για παράδειγμα επιτυχώς μπορεί να καλλιεργηθεί η αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση(Σούλης,2000). Όσο αφορά τον κοινωνικό τομέα, τα παιδιά με ελαφρά/ήπια νοητική καθυστέρηση δύνανται να ενταχθούν στην κοινότητα, να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης .Η εκπαίδευση τους μπορεί να συνεχιστεί πάνω σε κάποιο/α επάγγελμα/ειδικότητα, δημιουργώντας έτσι τις βάσεις για την δυνατότητα αυτόνομης διαβίωσης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση αναπτύσσουν και αυτά δεξιότητες σε μαθησιακό, κοινωνικό ,επαγγελματικό τομέα αλλά όχι στον ίδιο βαθμό που αναπτύσσουν παιδιά με ελαφρά/ήπια νοητική καθυστέρηση. Είναι δυνατή η κατανόηση απλού κειμένου, απλών μαθηματικών εννοιών, η ανάγνωση και γραφή όχι σύνθετων λέξεων/ προτάσεων (Πολυχρονοπούλου,2003). Αυτή η ικανότητα αντιστοιχεί σε παιδιά ηλικίας έως και 9 χρονών ,δηλαδή σε επίπεδο τρίτης δημοτικού (Πολυχρονοπούλου,2010), ωστόσο είναι ικανοποιητική για αποτελεσματική ένταξη στην κοινότητα (Πολυχρονοπούλου,2003).Σημειώνεται πως η καλύτερη διδακτική μέθοδος αναφέρεται στην ομαδική διεκπεραίωση δραστηριοτήτων

(Σούλης,2000).Κατανοούν τις έννοιες αυτοεξυπηρέτηση, φροντίδα του εαυτού, κίνδυνος. Μπορούν να ζήσουν σε κάποιο προστατευόμενο διαμέρισμα και να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία μέσω κάποιας μορφής ανοιχτής υποστηριζόμενης εργασίας (Πολυχρονοπούλου,2010).

Όταν ένα παιδί διαγιγνώσκεται με βαριά νοητική καθυστέρηση, αυτό σημαίνει πως η μαθησιακή πρόοδος αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης συνηθισμένων και καθημερινών λέξεων. Η κατανόηση κατά την ανάγνωση συχνά απουσιάζει (Πολυχρονοπούλου,2010). Η εκπαίδευση των συγκεκριμένων ατόμων επικεντρώνεται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και φροντίδας του εαυτού, παρ' όλα αυτά η εξωτερική βοήθεια και προστασία κρίνεται αναγκαία(Σούλης,2000).

Ανεξαρτήτως των δυσκολιών και συνακόλουθων επιπτώσεων, τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν να εκπαιδευτούν και να διδαχθούν. Ανάλογα την ηλικία διάγνωσης ,το βαθμό νοητικής καθυστέρησης και τις επιπτώσεις, θα δοθεί και η κατάλληλη στήριξη (Κάκουρος&Μανιαδάκη,2006).Τα άτομα αυτά μπορούν να στηρίζονται διακοπτόμενα (κάθε πότε παρουσιάζεται ανάγκη), περιορισμένα (απαραίτητα για σύντομο χρονικό διάστημα), εκτεταμένα ή διάχυτα (Thomas& Woods,2008).

Βασισμένοι λοιπόν στην αρχή πως κανένα παιδί δεν είναι μη εκπαιδεύσιμο (Πολυχρονοπούλου,2010) διενεργώντας αξιολογήσεις και αξιοποιώντας τις υπάρχουσες ικανότητες , είναι δυνατός ο σχεδιασμός ενός ιδιαίτερα βοηθητικού παρεμβατικού προγράμματος.Σημαντικό είναι ήδη από μικρή ηλικία, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν τη συμπεριφορά του παιδιού και να προσέχουν τυχόν <<αποκλίνουσες συμπεριφορές>> (βλ. πίνακα 2).

## Πίνακας 1

Συμπτωματολογία (Σούλης, 2000)

| ΤΟΜΕΙΣ          | ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Γνωστικός       | Δυσκολίες στην πρόσκτηση, επεξεργασία και ανάκληση πληροφοριών,στη μνήμη και προσοχή<br>Καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη                                                                                |
| Κινητικός       | Δυσκολίες συντονισμού, σταθερότητας, ισορροπίας, λεπτής/ αδρής κινητικότητας                                                                                                                             |
| Συναισθηματικός | Οποιαδήποτε συσχέτιση με ψυχική διαταραχή πρέπει να αποκλείεται. Ωστόσο , πιθανόν να υπάρχει συνοσηρότητα. Ανωριμότητα, συμπεριφορά που δεν συμβαδίζει με αυτή άλλων παιδιών ίδιας χρονολογικής ηλικίας. |
| Κοινωνικός      | Δυσκολία εκδήλωσης πρέπουσας κοινωνικής συμπεριφοράς. Φανερώνεται από τον τρόπο σύναψης σχέσεων με συνομήλικους, γονείς κτλ.                                                                             |

Ο λόγος εμφάνισης των συμπτωμάτων, βασίζεται σε 2 παράγοντες, στους βιολογικούς και στους περιβαλλοντικούς (Cimera,2006). Στους βιολογικούς παράγοντες, ή αλλιώς γενετικούς ανήκουν οι χρωμοσωμικές αποκλίσεις και οι μεταβολικές διαταραχές. Το πιο γνωστό στην κατηγορία των χρωμοσωμικών αποκλίσεων σύνδρομο, είναι το σύνδρομο Down (Thomas&Woods,2008). Στην ίδια κατηγορία ανήκουν επίσης το σύνδρομο του εύθραυστου-X και το σύνδρομο Turner (Πολυχρονοπούλου,2010). Οι μεταβολικές διαταραχές σχετίζονται με ελλιπή βιοχημική σύσταση των χρωμοσωμάτων. Στους γενετικούς παράγοντες εντάσσονται και παθήσεις όπως υδροκεφαλία, μικροκεφαλία, γνωστές ως κρανιακές δυσλειτουργίες (Thomas&Woods,2008).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες εσωκλείουν προγεννητικά και περιγεννητικά αίτια. Πιθανή ασθένεια της μητέρας, η έκθεση σε ουσίες, η πρωωρότητα (Thomas& Woods,2008), η λήψη φαρμάκων,ο υποσιτισμός της εγκύου και η έκθεση σε ακτινοβολίες,μπορεί να οδηγήσουν σε εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης ή σε συννοσηρότητα αυτής με άλλες διαταραχές(Πολυχρονοπούλου,2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> - ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Η Donna Williams τελείωσε τις προπτυχιακές σπουδές της στη σχολή Γλωσσολογίας και τις μεταπτυχιακές στην Κοινωνιολογία. Είναι σύμβουλος για παιδιά με αυτισμό, ενώ παράλληλα έχει γράψει αρκετά βιβλία σχετικά με αυτή τη διαταραχή. Στην εισαγωγή ενός από τα βιβλία της γράφει χαρακτηριστικά <<η ιστορία αυτή παρουσιάζει έναν αγώνα διμέτωπο : μια πάλη να κρατήσω μακριά τον κόσμο και μια πάλη να μπω μέσα σε αυτόν>> (Williams,1993). Στην ηλικία των 2 χρόνων, η Williams υποβλήθηκε σε μια σειρά εξετάσεων. Οι γιατροί της απέδωσαν τον χαρακτηρισμό ψυχωτική, καθώς τη δεκαετία του '70 ο αυτισμός είχε την ονομασία παιδική ψύχωση (<http://www.donnawilliams.net>).

Η Temple Grandin στην ηλικία των 2 χρόνων, το 1949, πήρε διάγνωση αυτισμού, ωστόσο οι περισσότεροι θεωρούσαν πως έπασχε από κάποια μορφή εγκεφαλικής βλάβης. Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας ήρθε αντιμέτωπη με άτομα που της απέδιδαν κοροϊδευτικούς σχολιασμούς, λόγω της ιδιαιτερότητας της. Παρ' όλα αυτά υπήρξαν και εκείνοι που την στήριξαν ιδιαίτερα και κατάφερε να ασκήσει το επάγγελμα της κτηνιατρικής αλλά και να γίνει διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο του Κολοράντο ([http://en.wikipedia.org/wiki/Temple\\_Grandin](http://en.wikipedia.org/wiki/Temple_Grandin)).

Από τις παραπάνω προσωπικές πληροφορίες, εξάγεται το συμπέρασμα πως α) ο αυτισμός ανά δεκαετίες επιδέχονταν διαφορετικών ερμηνειών β) ένα άτομο με αυτιστική διαταραχή διαθέτει ικανότητες και ιδιαιτερότητες.

Τι είναι λοιπόν η αυτιστική διαταραχή;

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος <<autism>>, που αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 για να περιγράψει όμως μια μορφή σχιζοφρένειας κατά την οποία το άτομο οδηγείται σε μια κατάσταση απώλειας κάθε επαφής με την πραγματικότητα (Frith,1996). Η λέξη αυτισμός έχει ελληνική προέλευση. Το πρώτο συνθετικό είναι η αντωνυμία <<εαυτός>> και το δεύτερο η κατάληξη -ισμος που δηλώνει προσανατολισμό, κίνηση προς κάποια κατεύθυνση. Σύμφωνα, λοιπόν, με την ετυμολογία, αυτισμός είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο στρέφεται, κλείνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στον εαυτό του (Frith, 1996).

Με την ευρεία έννοια, η διαταραχή του αυτισμού ορίζει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο δεν επιδιώκει αυθόρμητα την επικοινωνία και φαίνεται να

μειονεκτεί. Ωστόσο , <<το αυτιστικό παιδί εντυπωσιάζει αρκετά συχνά τον παρατηρητή του με την ανησυχητική και απόκοσμη ομορφιά του>>. (Frith, 1996)

Η δυσκολία διατύπωσης ενός σαφούς ορισμού οφείλεται στο ότι ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή φάσματος. Δεν υπάρχει ομοιογενής κλινική εικόνα (Γενά,2002), αντιθέτως η συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηρίζεται ως απρόβλεπτη (Frith,1996) . Για αυτό και ο αυτισμός υπάγεται σε μια γενικότερη κατηγορία, γνωστή ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή ΔΑΔ (Γενά,2002). Στις ΔΑΔ ανήκουν ο αυτισμός , το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett, η παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη αλλιώς προσδιοριζόμενη . Παρουσιάζονται έτσι, ελαφριές ,ήπιες ,βαριές περιπτώσεις με ή χωρίς συννοσηρότητα. Για παράδειγμα ένα ποσοστό 76 – 89% των ατόμων με αυτισμό έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Κακούρος&Μανιαδάκη, 2006).

Η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό εμφανίζει χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Αυτό είναι το αποτέλεσμα πολλών ερευνών . Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο των Charman et al.(2011). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, το 75% μιας ομάδας παιδιών (156 σε αριθμό), ηλικίας 10 έως 14 εντάσσονταν σε κάποια από τις κατηγορίες νοητικής αναπηρίας.

## 2.1 Συμπτωματολογία

*<<Ο Μάνος παρουσίαζε πολλές ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά του από τους πρώτους μήνες της ζωής του. Η μητέρα του θυμάται ότι δεν έδειχνε να επιζητά την μητρική αγκαλιά ούτε άπλωνε ποτέ τα χεράκια του για να τον σηκώσουν από το καρότσι, όπως έκανε η αδερφή του όταν ήταν μωρό. Αντίθετα, έδειχνε να αισθάνεται άβολα όταν τον άγγιζαν και δεν ανταπέδιδε ποτέ τα χάδια και τα φιλιά των γονιών και της αδερφής του. Απέφευγε από πολύ μικρή ηλικία την βλεμματική επαφή και δεν προσπαθούσε σχεδόν ποτέ να προκαλέσει την προσοχή των γονιών του. Αντίθετα , έβρισκε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον σε ορισμένα από τα παιχνίδια του, με τα οποία ήταν ικανός να απασχολείται μόνος του για ώρες. Ακόμα και αυτά όμως τα χρησιμοποιούσε με πολύ ανορθόδοξο τρόπο. [...] Στα 5 του χρόνια , ο Μάνος έχει αναπτύξει λόγο ανάλογο με αυτόν ενός παιδιού 3 ετών ,αλλά δεν τον χρησιμοποιεί αποτελεσματικά για την επικοινωνία [...] Επίσης σπάνια απαντά όταν οι άλλοι απευθύνονται σε αυτόν και σπάνια μιλάει εκείνος πρώτος στους άλλους. [...] Ο Μάνος έχει απομνημονεύσει τα νούμερα των παπουτσιών όλων των συγγενών του , των μελών της πολυκατοικίας και πολλών γειτόνων και απαντά με ακρίβεια ανά πάσα στιγμή*

ερωτηθεί για αυτό. Στο χώρο του νηπιαγωγείου δεν έχει επαφή με κανένα άλλο παιδί και συχνά απομονώνεται στην ίδια πάντα γωνία>> (Κακούρος&Μανιαδάκη ,2006,σελ.322-323).

### Πίνακας 3

Συμπτωματολογία (Κακούρος&Μανιαδάκη ,2006)

| <i><b>Κοινωνικές δεξιότητες</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i><b>Χρήση λόγου (λεκτική/μη λεκτική επικοινωνία)</b></i>                                                                                                                                                                            | <i><b>Στερεοτυπική συμπεριφορά</b></i>                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Μη λεκτικές συμπεριφορές (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις/χειρονομίες)</li> <li>✓ Έλλειψη αυθόρμητης εμπλοκής σε κοινωνικές καταστάσεις</li> <li>✓ Ανάπτυξη σχέσεων ,όχι ανάλογων με το αναπτυξιακό του επίπεδο</li> <li>✓ Δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου</li> <li>✓ Στερεοτυπική χρήση του λόγου</li> <li>✓ Δυσκολία κατανόησης μεταφορικής γλώσσας</li> <li>✓ Δυσκολία έναρξης και διατήρησης μιας συζήτησης</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος ή μελών του σώματος (χέρια , δάκτυλα, πόδια)</li> <li>✓ Απασχόληση με συγκεκριμένα μέρη ενός αντικειμένου ή παιχνιδιού</li> </ul> |

Απαντώνται ιδιαιτερότητες στους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, της χρήσης λόγου και στερεοτυπικής συμπεριφοράς (Γενά,2002). Παρατηρώντας τη συμπεριφορά του Μάνου ,γίνονται φανερές ιδιαιτερότητες στη μη λεκτική επικοινωνία, όπως αποφυγή της βλεμματικής επαφής. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι δύσκολο να εξηγηθεί και η διεξαγωγή ερευνών για την εύρεση της απάντησης συνεχίζεται(Nation&Penny,2008). Στις ιδιαιτερότητες μη λεκτικής επικοινωνίας προστίθενται επίσης η περιορισμένη ή καθόλου χρήση χειρονομιών κατά την ομιλία και η περιορισμένη εκφραστικότητα στο πρόσωπο (Gerdes,2010).

Όσο αφορά τη λεκτική επικοινωνία ,ο Μάνος σπανίως απαντούσε, δεν χρησιμοποιούσε σωστά το λόγο και δυσκολεύονταν να εκφραστεί ολοκληρωμένα. Στην περιγραφή της συμπεριφοράς του ,δηλώνεται επίσης πως η ανάπτυξη του λόγου έγινε καθυστερημένα. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως το 50% ατόμων με αυτισμό δεν αναπτύσσει ικανοποιητικό λόγο(Κακούρος&Μανιαδάκη ,2006). Ως περαιτέρω συμπτώματα στον τομέα της λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να αναφερθούν οι πραγματολογικές αποκλίσεις από το λόγο, η δυσκολία κατανόησης της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας ,η ασυνήθιστη προσωδία (Γενά,2002).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και στην κινητικότητα, έτσι όπως αυτές εκφράζονται : α)μέσα από τις επιδόσεις τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με αδρή , λεπτή κινητικότητα, ισορροπία, συντονισμός κινήσεων, β)μέσα

από στερεοτυπικές κινήσεις μερών του σώματος ή ολόκληρου του σώματος, από τη χρήση αντικειμένων ,π.χ. παιχνιδιών, με στερεοτυπικό τρόπο. Γενικώς οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και ξαφνικές κινήσεις αναφέρονται σε ποσοστό 50 – 65% (Κάκουρος&Μανιαδάκη ,2006).Στερεοτυπική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί και στο λόγο. Ένα παράδειγμα αυτής είναι η επανάληψη των λέξεων που ειπώθηκαν από κάποιον άλλον, ή διαφορετικά, καθυστερημένη ηχολαλία, η οποία εμφανίζεται σε ποσοστό 85% (Κάκουρος& Μανιαδάκη ,2006).

Ο Μάνος προτιμούσε την απομόνωση, ένδειξη-δήλωση πως η κοινωνική αλληλεπίδραση καθίσταται δύσκολη για αυτόν. Επιπλέον ένδειξη, αποδεικτική για τη δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες είναι η αποφυγή σωματικής επαφής. Οι αγκαλιές και τα χόδια, συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σχέσης, ιδιαίτερα αυτής μεταξύ μητέρας και παιδιού. Όταν μια κατάσταση ,για παράδειγμα αυτή του Μάνου περιγράφεται ως αποφυγή σωματικής επαφής, αυτή επηρεάζει τόσο τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική κατάσταση, αλλά μπορεί να οδηγήσει και σε υποψίες ύπαρξης αισθητηριακών προβλημάτων(Jenkinson et al.,2008).

Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να συμπεριφερθούν σαν άτομα με προβλήματα όρασης ή ακοής, καθώς μπορεί να χτυπούν πάνω σε αντικείμενα, να αντιδρούν στο φωτισμό ενός χώρου ή να μη γυρίζουν το κεφάλι τους για να διερευνήσουν από πού προήλθε ένας δυνατός θόρυβος. Σε γενικές γραμμές δίνουν την εντύπωση πως σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα αντιδρούν με απάθεια ή με υπερευαισθησία (Γενά, 2002).

## 2.2 Αιτιολογία

Δεν υπάρχει σαφής εξήγηση εμφάνισης και οι αιτίες διατυπώνονται μόνο μέσω ερευνητικών υποθέσεων. Ο αυτισμός φαίνεται να επηρεάζει τα εξής μέρη του εγκεφάλου :

- τον εγκεφαλικό φλοιό και πιο συγκεκριμένα τα δύο τρίτα της φαιάς ουσίας, που σχετίζονται με την αντίληψη, την κίνηση, τις συμπεριφορικές αντιδράσεις.
- τα βασικά γάγγλια. Η ομαλή λειτουργία τους έχει ως αποτέλεσμα τον καλύτερο έλεγχο της κίνησης.
- την αμυγδαλή. Υπεύθυνη για την επιθετική συμπεριφορά και άλλων συναισθηματικών συμπεριφορών.

- τον ιππόκαμπο. Βοηθά στην ενθύμηση προσφάτων γεγονότων και πληροφοριών.
- το μεσολόβιο. Συμβάλλει στην επικοινωνία των 2 ημισφαιρίων του εγκεφάλου.
- την παραγκεφαλίδα. Κίνηση ,συντονισμός των μυών για κίνηση σώματος και μυών για ομιλία. Μια μερίδα επιστημόνων κάνει λόγο για ανωμαλίες στην παραγκεφαλίδα ,η οποία παρουσιάζεται να έχει μικρότερο μέγεθος από το φυσιολογικό( Κάκουρος & Μανιαδάκη ,2006).
- το εγκεφαλικό στέλεχος

Στους βιολογικούς παράγοντες εντάσσεται και η υποψία για την ύπαρξη κάποιου εύθραυστου χρωμοσώματος , αλλά και για υπερβολική έκκριση ενδορφινών, κάτι που εξηγεί την αντοχή στον σωματικό πόνο([www.noesi.gr/node/294](http://www.noesi.gr/node/294)). Δύο άλλες ερευνητικές υποθέσεις αναφέρονται στα υψηλά επίπεδα γαλακτικού οξέος και στην εμφάνιση μιτοχονδριακής διαταραχής (mitochondrial respiratory chain disorder),που φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τον αυτισμό(Oliveira et al.,2005).

Υπάρχει επίσης προβληματισμός για το εμβόλιο MMR. Το συγκεκριμένο εμβόλιο γίνεται κατά της ερυθράς, της ιλαράς και των μαγουλάδων. Ως παρενέργειες του συγκεκριμένου εμβολίου αναφέρονται οι εντερικές ανωμαλίες, που με τη σειρά τους δείχνουν να επηρεάζουν αρνητικά τον οργανισμό κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Ωστόσο ,οι αποδείξεις που υπάρχουν δεν είναι αδιάψευστες, με αποτέλεσμα η έρευνα να συνεχίζεται([www.medlook.net.cy/article.asp?item\\_id=2315](http://www.medlook.net.cy/article.asp?item_id=2315)).Ιδιαίτερης σημασίας χρήζει και μια ακόμα επιστημονική παρατήρηση ,που δείχνει να φανερώνει κάποια συσχέτιση του αυτισμού με τη σκλήρυνση κατά πλάκας. Πιο συγκεκριμένα το 25% των ατόμων με σκλήρυνση κατά πλάκας εμφανίζει αυτισμό και το 3- 9% των ατόμων με αυτισμό προσβάλλεται από σκλήρυνση κατά πλάκας (Κάκουρος&Μανιαδάκη ,2006).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> - ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟ

Σε αυτό το μέρος της εργασίας θα γίνει αναφορά στο τι είναι οι συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες, ποιες οι αιτίες και οι κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς και πώς αυτά εκδηλώνονται.

Υπάρχει διαφορετική ορολογία από χώρα σε χώρα. Αυτό αποδεικνύει δυο γεγονότα. Πρώτον, πως κάθε κοινωνία και κουλτούρα ορίζει διαφορετικά πότε μια κατάσταση είναι επιθυμητή και κατάλληλη, πότε είναι αιτία για έλλειψη ασφάλειας και σταθερότητας. Με λίγα λόγια, οι κοινωνικές προσδοκίες διαφοροποιούνται αναλόγως το κοινωνικό / πολιτιστικό πλαίσιο (Clough et al., 2005). Ως συνέπεια υπάρχει αδυναμία διατύπωσης ενός συγκεκριμένου και αποδεκτού όρου (Cooper, 1999). Είναι παγκοσμίως γνωστό πως όταν ο βαθμός ακοής ή όρασης είναι κάτω του φυσιολογικού, τότε γίνεται λόγος για ύπαρξη αισθητηριακού προβλήματος. Ωστόσο, η συμπεριφορά δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί (Clough et al., 2005). Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν αξιόπιστα κριτήρια, με βάση τα οποία να αξιολογηθεί η προσωπικότητα και η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου. Κάθε έρευνα που γίνεται βασίζεται σε διαφορετικούς ορισμούς των προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και σε διαφορετικά κριτήρια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει γενική εκτίμηση του προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003). Παρακάτω φαίνονται οι διαφορές στην ορολογία ανά χώρα(Clough et al., 2005):

|                |                                      |
|----------------|--------------------------------------|
| Ελλάδα         | : δυσκολία προσαρμογής               |
| Ιράν/Βραζιλία  | : συναισθηματική διαταραχή           |
| Ισραήλ         | : διανοητική διαταραχή               |
| Ολλανδία       | : σοβαρά προβλήματα προσαρμογής      |
| Πολωνία/Τσεχία | : δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής    |
| Σκανδιναβία    | : κοινωνική/συναισθηματική διαταραχή |

Χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην προβληματική συμπεριφορά είναι η δυσκολία του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και να εκφράσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες με αποδεκτό τρόπο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά θυμού, χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυτοτραυματισμών, απόσυρσης και επιθετικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Griffith, Hastings & Nash, 2010), ενώ το ποσοστό ατόμων

με σύνδρομο Down που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά είναι πολύ μικρό (Ernst et al.,2010).

