

Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη

Πέτρος Γαλάνης

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

(ΕΔΙΠ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών)

Το έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5001313 υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Συγγραφέας: Πέτρος Γαλάνης

Φιλολογική Επιμέλεια: Άννα Αφεντουλίδου, φιλόλογος

αποσπασμένη στο ΙΕΠ

Πράξη: ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», MIS: 5001313

Άξονες Προτεραιότητας 6, 8, 9, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ).

Κουρμπέτης Βασίλης, Σύμβουλος Α΄

Υπεύθυνοι της Πράξης: Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ

(από 16/06/2016 έως 11/07/2019)

Γελαστοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ

Σύμβουλος Β΄ με εξειδίκευση στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση, ΙΕΠ

(από 12/07/2019)

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ιωάννης Αντωνίου

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα

Τηλ.: 213 1335100

Fax: 213 1335111

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: info@iep.edu.gr

Ο παρών τόμος αποτελεί παραδοτέο του Υποέργου 1 της Πράξης με τίτλο: « ΠΕ3.4 Οδηγός Εκπαίδευσης για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη».



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	12
ΕΝΟΤΗΤΑ 1	14
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	14
1.1 Τι είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	14
1.2 Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΔΑΦ;	14
1.3 Έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ νοητική υστέρηση;	18
1.4 Έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ δυνατά σημεία;	18
1.5 Πόσο συχνά εκδηλώνεται η ΔΑΦ;	19
1.6 Ποια είναι τα αίτια της ΔΑΦ;	19
1.7 Πώς γίνεται η διάγνωση της ΔΑΦ;	20
1.8 Μπορεί η ΔΑΦ να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά;	21
1.9 Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η πρόοδος των παιδιών με ΔΑΦ;	22
1.10 Ποιο είναι το καταλληλότερο σχολικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ;	22
1.11 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη σχολική τους ένταξη;.....	23
ΕΝΟΤΗΤΑ 2	25
Δεξιότητες που προάγουν την ένταξη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο	25
2.1 Κοινωνικές δεξιότητες.....	25
2.2 Δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνιακή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.....	29

2.3 Δεξιότητες που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή	30
ΕΝΟΤΗΤΑ 3	33
Αξιολόγηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σχολική ένταξη	33
3.1 Αξιολόγηση των ενδιαφερόντων του παιδιού	34
3.2 Αξιολόγηση δεξιοτήτων	34
3.2.1 Συλλογή πληροφοριών μέσω συνεντεύξεων	35
3.2.2 Ελεύθερη καταγραφή.....	36
3.2.3 Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων	37
3.2.4 Μέθοδοι συλλογής ποσοτικών δεδομένων για καίριες για τη σχολική ένταξη δεξιότητες	38
3.3 Ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση	43
3.4 Σχεδιασμός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος	44
ΕΝΟΤΗΤΑ 4	47
Βασικές διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες.....	47
4.1 Προγράμματα και συστήματα ενίσχυσης.....	48
4.1.1 Συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών	51
4.1.2 Συμβόλαια ενίσχυσης	54
4.2 Τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων	55
4.3 Τμηματική βοήθεια	58
4.3.1 Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα	64
4.3.2 Παρουσίαση προτύπου προς μίμηση μέσω βίντεο	65
4.3.3 Απόσυρση της τμηματικής βοήθειας.....	66
4.4 Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς.....	69
4.5 Ανάλυση έργου	70
4.6 Κατ' ευκαιρία διδασκαλία	71
4.7 Προγράμματα αυτο-απασχόλησης	75

4.8 Γραπτά σενάρια	80
4.9 Κοινωνικές Ιστορίες	83
4.10 Προγράμματα αυτοκαταγραφής.....	88
4.11 Συμμετοχή των συμμαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης.....	91
4.12 Προπαρασκευαστική εκπαίδευση	99
4.13 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	103
4.14 Τροποποίηση του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας	107
ΕΝΟΤΗΤΑ 5	115
Διδασκαλία καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων	115
5.1 Διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων	115
5.1.1 Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προάγουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	117
5.1.2 Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προάγουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων	121
5.2 Διδασκαλία δεξιοτήτων που προάγουν την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία	124
5.3 Διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς	132
5.3.1 Τα αίτια της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς	132
5.3.2 Ορισμός του προβλήματος και ιεράρχηση των στόχων της παρέμβασης	136
5.3.3 Αξιολόγηση της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς.....	138
5.3.4 Διατύπωση υπόθεσης για τα αίτια της συμπεριφοράς και τους επιβαρυντικούς παράγοντες.....	142
5.3.5 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης	142
ΕΝΟΤΗΤΑ 6	157
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι δυνατότητες συνεργασίας ..	157
6.1 Αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής..	158