Οι βασικές αιτίες εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς είναι η ψυχολογική πίεση που μπορεί να βιώνει το παιδί , η μη ικανοποίηση πρωταρχικών του αναγκών και η κοινωνική άγνοια (Λαμπίρης,2006). Η πιο αποδεκτή αιτία αναφέρεται σε έναν συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον – σχολικό, οικογενειακό, πολιτισμικό (Cooper, 2006). Για να βρεθεί ο κύριος λόγος εμφάνισης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, πρέπει να γίνει ερμηνεία της και σε αυτό βοηθά η ανάλυση της λειτουργίας της συμπεριφοράς.

### **3.1 Αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς**

<<Η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment- FBA) είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο την κατανόηση του γιατί ένας μαθητής μπορεί να εμφανίζει προκλητική συμπεριφορά>>(Heward,2009).

Η διαδικασία συλλογής πληροφοριών γίνεται με 2 τρόπους. Υπάρχει η άμεση λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, η οποία αναφέρεται στην άμεση παρατήρηση. Ο υπεύθυνος για τη συλλογή πληροφοριών παρατηρεί το παιδί, καταγράφοντας α)τα προγενόμενα, δηλαδή τα γεγονότα πριν την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, β)τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίστηκε,δηλαδή εσωτερικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές, γ)τις συνέπειες και τα επακόλουθα (Rojahn et al.,2012). Επίσης , γίνεται και έμμεση λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς ,κατά την οποία οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι οι συνεντεύξεις με σκοπό τη συλλογή επιπλέον πληροφοριών για το παιδί.

Η λειτουργία της συμπεριφοράς αναφέρεται στο λόγο για τον οποίο εμφανίζεται και γιατί το άτομο αντιδρά με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο (Shippen,Simpson& Crites,2003). Η λειτουργία της συμπεριφοράς αποσκοπεί στην ικανοποίηση αισθητηριακών αναγκών και προσωπικών επιθυμιών, στην προσπάθεια εξασφάλισης προσοχής – επικοινωνίας και αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων (Shippen, Simpson& Crites, 2003). Δυσάρεστη κατάσταση για ένα παιδί είναι να μη θέλει να πει το μάθημα, να έχει κουραστεί κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας ή να δυσκολεύεται να εκφράσει την ανάγκη του. Η ικανοποίηση των προσωπικών επιθυμιών αναφέρεται στην επιθυμία για διάλλειμα, για αλλαγή θέσης στην τάξη, ενώ η ικανοποίηση αισθητηριακών αναγκών στην αλλαγή του φωτισμού

της τάξης, στην επιθυμία για φαγητό ή νερό. Τέλος η αναζήτηση επιβράβευσης, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες κτλ., ανήκουν στην προσπάθεια εξασφάλισης προσοχής- επικοινωνίας. Όταν το παιδί αρχίζει να νιώθει δυσαρέσκεια και άβολα λόγω των όσων προαναφέρθηκαν, αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων (βλ. πίνακα 4).

## Πίνακας 2

### Ενδεικτικά παραδείγματα - Πιθανές εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Χτυπάει το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του</li> <li>♦ Αυτοτραυματίζεται</li> <li>♦ Βγάζει κραυγές</li> <li>♦ Κλαίει</li> <li>♦ Μιλά συνεχώς και διακόπτει</li> <li>♦ Μιλά σε ακατάλληλο χρόνο και με ακατάλληλο τρόπο</li> <li>♦ Προκαλεί θορύβους χτυπώντας αντικείμενα</li> <li>♦ Πετάει τις καρτέκλες ή το θρανίο του</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Λέει ψέματα</li> <li>♦ Αδιαφορεί όταν του ζητάνε να κάνει μια άσκηση</li> <li>♦ Φεύγει από την αίθουσα</li> <li>♦ Δεν θέλει να περιμένει τη σειρά του στο κυλικείο</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στην έρευνα που έγινε και αφορούσε τη μελέτη 396 συνολικά άρθρων που γράφθηκαν από το 1964 έως το 2000 (Kahng,Iwata&Lewin,2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την σημασία της λειτουργικής αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς και το ρόλο που παίζει στη μείωση αυτών- κυρίως όμως στα προβλήματα αυτοτραυματικής συμπεριφοράς. Τη σημασία αυτή επιβεβαιώνουν στο άρθρο τους και οι Matson και LoVullo (2008).

Η λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς έχει τις βάσεις της στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς ή αλλιώς πειραματική ανάλυση συμπεριφοράς έγινε γνωστή το 1987, όταν κατόπιν δίχρονης εντατικής παρέμβασης, το 47% των παιδιών με αυτισμό που συμμετείχαν σε έρευνα, παρουσίασαν μεγάλη πρόοδο και εντάχθηκαν στο γενικό σχολείο. Μετά από έρευνες επιβεβαιώθηκε, η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου για τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς όχι μόνο ατόμων με αυτισμό αλλά και ατόμων με νοητική αναπηρία.

Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς στηρίζεται στις θεωρίες του Skinner περί συμπεριφορισμού και αλληλένδετης σχέσης μεταξύ των παραγόντων περιβάλλον- εμφάνιση συμπεριφοράς ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ερευνώνται οι συνθήκες που κυριαρχούν σε ένα περιβάλλον και πώς το άτομο συμπεριφέρεται μέσα σε αυτό. Ο σκοπός που τίθεται, ύστερα από αξιολόγηση, είναι η τροποποίηση της

ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και η υιοθέτηση αυτής που γίνεται αποδεκτή στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (<http://www.encephalos.gr/full/44-2-04g.htm>). Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, μαζί με τον λειτουργισμό, αποτελεί τη βάση για την λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς.

### **3.2 Κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς**

Ως πιο συχνές μορφές προβληματικών συμπεριφορών στη βιβλιογραφία (π.χ. Κάκουρος&Μανιαδάκη,2006)αναφέρονται το άγχος, οι ειδικές φοβίες, οι κρίσεις πανικού, οι εκρήξεις θυμού, η κατάθλιψη, η επιθετικότητα, οι αυτοτραυματισμοί, η εγκληματικότητα και η στερεοτυπία.

**Άγχος :** Βιώνεται όταν κυριαρχεί ο φόβος και η ανησυχία για κάποιο γεγονός (Jenkinson et al.,2008). Βιώνεται από κάθε άνθρωπο, ωστόσο μπορεί να πάρει παθολογικές διαστάσεις. Στην περίπτωση αυτή το άγχος εντάσσεται στην ομάδα νευρικών διαταραχών. Τα άτομα με νοητική αναπηρία ή αυτισμό εκδηλώνουν άγχος σε καταστάσεις που τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, τα αφήνουν είτε ικανοποιημένα είτε αδιάφορα (Πολυχρονοπούλου,2003). Είναι πιο ευάλωτα σε αγχώδεις καταστάσεις και δεν έχουν αναπτυγμένες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Rapp&Vollmer,2002).

**Ειδικές φοβίες :** Οι ειδικές φοβίες εμφανίζονται αναλόγως με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού. Διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία αλλά και το φύλο. Συνήθεις αντιδράσεις είναι οι αρνητικές σκέψεις και η τάση φυγής από την φοβική κατάσταση ή αντικείμενο. Οι αρνητικές σκέψεις αναφέρονται σε ποσοστό 80,5%, ενώ η τάση φυγής σε 75%. Μια από τις κατηγορίες των ειδικών φοβιών είναι οι κοινωνικοί φόβοι, η φοβία δηλαδή σύναψης κοινωνικών σχέσεων (Σίμος,2001).

**Κρίσεις πανικού :** Μπορεί να ερμηνευθεί ως αντίδραση στις ειδικές φοβίες (Σίμος, 2001).

**Εκρήξεις θυμού :** Η συμπεριφορά που εμφανίζει ένα παιδί με εκρήξεις θυμού χαρακτηρίζεται ως μη συνεργάσιμη και αντιδραστική συμπεριφορά (Cooper,1999). Κατατάσσεται στις διαταραχές διαγωγής (Πολυχρονοπούλου,2003) και πιθανό να συνδέεται με το άγχος (Κάκουρος & Μανιαδάκη,2006).

**Κατάθλιψη :** Υπάρχουν πολλές κατηγορίες κατάθλιψης, αναλόγως με τα αίτια που την εμφανίζουν. Πιθανές ενδείξεις είναι οι επιπτώσεις στο νευρικό σύστημα, η βίωση

αρνητικών συναισθημάτων (άγχος), η παθητική συμπεριφορά. Επιπτώσεις αναφέρονται επίσης στην κινητοποίηση (έλλειψη κινήτρων) και στη σκέψη (χαμηλή αυτοεκτίμηση) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

**Επιθετικότητα :** Η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλώνεται είτε απέναντι στους άλλους, με σκοπό τον τραυματισμό τους, είτε στον ίδιο τον εαυτό, που ερμηνεύεται τότε ως αυτοτραυματική συμπεριφορά. Ωστόσο η επίθεση μπορεί να γίνει και λεκτικά (Cooper,2006). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), η επιθετικότητα εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντικοινωνική συμπεριφορά, την τάση για φυγή, κλοπή κτλ.

**Αυτοτραυματική συμπεριφορά :** Εκδηλώνεται με δαγκωματιές, ξύσιμο σε μέρη του σώματος σε σημείο που δημιουργούνται πληγές, χτυπήματα του κεφαλιού σε κάποιο αντικείμενο, χτυπήματα στο κεφάλι με τα χέρια, τράβηγμα μαλλιών, μάσημα χειλιών, αφαίρεση νυχιών (Cooper,2006). Οι αυτοτραυματισμοί ανέρχονται σε ποσοστό 1,7 – 4,1%. Την εμφανίζουν κυρίως άτομα αρσενικού φύλου που έχουν διάγνωση νοητικής αναπηρίας (Kahng,Iwata&Lewin,2002). Συνήθως δεν αποτελεί προσπάθεια επικοινωνίας, ένδειξη θυμού ή απογοήτευσης (Ernst et al.,2010).

**Εγκληματικότητα :** Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), η εγκληματικότητα εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντικοινωνική συμπεριφορά, την τάση για φυγή, κλοπή κτλ.

**Στερεοτυπία :** Στη διεθνή αρθρογραφία εμφανίζεται ως ένα πρόβλημα συμπεριφοράς το οποίο επιδέχεται αξιολόγησης και θεραπείας (Rapp&Vollmer,2005). Η στερεοτυπία αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος ή μελών του σώματος (χέρια , δάκτυλα, πόδια) και στην απασχόληση μερών ενός αντικειμένου ή παιχνιδιού με συνεχή και συγκεκριμένο τρόπο.

## Πίνακας 5

Περιληπτική αναφορά των προβλημάτων συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών τους

| ΑΓΧΟΣ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ΕΙΔΙΚΕΣ ΦΟΒΙΕΣ                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΑΝΙΚΟΥ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Το συναίσθημα που βιώνεται ως αποτέλεσμα ανησυχίας και φόβου. Βιώνεται από κάθε άνθρωπο, ωστόσο μπορεί να πάρει παθολογικές καταστάσεις. Το άγχος εντάσσεται στην ομάδα νευρικών διαταραχών. Τα άτομα με νοητική αναπηρία ή αυτισμό εκδηλώνουν άγχος σε καταστάσεις που τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, τα αφήνουν είτε ικανοποιημένα είτε αδιάφορα. | Διαφοροποιούνται αναλόγως το φύλο και την ηλικία. Οι συνέπειες αναφέρονται σε αρνητικές σκέψεις και τάση φυγής σε ποσοστό 80,5% και 75% αντίστοιχα. Μια από τις κατηγορίες των ειδικών φοβιών είναι οι κοινωνικοί φόβοι, η φοβία δηλαδή σύνανης κοινωνικών σχέσεων.                               | Μπορεί να ερμηνευθεί ως αντίδραση στις ειδικές φοβίες, ή να εκπληρώνει κάποια από τις τέσσερις κατηγορίες λειτουργίας της συμπεριφοράς.                                                                                                                                                                                                                  |
| ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ΑΥΤΟΤΡΑΥΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Υπάρχουν πολλές κατηγορίες κατάθλιψης, αναλόγως με τα αίτια που την εμφανίζουν. Επιπτώσεις στο νευρικό σύστημα, στα συναισθήματα (άγχος), στην κινητοποίηση (έλλειψη κινήτρων), στη σκέψη (χαμηλή αυτοεκτίμηση).                                                                                                                                 | Επιθετικός – άσχημος τρόπος ομιλίας .Επιθετικότητα προς τους άλλους ή προς τον ίδιο τον εαυτό που ερμηνεύεται ως αυτοτραυματική συμπεριφορά.<br>Η επιθετικότητα εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντικοινωνική συμπεριφορά, την τάση για φυγή, κλοπή κτλ. | Εκδηλώνεται με δαγκωματιές, ξύσιμο σε μέρη του σώματος σε σημείο που δημιουργούνται πληγές, χτυπήματα του κεφαλιού σε κάποιο αντικείμενο, χτυπήματα στο κεφάλι με τα χέρια, τράβηγμα μαλλιών, μάσημα χειλιών, αφαίρεση νυχιών. Οι αυτοτραυματισμοί ανέρχονται σε ποσοστό 1,7 – 4,1%. Δεν αποτελεί προσπάθεια επικοινωνίας, ένδειξη θυμού ή απογοήτευσης. |
| ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ΕΚΡΗΞΕΙΣ ΘΥΜΟΥ                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος ή μελών του σώματος (χέρια , δάκτυλα, πόδια). Απασχόληση με συγκεκριμένα μέρη ενός αντικειμένου ή παιχνιδιού.                                                                                                                                                                                                 | Κατατάσσεται στις διαταραχές διαγωγής .Χαρακτηρίζονται ως μη συνεργάσιμη και αντιδραστική συμπεριφορά και μπορεί να εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα βίωσης άγχους ή να εκπληρώνει κάποια από τις τέσσερις κατηγορίες λειτουργίας της συμπεριφοράς.                                                      | Η επιθετικότητα εντάσσεται στις διαταραχές διαγωγής όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντικοινωνική συμπεριφορά, την τάση για φυγή, κλοπή κτλ.                                                                                                                                                                                                        |

Ένα επιπλέον συναίσθημα ,που μπορεί να πάρει διάφορες διαστάσεις - εσωκλείει το φόβο, την απογοήτευση, το θυμό, τη λύπη- και να επηρεάσει τη συμπεριφορά του παιδιού , είναι η ζήλεια (Bauminger, 2004).Ο Bauminger στο άρθρο του (2004) αναφέρεται εκτενώς στα συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της έρευνάς του. Η έρευνα αφορούσε στο κατά πόσο και πώς τα παιδιά με αυτισμό εκδηλώνουν συναισθήματα ζήλειας. Συμμετείχαν παιδιά με αυτισμό, παιδιά χωρίς αυτισμό και γονείς.

Σχηματίστηκαν ομάδες που αποτελούνταν από ένα παιδί με αυτισμό, έναν από τους δυο γονείς του και ένα άλλο παιδί τυπικής ανάπτυξης. Η έρευνα διεξήχθη σε οικείο χώρο των παιδιών και περιελάμβανε τις δραστηριότητες του παιχνιδιού και της ζωγραφικής. Αρχικά, τα παιδιά διάλεξαν από τα επτά παιχνίδια μέσα σε ένα κουτί, αυτό με το οποίο ήθελαν να παίξουν. Το ίδιο συνέβη και κατά τη δραστηριότητα της ζωγραφικής. Τα παιδιά διάλεξαν τα χρώματα των μαρκαδόρων και ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν. Η μητέρα του παιδιού με αυτισμό, ύστερα από λίγο, έπρεπε για ένα διάστημα πέντε λεπτών να επιβραβεύσει και να ασχοληθεί με το παιδί τυπικής ανάπτυξης. Προκειμένου να γίνει η σύγκριση και να διαπιστωθεί ποια είναι η διαφορά αντίδρασης σε συναισθήματα ζήλειας μεταξύ παιδιών με αυτισμό και χωρίς αυτισμό, το πείραμα επαναλήφθηκε με την εξής διαφορά. Η μητέρα πλησίαζε το παιδί με αυτισμό και έδινε σε αυτό περισσότερη προσοχή, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονταν με βίντεο η αντίδραση του παιδιού τυπικής ανάπτυξης. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δήλωναν τη ζήλεια με μη λεκτικό τρόπο, μέσω δηλαδή της βλεμματικής επαφής απέναντι στο άλλο παιδί και στο γονιό. Αντιθέτως, τα παιδιά με αυτισμό δήλωναν α)έμμεσα τη ζήλεια τους με εκφράσεις όπως <<μαμά σε αγαπώ>> ή <<κοίτα τι έκανα>> ή <<γιατί δεν παίζεις μαζί μου;>>, β)άμεσα, π.χ. <<γιατί τη βοηθάς>>;

Το συμπέρασμα είναι πως τα παιδιά με αυτισμό, εκδηλώνουν συναίσθημα με διαφορετικό τρόπο. Υποχρέωση του δασκάλου είναι να προσπαθεί να ερμηνεύσει και να βρει το λόγο που εμφανίζεται κάποια συμπεριφορά. Από εκεί και πέρα η παρέμβαση διαφέρει. Μπορεί να απαιτείται, π.χ. η καλύτερη διαμόρφωση της τάξης, ή -όταν η κατάσταση είναι πιο σοβαρή- να υιοθετεί ένα διαφορετικό και πιο σύνθετο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι κατά πόσο οι διάφορες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικές. Σε αυτό το σημείο θα αναφερθεί μια σχετικά πρόσφατη έρευνα που αφορούσε τη μελέτη 80 άρθρων και σκοπός ήταν να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία (Didden et al., 2006). Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, όπως θετικά ήταν και τα συμπεράσματα των Rapp&Vollmer (2002) για την εγκυρότητα μεθόδων αντιμετώπισης του άγχους, των Rapp&Vollmer (2005) για τη στερεοτυπική συμπεριφορά, των Matson & LoVullo (2008), και των Kahng, Iwata & Lewin (2002) για την αυτοτραυματική

συμπεριφορά. Για τη σημασία της παρέμβασης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες ,γίνεται επίσης λόγος στο άρθρο των Hackman et al.(2000).

Τα επόμενα κεφάλαια της εργασίας αναφέρονται στους τρόπους παρέμβασης και αντιμετώπισης των συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> - ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις θεραπευτικές προσεγγίσεις για αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ατόμων με νοητική αναπηρία και αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα θα αναλυθούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την εικαστικοθεραπεία και την μουσικοθεραπεία. Παράλληλα γίνεται παράθεση σχετικών ερευνών που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων θεραπευτικών προσεγγίσεων.

### 4.1 Θεραπεία μέσω τέχνης (εικαστικά)

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να εφαρμόζεται -όχι ευρέως- ως μέθοδο παρέμβασης ή θεραπείας (Malchiodi,2001). Η δυνατότητα εφαρμογής της στηρίχτηκε στην αποτελεσματικότητά της. Αυτό αποδεικνύουν πολλές έρευνες ,κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Ταυτόχρονα τίθενται ερωτήματα κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει μέσο διάγνωσης.

Έχει παρατηρηθεί πως ,ενώ αρχικά υπάρχει άρνηση εμπλοκής σε αυτές τις συνεδρίες ,στη συνέχεια τα παιδιά ή οι ενήλικες, που συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά, θέλουν να ζωγραφίζουν ή να κατασκευάζουν συνεχώς (Malchiodi,2001). Οι συνεδρίες μπορούν να γίνουν και εντός του σχολείου (<http://www.arttherapyalliance.org/AboutArtTherapy.html>).

Το πρώτο βήμα της θεραπείας είναι η έναρξη εικαστικών δραστηριοτήτων με τη χορήγηση υλικών (Landgarten,1999),όπως κιμωλίες ή μαρκαδόρους (<http://www.internationalarttherapy.org/mentalhealth.html>).Ο θεραπευόμενος μπορεί να επιλέγει τα χρώματα και τον τρόπο με τον οποίο θα ζωγραφίσει. Επιδίδεται και σε δικές του δημιουργίες αλλά όχι μόνο. Θα του ζητηθεί να ζωγραφίσει ένα θέμα συγκεκριμένης ενότητας, όπως τα συναισθήματά του αναφορικά με ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση, τον εαυτό του, το σπίτι του, την οικογένειά του (Malchiodi,2001·Landgarten,1999). Στη συνέχεια αναφέρονται και αναλύονται κάποια τεστ που χρησιμοποιούνται στην εικαστικοθεραπεία.

Τα συγκεκριμένα τεστ , αλλά και οι διάφορες δραστηριότητες που εφαρμόζονται, στηρίζονται πάνω σε θεωρίες σχετικές με την συμπεριφορική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Reynolds et al., 2000). Ο Beres ήταν κυρίως αυτός που βοήθησε αρκετά τους εικαστικοθεραπευτές με τις θεωρίες του σχετικά με το πώς χαρακτηριστικά του Εγώ συμβολίζονται στις ζωγραφιές(Rubin,2001).Εφαρμόζονται

μέθοδοι ψυχοθεραπείας, στρατηγικές κοινωνικής και αισθητηριακής ρύθμισης, τεχνικές συσχέτισης αντικειμένων καθώς και αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις (Martin, 2009). Σύμφωνα με έρευνες η εικαστικοθεραπεία -αλλά και η παιγνιοθεραπεία- έχει πιο θετικά αποτελέσματα όταν συνδυάζεται με συμπεριφορικές-γνωστικές τεχνικές (Epp, 2008).

Δεν μπορεί να γίνει ταυτόχρονη και ολική χρήση των προσεγγίσεων. Υπάρχουν αρκετές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως οι εμπειρίες, οι δυνατότητες, οι επιθυμίες του παιδιού και η ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός εξάχρονου αγοριού, που αναλύεται στο άρθρο του Emery (2004). Η θεραπεύτρια ζήτησε από το παιδί να ζωγραφίσει ένα σπίτι και έναντι αυτού το παιδί έγραψε τη λέξη <<σπίτι>>, κάτι που φανέρωσε την αδυναμία κατανόησης της έννοιας των σχημάτων για τα αντικείμενα (Emery, 2004).

Το γεγονός πως κατά την εικαστική θεραπεία συνδυάζονται διάφορες στρατηγικές, δυσκολεύει περισσότερο την εξαγωγή ενός γενικού συμπεράσματος για τα οφέλη της (Reynolds et al., 2000). Για τα εμπόδια που υπάρχουν και πρέπει να ξεπεραστούν γίνεται λόγος στο άρθρο του Martin (2009), καθώς όσες έρευνες έχουν γίνει αποδεικνύουν πως η εικαστικοθεραπεία αποτελεί μια αποτελεσματική συμπληρωματική μέθοδο, όπως η παιγνιοθεραπεία και η μουσικοθεραπεία (Martin, 2009; Reynolds et al., 2000).

Κατά την εικαστικοθεραπεία γίνεται έρευνα του εσωτερικού κόσμου, έρχονται στην επιφάνεια υποσυνείδητες ιδέες και δίνονται πληροφορίες για τη συναισθηματική, νοητική και πνευματική κατάσταση του ατόμου. Μέσα από την εικαστικοθεραπεία εκτονώνονται συναισθήματα, καλλιεργούνται στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ενώ το άτομο αποκτά ένα δημιουργικό ενδιαφέρον, τη ζωγραφική (Oster & Gould Crone, 2004).

Παρότι στον αυτισμό και στη νοητική αναπηρία η διαδικασία της δημιουργικής και αφηρημένης σκέψης κωλύεται, οι εικαστικοθεραπευτές επισημαίνουν πως οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βελτιωθούν (Martin, 2009). Αυτό επιβεβαιώνουν έρευνες που αποδεικνύουν τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών στα συγκεκριμένα άτομα. Ενδεικτικά καταγράφεται έρευνα, η οποία έγινε πριν λίγα χρόνια και επιβεβαίωσε πως οι κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με αυτισμό βελτιώνονται, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται (Epp, 2008). Στα άτομα

με νοητική αναπηρία η εικαστικοθεραπεία παίζει βοηθητικό ρόλο κυρίως στην αυτοέκφραση (Malley,Datillo&Gast,2002).

#### **4.1.1 Αναφορά διάφορων τεστ που εφαρμόζονται στην εικαστικοθεραπεία**

Η εικαστικοθεραπεία αναφέρεται τόσο στη δημιουργία τέχνης όσο και στην προσπάθεια ερμηνείας της . Η εικαστικοθεραπεία υπό την έννοια της έμμεσης έκφρασης συναισθημάτων μπορεί επίσης να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο. (<http://www.internationalarttherapy.org/mentalhealth.html>).

##### ***Στα πλαίσια της ερμηνείας της τέχνης***

Αναφέρονται τεχνικές ,κατά τις οποίες τα συναισθήματα είναι ήδη οπτικοποιημένα και οι θεραπευόμενοι πρέπει να τα αναγνωρίσουν. Υπάρχει το Rorschach Inkblot test,το Thematic Apperception test και το Holtzman Inkblot test (<http://www.internationalarttherapy.org/mentalhealth.html>).

Η δυσκολία ερμηνείας συναισθημάτων ,κατανόησης του άλλου και ανάπτυξης εσυναίσθησης είναι παράμετροι που εμποδίζουν την κατάκτηση και περαιτέρω καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αποτελούν και αυτές οι δυσκολίες, αιτίες για εκδήλωση κάποιας συναισθηματικής διαταραχής ή συμπεριφορικής ιδιαιτερότητας. Αν τεθούν οι κατάλληλοι στόχοι διδασκαλίας ,το άτομο πιθανόν να κατακτήσει δεξιότητες αυτοδιαχείρισης του συναισθήματος και να εκδηλώσει με πρόπον κοινωνικά τρόπο οποιαδήποτε δυσαρέσκειά του.

##### ***Στα πλαίσια της δημιουργίας τέχνης:***

Τα δυο πρώτα τεστ που θα παρουσιασθούν ,το Draw A Person(DAP)και το House-Tree-Person(HTP), είναι τα πιο γνωστά τεστ που εφαρμόζονται (,2004).

##### **♦ Draw a Person test**

Από τον θεραπευόμενο ζητείται να ζωγραφίσει μια γυναίκα, έναν άντρα ή τον ίδιο τον εαυτό του(Oster&Gould Crone,2004), χωρίς να τον επηρεάζει το γεγονός αν ζωγραφίζει καλά ή όχι (<http://www.internationalarttherapy.org/mentalhealth.html>).

Θεωρείται το πιο απλό και εύκολο τεστ που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Μπορεί να φανερώσει διαταραχές ,όπως αισθητηριακές βλάβες, νευρολογικές αδυναμίες, προβλήματα προσαρμογής, δυσκολίες χαρακτήρα (Oster&Gould Crone,2004), εσωτερικές συγκρούσεις, αμυντικούς

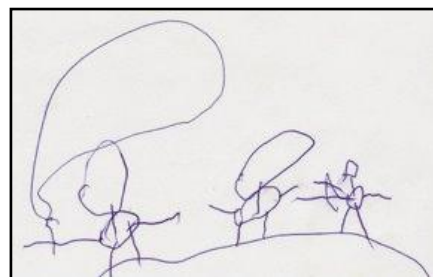
μηχανισμούς και νευρώσεις (Malchiodi,2001).Επίσης, είναι δυνατή η εκτίμηση της νοητικής ηλικίας(βλ.Πίνακα 6)και επομένως η επιβεβαίωση πιθανών υποψιών για νοητική αναπηρία (<http://www.minddisorders.com/Del-Fi/Figure-drawings.html#b>).

Εικόνα 2

Ζωγραφιές παιδιών κατά το Draw a Person test( <http://www.nucleuslearning.com>)



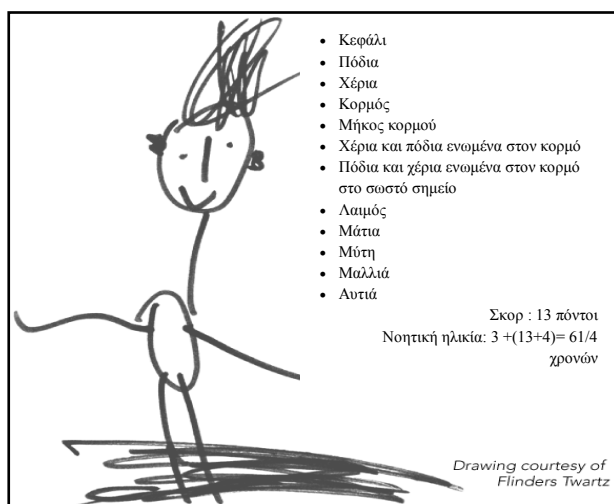
Εικόνα 3



Ο τρόπος εύρεσης της νοητικής ηλικίας του παιδιού είναι το άθροισμα διαφόρων παραγόντων ,στους οποίους περιλαμβάνεται και το σκορ της ζωγραφιάς. Το σκορ της ζωγραφιάς εξαρτάται από το αν και το πώς έχουν ζωγραφιστεί κάποια βασικά σημεία, που αναλύονται παρακάτω. Σίγουρα λαμβάνεται υπόψη και η χρονολογική ηλικία του παιδιού, καθώς διαφορετικά ζωγραφίζει ένα παιδί ηλικίας 3 χρόνων και διαφορετικά ένα παιδί 6 χρόνων (Oster&Gould Crone,2004).

Εικόνα 4

Τρόπος βαθμολόγησης ( <http://www.mja.com.au>)



Ο συγκεκριμένος τρόπος υπολογισμού του σκορ ισχύει μόνο για το τεστ Draw a Person. Όπως προαναφέρθηκε ,το τελικό σκορ αντιστοιχεί σε κάποιο συγκεκριμένο νοητικό επίπεδο. Παρατίθεται ένας σχετικός πίνακας, όπου ΝΗ ,τα αρχικά των λέξεων Νοητική Ηλικία:

## Πίνακας 6

### Αντιστοίχιση αποτελέσματος/νοητικής ηλικίας

([http://fc.stoughtonschools.org/~p\\_leblanc/Goodenough%20Draw%20a%20Person.doc](http://fc.stoughtonschools.org/~p_leblanc/Goodenough%20Draw%20a%20Person.doc))

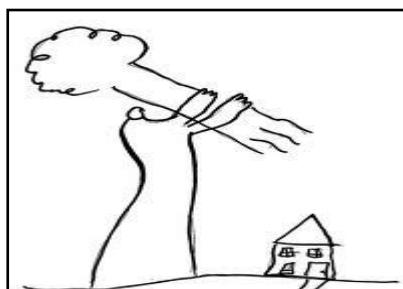
| ΣΚΟΡ | NH  | ΣΚΟΡ | NH  | ΣΚΟΡ | NH   |
|------|-----|------|-----|------|------|
| 1    | 3-3 | 14   | 6-6 | 40   | 13-0 |
| 2    | 3-6 | 15   | 6-9 | 41   | 13-3 |
| 4    | 4-0 | 17   | 7-3 | 43   | 13-9 |
| 7    | 4-9 | 20   | 8-0 | 46   | 14-6 |
| 8    | 5-  | 21   | 8-3 | 47   | 14-9 |
| 11   | 5-9 | 24   | 9-0 | 50   | 15-6 |
| 12   | 6-0 | 25   | 9-3 | 51   | 15-9 |

#### ♦ *House- Tree-Person test (HTP)*

Ο θεραπευόμενος πρέπει να ζωγραφίσει ένα σπίτι ,ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. Το δέντρο συμβολίζει τη δύναμη ή τις δυσκολίες/αδυναμίες που μπορεί να έχει το άτομο(<http://www.minddisorders.com/Del-Fi/Figure-drawings.html#b>). Το σπίτι συμβολίζει τις ενδοοικογενειακές σχέσεις αλλά και την αντίληψη του εαυτού σε σχέση με την οικογένεια. Παραδείγματος χάρη, εάν η πόρτα είναι κλειστή ή μικρή σε σχέση με το υπόλοιπο μέγεθος του σπιτιού, αυτό δείχνει μια τάση της οικογένειας για κοινωνική απομόνωση ενώ ο σχεδιασμός ενός παραθύρου χωρίς κλειστές κουρτίνες φανερώνει την επιθυμία του ατόμου για επικοινωνία (<http://www.psychology.ccsu.edu/fallahic/HTP%20Outline.ppt>). Τέλος ,όσο αφορά την απεικόνιση του ατόμου στη ζωγραφιά ,ισχύουν όσα ειπώθηκαν στο Draw a Person test. Επίσης λαμβάνονται υπόψη και άλλα στοιχεία που καταγράφονται παρακάτω.

## Εικόνα 5

Ζωγραφιά παιδιού κατά το HTP test (<http://www.criticalcompanions.wordpress.com>)

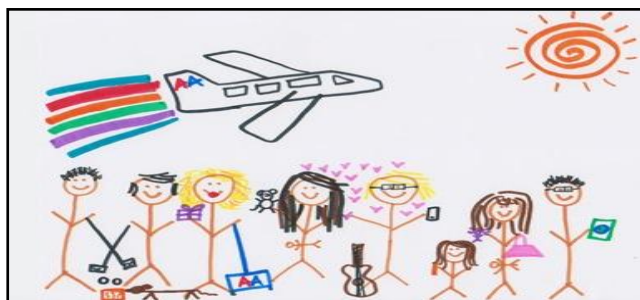


♦ **Kinetic Family Drawing technique(KFD)**

Ζητείται η απεικόνιση της οικογένειας, τα μέλη της οποίας διατελούν κάποια δραστηριότητα (Oster&Gould Crone,2004).

Εικόνα 6

Ζωγραφιά παιδιού κατά το KFD (<http://www.projectivetests.umwblogs.org/popular-tests/draw-a-person-test/>)



*Ποια στοιχεία λαμβάνονται υπόψη στη ζωγραφική των παιδιών και φανερώνουν κάποια συναισθηματική διαταραχή/δυσκολία;* Τα πρώτα στοιχεία που ελέγχονται είναι το μέγεθος του σχήματος, η τοποθεσία του πάνω στο χαρτί και η αισθητική του (πρόχειρη ζωγραφιά ή οργανωμένα σχήματα). Οι συναισθηματικές συγκρούσεις γίνονται φανερές κυρίως μέσα από την εστίαση της προσοχής σε λεπτομέρειες που διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- (1) γραμμές : αν είναι σπασμένες δηλώνουν αβεβαιότητα, αν είναι παχιές δηλώνουν επικράτηση συναισθημάτων του θυμού, πανικού κτλ.
- (2) σκίαση του σχήματος :στην περίπτωση που το άτομο σχεδιάσει σκιές, τότε συνήθως το άγχος είναι ένα συναίσθημα που ταλαιπωρεί το άτομο.
- (3) περίεργοι σχεδιασμοί : σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται ζωγραφιές, που δεν εμφανίζονται συχνά σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και χωρίς κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς. Παραδείγματος χάρη , μεγάλα δόντια, αλλήθωρα μάτια (Oster&Gould Crone,2004).

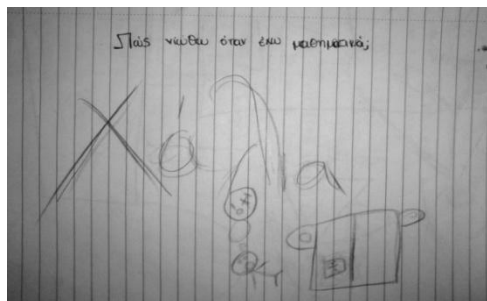
**Η ζωγραφική ως εκπαιδευτικό μέσο**

Η Ν. αρκετές φορές είναι ιδιαίτερα ανήσυχη και η συμπεριφορά της δύσκολο να ερμηνευθεί. Εκείνη την ημέρα αποφάσισα να μην κάνουμε μάθημα , καθώς φερόταν αρκετά περίεργα. Ζήτησα να ζωγραφίσει πώς νιώθει όταν είναι στο σπίτι.

Ακολουθώντας ένα άλλο ψυχολογικό τεστ , της ζήτησα να ζωγραφίσει ένα σπίτι, ένα φράκτη , ένα φίδι, την οικογένεια της και τον εαυτό της. Τέλος ζωγράφισε πως νιώθει όταν είναι σχολείο και πώς νιώθει όταν έχει μαθηματικά. Το παιδάκι στη ζωγραφιά είναι στεναχωρημένο, νιώθει <<χάλια>> φωνάζοντας <<όχι>> όταν βλέπει το βιβλίο των μαθηματικών πάνω στο θρανίο (βλ. εικόνες 7 και 8). Αυτή η διαδικασία , να ζωγραφίζει τα συναισθήματά της, άρεσε πολύ στη Ν. και από εκείνη τη μέρα και έπειτα ,όποτε δεν είχε καλή διάθεση ζητούσε να ζωγραφίσει. Μετά ήταν πιο πρόθυμη να κάνουμε μαθηματικά.

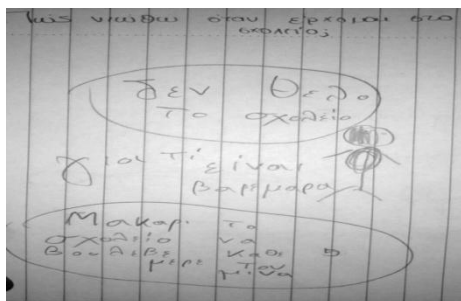
Εικόνα 7

Πώς νιώθω όταν έχω μαθηματικά



Εικόνα 8

Πώς νιώθω όταν έρχομαι στο σχολείο <sup>1</sup>;



Αυτή η διαδικασία σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μέθοδος θεραπείας. Καθώς όμως η ζωγραφική είναι τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και μια διέξοδος, η αφιέρωση ενός μικρού χρονικού διαστήματος στη ζωγραφική ,όταν κρίνεται απαραίτητο, είναι σημαντική.

## 4.2 Παιγνιοθεραπεία

Όπως γίνεται αντιληπτό από την ετυμολογία ,η δουλειά του παιδιού είναι να παίζει (Marcil,2007).Το παιχνίδι για τα παιδιά είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικό και περνούν πολύ ευχάριστα την ώρα τους - σημαίνει πολλά περισσότερα όμως για την ομαλή ανάπτυξή τους. Εξασκούνται οι υπάρχουσες δυνατότητες , ενώ αποκτούνται νέες(Feldman,2009. Marcil,2007) Το παιδί προσέχει, παρατηρεί, εκφράζει τη χαρά του, προσπαθεί να εξηγήσει τους κανόνες αλλά και να τους τηρήσει (Κωνσταντινόπουλος, 2007) , προσπαθεί να βοηθήσει και να συνεργαστεί, αποκτώντας έτσι κίνητρα, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά του και αργότερα την προσωπικότητα του (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Το παιδί τρέχει, χοροπηδάει,

<sup>1</sup> <<Δε θέλω το σχολείο γιατί είναι βαρεμάρα. Μακάρι το σχολείο να βόλενε κάθε 5 μέρες το μήνα>>

χειρίζεται αντικείμενα, κατασκευάζει παιχνίδια, δημιουργεί παιχνίδια από τη φαντασία του .Το παιχνίδι αποτελεί φυσικό τρόπο εξερεύνησης και έκφρασης, καθώς <<αναπαριστά φαντασιώσεις, επιθυμίες, βιώματα>>, που βρίσκονται στο ασυνείδητο, μειώνοντας έτσι το άγχος και καταλύοντας τους αμυντικούς μηχανισμούς (Αναγνωστοπούλου-Ιωαννίδου&Σκαρβέλη,1998). Με λίγα λόγια ,αναπτύσσονται γνωστικές, κοινωνικές, γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες (Feldman,2009).

Οι περισσότερες έρευνες και θεωρίες αναφέρονται στα θετικά αποτελέσματα που έχει το παιχνίδι στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Αυτό φανερώνεται από τα πορίσματα διαφόρων ερευνών. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες , παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα και όπου δεν υπήρχε η δυνατότητα παιγνιώδους απασχόλησης, αντιμετώπιζαν αργότερα δυσκολίες σε νοητικές και γλωσσικές διεργασίες ,αλλά και σε προσωπικές σχέσεις (Κουρκούτας&Chartier,2008). Μια άλλη έρευνα ,που διήρκεσε 3 χρόνια και στηρίχτηκε στην αξιολόγηση 94 άρθρων, επιχειρεί να επιβεβαιώσει και να απαντήσει στις διάφορες κριτικές που δέχτηκε η θεραπευτική προσέγγιση μέσω παιχνιδιού(Ray et al.,2001). Οι συνεδρίες παιγνιοθεραπείας λειτουργούν πολύ ευεργετικά στη ψυχοσύνθεση του παιδιού, ιδιαίτερα όταν σε αυτές συμμετέχουν και οι γονείς (Ray et al.,2001).

### **Κατηγορίες παιχνιδιού**

Το παιχνίδι διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, στο λειτουργικό παιχνίδι και στο παιχνίδι κατασκευών. Το λειτουργικό παιχνίδι αναφέρεται στην απλή χρήση αντικειμένων ή σε τυπικές κινητικές δραστηριότητες οι οποίες εμφανίζονται στην ηλικία των 3 ετών. Αργότερα, από το 4 έτος και μετά το παιδί εμφανίζει ικανότητα πιο πολύπλοκης χρήσης των αντικειμένων ή σύνθετων κινήσεων (Feldman,2009). Οι δύο αυτές κατηγορίες αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία όταν το παιδί προσπαθεί να βρει λύσεις στα συναισθηματικά του προβλήματα.

### **Πίνακας 7**

#### **Κατηγορίες παιχνιδιού (Feldman,2009)**

|                      |                                                                                                                                                                 |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Λειτουργικό παιχνίδι |  <p>Απλή/τυπική χρήση αντικειμένων<br/>:παιχνίδι με κούκλες, μπάλες κτλ.</p> |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                            |                                                                                                                         |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Παιχνίδι κατασκευών</p> | <div data-bbox="552 210 799 412" data-label="Image"> </div> <p>Σύνθετη χρήση αντικειμένων:<br/>τουβλάκια, παζλ,lego</p> |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Σύμφωνα με την Parten το παιχνίδι είναι ένα μέσο κοινωνικοποίησης. Αναλύονται έτσι οι τέσσερις κοινωνικές πλευρές του παιχνιδιού. Όταν παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στον ίδιο χώρο και παίζουν χωρίς όμως να συνεργάζονται, τότε γίνεται λόγος για το παράλληλο παιχνίδι. Κατά το παιχνίδι παρατήρησης, το παιδί προσχολικής ηλικίας παρατηρεί ένα ή άλλα παιδιά που παίζουν. Η τρίτη κοινωνική πλευρά του παιχνιδιού είναι αυτή που βασίζεται στη συνεργασία. Μπορεί να παιδιά να ασχολούνται με διαφορετικά αντικείμενα , ωστόσο μπορούν να τα ανταλλάξουν ή να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Γίνεται λόγος λοιπόν , για το συντροφικό παιχνίδι. Τέλος , η Parten αναφέρεται στο συνεργατικό παιχνίδι. Αυτό το είδος παιχνιδιού αναπτύσσεται κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όταν τα παιδιά αναπτύσσουν βαθύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Το παιχνίδι έρχεται να επηρεάσει ο πολιτισμικός και κοινωνικός παράγοντας, που καθορίζει τον τρόπο του παιχνιδιού και τη συχνότητα του. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες που εντοπίζουν διαφορές στον τρόπο που παίζουν παιδιά αγγλοαμερικάνικης καταγωγής και κορεάτικης.

#### 4.2.1 Θεραπεία και εκπαίδευση

##### *Το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο*

Σύμφωνα με την Anna Freud, το παιχνίδι είναι αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο(Κούρκουτας&Chartier,2008), αφού βασίζεται στην ελευθερία, στην αυτοδιάθεση και όχι στην καταπίεση (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Το παιχνίδι αποτελεί και θεραπευτικό μέσο, σε ειδικές όμως περιπτώσεις. Η Anna Freud υποστηρίζει ότι η παιγνιοθεραπεία πρέπει να εφαρμόζεται μόνο σε περιπτώσεις παιδιών με κάποια ψυχική διαταραχή. Δημιούργησε την ψυχαναλυτική θεραπεία του παιχνιδιού, βασικοί εκπρόσωποι της οποίας τάσης είναι οι : Klein,Ericson,Buhler,Mannoni κτλ. (Κουρκούτας& Chartier,2008).

Η βάση στην οποία στηρίζεται η παιγνιοθεραπεία είναι πως τα βαθύτερα συναισθήματα, κρυμμένες στο ασυνείδητο ανάγκες και επιθυμίες, αποκαλύπτονται μέσα από την αυθόρμητη δράση του παιδιού. Σημαντική ένδειξη πως κάτι συμβαίνει, είναι η αναστολή του παιχνιδιού και η δυσκολία στις διάφορες μορφές του, παραδείγματος χάρη στο συνεργατικό/ομαδικό ή συμβολικό. Το συμβολικό παιχνίδι θα μπορούσε να ονομαστεί και παιχνίδι μίμησης, καθώς το παιδί <<αντιγράφει>>, μιμείται ρόλους, κάτι που μπορεί να το οδηγήσει στη μείωση του εγωκεντρισμού (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Σύμφωνα με έρευνες παιδιά με αυτισμό είτε υπό ελεγχόμενες είτε υπό μη ελεγχόμενες συνθήκες δεν εμφανίζουν συμβολικό παιχνίδι, αλλά κυρίως στερεοτυπικό (Charman, 1997). Βασιζόμενοι πάλι στην έρευνα που παρουσιάζει ο Charman (1997), παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν λιγότερη επιθυμία για να παίξουν λειτουργικά, σε σύγκριση με τα παιδιά με νοητική αναπηρία.