6.2 Ανάπτυξη συνεργασιών	164
ΕΝΟΤΗΤΑ 7	168
Ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου με ΔΑΦ	168
7.1 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	168
7.1.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή	168
7.1.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	170
7.1.3 Αποτελέσματα	178
7.2 Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ΔΑΦ που φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	179
7.2.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών της μαθήτριας	179
7.2.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	180
7.2.3 Αποτελέσματα	189
7.3 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στη Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου	191
7.3.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή	191
7.3.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	192
7.3.3 Αποτελέσματα	200
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	202
Π.1 Φύλλο συλλογής πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα του παιδιού ..	202
Π.2 Φύλλο συλλογής πληροφοριών για τις καίριες για την ένταξη δεξιότητες	204
Π.3 Ενδεικτικό φύλλο ελεύθερης καταγραφής.....	210
Π.4 Λίστες ελέγχου καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων.....	212
Π.5 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω καταγραφής γεγονότων και υπολογισμού της συχνότητας εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς	219

Π.6 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω καταγραφής γεγονότων και υπολογισμό του ποσοστού εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς	220
Π.7 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας	221
Π.8 Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λειτουργίας που επιτελούν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς.....	222
Π.9 Φύλλο αδρής καταγραφής της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς	226
Π.10 Έντυπο Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς.....	228
Βιβλιογραφικές Αναφορές	229

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1: Παραδείγματα συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών	54
Εικόνα 2: Συμβόλαιο ενίσχυσης	55
Εικόνα 3: Παραδείγματα καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα που λειτουργούν ως υπενθυμίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς.....	62
Εικόνα 4α. Κάρτα με γραπτές υπενθυμίσεις για τη δραστηριότητα της γραπτής έκφρασης	63
Εικόνα 4β: Υπενθύμιση μέσω γραπτής οδηγίας με τις λέξεις-κλειδιά για την επίλυση προβλημάτων, ενσωματωμένη στο φυλλάδιο εργασιών ...	63
Εικόνα 5: Κάρτα με τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (γραπτές και οπτικές υπενθυμίσεις)	64
Εικόνα 6: Πρόγραμμα δραστηριοτήτων σε γραπτή μορφή	76
Εικόνα 7: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης βασισμένο σε ανάλυση έργου σε γραπτή μορφή: Ανάλυση της στρατηγικής επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων σε επιμέρους βήματα	76
Εικόνα 8: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης βασισμένο σε ανάλυση έργου: Ανάλυση των επιμέρους αντιδράσεων που σχετίζονται με την προετοιμασία για το μάθημα	77
Εικόνα 9: Οπτικοποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα	79
Εικόνα 10α Γραπτό σενάριο σε κάρτα με οδηγίες και λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση	81
Εικόνα 10β Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης με ενσωματωμένες λεκτικές πρωτοβουλίες	81
Εικόνα 11: Γραπτό σενάριο διαλόγου	83
Εικόνα 12: Παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας	88
Εικόνα 13: Φύλλο αυτοκαταγραφής για τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και παιχνιδιού	91
Εικόνα 14: Παράδειγμα λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς ...	141
Εικόνα 15: Σύστημα αυτο-αξιολόγησης της συγκέντρωσης της προσοχής στο μάθημα	173
Εικόνα 16: Παράδειγμα συμβολαίου ενίσχυσης για την ολοκλήρωση των ασκήσεων	175
Εικόνα 17: Πίνακας με αυτοαναφορές του παιδιού σχετικά με τις προσπάθειες που έκανε να προσεγγίσει τους συμμαθητές του	177
Εικόνα 18: Φύλλο αυτοκαταγραφής για τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης	184
Εικόνα 19: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης και αυτοκαταγραφής (1)...	187
Εικόνα 20. Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης και αυτοκαταγραφής (2) ...	188

Εικόνα 21. Πρόγραμμα αυτο-αξιολόγησης	189
Εικόνα 22: Ενδεικτικές καταγραφές μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας ...	190
Εικόνα 23: Φύλλο συλλογής πληροφοριών από τους γονείς του παιδιού για τα προβλήματα συμπεριφοράς	194
Εικόνα 24: Ενδεικτική καταγραφή από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	195
Εικόνα 25: Ενδεικτική καταγραφή από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του μαθήματος	195
Εικόνα 26: Δειγματοληπτική καταγραφή της συχνότητας εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς	196