Οι συνεδρίες της παιγνιοθεραπείας μπορούν να γίνονται οπουδήποτε, στη βιβλιοθήκη του σχολείου, σε μια γωνιά της τάξης, στο σπίτι. Η Cattanach (2003) θέτει δυο βασικές προϋποθέσεις. Πρέπει να :

1)εφαρμόζονται κατηγορίες του δημιουργικού – εκφραστικού παιχνιδιού, όπως είναι το αισθητηριακό, το προβολικό και το δραματικό. Το προβολικό αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί φανερώνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων αντικειμένων. Όταν από το ίδιο το παιδί εφαρμόζεται το δραματικό παιχνίδι, τότε φανερώνεται η επιθυμία για συναναστροφή με τον κοινωνικό περίγυρο. Για τη διεξαγωγή του δραματικού παιχνιδιού προηγείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικής αλληλεπίδρασης και απαιτείται εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες.

2)χρησιμοποιούνται τα ανάλογα υλικά τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα. Η επιλογή των αντικειμένων γίνεται και από το παιδί αλλά η ποσότητά τους από τον θεραπευτή. Για παράδειγμα, δε συνίσταται η χρήση και εμφάνιση αρκετών παιχνιδιών και αντικειμένων σε ένα παιδί που από μικρή ηλικία δε δέχτηκε πολλά ερεθίσματα. Κατά το αισθητηριακό παιχνίδι χρησιμοποιούνται κουδουνίστρες, χρωματιστές χάντρες, σφυρίχτρες, μπάλες, κούτες. Στο προβολικό το παιδί ασχολείται με κάποιο λούτρινο αρκουδάκι ή κούκλα και στο δραματικό γίνεται για παράδειγμα αφήγηση μιας ιστορίας.

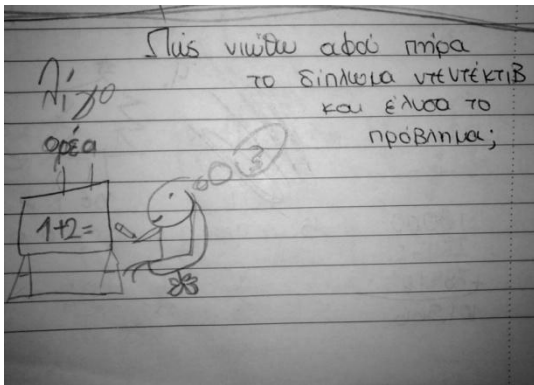
#### ***Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο***

- Διαμόρφωση τάξης με τα κατάλληλα ερεθίσματα (Cattanach, 2003).

- Περιβάλλον που καλλιεργεί τον αυθορμητισμό, τη δυνατότητα για αυτοέλεγχο και αυτοενίσχυση.
- Περιβάλλον όπου δίνονται ευκαιρίες για έκφραση φόβου (Sprach, 2007).
- Περιβάλλον όπου δεν καλλιεργείται ο φόβος για λάθη (Sprach, 2007).
- Οι όποιες παιδαγωγικές δραστηριότητες να παίρνουν παιγνιώδη χαρακτήρα και να εξάπτουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Εικόνα 9

Πώς νιώθω αφού πήρα το δίπλωμα ντεντέκτιβ και έλυσα το πρόβλημα



Η Ν. συχνά αρνείται να κάνει μαθηματικά καθώς τα θεωρεί βαρετά. Έτσι μια μέρα της είπα πως θα παίξουμε τον ντεντέκτιβ. Διάλεξε ένα ψευδώνυμο και είχε δικό της γραφείο- τον πίνακα (όπως φαίνεται και στην εικόνα). Ήταν χαρούμενη ,καθώς έπρεπε να λύσει το μυστήριο ,και αν προσπαθούσε όσο πιο πολύ μπορούσε θα έπαιρνε δίπλωμα, κάτι που θα επιβεβαίωνε ότι ήταν μια πολύ καλή ντεντέκτιβ. Είναι καλό λοιπόν ,όποια δραστηριότητα γίνεται ,να παρουσιάζεται με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο (βλ. εικ. 9).

#### 4.2.2 Γνωστική-συμπεριφορική παιγνιοθεραπεία

Το συγκεκριμένο τρόπο θεραπείας εισήγαγε το 1978 ο Aaron Beck. Εντάσσεται στις μεθόδους ψυχοθεραπείας και χρησιμοποιούνται ήδη δοκιμασμένες και αποτελεσματικές τεχνικές σε παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση, σε παιδιά με δυσκολία ελέγχου του εαυτού, κατάθλιψη, άγχος (Knell, 1998). Προτού δοθούν περισσότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο είδος θεραπείας, ας καταγραφούν τα χαρακτηριστικά της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας (Sze & Wood, 2008).

Αρχικά, γινόταν η εφαρμογή της σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης με διάγνωση κάποιας αγχώδους διαταραχής. Ωστόσο τώρα, οι μέθοδοί της αφορούν και παιδιά που εμφανίζουν αυτισμό με ή χωρίς νοητική αναπηρία (Sze&Wood,2008).

Μια από τις βασικές τεχνικές είναι το Cognitive restricting ,αλλά και το εγχειρίδιο <<Ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση>>. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αφορά θεραπευτικές προσεγγίσεις στον τομέα των φιλικών σχέσεων, σε ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοβοήθειας και συνείδησης της εμφάνισης. Τέλος, ένας ακόμη σκοπός είναι η προσπάθεια για εκμηδένιση στερεοτύπων. Οι παραπάνω τεχνικές εφαρμόστηκαν κατά την έρευνα που παρουσιάζει το συγκεκριμένο άρθρο και τονίζει τις θετικές συνέπειες που είχαν σε ένα δεκάχρονο κοριτσάκι με σύνδρομο Asperger, γενική αγχώδης διαταραχή και κοινωνική φοβία (Sze&Wood,2008).

Στα πλαίσια λοιπόν της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας εμφανίζεται το παιχνίδι, με βασική μέθοδο θεραπείας τη μίμηση προτύπου (βλ. Κεφάλαιο 6). Η μίμηση προτύπου συνεχίζει να αποτελεί τη βάση σε διάφορες μεθόδους που εφαρμόζονται και σήμερα ,γι' αυτό και θα αναφερθούν βασικά σημεία του άρθρου του Knell(1998), παρότι χρονολογείται 15 χρόνια πριν.

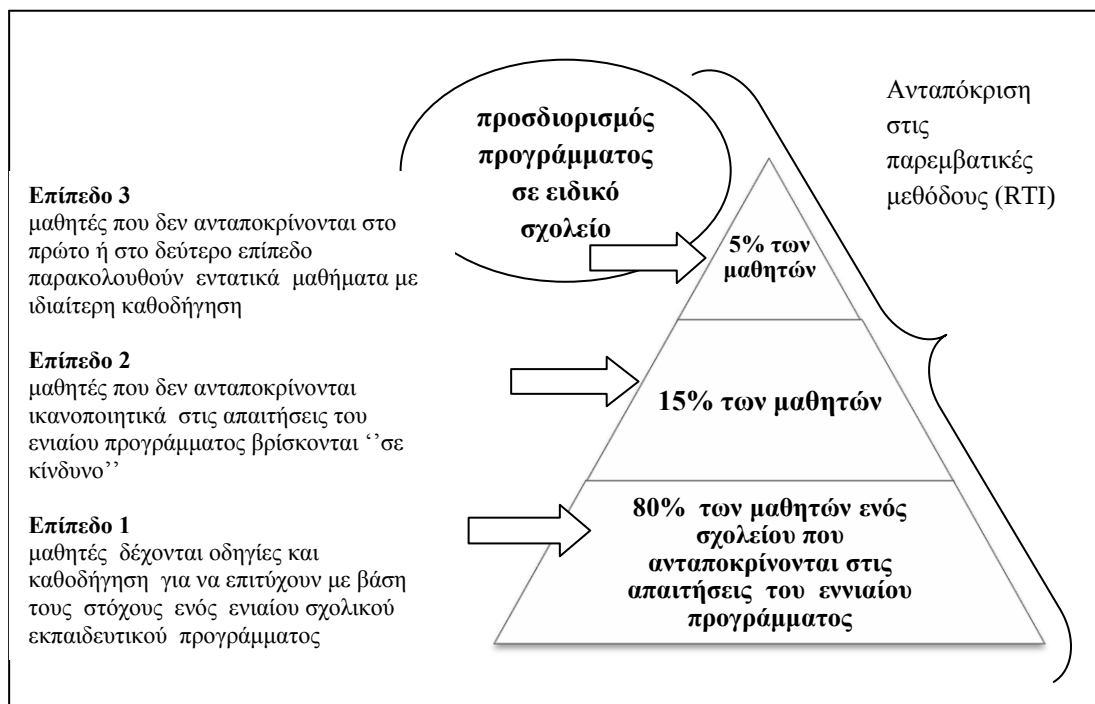
Η γνωστική συμπεριφορική παιγνιοθεραπεία βασίζεται στην βιβλιοθεραπεία, στις ζωγραφιές και στην παρακολούθηση συμπεριφοράς ενός ήρωα. Κατά την βιβλιοθεραπεία το παιδί διαβάζει ένα βιβλίο ,του οποίου η υπόθεση και η ψυχολογία του ήρωα είναι παρόμοια με την κατάσταση και τα συναισθήματα που βιώνει ο θεραπευόμενος. Η παρακολούθηση της συμπεριφοράς ενός ήρωα αναφέρεται στην παρακολούθηση ενός αγαπημένου ζώου ή άλλου φανταστικού ήρωα, ο οποίος υποδεικνύει το σωστό τρόπο συμπεριφοράς (Knell,1998). Οι συγκεκριμένες τεχνικές παραπέμπουν στις κοινωνικές ιστορίες και στις δυναμικές κάρτες, εκπαιδευτικές μέθοδοι που αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Πέρα των θεραπευτικών προσεγγίσεων, υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικοί μέθοδοι παρέμβασης για αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Το εκπαιδευτικό μοντέλο Response To Intervention (RTI), εξηγείται μέσα από μία πυραμίδα. Στο πρώτο επίπεδο γίνεται λόγος για κοινή παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου. Η εκπαιδευτική διδασκαλία δηλαδή είναι ίδια για όλους τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ενιαίου προγράμματος.

Εικόνα 10

Πυραμίδα RTI (<http://www.crookcountry.k12.or.us/departments/curriculum-and-instruction-2/rti-response-to-intervention/>)



Το δεύτερο επίπεδο αφορά το 15% των μαθητών, που παρουσίασαν ακαδημαϊκές ή συμπεριφορικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να θεωρείται πως βρίσκονται "σε κίνδυνο", με άμεση την ανάγκη ειδικής παρέμβασης. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι ο <<κύκλος των φίλων>> (circle friends) και οι <<κοινωνικές ομάδες>> (social groups), που αποτελούνται από μικρό αριθμό ατόμων (Sansosti, 2010).

Από το ποσοστό του 15%, το 10% ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες θετικά και ολοκληρώνει τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Το 5% των παιδιών

περνά στο τρίτο επίπεδο, όπου γίνεται εφαρμογή των εξατομικευμένων προγραμμάτων. Ως εξατομικευμένα προγράμματα ,αναφέρονται στο άρθρο του Sansosti (2010), οι κοινωνικές ιστορίες (social stories), οι δυναμικές κάρτες (power cards) και η μίμηση προτύπου μέσω βίντεο (video modelling). Σε αυτό το επίπεδο εφαρμόζονται τα τρία συγκεκριμένα προγράμματα , ως βασικές μέθοδοι ,γιατί σύμφωνα με έρευνες τα περισσότερα παιδιά, και κυρίως οι μαθητές με αυτισμό ή νοητική αναπηρία, μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω εικόνων και φυσικών προτροπών παρά μέσω μεθόδων που βασίζονται σε λεκτικές επεξηγήσεις (Sansosti,2010 Mitchell`Leonard & Parsons, 2007).

### **5.1 Ο κύκλος των φίλων**

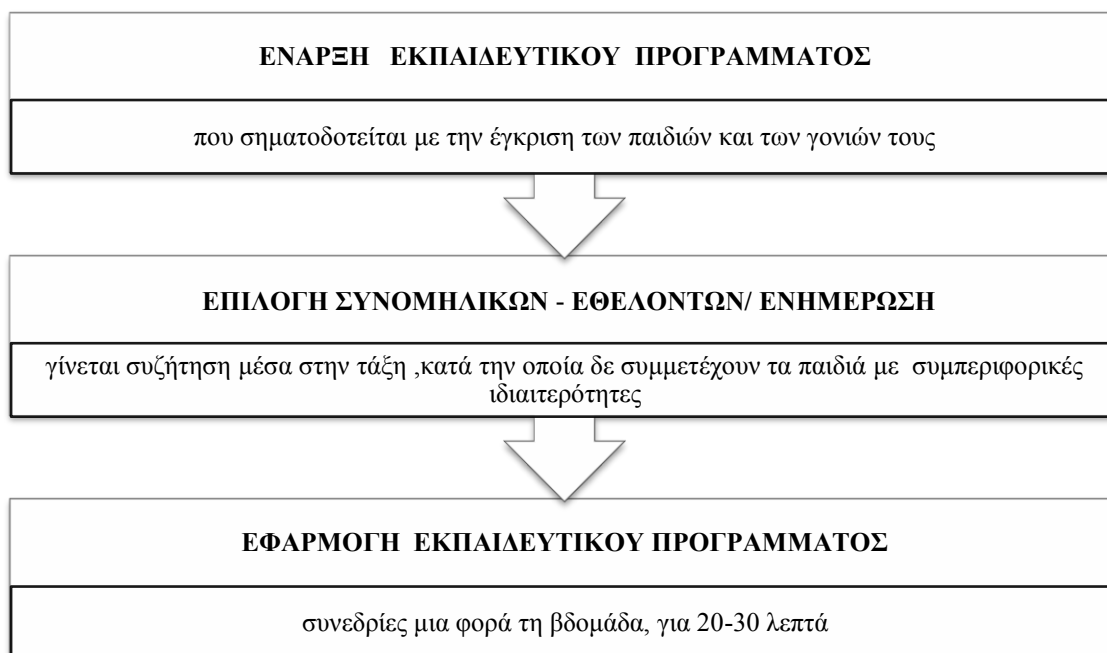
Ο κύκλος των φίλων είναι ένα πρόγραμμα που δημιουργήθηκε με σκοπό την ομαλή κοινωνική ένταξη ατόμων που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες (Barrett& Randall,2004). Ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα ,ο κύκλος των φίλων έχει βασικό μακροπρόθεσμο στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς , την ένταξη δηλαδή στην γενική τάξη, μέσα από τη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (<http://www.autism.org.uk/16877>).

Τον κύκλο των φίλων απαρτίζουν 6 – 8 παιδιά , τα οποία συνοδεύονται και υποστηρίζονται από εθελοντές. Μπορεί κάποιο από τα παιδιά που έχουν επιλεγεί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, να μη θέλει να συμμετάσχει στον κύκλο των φίλων ή απλώς να μη θέλει να συνοδευτεί από εθελοντή .Για αυτό πρέπει να υπάρχει αποδοχή της κατάστασης από το παιδί αλλά και η έγκριση του γονέα (<http://www.autism.org.uk/16877>), προκειμένου να γίνει εφαρμογή του επόμενου βήματος, που είναι η εκπαίδευση των εθελοντών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ([http://www.leics.gov.uk/autism\\_circle\\_of\\_friends.pdf](http://www.leics.gov.uk/autism_circle_of_friends.pdf)).

Εθελοντές μπορεί να είναι ενήλικες ή συνομήλικοι των παιδιών. Η περίπτωση του να είναι συνομήλικοι οι εθελοντές που θα συνοδεύουν τα παιδιά με αυτισμό, εξετάστηκε στο άρθρο των Kalyva &Avramidis (2005). Με σκοπό τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, πέντε παιδιά με αυτισμό ,προσχολικής ηλικίας ,επί τρεις μήνες και για τριάντα λεπτά εβδομαδιαίως, μαζί με πέντε συνομηλίκους τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα κύκλος των φίλων (βλ.πίνακας 8). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά , καθώς οι πέντε συμμετέχοντες σημείωσαν αρκετές επιτυχείς προσπάθειες για προσέγγιση και σύναψη σχέσης με τους εθελοντές-συνομηλίκους.

## Πίνακας 8

Στάδια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος <<ο κύκλος των φίλων>>  
(<http://www.autism.org.uk/16877>)



Κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες ούτε συγκεκριμένα υποστηρικτικά ερεθίσματα και οργανωμένες δραστηριότητες ,καθώς η ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνικής εκπαίδευσης (Sansosti,2010). Οι πιο συχνές θεματικές ενότητες αναφέρονται σε επίλυση προβλημάτων και δυσκολιών,που σχετίζονται με την ανάπτυξη υγιούς σχέσης μεταξύ των συνομηλίκων ([http://www.leics.gov.uk/autism\\_circle\\_of\\_friends.pdf](http://www.leics.gov.uk/autism_circle_of_friends.pdf)).

Όσο αφορά το κατά πόσο τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα , παρουσιάζουν βελτίωση κοινωνικής συμπεριφοράς και μείωση των συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων, οι Frederickson,Warren&Turner(2005),στα αποτελέσματα της έρευνάς τους χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως αποτελεσματικό μεν, αλλά χωρίς αυτό να δίνει την δυνατότητα μετρήσιμης βελτίωσης. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, που υποστηρίζουν πως η βιβλιογραφία σχετικά με τη δομή και την εφαρμογή του προγράμματος είναι ικανοποιητική, χωρίς να ισχύει το ίδιο βέβαια και για τον αριθμό των ερευνών που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά του (Frederickson,Warren&Turner,2005).

Ας υποθέσουμε πως βρισκόμαστε σε μια τάξη, στην οποία βρίσκονται ο ειδικός παιδαγωγός και 7 μαθητές. Σκοπός είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ανάλογες λοιπόν θα είναι και οι δραστηριότητες. Έχοντας ως βάση μια δραστηριότητα που προτείνεται στο βιβλίο των Τρίλιβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008), μπορούμε να την τροποποιήσουμε και να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας :

*<<Η Μαρία έχασε τη γάτα της την προηγούμενη βδομάδα. Δεν κατάφερε να τη βρει πουθενά. Αγαπάει πολύ τη γάτα της. Η Μαρία νιώθει.....>>*

Η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να ειπωθεί προφορικά, να δοθεί γραπτά στα παιδιά, να παρουσιασθεί σε ppt, προβάλλοντας ταυτόχρονα και εικόνες. Η απάντηση από τα παιδιά μπορεί να γίνει προφορικά ή να σηκώσουν μια εικόνα που να απεικονίζει τη Μαρία ή μια φατσούλα θλιμμένη.

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- 1) Έχετε χάσει ποτέ κάποιο αντικείμενο/κατοικίδιο που αγαπούσατε πολύ;
- 2) Θα θέλατε κάποιος να σας βοηθήσει; Ποιος θα θέλατε να σας βοηθήσει;
- 3) Γνωρίζετε κάποιον που βίωσε κάτι παρόμοιο;
- 4) Αν γνωρίσετε κάποιον που έχασε κάτι που αγαπά , πώς θα του συμπεριφερθείτε;
- 5) Τι θα ήταν καλό να λέγατε στην Μαρία ,για να την παρηγορήσει;
- 6) Τι θα κάνατε για να την βοηθήσετε;

#### **5.2 Οι δυναμικές κάρτες (power cards)**

Ένα κορίτσι με αυτισμό, ηλικίας 10 ετών, παρουσίασε σημαντική πρόοδο στον τομέα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς συμμετείχε με ιδιαίτερη χαρά στην θεραπεία. Ο λόγος για αυτό ήταν το γεγονός πως της δόθηκε μια φωτογραφία των power puff girls, ενός κινούμενου σχεδίου στην τηλεόραση που της άρεσε αρκετά. Η εικόνα των power puff girls ,τυπωμένη έγχρωμα πάνω σε χαρτί “έθετε” ένα ερώτημα κοινωνικής φύσεως στο κορίτσι , που έπρεπε να βοηθήσει τις ηρωίδες και να δώσει την απάντηση (Sansosti,2010).

Οι δυναμικές κάρτες αποτελούν μια διδακτική στρατηγική , που στηρίζεται σε οπτικά ερεθίσματα και συνδέει την παρέμβαση με τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Spencer et. al.,2008). Είναι πολύ εύκολες στην κατασκευή τους, αλλά και στη μεταφορά τους, καθώς έχουν μικρές διαστάσεις (συνήθως 8x11). Στο ένα μέρος της

καρτέλας απεικονίζεται ο ήρωας , ενώ στο άλλο είναι γραμμένο το κείμενο σε γλώσσα που καταλαβαίνει το παιδί και μπορεί εύκολα να θυμάται (Spencer et. al.,2008).Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει δυναμικές κάρτες , ακολουθώντας τα εξής βήματα:

- (1) Αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και να αποφασίσει ποιες καταστάσεις είναι πιο αναγκαίο να αντιμετωπιστούν ([http://www.ehow.com/how\\_7539678\\_make-power-cards.html](http://www.ehow.com/how_7539678_make-power-cards.html)). Ας φέρουμε ως παράδειγμα τον Κ. , ο οποίος παρουσιάζει έντονες εκρήξεις θυμού, όταν κάποιος συμμαθητής του , του παίρνει το μαρκαδόρο. Αυτή η συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές του , να τον αποφεύγουν και ο Κ. να μένει μόνος του, χωρίς να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.
- (2) Επιλογή του αγαπημένου αντικειμένου. Αρέσουν στον Κ. τα αυτοκινητάκια, τα δελφίνια; Βλέπει τακτικά στην τηλεόραση κάποιο κινούμενο σχέδιο; Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει την απάντηση, μπορεί να ρωτήσει τους γονείς (Sansosti,2010).
- (3) Επιλογή φωτογραφιών / ζωγραφιών και συγγραφή ενός σεναρίου. Το σενάριο θα πρέπει να αναφέρεται γραπτώς σε μια κατάσταση, στην οποία εμπλέκεται ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού και ο οποίος αντιμετωπίζει την ίδια δυσκολία με το παιδί. Στο τέλος ακολουθώντας κάποια βήματα ο ήρωας καταφέρνει να ξεπεράσει τη δυσκολία. Η υπόθεση της ιστορίας μπορεί να είναι διαφορετική. Ο αγαπημένος ήρωας δηλαδή να μην αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία ,αλλά να δίνει συμβουλές προβάλλοντας κατευθείαν την αποδεκτή συμπεριφορά. Επομένως ,η ιστορία θα πρέπει να περιέχει προτάσεις που να ενθαρρύνουν το παιδί να ακολουθήσει το παράδειγμα του ήρωα αλλά και προτάσεις που απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου <<Πώς ο ήρωας θα αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση;>> ,<<Τι θα κάνει ο ήρωας αφού ολοκληρώσει την αποστολή του;>> (Sansosti,2010).

Οι δυναμικές κάρτες δε χρησιμοποιούνται μόνο σε περίπτωση που το παιδί με αυτισμό ή νοητική αναπηρία παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, αλλά ενδείκνυται και για την βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Keeling et al.,2003).