Περιεχόμενα Σχημάτων

Σχήμα 1: Παράδειγμα καταγραφής της συχνότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς.....	39
Σχήμα 2: Παράδειγμα συλλογής δεδομένων με τη μορφή ποσοστών ...	40
Σχήμα 3: Παράδειγμα 5-βθμιας κλίμακας για την αξιολόγηση της συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας, σε καθημερινή βάση	41
Σχήμα 4: Συχνότητα συγκρούσεων με συνομηλίκους	201
Σχήμα 5: Συχνότητα διαταρακτικών επεισοδίων στην τάξη	201

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1: Βασικά χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος	15
Πίνακας 2: Ενδεικτικοί στόχοι για τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ	26
Πίνακας 3: Ενδεικτικοί στόχοι που αφορούν δεξιότητες απαραίτητες για την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία	29
Πίνακας 4: Ενδεικτικοί στόχοι για δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή	31
Πίνακας 5:Πιθανά αίτια της απουσίας προόδου και προτεινόμενες λύσεις	43
Πίνακας 6:Παραδείγματα μορφών τμηματικής βοήθειας	59
Πίνακας 7: Διαδικασίες απόσυρσης της τμηματικής βοήθειας	67
Πίνακας 8: Παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας	105
Πίνακας 9: Ενδεικτικές προσαρμογές του περιβάλλοντος και των συνθηκών της διδασκαλίας	108

Πίνακας 10: Λειτουργίες των κοινωνικά μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς	133
Πίνακας 11: Κατηγορίες προβληματικών μορφών συμπεριφοράς.....	137
Πίνακας 12: Προτάσεις για την τροποποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ανάλογα τη λειτουργία που επιτελεί η συμπεριφορά...	146
Πίνακας 13: Παραδείγματα εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς που επιτελούν την ίδια λειτουργία με τις μη επιθυμητές αντιδράσεις	150
Πίνακας 14: Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγή.....	159
Πίνακας 15: Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που παρέχουν παράλληλη στήριξη.....	160
Πίνακας 16: Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που υπηρετούν στα τμήματα ένταξης.....	163
Πίνακας 17: Ανάλυση των αιτίων της προβληματικής συμπεριφοράς...	196

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια ιδιαίτερα σοβαρή και ισόβια διαταραχή, η οποία έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του ατόμου, στην κοινωνική του προσαρμογή και στη γενικότερη ποιότητα της ζωής του. Παρότι έχει αναπτυχθεί μια ιδιαίτερα πλούσια και αποτελεσματική τεχνογνωσία για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της διαταραχής, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, υπάρχει μεγάλη διάσταση μεταξύ ερευνητικών δεδομένων και εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Σκοπός του παρόντος οδηγού είναι να αποτελέσει ένα πλαίσιο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής, με παιδαγωγικές παρεμβάσεις, διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, γεφυρώνοντας, ως ένα βαθμό, το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αν και τα παραδείγματα, τα οποία χρησιμοποιούνται, αφορούν την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, οι διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που παρουσιάζονται είναι κοινές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα που υπηρετεί, πρέπει να εξατομικεύσει την παρέμβαση, λαμβάνοντας υπόψη του τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες, όχι μόνο του συγκεκριμένου μαθητή/τριας με ΔΑΦ, αλλά και της σχολικής μονάδας, καθώς και του διδακτικού προσωπικού.

Ο Οδηγός «Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη» αποτελείται από 7 ενότητες. Στην Πρώτη Ενότητα, με τίτλο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», περιγράφονται τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη ΔΑΦ, με τη μορφή απαντήσεων σε ερωτήματα που πολύ συχνά θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Στη Δεύτερη Ενότητα, με τίτλο «Δεξιότητες που προάγουν την ένταξη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο», αναπτύσσονται οι βασικότεροι τομείς της παρέμβασης μαζί με προτεινόμενους διδακτικούς στόχους για κάθε τομέα, η επίτευξη των οποίων προάγει την ομαλή και ουσιαστική σχολική ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ. Στην Τρίτη Ενότητα, με τίτλο «Αξιολόγηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σχολική ένταξη», περιγράφονται οι ποιοτικές

και ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης που θα χρειαστεί να εφαρμοστούν, με στόχο τον εντοπισμό των δυνατών σημείων του/της μαθητή/τριας, των αναγκών του/της, καθώς και την αξιολόγηση της προόδου του/της σε καίριες για την ένταξη δεξιότητες. Στην Τέταρτη Ενότητα, με τίτλο «Βασικές διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες» αναπτύσσονται παιδαγωγικές μέθοδοι και διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, η αποτελεσματικότητα των οποίων έχει τεκμηριωθεί μέσω ερευνητικών διαδικασιών. Περιγράφονται οι τεχνικές, παρέχονται βήματα για την εφαρμογή τους και συνοδεύονται από παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που βοηθούν να αποσαφηνιστεί η χρησιμότητά τους. Η Πέμπτη Ενότητα, με τίτλο «Διδασκαλία καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων», επιχειρεί να συνδέσει τις διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που παρουσιάστηκαν στην τέταρτη ενότητα, με τους σημαντικότερους τομείς της παρέμβασης που αναπτύχθηκαν στη δεύτερη ενότητα. Για το σκοπό αυτό, προτείνονται παιδαγωγικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εποικοδομητική συμμετοχή του παιδιού με ΔΑΦ στη μαθησιακή διαδικασία και την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς. Στην Έκτη Ενότητα, με τίτλο «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι δυνατότητες συνεργασίας», περιγράφονται οι ρόλοι που μπορούν να αναλάβουν τα σημαντικότερα πρόσωπα που εμπλέκονται στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και βασικοί άξονες για την ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Στην Έβδομη και τελευταία Ενότητα, με τίτλο «Ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου με ΔΑΦ», παρουσιάζονται οι περιπτώσεις και τα προγράμματα παρέμβασης τριών παιδιών με ΔΑΦ ενταγμένων στο γενικό σχολείο. Στο Παράρτημα που συμπληρώνει τον Οδηγό, παρέχονται έντυπα και φόρμες αξιολόγησης, μαζί με οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Στην παρούσα ενότητα, παρέχονται βασικές πληροφορίες για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), με τη μορφή απαντήσεων σε ορισμένα καίρια ερωτήματα, τα οποία πολύ συχνά θέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ.

1.1 Τι είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια ισόβια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, πλήττοντας την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής εταιρείας, βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αποτελούν (American Psychiatric Association, 2013):

1. Τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία.
2. Τα περιορισμένα και επαναληπτικά μοτίβα: συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

1.2 Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΔΑΦ;

Η ΔΑΦ αποτελεί μια διάχυτη διαταραχή, υπό την έννοια ότι πλήττει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τις περισσότερες περιοχές της ανάπτυξης. Ωστόσο, υπάρχει πολύ μεγάλη ετερογένεια ως προς τον αριθμό και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ΔΑΦ, το επίπεδο του προφορικού λόγου και το νοητικό δυναμικό των παιδιών που προσβάλλονται από αυτή. Στον Πίνακα 1 συνοψίζονται τα βασικά

χαρακτηριστικά της διαταραχής (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017. Hadjikhani, 2013. Kim & Lord, 2013. Loveland & Tunali-Kotoski, 2005).

Πίνακας 1:

Βασικά χαρακτηριστικά της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος

Βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ
1) Ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
▪ Έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους ανθρώπους, αφού τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αναζητούν και μάλιστα αποφεύγουν την αλληλεπίδραση τόσο με ενήλικες όσο και με συνομήλικα παιδιά. ▪ Κοινωνική αλληλεπίδραση με χαμηλότερη, από το αναμενόμενο για την ηλικία τους, ποιότητα, ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα. ▪ Απουσία ή χαμηλή συχνότητα στη λήψη πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στην έναρξη μιας αλληλεπίδρασης. Συνήθως, οι πρωτοβουλίες τους έχουν ως αποκλειστικό στόχο την ικανοποίηση μιας ανάγκης τους. ▪ Απουσία ή χαμηλή συχνότητα στην ανταπόκριση στις επικοινωνιακές προσπάθειες των άλλων (κάποιες φορές, δεν ανταποκρίνονται ούτε στο άκουσμα του ονόματός τους). ▪ Δυσκολία στην κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και στην εναρμόνιση της συμπεριφοράς τους με αυτές. ▪ Ελλείμματα στη μη λεκτική επικοινωνία, αφού δεν υιοθετούν την κατάλληλη προς τις κοινωνικές συνθήκες στάση του σώματος και έκφραση του προσώπου, δεν κάνουν ή δεν διατηρούν τη βλεμματική επαφή, δεν χρησιμοποιούν χειρονομίες. ▪ Δυσκολία να συνάψουν φιλικές σχέσεις, αλλά και να μοιραστούν με τους άλλους ενδιαφέροντα και επιδόσεις.
2) Δυσκολίες στην αναγνώριση και εκδήλωση του συναισθήματος
▪ Δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. ▪ Εκδήλωση ιδιόμορφων συναισθηματικών αντιδράσεων, που δεν συνάδουν με τις κοινωνικές συνθήκες και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. ▪ Δυσκολία στην εκδήλωση ενσυναίσθησης, εξαιτίας της αδυναμίας τους να επεξεργαστούν κατάλληλα τα ερεθίσματα και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. ▪ Εκδήλωση άγχους και ανησυχίας.
3) Ελλείμματα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου
Το 15% των παιδιών με ΔΑΦ δεν αναπτύσσει προφορικό λόγο, το 10% έχει εξαιρετικά περιορισμένο λόγο και το 75% αναπτύσσει λόγο, τουλάχιστον