### 5.3 Μίμηση προτύπου μέσω βίντεο (*video modeling*)

Μελετήθηκαν έρευνες που διεξήχθησαν από το 1985 έως το 2005 για επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης μεθόδου. Όλες αυτές οι έρευνες καταγράφουν την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων παρέμβασης, μέσω του video modeling (Delano,2007). Οι Bellini&Akullian (2007), κατόπιν μελέτης 23 σχετικών ερευνών, παρουσιάζουν και αυτοί τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεθόδου για βελτίωση επικοινωνιακών, κοινωνικών, λειτουργικών δεξιοτήτων, για αποτελεσματικότερη ρύθμιση της συμπεριφοράς και όχι μόνο. Έρευνες απέδειξαν πως η παρουσίαση προσαρμοσμένου υλικού με την κατάλληλη υπόδειξη του εκπαιδευτικού οδηγούν στη βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς ,στην οποία περιλαμβάνονται δεξιότητες ,όπως αυτοεξυπηρέτηση, αυτόνομη διαβίωση, ατομική φροντίδα κ.ο.κ. (Sifagoos et al., 2005).

Το παιδί βλέπει κασέτες ,όπου προβάλλονται θετικά παραδείγματα συμπεριφοράς ή υποδεικνύεται ο τρόπος εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Οι πρωταγωνιστές του βίντεο μπορεί να είναι ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί), συνομήλικοι του παιδιού (συμμαθητές, συγγενικά πρόσωπα) ή το ίδιο το παιδί (Delano,2007). Δημιουργούνται έτσι τρεις κατηγορίες μίμησης προτύπου μέσω βίντεο (<http://r4atandautism.wikispaces.com/4.+Social+Skills>):

1. Video modeling (πρωταγωνιστής στο βίντεο ένας ενήλικας/συνομήλικος)
2. Video self-modeling (πρωταγωνιστής ο ίδιος ο μαθητής)
3. Point-of-view modeling (στο βίντεο προβάλλεται ο τρόπος με τον οποίο θα το έβλεπε το παιδί)

Το ποιος θα είναι ο πρωταγωνιστής του βίντεο ,δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα ή καθοριστικά την απόδοση των παιδιών (Mechling&Moser,2010). Αντίθετη είναι η άποψη που παρουσιάζει η Teresa Lyons κατά την διάρκεια μιας ομιλίας της, βασισμένη σε θεωρίες των Bandura,Thoreson και Hosford. Πιο συγκεκριμένα , οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι μίμησης προτύπου είναι αυτές που έχουν ως βασικό πρωταγωνιστή , κάποιον που παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τον μαθητή, δηλαδή φύλο, διάθεση, φυλή (<http://www.infantva.org/documents/CoPAminutesValley20090701-VideoSelfModeling.pdf>).

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δυο όροι , ο όρος video modeling και ο όρος video prompting. Η διαφορά είναι πως στη πρώτη μέθοδο , ο μαθητής βλέπει όλο το

βίντεο ,ενώ στη δεύτερη μέθοδο ο μαθητής βλέπει την εκτέλεση μιας δραστηριότητας σε στάδια .Αποτελεσματικότερη μέθοδος για εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε άτομα με νοητική καθυστέρηση ή αυτισμό θεωρείται το video prompting (Canella et al.,2006`Sifagoos et al.,2005). Παρακάτω αναλύεται μια έρευνα , βασισμένη στο video prompting.

Η έρευνα των Sigafos et al.(2005) ,στηρίχτηκε στην παρεμβατική μέθοδο του video prompting για διδασκαλία προετοιμασίας γεύματος 3 ενήλικων αντρών. Αρχικά , προσδιορίστηκε το προφίλ των τριών αντρών και αναφέρθηκαν κάποια αποτελέσματα της αξιολόγησης :

## Πίνακας 9

Το προφίλ των συμμετεχόντων (Sifagoos et al.,2005)

| Χαρακτηριστικά<br>Συμμετέχοντες                             | 1 <sup>ος</sup> συμμετέχων                            | 2 <sup>ος</sup> συμμετέχων | 3 <sup>ος</sup> συμμετέχων           |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| <b>ΔΙΑΓΝΩΣΗ</b>                                             | μέτρια νοητική καθυστέρηση                            | μέτρια νοητική καθυστέρηση | αυτισμός/ μέτρια νοητική καθυστέρηση |
| <b>IQ</b> (σύμφωνα με το Vineland Adaptive Behavior Scales) | 43                                                    | 45                         | 50                                   |
| <b>ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ</b>                                        | δυσκολία προετοιμασίας γεύματος                       |                            |                                      |
| <b>ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</b>                                       | _ κανένα πρόβλημα όρασης<br>_ τους αρέσουν τα ποπκορν |                            |                                      |

Η συγκεκριμένη παρεμβατική μέθοδος αποτελούνταν από τέσσερις φάσεις :  
 α)την προετοιμασία των συμμετεχόντων, β) την προβολή των σταδίων στο βίντεο, γ) την σταδιακή απομάκρυνση του βίντεο ως προτύπου μίμησης , δ) την εξάσκηση χωρίς την προβολή του βίντεο. Η διδασκαλία προετοιμασίας γεύματος , το δεύτερο στάδιο, στηρίχτηκε στην ανάλυση έργου, αποτελούμενη από 10 στάδια. Το βίντεο δηλαδή που προβλήθηκε χωρίστηκε σε 10 στάδια, το καθένα από τα οποία έπρεπε να γίνει 5-6 φορές σωστά για να θεωρηθεί πως κατακτήθηκε από τον συμμετέχοντα. Οι τρεις συμμετέχοντες έβλεπαν ένα στάδιο , που διαρκούσε λίγα δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια ,εντός 30 δευτερολέπτων οι συμμετέχοντες έπρεπε να επαναλάβουν τη διαδικασία που έβλεπαν στο βίντεο. Σε περίπτωση δυσκολίας , στην εκτέλεση της δραστηριότητας βοηθούσε ο /η εκπαιδευτικός. Κατόπιν κατάκτησης του 1<sup>ου</sup> σταδίου στο βίντεο , γίνονταν προβολή του 2<sup>ου</sup> κ.ο.κ. Ο στόχος κατακτήθηκε από τους δύο συμμετέχοντες.

## 5.4 Κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι απλές και σύντομες ιστορίες ,που περιέχουν εικόνες και απλές προτάσεις .Έχουν ως απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς και την μακροπρόθεσμη υιοθέτησή της από το παιδί (Crozier&Tincani,2005). Ποσοστό 86% των γονέων που συμμετείχαν σε έρευνα ,ανέφερε ότι οι κοινωνικές ιστορίες συμβάλλουν θετικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό (Doyle & Arnedillo-Sánchez ,2011). Γενικότερα ,ο αριθμός των ερευνών που έχουν γίνει είναι ικανοποιητικός, για να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών ως παρεμβατική μέθοδο (Scattone,Tingstrom,Wilczynski,2006).

Η συγγραφή του κεφαλαίου **Κοινωνικές ιστορίες** στηρίχτηκε σε 9 έρευνες ,έτσι όπως αυτές παρουσιάζονται στα αντίστοιχα άρθρα. Τα αποτελέσματα και των εννέα ερευνών επιβεβαιώνουν τις θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους συμμετέχοντες. Οι βασικοί λόγοι για τη συνεχή αυτή επιβεβαίωση είναι δύο .Πρώτον, τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολύ καλή οπτική μνήμη και δεύτερον το βιβλίο ιστοριών μπορούν να το χρησιμοποιούν τα παιδιά, όποτε το θελήσουν και νιώσουν την επιθυμία για επανάληψη των οδηγιών (Crozier&Tincani,2005).

Η Carol Gray, η δημιουργός των κοινωνικών ιστοριών, αναφέρει πως αυτές απευθύνονται σε παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, εμμονές, φόβο ή οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά που οφείλεται σε αλλαγή ρουτινών (Scattone,Tingstrom,Wilczynski,2006). Στο άρθρο των Kuoch&Mirenda (2003) αναφέρεται και η ενσυναίσθηση ως ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να γίνει παρέμβαση με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών.

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στη δυνατότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου. Αποτελεί βασική προ-κοινωνική συμπεριφορά η οποία αναπτύσσεται κυρίως κατά την προσχολική ηλικία , κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί αποκτά περισσότερες γνωστικές ικανότητες . Είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και μια έννοια που εσωκλείει τις αρχές του σεβασμού , εμπιστοσύνης, κατανόησης , συμπαράστασης.

*Ποιοι είναι οι τρόποι διδασκαλίας των κοινωνικών ιστοριών;* Κοινό σημείο των εννέα ερευνών που μελετήθηκαν , ήταν το γεγονός πως η διδασκαλία ακολουθούσε κάποια στάδια. Πρώτα γινόταν αναφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού , έπειτα στο σχεδιασμό της διδασκαλίας , ενώ στο τέλος γίνονταν εφαρμογή και καταγράφονταν τα αποτελέσματα της έρευνας . Έτσι , και ο/η εκπαιδευτικός θα

πρέπει να ακολουθεί αυτά τα τρία στάδια. Δηλαδή : (1)αξιολόγηση / παρατήρηση , (2) σχεδιασμός κοινωνικών ιστοριών , (3) εφαρμογή.

### ***(1)Αξιολόγηση / παρατήρηση***

Πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής διδακτικής παρέμβασης , απαραίτητη είναι η αξιολόγηση. Εάν ο εκπαιδευτικός θέλει να χρησιμοποιήσει τις κοινωνικές ιστορίες ως παρεμβατική μέθοδο, θα πρέπει μέρος της αξιολόγησης , να αποτελεί και ο έλεγχος για το αν ο μαθητής ενδιαφέρεται για τα βιβλία. Πιο συγκεκριμένα, να ελέγχεται αν ξεφυλλίζει τις σελίδες, αν παρατηρεί τις εικόνες των βιβλίων ,και τέλος ,εάν μπορεί να ακούσει μια ιστορία 5 λεπτών από έναν ενήλικα (Kuoch&Mirenda,2003). Με βάση ,λοιπόν, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα αποφασισθεί πώς θα γίνει η παρέμβαση και πώς θα σχεδιαστούν οι κοινωνικές ιστορίες.

### ***(2)Σχεδιασμός***

Έχουν γίνει έρευνες κατά τις οποίες επιβεβαιώθηκε ότι ο τρόπος διδασκαλίας των κοινωνικών ιστοριών μπορεί να τροποποιηθεί και να γίνει με μια μέθοδο , με ένα υλικό ή να γίνει μέσω ενός συνδυασμού μεθόδων και υλικών (βλ. παρακάτω). Αυτό είναι αυτονόητο να ισχύει , αν λάβει κανείς υπόψη του πως κάθε παιδί είναι ξεχωριστό , με διαφορετικά ενδιαφέροντα, επιθυμίες , δυνατότητες και δυσκολίες. Για να αποβεί αποτελεσματική μια παρέμβαση , πρέπει να είναι και εξατομικευμένα σχεδιασμένη (Hagiwara&Smith Myles,1999).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δομή των προτάσεων. Υπάρχουν τέσσερα είδη προτάσεων (βλ. πίνακας 10), που θα πρέπει όλες μαζί να περιγράφουν κοινωνικές αλληλουχίες (Barry&Burlew,2004) : οι προτάσεις που περιγράφουν μια κοινωνική συμπεριφορά (περιγραφικές προτάσεις), οι προτάσεις που καθοδηγούν το μαθητή (καθοδηγητικές προτάσεις), οι προτάσεις προοπτικής των άλλων και οι προτάσεις ελέγχου (Ozdemir,2008).

Οι περιγραφικές προτάσεις περιγράφουν μια κατάσταση και τι πρέπει να κάνει κάποιος. Οι καθοδηγητικές κατευθύνουν το άτομο, το βοηθούν δείχνοντας ποιος είναι ο πιο σωστός τρόπος συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Οι προτάσεις προοπτικής των άλλων παρουσιάζουν τις απόψεις των άλλων και πως αυτοί οι άλλοι ερμηνεύουν και αξιολογούν τη συμπεριφορά. Τέλος ,οι προτάσεις ελέγχου βοηθούν το παιδί να κατανοεί και να θυμάται πότε θα πρέπει να εμφανίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Scattone,Tingstrom,Wilczynski,2006).

## Πίνακας 10

Είδη προτάσεων κοινωνικών ιστοριών (Kuoch&Mirenda,2003)

| ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ                 | ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ                                                                                                                    |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| περιγραφικές προτάσεις         | <<Το κουδούνι χτυπάει, όταν το διάλειμμα τελειώσει. Τα παιδιά στέκονται στη γραμμή της πόρτας. Περιμένουν να έρθει η δασκάλα >> |
| καθοδηγητικές προτάσεις        | <<Όταν χτυπάει το κουδούνι προσπαθώ να τελειώσω οτιδήποτε κάνω. Θα σταθώ στη γραμμή. Θα περιμένω τη δασκάλα>>                   |
| προτάσεις προοπτικής των άλλων | <<Η δασκάλα θα χαρεί να δει όλα τα παιδιά στη γραμμή>>                                                                          |

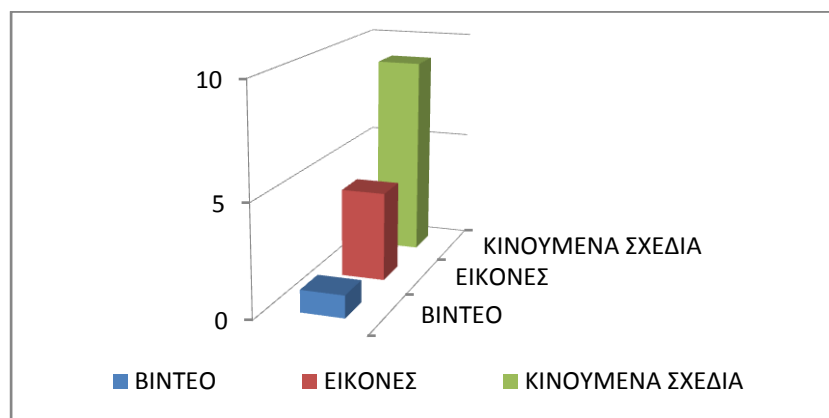
Η δομή των κοινωνικών ιστοριών και ο τρόπος με τον οποίο έπρεπε να συνταχτούν, άλλαζε κατά καιρούς. Τελικά, η Carol Gray συνέστησε πως 2-5 περιγραφικές προτάσεις ή προοπτικής των άλλων, πρέπει να αντιστοιχούν σε 0-1 καθοδηγητικές ή ελέγχου (Kuoch&Mirenda,2003).

Κατά τη δημιουργία ,λοιπόν, των κοινωνικών ιστοριών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέχει τον τρόπο διατύπωσης των προτάσεων (Hagiwara&Smith Myles,1999). Οι προτάσεις συνήθως γράφονται σε πρώτο πρόσωπο και σε χρόνο ενεστώτα. Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζονται τυπωμένες με τις προτάσεις που έχει συντάξει ο εκπαιδευτικός και με τις αντίστοιχες εικόνες.

Τι συμβαίνει όμως αν το παιδί δε ξέρει να διαβάζει ή δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον σε αυτό το είδος παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών; Σε μια πεντάμηνη έρευνα που διεξήχθη ,χρησιμοποιήθηκε το Reach and Teach Technology, που αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας κοινωνικών ιστοριών, με προσαρμοσμένη χρήση γλώσσας, εικόνων και όχι μόνο. Η μέθοδος βασίστηκε σε εργαλεία ,όπως κείμενα, βίντεο, εικόνες, ήχους και κινούμενα σχέδια. Ανεξαιρέτως εάν το παιδί μπορούσε/ήξερε να διαβάζει ή όχι, τα κινούμενα σχέδια (video modeling/video prompting) βρίσκονταν σε υψηλά ποσοστά προτίμησης (9/10). Δεύτερο εργαλείο σε σειρά προτίμησης ήταν οι εικόνες (4/10) (Doyle & Arnedillo-Sánchez, 2011).

Εικόνα 11

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Doyle & Arnedillo-Sánchez ,2011)



Υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας κοινωνικών ιστοριών μέσα από ένα πρόγραμμα πολυμέσων. Η διδασκαλία αυτή βασίζεται στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, στη χρήση ηχητικών ερεθισμάτων και βιντεοκάμερας (Hagiwara&Smith Myles,1999), σε έναν συνδυασμό δηλαδή όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 11

Περίληπτική αναφορά των τρόπων παρουσίασης κοινωνικών ιστοριών

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Παρουσίαση των εικόνων με τις ανάλογες προτάσεις σε χαρτί/στην οθόνη του υπολογιστή              |
| Παρουσίαση προσωπικών φωτογραφιών με τις ανάλογες προτάσεις σε χαρτί /στην οθόνη του υπολογιστή  |
| Παρουσίαση των εικόνων/ προσωπικών φωτογραφιών ενώ ο δάσκαλος/ο μαθητής αναγιγνώσκει την ιστορία |
| Παρουσίαση βίντεο/κινουμένων σχεδίων ενώ ο δάσκαλος/ο μαθητής αναγιγνώσκει την ιστορία           |
| Παρουσίαση κοινωνικής ιστορίας με τη χρήση πολυμέσων                                             |

### (3) Εφαρμογή

Σημαντικό ρόλο παίζει όχι μόνο εάν ο σχεδιασμός έχει γίνει με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού, αλλά και εάν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας. Στην έρευνα που έκαναν οι Scattone,Tingstrom&Wilczynski (2006) , σκοπός ήταν η βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Ο δάσκαλος κάθισε δίπλα τους και ελαφρώς προς τα πίσω. Έκανε ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες επαναλαμβάνονταν σε περίπτωση που το παιδί δεν κατανοούσε την ιστορία.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας όμως αναφέρεται στο άρθρο των Crozier&Tincani(2005). Ερευνήθηκε το κατά πόσο είναι αποτελεσματική η

διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών με και χωρίς λεκτικές προτροπές. Η έρευνα αφορούσε ένα παιδί με αυτισμό, ηλικίας 8 χρονών, με διάσπαση προσοχής. Στην πρώτη φάση της έρευνας δε χρησιμοποιήθηκαν λεκτικές προτροπές, παρά μόνο οι εξής προτάσεις από τη δασκάλα στην αρχή και στο τέλος της δραστηριότητας αντίστοιχα : <<Είναι ώρα να διαβάσεις την ιστορία σου>>, <<Ποιο κανόνα έμαθες>>. Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκαν λεκτικές προτροπές, κάτι που στο τέλος της έρευνας αποδείχτηκε πολύ σημαντικό για την καλύτερη απόδοση του παιδιού στην τάξη.

Ύστερα από αξιολόγηση, θεωρήθηκε πως στον εξάχρονο Άλεξ, η κοινωνική ιστορία έπρεπε να παρουσιαστεί με τρόπο προσαρμοσμένο στις γλωσσικές του ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις ήταν έως 2 σε κάθε σελίδα και σε όλες τις 7 σελίδες στις οποίες παρουσιάζονταν η ιστορία, επαναλαμβάνονταν συνεχώς λέξεις – κλειδιά (Crozier&Tincani, 2005).

Το συμπέρασμα που βγαίνει από τον σχεδιασμό και τον τρόπο διδασκαλίας των κοινωνικών ιστοριών είναι πως αυτά τα δύο βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ικανότητες του παιδιού. Κατ' επέκταση, επιβεβαιώνεται η σημασία της αξιολόγησης του παιδιού πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση.

*Πώς εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τις δικές του κοινωνικές ιστορίες;* Η δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών ιστοριών δίνεται μέσα από διάφορα προγράμματα υπολογιστή. Ενδεικτικά αναφέρονται τα Story Builder, Triple Stories και Storybird. (<http://www.leedsmet.ac.uk/inn/usabilityservices/download2.htm>). Τα Triple Stories και Storybird, δίνουν τη δυνατότητα στους ενδιαφερομένους να κατασκευάσουν οι ίδιοι όχι μόνο κοινωνικές ιστορίες, μα και άλλα οπτικά βοηθήματα για βελτίωση των κοινωνικών, επικοινωνιακών και δημιουργικών δεξιοτήτων ([http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post\\_12.html](http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_12.html)).

Σε περίπτωση που αποφασισθεί να γίνει χρήση πολυμέσων (ο ορισμός δόθηκε προηγουμένως) κατά το εκπαιδευτικό έργο, οι Hagiwara&Smith Myles(1999) δίνουν πρακτικές συμβουλές. Με τη βοήθεια της Hypercard, δημιουργείται ένα λογισμικό που υποστηρίζει το Macintosh. Προκειμένου να γίνει όμως αυτό απαιτείται μια προεργασία. Τα frameworks (πλαίσια) είναι ήδη διαμορφωμένα στο λογισμικό αλλά με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε ο χρήστης να διαχειρίζεται και να τροποποιεί τις διάφορες ρυθμίσεις. Το Hypertalk επιτρέπει στο χρήστη να κάνει ακόμα πιο πολύπλοκες ρυθμίσεις, δημιουργώντας έτσι και φωνητικές εντολές. Τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν μετά την εγκατάσταση του λογισμικού είναι τα εξής :

1. διαμόρφωση των frameworks του προγράμματος
2. σύνταξη των προτάσεων σε σελίδες του υπολογιστή , οι οποίες μπορούν να αναγνωστούν μέσω του Hypertalk
3. ενσωμάτωση στο πρόγραμμα των βίντεο που κατέγραψαν συνήθειες του παιδιού και οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική ιστορία που θέλουμε να διδάξουμε
4. συμπίεση όλων των αρχείων με το λογισμικό Movie Cleaner Lite

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

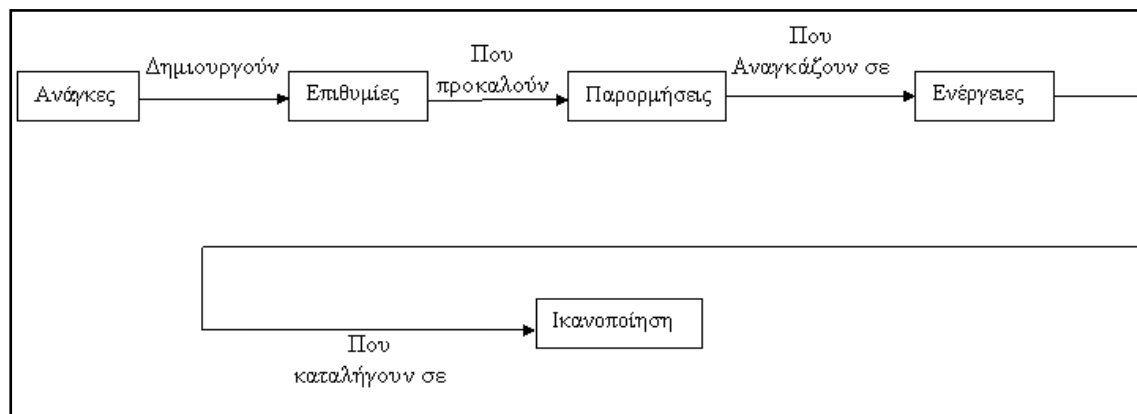
Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αποτελούν μερικούς από τους τρόπους , με τους οποίους ο μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να σημειώσει σημαντική βελτίωση. Αποτελεσματική όμως δεν είναι μια μέθοδος από μόνη της , αυτή καθ 'αυτή ,αλλά εφ'όσον ο εκπαιδευτικός ξέρει να την προσαρμόζει στις ανάγκες του μαθητή και να την παρουσιάζει με τον πιο κατάλληλο τρόπο για αυτόν.

### 6.1 Η σημασία των κινήτρων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα , οι ανάγκες είναι αυτές που γεννούν επιθυμίες και παρορμήσεις. Ποιο όμως είναι το στοιχείο που θα μετατρέψει την επιθυμία σε κινητήριο δύναμη για σχεδιασμό ενεργειών, για δράση, με αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών;

Εικόνα 12

Ικανοποίηση αναγκών (<http://www.krieger.freehostia.com/kinitra.htm>)



Η επιθυμία ανάγεται σε εκπαιδευτική δράση μέσα από την (1)έγκυρη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την (2)συνεχή παροχή κινήτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία του K. Lewin, η σχέση επίτευξης στόχων και κινήτρων είναι αλληλένδετη.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από τους στόχους που έχουν τεθεί , κατόπιν αξιολόγησης. Οι εκάστοτε στόχοι, αφορούν την τροποποίηση μιας υπάρχουσας κατάστασης ή συμπεριφοράς και έτσι σχεδιάζονται δραστηριότητες,ενισχύοντας ή μειώνοντας τη συχνότητα και την ένταση κάποιου τύπου συμπεριφοράς . Οι στόχοι θα θεωρηθούν επιτεύξιμοι ,εφόσον είναι

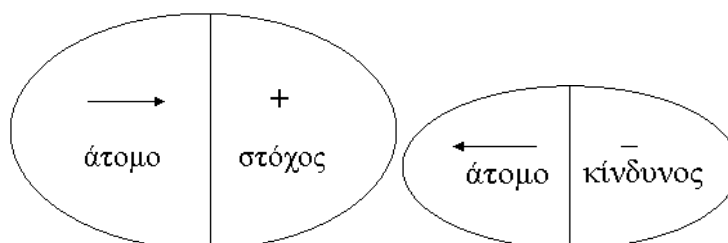
συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι , προσαρμοσμένοι με σεβασμό στις πραγματικές ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες του εκπαιδευόμενου (<http://www.krieger.freehostia.com/kinitra.htm>). Τα κίνητρα είναι απαραίτητα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. <<Θα λέγαμε ότι το κίνητρο στη διδασκαλία είναι ένας τρόπος υπέρβασης της αντίστασης για μάθηση>>(<http://www.krieger.freehostia.com/kinitra.htm>) και κατά συνέπεια αυξάνει την πιθανότητα επίτευξης στόχων.

Η ικανοποίηση από την επίτευξη ενός στόχου θα ωθήσει τον εκπαιδευόμενο με χαρά στην προσπάθεια επίτευξης ενός επόμενου στόχου. Αδυναμία κατανόησης των αναγκών του ατόμου , λανθασμένη διατύπωση στόχων και συνακόλουθα λάθος σχεδιασμένες δραστηριότητες, άκυρη ανατροφοδότηση και τέλος μη παροχή κινήτρων, ή όχι προσαρμοσμένη στη ψυχολογία του παιδιού , θα έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση του ατόμου από το στόχο. Όπως πολύ σωστά απεικονίζεται η θεωρία του K.Lewin στο παρακάτω σχήμα:

Εικόνα 13

Η σημασία των κινήτρων/στόχων στην εκπαίδευση

(<http://www.krieger.freehostia.com/kinitra.htm>)



### Αμοιβές και ποινές

Τα κίνητρα είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά (βλ. πίνακας 12) υπό την έννοια της συνεχούς επιβράβευσης και παροχής βραβείων ,οδηγούν σε καλύτερη εικόνα του εαυτού και επιτυχές περιβάλλον μάθησης (Witzel&Mercer,2003).

Πίνακας 12

Είδη κινήτρων (Λαμπήρης,2006)

| ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ <i>εξαρτώνται από:</i> | ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ |
|------------------------------------------|-------------------|
| Έμφυτη τάση για μάθηση                   | Αμοιβή            |
| Έμφυτη τάση για γνώση                    | Επιδοκιμασία      |

|                       |                                 |
|-----------------------|---------------------------------|
| Τάση για διερεύνηση   | Επιβράβευση                     |
| Ενδιαφέρον/περιέργεια | Ενθάρρυνση                      |
|                       | Ενίσχυση (εξωτερική/ εσωτερική) |
|                       | Ποινή                           |

Οι αμοιβές μπορεί να είναι υλικές ή ηθικές. Υλικές αμοιβές ή υλικοί ενισχυτές θεωρούνται τα αυτοκολλητάκια, οι καραμέλες κτλ. Οι ηθικές αμοιβές, που μπορεί να περιλαμβάνουν και λεκτικές παρεμβάσεις, είναι ο έπαινος είτε το παιδί επιτύχει είτε δεν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα (βλ. πίνακα 13). Ο έπαινος και η λεκτική ενθάρρυνση ενισχύουν θετικά την ψυχосύνθεση του παιδιού (Λαμπίρης, 2006). Στις ηθικές αμοιβές ή αλλιώς στους κοινωνικούς ενισχυτές περιλαμβάνονται το χάδι, το χαμόγελο κτλ.

### Πίνακας 13

#### Ενδεικτικά παραδείγματα αμοιβών

| <u>Ηθικές αμοιβές/Κοινωνικοί ενισχυτές</u>                                                                          |                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| -Μπράβο! Συνέχισε!                                                                                                  | - Παιδιά, κοιτάξτε τι έκανε η Μ.! Μπράβο της! |
| -Μπορείς να τα καταφέρεις!                                                                                          |                                               |
| -Δεν πειράζει, την επόμενη φορά!                                                                                    |                                               |
| <u>Υλικές αμοιβές<sup>2</sup></u>                                                                                   |                                               |
| Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών <sup>3</sup> , αυτοκόλλητα, βραβεία, μετάλλια, ενασχόληση με παιχνίδια (βλ. Παράρτημα) |                                               |

Στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, χρησιμοποίησα υλικές αμοιβές. Σε ένα χρωματιστό χαρτόνι ήταν κολλημένη μια κόλλα Α4, όπου απεικονίζονταν μια πυραμίδα χωρισμένη σε τρία επίπεδα. Την ονόμασα <<Η πολύχρωμη πυραμίδα μου>>, και μετά από το τέλος δραστηριοτήτων, η Εμ. έπρεπε να την γεμίσει με αυτοκόλλητα διαφορετικού χρώματος, τα οποία της έδινα εγώ. Ενθουσιάζονταν όταν ένα – ένα τα επίπεδα της πυραμίδας, γέμιζαν αυτοκολλητάκια (βλ. Παράρτημα).

Μετά από κάποιο διάστημα, η Εμ. έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ένα παζλ. Όταν συμπληρώνονταν το παζλ, μπορούσε να δει κανείς τον χάρτη της Ευρώπης. Ενθουσιασμένη μου ζητούσε συνεχώς να δει φωτογραφίες από διάφορες χώρες. Σε αυτή την περίπτωση η παροχή υλικών αμοιβών βασιζόνταν στο εξής: η Εμ. κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων έπαιρνε 3 πόντους αν απαντούσε σωστά και 1 εάν δεν έδινε ικανοποιητική/σωστή απάντηση. Μετά την συμπλήρωση 30 πόντων, άνοιγε έναν φάκελο όπου υπήρχαν φωτογραφίες από τις χώρες που είχε ζητήσει (βλ. Παράρτημα).

<sup>2</sup> Ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει τι θα ενθουσιάσει περισσότερο το μαθητή του και θα του δώσει κίνητρο.

Αν το παιδί έχει ήδη μεγάλη συλλογή από αυτοκόλλητα και δεν χρειάζεται άλλα, δεν θα επιλέξει αυτά ως τρόπο αμοιβής.

<sup>3</sup> Αν το παιδί έχει συλλογή αντικειμένων, τα οποία τα κάνει ανταλλαγή, π.χ. κάρτες, στο τέλος του μαθήματος μπορούμε να του δώσουμε 2-3 κάρτες για να προσθέσει στην συλλογή του

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 ,στα εξωτερικά κίνητρα ανήκει και η ποινή. Στις ποινές ανήκουν διάφορες στρατηγικές όπως η δευτερεύουσα τιμωρία, η τιμωρία με απόσυρση της ενίσχυσης, η κοινωνική εξάλειψη, η εξάλειψη απόδρασης, συνυφασμένη απόσυρση της ενίσχυσης (time-out), η υπερδιόρθωση, η τεχνική των διάσπαρτων αιτημάτων, το σύστημα αφαίρεσης προνομίων (Ντίνας,2007).

#### Πίνακας 14

##### Ενδεικτικά παραδείγματα ποινών

| ΠΟΙΝΕΣ                            | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Τιμωρία με απόσυρση της ενίσχυσης | Ο Π. κάθε φορά που θα περιμένει υπομονετικά τη σειρά του στο κυλικείο, θα παίζει για δύο συνεχόμενα διαλλείματα το αγαπημένο του παιχνίδι στον υπολογιστή. Σήμερα ο Π. στο κυλικείο ,χτύπησε ένα παιδί και έσπρωχνε όλους τους άλλους. Δε θα παίζει το αγαπημένο του παιχνίδι για 2 μέρες.                       |
| Υπερδιόρθωση                      | Ο μαθητής διορθώνει τη ζημιά που έκανε και του ζητάμε επιπλέον κάτι ακόμα.Π.χ. ο Χ. πήρε όλα τα βιβλία από την βιβλιοθήκη και τα πέταξε κάτω. Του ζητάμε να τα μαζέψει αλλά και να τακτοποιήσει τις καρέκλες ή μπουφάν που μπορεί να έχουν πέσει από την κρεμάστρα κτλ.                                          |
| Δευτερεύουσα τιμωρία              | Περιλαμβάνει στοιχεία από τις δύο προαναφερθείσες μεθόδους.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Κοινωνική εξάλειψη                | Αναφέρεται στην αγνόηση του ατόμου που εμφανίζει τη συμπεριφορική ιδιαιτερότητα από τον κοινωνικό του περίγυρο. Συνδέεται με τις φυσικές ποινές (βλ. πιο πάνω)                                                                                                                                                   |
| Εξάλειψη απόδρασης                | Ή αλλιώς βαθμιαίες οδηγίες. Η Κ. ενώ έκανε μάθημα, σταμάτησε να παρακολουθεί και ξαφνικά άρχισε να βγάζει δυνατές κραυγές. Η δασκάλα συνέχισε τη διδασκαλία , δίνοντας εξηγήσεις για το πώς θα γίνει η άσκηση και ζητώντας από την Μ. να προσέξει.                                                               |
| Time-out                          | Περίοδος κατά την οποία δε δίνεται θετική ενίσχυση, αλλά χαρακτηριστικό της είναι η κοινωνική αποχώρηση, της οποίας η διάρκεια πρέπει να είναι από 5 έως 20 λεπτά. Ο Θ. έβρεξε έναν συμμαθητή του. Δεν θα παρακολουθήσει το μάθημα τον εικαστικών (του αρέσει πολύ) για 10 λεπτά , αλλά θα κάτσει στον διάδρομο. |
| Σύστημα αφαίρεσης προνομίων       | Η αγαπημένη ενασχόληση της Α. είναι η συλλογή από μικρά πλαστικά ζώακια. Τις περισσότερες φορές δεν γυρνάει στην τάξη της μετά το διάλειμμα, αλλά κάθεται στις κερκίδες. Κάθε φορά που θα αργεί , η δασκάλα θα παίρνει και ένα ζώακι από τη συλλογή της.                                                         |

Οι ποινές διακρίνονται σε λογικές και φυσικές. Ένα παράδειγμα φυσικής ποινής είναι να μη γίνεται δεκτό το παιδί στις ομάδες των υπολοίπων μαθητών για

να παίζει. Η φυσική ποινή είναι δηλαδή αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του παιδιού και της επίδρασης που έχει αυτή στους γύρω.

Οι λογικές είναι αυτές που επιβάλλονται από τον δάσκαλο. Μια λογική ποινή για παράδειγμα είναι να μη πάρει το παιδί το αυτοκολλητάκι του ή να μη παίζει μετά το μάθημα το αγαπημένο του παιχνίδι. Σε καμιά περίπτωση στις λογικές ποινές δεν εσωκλείονται αυτές που προκαλούν σωματικό πόνο ή επιβαρύνουν ψυχολογικά το παιδί. Είναι αυτονόητο πως οποιαδήποτε μορφή αυταρχικής μεθόδου, θα αποβεί άκαρπη με αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχολογία του παιδιού(Sainsbury,2009·Λαμπίρης, 2006).

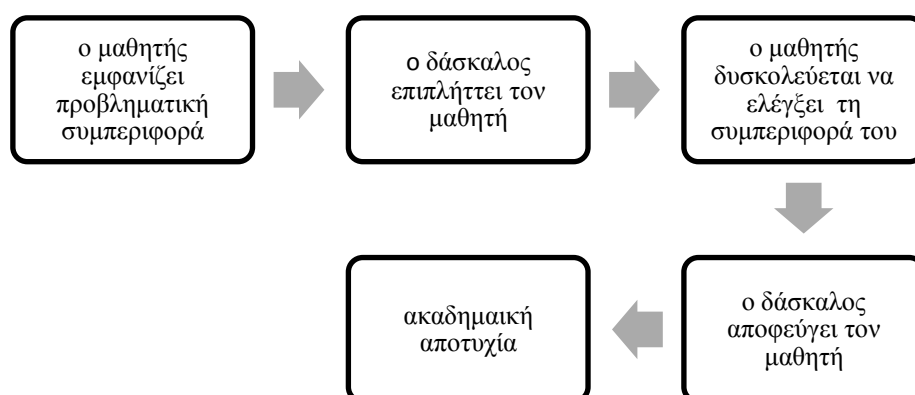
Η μη λεκτική παρέμβαση σε περίπτωση λογικής ποινής, αναφέρεται σε αισθητηριακές νύξεις μέσω απτικής ή οπτικής επαφής, όπως το ελαφρύ άγγιγμα στον ώμο ή το αυστηρό βλέμμα.

## **6.2 Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη**

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή αυτισμό έχουν έντονη την ανάγκη εξωτερικών κινήτρων (Cimera,2006), καθώς τα εσωτερικά κίνητρα εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα (Switzky,2001). Όσοι έχουν αναπτυγμένο το εσωτερικό σημείο ελέγχου δύνανται να κάνουν σύγκριση και να συσχετίσουν το βαθμό προόδου τους με την ποιότητα των προσπαθειών τους και τους στόχους που έχουν τεθεί. Αυτή η ικανότητα ενισχύεται όταν υπάρχει επανατροφοδότηση πληροφοριών (Locke&Latham,2002).

Σύμφωνα με έρευνες, παιδιά με κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, είχαν περισσότερες πιθανότητες για εκδήλωση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, όταν αυτά δέχονταν συνεχή υποστήριξη, εξωτερική ενίσχυση και γίνονταν κατάλληλη επανατροφοδότηση πληροφοριών (Sutherland&Oswald,2005). Πιο συγκεκριμένα, οι Sutherland και Oswald (2005) υποστηρίζουν πως η μείωση συχνότητας εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος προσπαθεί να προσδιορίσει αποτελεσματικά τη στάση του απέναντι στο παιδί.

Δυστυχώς σε ανάλογη έρευνα διαπιστώθηκε πως το 41% των δασκάλων επέλεγε να ασχοληθεί λιγότερη ώρα από όσο ήταν αναγκαίο, με το παιδί που παρουσίαζε κάποιο έντονο πρόβλημα συμπεριφοράς. Αδιαφορία του δασκάλου συνεπάγεται σε παρεμπόδιση της προόδου του μαθητή.



Είναι πολύ σημαντικό να καταλαβαίνουμε το παιδί και να ακούμε τις επιθυμίες του. Ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργήσει ένα ωραίο κλίμα μάθησης, να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του παιδιού και να αναγνωρίζει τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται αυτή η συμπεριφορά. Άλλα στοιχεία της έρευνας έδειξαν πως όση περισσότερη έμφαση δίνεται στο πρόβλημα συμπεριφοράς, τόσο πιο συχνά αυτό εμφανίζεται (Λαμπίρης, 2006). Αντιθέτως, η συνεχής επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς είναι μια πιο αποτελεσματική μέθοδος. Σε αυτήν την παρατήρηση στηρίζεται και η διδακτική στρατηγική *Catch them Being Good*. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις, ιδιαίτερα στα άτομα με βαριά μορφή νοητικής καθυστέρησης ή αυτισμού, κατά τις οποίες η προσπάθεια αποτροπής εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αναπόφευκτη. Στις περιπτώσεις αυτές η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της συμπεριφοράς γίνεται με τις τεχνικές χαλάρωσης. Οι δυο προαναφερθείσες διδακτικές στρατηγικές αναλύονται παρακάτω.

### ***CBG ( Catch them Being Good)***

Πρόκειται για μια μέθοδο οικοσυστημικής προσέγγισης με σκοπό τον έλεγχο και τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης κάποιας προκλητικής συμπεριφοράς, κυρίως όταν βασικό χαρακτηριστικό αυτής είναι η διάσπαση προσοχής (Cooper, 1999). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η χρήση ακουστικών ερεθισμάτων, δηλαδή μιας σφυρίχτρας, ενός μουσικού οργάνου ή οτιδήποτε άλλο επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός για να επικροτήσει την εκδήλωση αποδεκτής συμπεριφοράς. Το ηχητικό ερέθισμα δίνεται είτε ο μαθητής με τη συμπεριφορική

ιδιαιτερότητα , συμμορφώνεται με τους κοινωνικούς κανόνες είτε η συμμόρφωση αυτή παρατηρείται στους συμμαθητές του (<http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/classroom-management/9154.html>).

Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός θα δημιουργήσει δύο λίστες , όπου θα είναι καταγεγραμμένα περιστατικά εκδήλωσης διασπαστικής συμπεριφοράς που μπορούν να αγνοηθούν και περιστατικά εκδήλωσης διασπαστικής συμπεριφοράς που δεν γίνεται να παραβλεφτούν (<http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/classroom-management/9154.html>) . Η πρόκληση για αυτόν /αυτήν θα είναι να μπορέσει να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, επεμβαίνοντας τη στιγμή που πρέπει και παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη (Cooper,1999).

### Τεχνικές χαλάρωσης

Οι πιο γνωστές τεχνικές χαλάρωσης είναι οι παρακάτω:

- προοδευτική χαλάρωση μυών (Progressive Muscle Relaxation-PMR)
- έλεγχος αναπνοής
- πολυαισθητηριακές παρεμβάσεις
- καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση

### Πίνακας 16

#### Τεχνικές χαλάρωσης

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Προοδευτική χαλάρωση των μυών</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεταφορά του παιδιού σε μέρος ,όπου μπορεί να ξαπλώσει ή να κάτσει αναπαυτικά.</li> <li>• Καλό θα ήταν το παιδί να μη φοράει στενά ρούχα</li> <li>• Ζητάμε απο τον μαθητή να τεντώσει μέρη του σώματός του και στη συνέχεια να χαλαρώσει τους μύες</li> <li>• Δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε μαθητές που παρουσιάζουν κινητική αναπηρία</li> </ul> <p>(<a href="http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm">http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm</a>)</p> |
| <b>Έλεγχος αναπνοής</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εισπνοή για 3", εκπνοή για 3". Συνολική διάρκεια 5'.</li> <li>• Ενίσχυση μέσω λεκτικών παρεμβάσεων, π.χ. : &lt;&lt;Ανάπνεε&gt;&gt; , &lt;&lt;Χαλάρωσε&gt;&gt;.</li> </ul> <p>(<a href="http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation_and_disability.pdf">http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation_and_disability.pdf</a>)</p>                                                                                                                                                       |
| <b>Πολυαισθητηριακές παρεμβάσεις</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ένας συνδυασμός των παρακάτω:<br/> <i>Λεκτική ενθάρρυνση:</i> &lt;&lt;Ηρέμησε όλα είναι εντάξει τώρα&gt;&gt;.<br/> <i>Όσφρηση:</i> Του δίνουμε κάποιο αιθέριο έλαιο ή ο,τιδήποτε άλλο έχει την μυρωδιά που του αρέσει /τον ηρεμεί<br/> <i>Όραση</i><br/> <i>Αφή</i> </li> </ul> <p>(<a href="http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation_and_disability.pdf">http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation_and_disability.pdf</a>)</p>                                                 |
|                                      | <p>&lt;&lt;Φαντάσου πως βρίσκεσαι στην παραλία. Οι ακτίνες του ήλιου είναι ζεστές. Ακούς τους γλάρους και τα κύματα. Τα κύματα σκάνε συνεχώς στην αμμουδιά. Κάθε κύμα σε κάνει να νιώθεις όλο και πιο χαλαρός</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Καθοδηγούμενη<br/>απεικόνιση</b> | <b>νοερή</b><br>[...] >> .( <a href="http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm">http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm</a> )<br>Θα πρέπει να ξέρουμε ποια είναι τα βιώματα του παιδιού. Αν για παράδειγμα ,η εικόνα της παραλίας του δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και του φέρνει αρνητικές αναμνήσεις, θα περιγράψουμε μια διαφορετική κατάσταση.<br>( <a href="http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm">http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm</a> ) |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Σύμφωνα με έρευνες , οι τεχνικές χαλάρωσης αποτελούν ένα αποτελεσματικό τρόπο μετάβασης από τη συναισθηματική φόρτιση του παιδιού στη σταδιακή ανάκτηση του αυτοελέγχου και ηρεμίας (Zipkin,1985.Hegarty&Last,1997).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

<<Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού>> (Πολυχρονοπούλου,2003,σελ.32).

Στην εργασία αυτή κατεγράφησαν ορισμένοι τρόποι σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν παρεμβατικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών. Κατά την μελέτη της αρθρογραφίας, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν πάρα πολλές έρευνες , αναφερόμενες σε διάφορες μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόστηκαν σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ως επί το πλείστον ,οι μέθοδοι και οι τεχνικές αυτές είχαν θετικά αποτελέσματα. Το κοινό σημείο όλων των ερευνών και προφανώς ένας από τους λόγους της αποτελεσματικότητά τους ,ήταν πως η εκπαιδευτική διδασκαλία αποτελούνταν από τα στάδια της αρχικής αξιολόγησης , της κατάλληλης προσαρμογής της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών και της τελικής αξιολόγησης.

Η ειδική εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να σχεδιάζεται πολύ προσεχτικά. Ο τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας, ο τρόπος εφαρμογής τους και παρουσίασης τους στο παιδί εξαρτάται από άμεσα συσχετιζόμενους παράγοντες, όπως τους στόχους που θέλουμε να επιτύξουμε ,οι οποίοι βρίσκονται σε συνάρτηση με τις πραγματικές ανάγκες ,αδυναμίες και δυνατότητες του παιδιού. Ένα παράδειγμα σωστά σχεδιασμένης και προσαρμοσμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το SEAL.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργήθηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στην Αγγλία. Χρησιμοποιείται σε ποσοτό 90% στα δημοτικά σχολεία και 70% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά συνέπεια , αποτελεί ,κατά 80% , βασικό πρόγραμμα της αγγλικής εκπαίδευσης (Lendrum et al.,2009).