σε επίπεδο πρότασης (Norrelgen et al., 2015). Ενδεικτικά μπορεί να εκδηλώνουν:

- Ακατάληπτη άρθρωση, ιδιόμορφη προσωδία και ακατάλληλη ένταση της φωνής.
- Ηχολαλίες και επαναληπτικό λόγο.
- Περιορισμένο προσληπτικό και κυρίως εκφραστικό λεξιλόγιο (π.χ. αντίθετες έννοιες, επιρρήματα, αντωνυμίες).
- Δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση εντολών και οδηγιών με πολλά επιμέρους βήματα.
- Δυσκολία στην οργάνωση των επιμέρους πληροφοριών που θα τους βοηθούσαν στο σχηματισμό εννοιών, στην κατανόηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Δυσκολία στην κατανόηση σχημάτων λόγου, όπως η μεταφορά, η παρομοίωση, η ειρωνεία, αλλά και το χιούμορ.
- Ελλείμματα στο μορφοσυντακτικό τομέα, στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο (Durrleman, Hippolyte, Zufferey, Iglesias, & Hadjikhani, 2015).
- Δυσκολίες σε πραγματολογικό επίπεδο, όπως, για παράδειγμα, να διατυπώνουν σχόλια κοινωνικά μη αποδεκτά ή σχόλια που δεν συνάδουν με την κοινωνική συνθήκη.
- Δυσκολία στη διατήρηση της συζήτησης (π.χ. στην εισαγωγή θεμάτων προς συζήτηση, στην εναλλαγή σειράς, στην παροχή πληροφοριών, προκειμένου να διατηρήσουν το διάλογο).

4) Ελλείμματα σε δεξιότητες μίμησης

- Ελλείμματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η μίμηση των κινήσεων του σώματος, της στοματικής κοιλότητας, των εκφράσεων του προσώπου.
- Δυσκολία στη λεκτική μίμηση.

5) Ελλείμματα σε δεξιότητες που σχετίζονται με την προσοχή

- Ελλειμματική Προσοχή με ή χωρίς Υπερκινητικότητα: 30% περίπου των παιδιών με ΔΑΦ πληροί ταυτόχρονα και τα κριτήρια για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ (Carrascosa-Romero & De Cabo-De La Vega, 2015).
- Υπερ-επιλεκτικότητα στην επεξεργασία των ερεθισμάτων, αφού η προσοχή τους στρέφεται επιλεκτικά σε ορισμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων (π.χ. το χρώμα, το όνομα), αντί να τα επεξεργάζονται σφαιρικά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αναγνώριση σύνθετων ερεθισμάτων και στη γενίκευση δεξιοτήτων σε νέες συνθήκες.

6) Ελλείμματα σε δεξιότητες παιχνιδιού

- Δυσκολία να κατακτήσουν δεξιότητες λειτουργικού και κυρίως συμβολικού παιχνιδιού και παιχνιδιού ρόλων.