Ο στόχος του προγράμματος είναι οι μαθητές να εκδηλώνουν αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, ενώ οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια συμπεριφορική ιδιαιτερότητα να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και δυνατότητα σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους. Τα πεδία στα οποία γίνεται παρέμβαση είναι πέντε : αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση συναισθημάτων και κίνητρα (Jenkinson, Hyde,Ahmad, 2008).

Η Hallam (2009) στο άρθρο της δίνει πιο συγκεκριμένα τους τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή στην αυτοεκτίμηση και στα κίνητρα, στην αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων του άλλου (ενσυναίσθηση), στις κοινωνικές σχέσεις και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και στο άγχος για τις σχολικές εργασίες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού, των άλλων και στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης μέσα από εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως Good to Be Me Going for Goals (Lnedrum et al.,2009).Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, απαραίτητη προϋπόθεση κατά την εφαρμογή του SEAL είναι η τροποποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται οι μαθητές, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους, ώστε αυτοί να παρουσιάσουν θετική πρόοδο.

Σε χώρες στις οποίες δεν προβλέπεται η εφαρμογή κάποιου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει σε κάθε τάξη ο δάσκαλος,ο οποίος οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές του.

Στις επόμενες σελίδες παρατίθεται ένα παράδειγμα σχεδιασμού εκπαιδευτικής διδασκαλίας.

### ***Προφίλ μαθητή***

Η Σ. είναι 12 χρονών με διάγνωση σοβαρής νοητικής καθυστέρησης και αυτισμό. Φοιτά σε ειδικό σχολείο. Η Σ. κατά καιρούς εμφάνιζε αρκετές συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες διαρκούσαν για πολύ καιρό. Λόγω της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, η δασκάλα χρησιμοποιεί τα τελευταία λεπτά της διδακτικής ώρας διάφορες τεχνικές χαλάρωσης είτε η Σ. εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά είτε όχι. Η τεχνική που χρησιμοποιεί πιο συχνά είναι η καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση, στην οποία η Σ. άλλες φορές ανταποκρίνεται και άλλες όχι. Το τελευταίο διάστημα η Σ. εμφάνισε αυτοτραυματική συμπεριφορά, κάτι που σύμφωνα με τους γονείς της δεν έχει ξαναπαρατηρηθεί σε τόσο μεγάλη ένταση και συχνότητα. Η ένταση της συμπεριφοράς απότομα αυξήθηκε και η Σ. έβγαζε δυνατές κραυγές, χωρίς η δασκάλα να έχει κατανοήσει το λόγο.

### ***Διαδικασία***

Η διαδικασία διήρκησε συνολικά 30 μέρες και περιελάμβανε τρεις φάσεις:

#### **(Α) Αρχική αξιολόγηση-Λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς**

Η αξιολόγηση έγινε μέσω άμεσων μεθόδων και μέσω της άμεσης παρατήρησης, η οποία διήρκησε δύο εβδομάδες (10 μέρες) για τέσσερις διδακτικές ώρες τη μέρα.

#### **(Β) Παρέμβαση/Σχεδιασμός διδασκαλίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα της λειτουργικής αξιολόγησης**

Εφαρμόστηκε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που διήρκησε για δυο εβδομάδες (10 μέρες), καθ' όλη τη διάρκεια των οποίων γίνονταν άμεση παρατήρηση της ανταπόκρισης της Σ.

#### **(Γ) Τελική αξιολόγηση**

Η τελική αξιολόγηση διήρκησε 10 μέρες.

#### ***(Α) Προσδιορισμός λειτουργίας συμπεριφοράς***

Ο λόγος εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς της Σ. οφείλεται στη χρήση ενός νέου απορρυπαντικού για το καθαρισμό των διαδρόμων του σχολείου. Η παράταση εμφάνισης συμπεριφοράς της Σ. οφείλεται στο γεγονός πως η Σ. έξω από το παράθυρο βλέπει το πάρκο με τα τριαντάφυλλα και θέλει να πάει εκεί, ώστε να μη μυρίζει τη μυρωδιά του απορρυπαντικού. Η δασκάλα προκειμένου να μειώσει την αυτοτραυματική συμπεριφορά, χρησιμοποιεί την καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση. Την προέτρεπε να σκεφτεί εικόνες από θάλασσα, δείχνοντας ταυτόχρονα και φωτογραφίες. Στη Σ. όμως δεν αρέσει η αμμουδιά και η αίσθησή της στα πόδια της.

Όταν η δασκάλα διαπίστωσε πως παρ'όλες τις προσπάθειές της , δεν υπήρχε αποτέλεσμα , αφαίρεσε από τη συλλογή της Σ. 2 μπίλιες. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είχαν ως αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης της Σ. και τις απότομες εκρήξεις θυμού.

Η δασκάλα παρέλειψε ένα σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης, αυτό σχετικά με τις προτιμήσεις στις μυρωδιές, αλλά και με το ενδιαφέρον που δείχνει η Σ. σε διάφορες καταστάσεις. Για παράδειγμα, δε γνώριζε ότι τα τριαντάφυλλα και το άρωμά τους, αρέσουν στη Σ. επειδή της θυμίζουν την αυλή του σπιτιού της , ούτε γνώριζε πως οι φωτογραφίες με θάλασσα δεν είναι κάτι που της προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα.

#### ΦΥΛΛΟ ΑΜΕΣΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ

Τι έγινε πριν; .....(1)Οι διάδρομοι του σχολείου είχαν καθαριστεί με νέο απορρυπαντικό, που είχε πιο έντονη μυρωδιά. Το μάθημα ξεκίνησε 10' πριν την εμφάνιση της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς...(2)Η δασκάλα βοήθησε την Σ. να χαλαρώσει μέσω την τεχνικής καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση.....

Επεισόδιο 1: ..... Η Σ. τραβούσε τα μαλλιά της, βγάζοντας τούφες. Επίσης, έβγαζε κραυγές ,οι οποίες αναστάτωναν τους υπόλοιπους μαθητές.....

Περιβάλλον στο οποίο έγινε το επεισόδιο:.....Στην τάξη , η οποία έχει παράθυρο με θέα ένα πάρκο με τριαντάφυλλα.....

Ποιοι ήταν οι παρόντες;... Η δασκάλα της.....

Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς/εβδομάδα 1 2 3 4 5 6 7

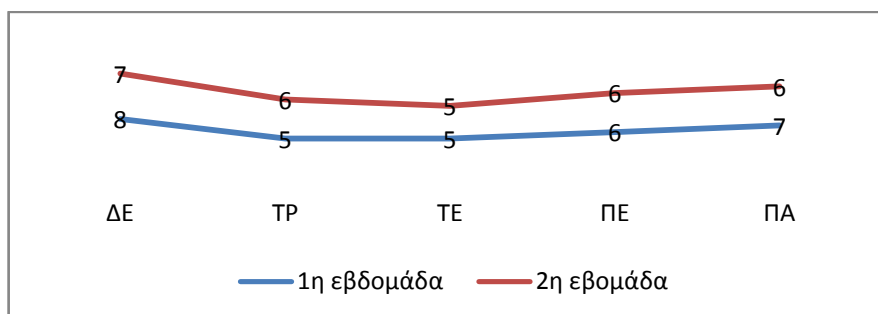
Ένταση 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Διάρκεια σε λεπτά ... <1 2 3 4 5>... Άλλα σχόλια.....

Τι έγινε μετά;..... Σε κάποιες άλλες τάξεις , οι μαθητές ενοχλήθηκαν από τις κραυγές της Σ. με αποτέλεσμα να μη γίνει μάθημα. Η δασκάλα επέβαλε ποινή και ακολούθησε την τεχνική της αποσυρμένης ενίσχυσης με αποτέλεσμα η αυτοτραυματική συμπεριφορά της Σ. να ενισχυθεί.....

### Σχεδιάγραμμα 1

Συχνότητα εμφάνισης αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και εκρήξεων θυμού



Μέσος όρος 1<sup>ης</sup> εβδομάδας: 6,2 φορές

Μέσος όρος 2<sup>ης</sup> εβδομάδας: 6 φορές

Συνολικός μέσος όρος 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> εβδομάδας παρατήρησης : 6,1

**Ερμηνεία σχεδιαγράμματος :** Την πρώτη εβδομάδα παρατήρησης οι φορές εμφάνισης αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και εκρήξεων θυμού τη Δευτέρα ήταν 8 , ενώ την δεύτερη 7. Την Τρίτη της πρώτης εβδομάδας 5 ενώ της δεύτερης 6 κ.ο.κ

### **(B)Σχεδιασμός παρέμβασης**

Στόχος 1: Μετά από 2 εβδομάδες παρέμβασης ο εβδομαδιαίος μέσος όρος εμφάνισης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και των εκρήξεων θυμού να μειωθεί κατά 3 μονάδες και για 10 μέρες αξιολόγησης ο μέσος όρος να βρίσκεται στο 3,1.

#### **(1)Παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς**

Δε χρησιμοποιείται πλέον το απορρυπαντικό με την έντονη μυρωδιά , αλλά ένα άλλο άοσμο.

#### **(2)Παρέμβαση στη διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων**

Αρχικά δείχνουμε ένα βίντεο στη Σ. το οποίο διαρκεί 1'. Το χωρίζουμε σε 4 στάδια των 15''. Το πρώτο στάδιο δείχνει ένα κοριτσάκι να τραβάει τα μαλλιά του. Το πρόσωπό του είναι στεναχωρημένο , αλλά χαίρεται μόλις βλέπει μια βούρτσα με τριαντάφυλλα. Τα επόμενα 2 στάδια, σε σύνολο 30'' δείχνουν το κοριτσάκι να χτενίζει τα μαλλιά του ,αρχικά με τη βοήθεια μια κυρίας . Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο το κοριτσάκι χτενίζει μόνο του τα μαλλιά και αφήνει τη βούρτσα στο τραπέζι.

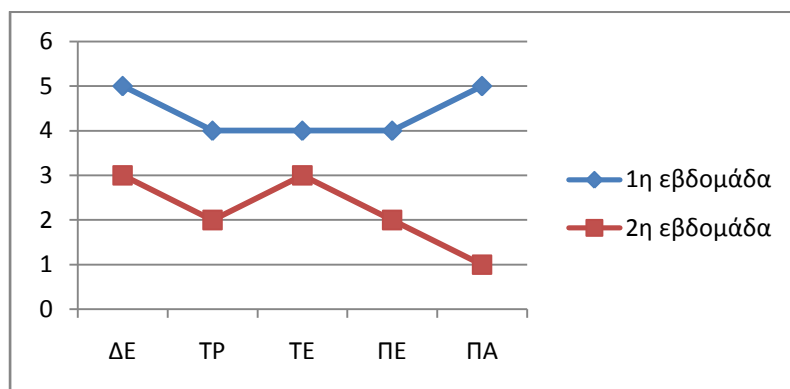
Έτσι όταν η Σ. αρχίζει να τραβάει τα μαλλιά της , η δασκάλα παίρνει το χέρι της Σ. και με τη τεχνική της πλήρους κλιμακούμενης καθοδήγησης τη βοηθά να χτενίσει τα μαλλιά της. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας , η δασκάλα χρησιμοποιεί ηθικούς ενισχυτές μέσω λεκτικών παρεμβάσεων. Τη στιγμή που η Σ. χτενίζει τα μαλλιά της ,βλέπει και το βίντεο όπου το κοριτσάκι κάνει την ίδια κίνηση με αυτήν. Όταν το κάνει σωστά , 2 μπίλιες προστίθενται στη συλλογή της .

### **(3)Παρέμβαση στο σχεδιασμό καθοδηγούμενης νοερής απεικόνισης**

Κατά την καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση η δασκάλα χρησιμοποίησε ως βασικό μέρος της ιστορίας κήπους με τριαντάφυλλα. Τις 3 πρώτες μέρες της πρώτης εβδομάδας η Σ. έβλεπε εικόνες από κήπους με τριαντάφυλλα, διαδικασία που δεν αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Τις 2 τελευταίες (Πέμπτη, Παρασκευή) της πρώτης εβδομάδας κοιτούσε έξω από το παράθυρο της τάξης προς το πάρκο, αλλά την ενοχλούσαν ο ήχος των αυτοκινήτων. Την δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης η δασκάλα έφερε γλάστρες με τριαντάφυλλα στην τάξη και τροποποίησε την περιγραφή της καθοδηγούμενης νοερής απεικόνισης (βλ. σχεδιάγραμμα 6)

Σχεδιάγραμμα 2

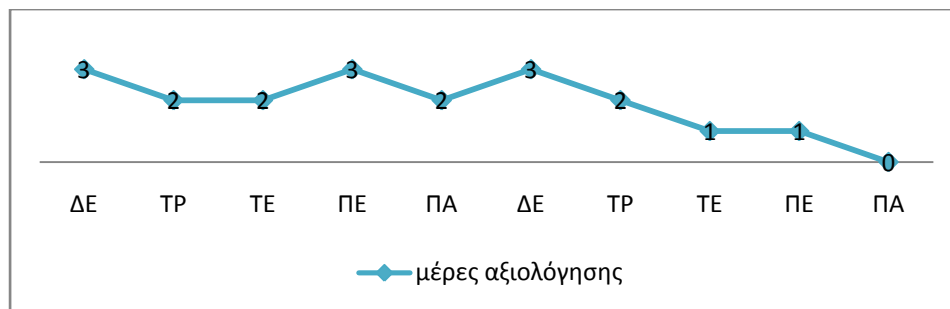
Συχνότητα εμφάνισης αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και εκρήξεων θυμού κατά την καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση



### **(Γ)Τελική αξιολόγηση**

Σχεδιάγραμμα 7

Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια αξιολόγησης



**Μέσος όρος εμφάνισης συμπεριφοράς κατά την διάρκεια αξιολόγησης : 1,9**

Ο στόχος που τέθηκε ήταν ο εξής: Μετά από 2 εβδομάδες παρέμβασης ο εβδομαδιαίος μέσος όρος εμφάνισης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και των εκρήξεων θυμού να μειωθεί κατά 3 μονάδες και για 10 μέρες αξιολόγησης ο μέσος όρος να βρίσκεται στο 3,1.

Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα απεικονίζεται ο μέσος όρος εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς της Σ. για 10 μέρες αξιολόγησης. Όπως διαπιστώνεται, ο στόχος επιτεύχθηκε και τα προβλήματα συμπεριφοράς της Σ. εμφανίστηκαν σε μικρότερη συχνότητα από αυτήν που έχει τεθεί στο στόχο.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της συμπεριφοράς της Σ. ήταν η συστηματική παρατήρηση. Περισσότερη έμφαση δόθηκε στις φορές που η Σ. εμφάνισε τη συμπεριφορά, δηλαδή στη συχνότητα και όχι στον τρόπο εκδήλωσης ή έντασής της. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως όσο μειώνονταν η συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς, τόσο πιο ήπια ήταν και σε ένταση.



Ημερομηνία :\_

### Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς : Μέρος 1 (Περιγραφή)

Όνομα μαθητή

Πηγή πληροφοριών: ☐ παρατήρηση ☐ συνέντευξη από μαθητή ☐ συνέντευξη από γονείς  
☐ κλίμακα βαθμολόγησης

Περιγραφή συμπεριφοράς:

Περιβάλλον (Περιβάλλοντα) στα οποία εμφανίζεται:

Συχνότητα:

Ένταση(επιπτώσεις της συμπεριφοράς σε μαθητές, συνομήλικους, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον):

Διάρκεια:

Αναφορά στις προηγούμενες παρεμβάσεις:

Επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο:

Όνομα \_\_\_\_\_

Στόχος

---



---



---

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ

1)\_\_\_\_\_ 2)\_\_\_\_\_

3)\_\_\_\_\_ 4)\_\_\_\_\_

|          |             |         |               |           |
|----------|-------------|---------|---------------|-----------|
| Υπέροχα! | Βελτιώνεται | Το ίδιο | Όχι τόσο καλά | Χειρότερα |
| +2       | -1          | 0       | -1            | -2        |

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

|          |             |         |               |           |
|----------|-------------|---------|---------------|-----------|
| Υπέροχα! | Βελτιώνεται | Το ίδιο | Όχι τόσο καλά | Χειρότερα |
| +2       | -1          | 0       | -1            | -2        |

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

|          |             |         |               |           |
|----------|-------------|---------|---------------|-----------|
| Υπέροχα! | Βελτιώνεται | Το ίδιο | Όχι τόσο καλά | Χειρότερα |
| +2       | -1          | 0       | -1            | -2        |

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

|          |             |         |               |           |
|----------|-------------|---------|---------------|-----------|
| Υπέροχα! | Βελτιώνεται | Το ίδιο | Όχι τόσο καλά | Χειρότερα |
| +2       | -1          | 0       | -1            | -2        |

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

|          |             |         |               |           |
|----------|-------------|---------|---------------|-----------|
| Υπέροχα! | Βελτιώνεται | Το ίδιο | Όχι τόσο καλά | Χειρότερα |
| +2       | -1          | 0       | -1            | -2        |

---

<sup>4</sup> (Larson&Lochman,2002)

## ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 2<sup>5</sup>

Όνομα \_\_\_\_\_ Ημερομηνία \_\_\_\_\_

ΠΟΥ ΗΜΟΥΝ;

\_\_\_ στην τάξη μου      \_\_\_ στο γυμναστήριο  
\_\_\_ στον διάδρομο      \_\_\_ στο εστιατόριο  
\_\_\_ στην αυλή

ΤΙ ΣΥΝΕΒΗ;

\_\_\_ κάποιος με χτύπησε/με έσπρωξε      \_\_\_ κάποιος με κορόιδεψε  
\_\_\_ κάποιος μου πήρε κάτι      \_\_\_ κάποιος μου είπε τι να κάνω  
\_\_\_ κάποιος μου είπε όχι      \_\_\_ \_\_\_\_\_

ΤΙ ΕΚΑΝΑ;

\_\_\_ αντιμετώπισα το θυμό μου      \_\_\_ χτύπησα/ έσπρωξα κάποιον  
\_\_\_ φώναζα και τσίριζα      \_\_\_ έφυγα μακριά  
\_\_\_ στεναχωρήθηκα      \_\_\_ το είπα σε κάποιον μεγαλύτερο

ΠΟΣΟ ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΕΝΟΣ ΗΜΟΥΝ;

| εξοργισμένος | πολύ θυμωμένος | εκνευρισμένος | ενοχλημένος |
|--------------|----------------|---------------|-------------|
| 10 9 8       | 7 6 5          | 4 3           | 2 1         |

ΠΟΣΟ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΣ ΕΙΜΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑ;

\_\_\_ πολύ! Αντιμετώπισα το θυμό μου.  
\_\_\_ αρκετά καλά. Προσπάθησα να εφαρμόσω αυτά που έκανα.  
\_\_\_ όχι και τόσο καλά. Πρέπει να αντιμετωπίσω καλύτερα το θυμό μου.

---

<sup>5</sup> (Larson&Lochman,2002)

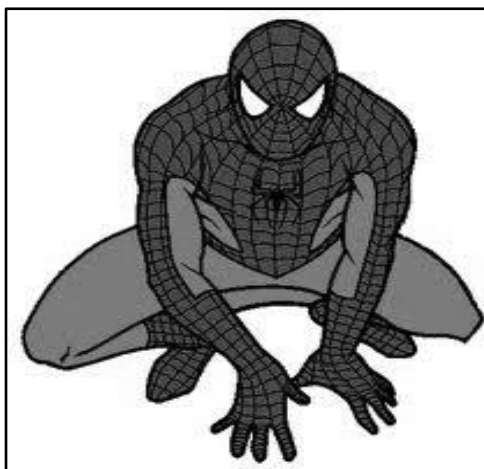
## ΛΙΣΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ<sup>6</sup>

Όνομα \_\_\_\_\_

| ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ                              | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ<br>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ/<br>ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ<br>ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ<br>ΠΑΙΔΙΟΥ |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------|
| Περιστρεφόμενα<br>αντικείμενα           |                                           |                                        |
| Οχήματα                                 |                                           |                                        |
| Ζώα                                     |                                           |                                        |
| Τρόφιμα                                 |                                           |                                        |
| Δράσεις και κινήσεις                    |                                           |                                        |
| Ήρωες δράσης                            |                                           |                                        |
| Χάρτες                                  |                                           |                                        |
| Χρονοδιαγράμματα                        |                                           |                                        |
| Αλληλουχίες                             |                                           |                                        |
| Άνθρωποι                                |                                           |                                        |
| Δυνατοί ήχοι                            |                                           |                                        |
| Μουσική                                 |                                           |                                        |
| Φωνητικοί ήχοι                          |                                           |                                        |
| Βίντεο και υπολογιστές                  |                                           |                                        |
| Καθρέπτες και γυαλιστερά<br>αντικείμενα |                                           |                                        |
| Έντονα φώτα και χρώματα                 |                                           |                                        |
| Παντομίμα                               |                                           |                                        |
| Κατασκευές και ισορροπία                |                                           |                                        |
| Αριθμοί, γράμματα και<br>λέξεις         |                                           |                                        |
| Βάζει τα πράγματα στη<br>σειρά          |                                           |                                        |
| Βάζει πράγματα μέσα σε<br>αντικείμενα   |                                           |                                        |
| Μαζεύει πράγματα                        |                                           |                                        |
| Μυρίζει ή αγγίζει πράγματα              |                                           |                                        |

<sup>6</sup> (Βογινδρούκας&Sherratt,2008). Η λίστα μπορεί να μεγαλώσει, προσθέτοντας απτικά, γευστικά και οσφρητικά ερεθίσματα. Η συγκεκριμένη λίστα μπορεί να βοηθήσει στην επιλογή των ενισχυτών μετά το τέλος των δραστηριοτήτων ή στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος (κοινωνικές ιστορίες κ.τ.λ)

## ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΣ - Παραδείγματα



Ακόμα και ένας υπερήρωας , όπως ο Spiderman, χρειάζεται βοήθεια μερικές φορές. Ούτε ένας υπερήρωας δεν μπορεί να κάνει τα πάντα μόνος. Αρχικά , ο Spiderman δεν ήθελε να ζητήσει από κανέναν βοήθεια. Δεν ήθελε επίσης να τον ενοχλούν ακόμα και όταν δεν ήθελε βοήθεια. Τότε του ήρθε μια πολύ ωραία ιδέα. Θα σήκωνε το χέρι του , για να ξέρουν οι άνθρωποι πότε θέλει να τον βοηθήσουν. Έτσι δεν θα τον ενοχλούσαν όταν δεν το ήθελε, αλλά θα ήξεραν και πότε να τον βοηθήσουν. Όταν χρειαζόμαστε βοήθεια , μπορούμε να σηκώσουμε το χέρι μας, όπως κάνει και ο Spiderman.

(<http://r4atandautism.wikispaces.com/4.+Social+Skill>)



Όταν είμαι θυμωμένος ,  
ακολουθώ τρεις κανόνες:

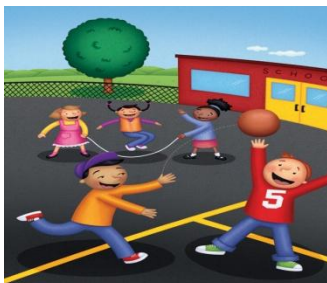
- 1) Δεν χτυπώ τους άλλους
- 2) Δεν χτυπώ τον εαυτό μου
- 3) Δεν καταστρέφω  
αντικείμενα

([http://mytwohappyhomeschoolers.blogspot.gr/2011\\_04\\_01\\_archive.html](http://mytwohappyhomeschoolers.blogspot.gr/2011_04_01_archive.html))

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

Είναι πολύ σημαντικό να είμαι ευγενικός με τους συμμαθητές μου.

Όταν είμαι ευγενικός με τους συμμαθητές μου, θα μπορούμε να παίζουμε όλοι μαζί



Το να είμαι ευγενικός σημαίνει πως δε χτυπάω κανέναν με τα πόδια ή τα χέρια μου.



Το να είμαι ευγενικός σημαίνει πως χρησιμοποιώ το στόμα μου , μόνο για να λέω ωραία λόγια στους άλλους.



Όταν βγαίνω διάλειμμα , θα φέρομαι ευγενικά στους συμμαθητές μου.



Οι συμμαθητές μου χαίρονται , όταν είμαι ευγενικός μαζί τους.



Όλοι οι δάσκαλοι χαίρονται, όταν είμαι ευγενικός με τους συμμαθητές μου.



Χαίρομαι και εγώ όταν είμαι ευγενικός με τους άλλους.



ΕΝΙΣΧΥΤΕΣ

Όνομα \_\_\_\_\_

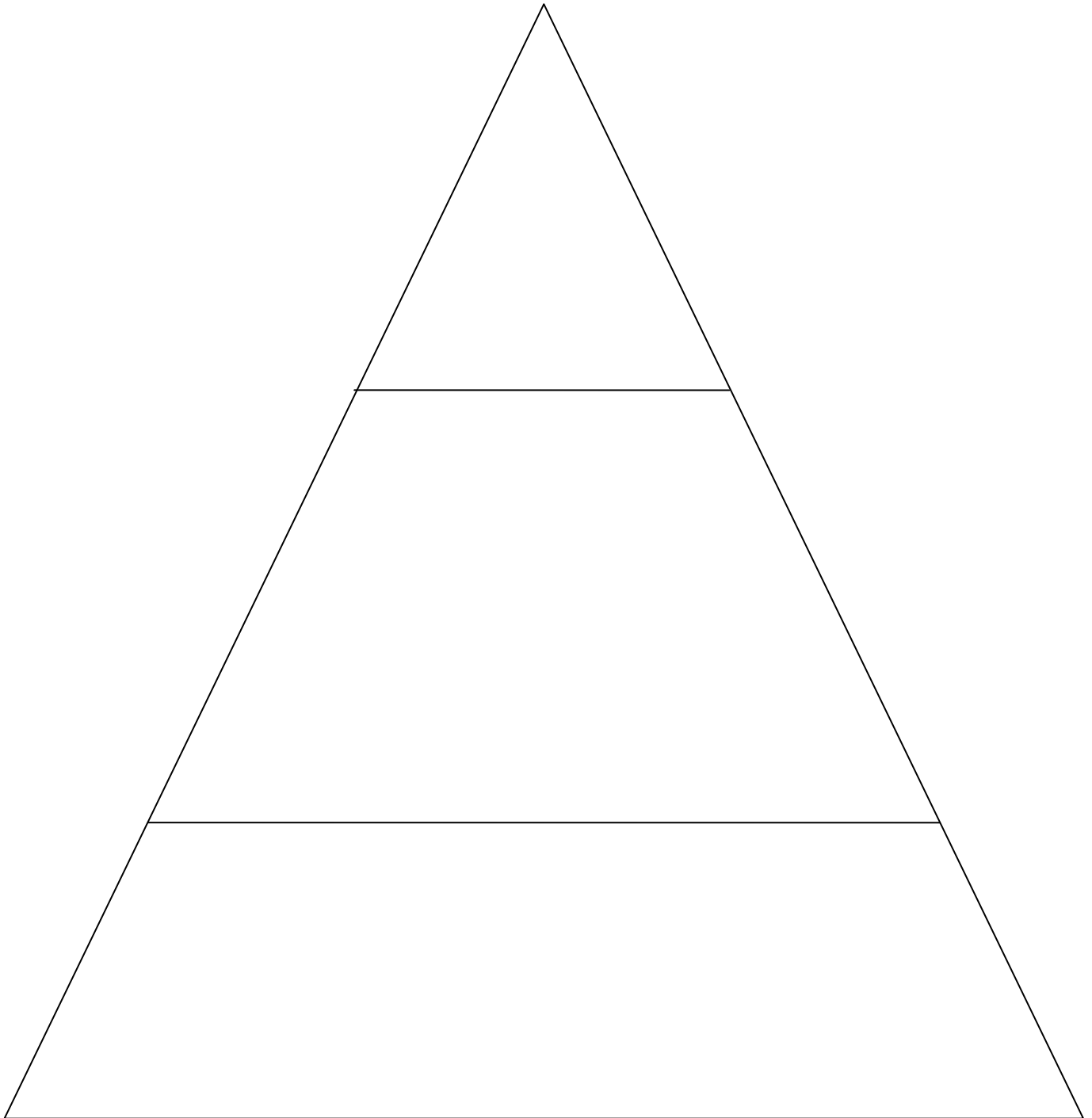
Τάξη \_\_\_\_\_

| ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ                                | ΠΟΝΤΟΙ                                                                                     | ΒΡΑΒΕΙΟ                                           |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 15/3/2013<br>3 <sup>η</sup> διδακτική ώρα | Δραστηριότητα 1 <sup>η</sup> : Ι Ι Ι Ι Ι Ι Ι Ι<br>Δραστηριότητα 2 <sup>η</sup> : Ι Ι Ι Ι Ι | Βλέπουμε φωτογραφίες<br>από το Παρίσι στον<br>Η/Υ |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |
|                                           |                                                                                            |                                                   |

## Η ΠΟΛΥΧΡΩΜΗ ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΜΟΥ<sup>7</sup>

Όνομα \_\_\_\_\_

Τάξη \_\_\_\_\_



---

<sup>7</sup> Πρέπει να συμπληρωθεί με αυτοκόλλητα. Κάθε επίπεδο της πυραμίδας μπορεί να συμπληρώνεται με διαφορετικά αυτοκόλλητα, αναλόγως τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Το κάθε πότε το παιδί θα παίρνει ή θα χάνει αυτοκόλλητα εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και τον στόχο που έχει θέσει.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anstötz, C., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- David T., Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα : Τόπος.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη. Τόμος Α'.* Αθήνα : εκδόσεις Gutenberg.
- Frith, U. (1996). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Gattanach, Ann . (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού* Αθήνα : Σαββάλας.
- Landgarten, H. B. (1999). *Οικογενειακή εικαστική θεραπεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Malchiodi, C.A., Αναγνωστοπούλου-Ιωαννίδου, Ν. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Williams, D. (1993). *Κανείς στο πουθενά. Η εκπληκτική βιβλιογραφία ενός αυτιστικού κοριτσιού*. Αθήνα : Αποσπερίτης.
- Αναγνωστοπούλου-Ιωαννίδου, Ν., Σκαρβέλη, Γ. (1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης- η εικαστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Διδακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Αυτιστική διαταραχή και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων – αναπτυξιακή προσέγγιση* (σελ. 319- 350). Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ, Γιώργος Δάρδανος.
- Κουρκούτας, Η., Chartier, J.P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Κωνσταντινίδου, Σ.Π. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού : Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Λαμπίρης, Γ. (2006). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης. Επιστημονικό βήμα, 5, 58-65.*
- Ντίνας, Κ. (2007). *Προοπτικές παρέμβασης ενάντια στην αυτοτραυματική συμπεριφορά ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές. Από την τροποποίηση της συμπεριφοράς στη θετική συμπεριφοριολογική στήριξη*. Αθήνα : Ταξιδευτής.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικές υποστήριξης. Τόμος Α' (σελ.).* Αθήνα: Ατραπος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*.

*Νοητική υστέρηση- ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση.*

*Τόμος Β'.* Αθήνα: Άτραπος.

Σούλης, Σ.Γ.(2000).*Μαθαίνοντας βήμα-βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια/βαριά νοητική υστέρηση* Αθήνα : Τυπωθήτω.

Τριλίβα,Σ.,Αναγνωστοπούλου,Τ.,Χατζηνικολάου,Σ.(2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου. Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου* (σελ. 163-195).Αθήνα: GUTENBERG.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Barrett,W.,Randall,L.(2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology* ,20(4), 353-368.

Barry, L.M., Burlew,S. (2004).Using Social Stories to Teach Choice and Play Skills to Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.

Bauminger, N. (2004).The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and psychopathology* , 16,157-177.

Bellini, S.,Akullian, J.(2007). A meta-analysis of Video Modeling and Self-modeling Interventions for children and adolescents with ASD. *Council for Exceptional Children*, 73(3), 264-287.

Canella – Malona, H.,Sifagoos,J.,O'Reilly,M.,Dela Cruz,B.,Earisinha, C., Cancioni, G.E.(2006). Comparing video prompting to Video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities* , 41(4),344-356.

Charman, T.(1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology* , 9 , 1–16.

Charman,T., Pickles, A.,Simonoff, E., Chandler,S.,Loucas, T., Baird, G. (2011). IQ in children with autistic spectrum disorders: Data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological medicine* ,41 (3), 619-627.

Cimera, R.(2006) . *Mental retardation doesn't mean "stupid"! : a guide for parents and*

- teachers. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Education.
- Clough,P., Garner, P., Pardeck,J.,Yuen, F.(2005).*Handbook of emotional and behavioral difficulties* .London : SAGE.
- Cooper, P.(1999).*Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Crozier,S., Tincani, M.J.(2005).Using a Modified Social Story to Decrease Disruptive Behavior of a Child With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* ,20 (4),150 – 157.
- Deane,K., Fitch, M.,Carman,M. (2000). An innovative art therapy program for cancer patients. *Canadian Oncology Nursing Journal* ,10(4) 147-157.
- Delano. M.(2007). Video modeling Interventions for Individuals with autism. *Remedial and Social Education*, 28(1), 33-40.
- Didden,D.,Korzilius,H.,Van Oorsouw ,W.,Sturmey,P.(2006). Behavioral Treatment of Challenging Behaviors in Individuals With Mild Mental Retardation: Meta-Analysis of Single-Subject Research. *American Journal on Mental Retardation*, 111 (4), 290-298.
- Doyle , T., Arnedillo – Sannchez , I.(2011). Using multimedia to reveal the hidden code of everyday behavior to children with autistic spectrum disorders. *Computers and education* , 56, 357- 369.
- Eldevik,S., Eikeseth,S., Jahr,E.,Smith,T.(2006). Effects of Low-Intensity Behavioral Treatment for Children with Autism and Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,36 (2),211-224.
- Emery, M. (2004). Art therapy as an Interevention for Autism. *Art therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21, 143-147.
- Epp,K.M.(2008). Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum. *Children Schools*, 30 (1),27-36.
- Ernst,C., Morton, C.,Gusella, J.(2010). Self-injurious behaviors in people with and without intellectual delay: implications for the genetics of suicide. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 13 ,527-528.
- Frederickson,N.,Warren,L., Turner,J.(2005). Circle of Friends”- An Exploration of Impact Over Time .*Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology* ,21(3),197-217.
- Feldman, R.(2009).*Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη. Τόμος Α΄*. Αθήνα :εκδόσεις Gutenberg.
- Gerdner,L.(2000). Music, Art, and Recreational Therapies in the Treatment of Behavioral

and Psychological Symptoms of Dementia. *International Psychogeriatrics* ,12, 359-366a.

- Griffith, G., Hasting, R. , Nash, S., Hill, C. (2010) Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well- being in children with down syndrome and autism. *Journal of autism and Developmental disorders* , 40, 610 -619.
- Gussak,D. (2007). The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Depression in Prison Populations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(4),444-460.
- Hagiwara,T.,Smith Myles,B. (1999).A Multimedia Social Story Intervention : Teaching Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.
- Hallam.,S.(2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary schoolchildren. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Heckaman, K.,Conroy, M., Fox, J.,Chait, A..(2000). Functional Assessment-based Intervention Research on Students with or at Risk for Emotional and Behavioral Disorders in School Settings.*Behavioral Disorders*, 25(3),196-210.
- Hegarty,J.R.,Last,A.(1997).Relaxation training for people who have severe/profound and multiple learning disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 43(85), 122-139.
- Jenkinson,J.,Hyde,T.,Ahmad,S.(2008).*Building blocks for learning, occupational therapy approaches: practical strategies for the inclusion of special needs in primary school*. Chichester, West Sussex, U.K. : Wiley-Blackwell.
- Kahng,S.,Iwata,B.A.,Lewin,A.B.(2002). Behavioral Treatment of Self-Injury, 1964 to 2000.*American Journal on Mental Retardation*,107, (3), 212-221.
- Kalyva, E., Avramidis, E. (2005).Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the ‘Circle of Friends’: A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3) , p.253-261.
- Keeling,K., Smith Myles.,B.,Gagnon,E., Simpson,R. (2003). Using the Power Card Strategy to Teach Sportsmanship Skills to a Child with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(2), 105-111.
- Kuoeh,H.,Mirenda,P.(2003).Social Story Interventions for Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-227.
- Larson,J.,Lochman,J.E.(2002). *Helping Schoolchildren Cope with Anger. A COGNITIVE-BEHAVIORAL INTERVENTION* (p.149-165). New York, London: THE GUILFORD PRESS.

- Lendrum,A.,Humphrey,N.,Kalambouka A., Wigelsworth,M.(2009). *Implementing primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) small group interventions: recommendations for practicioners. Emotional and behavioural Difficulties* , 14 (3), 229-238.
- Locke,E., Latham,G.(2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey . *American Psychologist* , 57 (9) , 705-717.
- Malley,S.M., Dattilo,J.,Gast,D.(2002). Effects of Visual Arts Instruction on the Mental Health of Adults With Mental Retardation and Mental Illness. *Mental Retardation*, 40(4), 278-296.
- Martin,N.(2009).Art Therapy and Autism :Overview and Recommendations. *American Art Therapy Association*, 26 (4),187-190.
- Matson,J.,LoVullo,S.(2008).A Review of Behavioral Treatments for Self-Injurious Behaviors of Persons With Autism Spectrum Disorders. *Behavior Modification*, 32(1), 61-76.
- Mechling,L.,Moser,S.(2010). Video Preference Assesement of Students with Autism watching self, adults or peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(2), 76-84.
- Mitchell , P. , Parsons, S. , Leonard, A. (2007). Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of autism dev disorders* , 37, 589 – 600.
- Nation, K., Penny, S.(2008).Sensitivity to eye gaze in autism: is it normal?Is it automatic?is it social?. *Development psychopathology* ,20, 79-97.
- Oliveira, G.,Diogo,L., Grazina, M.,Garcia ,G., Ataíde,A., Marques,C., Miguel,T., Borges ,L.,Vicente ,A.M., Oliveira,C.R.(2005).Mitochondrial dysfaction in autism spectrum disorders : a population-based study. *Developmental Medicine and Child neurology*,47 (3),185-189.
- Ozdemir,S.(2008).The effectiveness of Social Stories on Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism: 3 case studies. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 38(1), 1689-1696.
- Rapp.,J.,Vollmer,T.(2005).Stereotypy I: A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities* ,26(6), 527–547.
- Ray,D., Bratton, S., Rhine, T. ,Jones, L. The effectiveness of play therapy: Responding to the critics.(2001).*International Journal of Play Therapy*, 10(1), 85-108.
- Reynolds, M.,Nabors,L. Quinian,A. (2000).The effectiveness of Art Therapy: Does it work?. *Art therapy:Journal of the American Art Therapy Association*, 17 (3), 207-213.
- Roller White,R., Wallace,J.,Huffman,L.(2004). Use of Drawings to Identify Thought Impairment Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: An Exploratory Study. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21(4), 210-218.
- Sainsbury,C. (2009).Martian in the playground: understanding the schoolchild with

Asperger's syndrome. London, England: SAGE.

- Sansosti, F. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support : a guide for school – based professionals. *Psychology in the schools* , 47(3) ,257 – 281.
- Schalock, Robert L., Braddock, David L. (1999). *Adaptive behavior and its measurement : implications for the field of mental retardation*. Washington, D. C. : American Association on Mental Retardation.
- Scattone, D., Tingstrom, D., Wilczynski, S. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 21(4) ,211-222.
- Schaaf, R.C., Benevides, T., Kelly, D., Mailloux-Maggio, Z. (2012). Occupational therapy and sensory integration for children with autism: a feasibility, safety, acceptability and fidelity study. *Autism* ,16(3) ,321 -327.
- Schalock, R.L., Luckasson, R., Shorger, K.A. (2007). The renaming of Mental Retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Shippen, M.E., Simpson, R., Crites, S.A. (2003). A practical guide to functional assessment. *Teaching Exceptional Children*, 35(5), 36-44.
- Sifagoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G.E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C., Young, D. (2005). Computer- Presented Video Prompting for teaching Microwave Oven Use to Three Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 189-201.
- Spach, D. (2007). *Interactive Play for Children with Autism*. London and NY.
- Spencer, V., Simpson, C.G., Day, M., Buster, E. (2008). Using the Power Card Strategy to Teach Social Skills to a Child with Autism. *TEPCLUS* 5(1), 1-10.
- Susan M. Knell (1998): Cognitive-behavioral play therapy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(1), 28-33.
- Sutherland, K.S., Oswald, D.P. (2005). The relationship between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral disorders : Transactional Processes . *Journal of Child and Family Studies*, 14( 1), 1-14 .
- Switzky, H.N. (2001). *Personality and motivational differences in Persons with mental retardation*. London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Sze, K., Wood, J., J. (2008). Enhancing CBT for the Treatment of Autism Spectrum Disorders and Concurrent Anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 403–409.

- Webster-Stratton ,Reid ,J.,Hammond,M.(2001). Social Skills and Problem-solving Training for Children with Early-onset Conduct Problems: Who Benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 943-952.
- Witzel, B.S., Mercer,C.D. (2003). Using Rewards to Teach Students with Disabilities, Implications for Motivation. *Remedial And Special Education* ,24(2) , 88-96.
- Zipkin,D.(1985). Relaxation techniques for handicapped children: a review of literature. *The journal of special education* , 19 (3),283-289.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

### Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

- Oster, G.,Gould Crone,P. (2004).*Using drawings in Assessment and Therapy. A Guide for Mental Health Professionals. Second edition.* Ανακτήθηκε από [http://books.google.ca/books?id=5dYqVKFrXEUC&pg=PA74&lpg=PA74&dq=dap+test&source=web&ots=2o6L4UI69V&sig=DpB3GbcAY0\\_1PjmhkTKSahI350&hl=en&sa=X&oi=book\\_result&resnum=5&ct=result#v=onepage&q=dap%20test&f=false](http://books.google.ca/books?id=5dYqVKFrXEUC&pg=PA74&lpg=PA74&dq=dap+test&source=web&ots=2o6L4UI69V&sig=DpB3GbcAY0_1PjmhkTKSahI350&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#v=onepage&q=dap%20test&f=false) στις 7 Φεβρουαρίου 2013.
- Rubin,A.,J.(2001).Approaches to Art Therapy.Theory and Technique. Ανακτήθηκε από : [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=kTYI3nzRgLUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=art+therapy+books&ots=6Iw9Z\\_WETm&sig=GMqhby4Vv9x26qeJdWdmFs3cAuU&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=kTYI3nzRgLUC&oi=fnd&pg=PR9&dq=art+therapy+books&ots=6Iw9Z_WETm&sig=GMqhby4Vv9x26qeJdWdmFs3cAuU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) στις 7 Φεβρουαρίου 2013.

### Επιπλέον πηγές

- [http://www.aceintelligence.com/iq\\_score\\_distribution.php](http://www.aceintelligence.com/iq_score_distribution.php) . Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2012.
- <http://www.donnawilliams.net>. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2012.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Temple\\_Grandin](http://en.wikipedia.org/wiki/Temple_Grandin). Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2012.
- [www.medlook.net.cy/article.asp?item\\_id=2315](http://www.medlook.net.cy/article.asp?item_id=2315). Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013.
- [www.noesi.gr/node/294](http://www.noesi.gr/node/294). Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013.

- <http://www.internationalarttherapy.org/mentalhealth.html>. Ανακτήθηκε στις 4 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.minddisorders.com/Del-Fi/Figure-drawings.html#b>. Ανακτήθηκε στις 4 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.arttherapyalliance.org/AboutArtTherapy.html>. Ανακτήθηκε στις 4 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.psychology.ccsu.edu/fallahic/HTP%20Outline.ppt>. Ανακτήθηκε στις 19 Φλεβάρη 2013.
- [http://fc.stoughtonschools.org/~p\\_leblanc/Goodenough%20Draw%20a%20Person.doc](http://fc.stoughtonschools.org/~p_leblanc/Goodenough%20Draw%20a%20Person.doc). Ανακτήθηκε στις 19 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.nucleuslearning.com> . Ανακτήθηκε στις 20 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.mja.com.au> . Ανακτήθηκε στις 20 Φλεβάρη 2013.
- <http://www.leedsmet.ac.uk/inn/usabilityservices/download2.htm> .Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου 2013.
- <http://www.criticalcompanions.wordpress.com>. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2013.
- <http://www.projectivetests.umwblogs.org/popular-tests/draw-a-person-test/>. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2013.
- <http://www.crookcountry.k12.or.us/departments/curriculum-and-instruction-2/rti-response-to-intervention/>. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2013.
- <http://www.autism.org.uk/16877>. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2013.
- [http://www.leics.gov.uk/autism\\_circle\\_of\\_friends.pdf](http://www.leics.gov.uk/autism_circle_of_friends.pdf) .Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2013.
- [http://www.ehow.com/how\\_7539678\\_make-power-cards.html](http://www.ehow.com/how_7539678_make-power-cards.html).Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2013.
- <http://r4atandautism.wikispaces.com/4.+Social+Skills>. Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2013.
- <http://www.krieger.freehostia.com/kinitra.htm> . Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2013.
- <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/classroom-management/9154.html>. Ανακτήθηκε στις 6 Απριλίου 2013.
- [http://mytwohappyhomeschoolers.blogspot.gr/2011\\_04\\_01\\_archive.html](http://mytwohappyhomeschoolers.blogspot.gr/2011_04_01_archive.html). Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2013.
- <http://r4atandautism.wikispaces.com/4.+Social+Skill>. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου 2013.
- <http://www.infantva.org/documents/CoPAminutesValley20090701-VideoSelfModeling.pdf>. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου 2013.

- [http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post\\_12.html](http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_12.html). Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2013.
- <http://www.handsonscotland.co.uk/topics/techniques/relaxation.htm>. Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου 2013
- [http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation\\_and\\_disability.pdf](http://www.bridgingproject.org.au/downloads/relaxation_and_disability.pdf). Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου 2013
- <http://www.encephalos.gr/full/44-2-04g.htm>. Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου 2013