▪ Δυσκολία να μετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και παιχνίδια με κανόνες.
7) Ελλείμματα σε γνωστικό επίπεδο
▪ Ελλείμματα στις δεξιότητες Θεωρίας του Νου, τα οποία μεταξύ άλλων, δυσκολεύουν τα παιδιά με ΔΑΦ να προβλέψουν τη συμπεριφορά του άλλου, να κατανοήσουν τις προθέσεις του και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές απαιτήσεις. ▪ Επιτελικές δυσλειτουργίες, οι οποίες μεταξύ άλλων σχετίζονται με τη δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ να σχεδιάσουν τις δράσεις τους, να διαχειριστούν το χρόνο τους, να διατηρήσουν την εστίαση της προσοχής τους στα σημαντικά ερεθίσματα, να μετατοπίσουν την προσοχή τους από μια δραστηριότητα / ερέθισμα σε άλλη, να έχουν γνωστική ευελιξία, να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. ▪ Δυσκολία στην απόκτηση κριτικής και επαγωγικής σκέψης, δεξιοτήτων αναστοχασμού και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. ▪ Δυσκολία στην αξιοποίηση προσωπικών τους εμπειριών σε νέες συνθήκες. ▪ Δυσκολία στην επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα η επεξεργασία μέσω της ακουστικής οδού να υστερεί έναντι εκείνης που γίνεται μέσω της οπτικής οδού.
8) Περιορισμένα και επαναληπτικά πρότυπα: συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων, δραστηριοτήτων
▪ Επαναλαμβανόμενες-στερεοτυπικές αντιδράσεις στην κίνηση (π.χ. κινούν παρατεταμένα τα χέρια τους), στην ομιλία (π.χ. παράγουν ήχους και φράσεις κατ' εξακολούθηση). ▪ Ιδιόμορφη αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων (π.χ. εκδηλώνουν έντονη ενόχληση από τους δυνατούς θορύβους ή από συγκεκριμένους ήχους, καταναλώνουν μόνο τροφές με συγκεκριμένη γεύση και υφή). ▪ Προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες, τελετουργίες και καταναγκασμούς (π.χ. ακολουθούν την ίδια διαδρομή για το σχολείο). ▪ Εκδήλωση αντίστασης στις αλλαγές (π.χ. αναστατώνονται, όταν αλλάζει το πρόγραμμα των μαθημάτων ή ο δάσκαλος στην τάξη). ▪ Επίμονη ενασχόληση με περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων ή αντικειμένων (π.χ. εκδηλώνουν υπερβολική προσκόλληση σε ορισμένα αντικείμενα και παιχνίδια, έχουν εξεζητημένες γνώσεις για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο).

Κατά την αξιολόγηση της συμπτωματολογίας της ΔΑΦ, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η χρονολογική ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, καθώς τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της διαταραχής

συναντώνται και στην τυπική ανάπτυξη, σε πιο πρώιμα αναπτυξιακά στάδια (Kim & Lord, 2013).

1.3 Έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ νοητική υστέρηση;

Στο παρελθόν, υποστηριζόταν ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά με ΔΑΦ είχαν δείκτη πρακτικής νοημοσύνης μικρότερο του 70 και, συνεπώς, παρουσίαζαν ελαφρά έως σοβαρή νοητική υστέρηση (Kim & Lord, 2013). Ωστόσο, με βάση πρόσφατα δεδομένα από τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης (Centers for Disease Control and Prevention) στις ΗΠΑ, μόλις ένα στα τρία παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζει νοητική υστέρηση (31%). Αντίθετα, το 44% των παιδιών με ΔΑΦ έχει φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, ενώ το υπόλοιπο 25% εμπίπτει στο φάσμα της οριακής νοημοσύνης (ΔΝ: 71-85) (Baio et al., 2018).

1.4 Έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ δυνατά σημεία;

Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και αυτά, εκτός από αδυναμίες έχουν και δυνατά σημεία – έως και νησίδες ιδιαίτερων ικανοτήτων – τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να έχουν (Nelson, 2013):

- Εξειδικευμένη γνώση σε συγκεκριμένα θέματα που άπτονται των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους (π.χ. ιστορία, γεωγραφία, μηχανική-κατασκευές, υπολογιστές, αστρονομία).
- Επιδεξιότητα σε παιχνίδια με περίπλοκους μηχανισμούς.
- Εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης (μακροπρόθεσμη μνήμη).
- Ακριβή και λεπτομερή τρόπο σκέψης.
- Υψηλή ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, καθώς και ορθογραφική ικανότητα.
- Ειλικρίνεια και ευθύτητα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

1.5 Πόσο συχνά εκδηλώνεται η ΔΑΦ;

Τη δεκαετία του 1990, η συχνότητα εμφάνισης της ΔΑΦ υπολογιζόταν σε 1:1.500 άτομα. Ωστόσο, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέχουν τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης στις ΗΠΑ, 1,7% των παιδιών ηλικίας 8 ετών, το 2014, είχαν διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, ποσοστό που μεταφράζεται σε 1 στα 38 αγόρια και 1 στα 151 κορίτσια, αφού η διαταραχή πλήττει 4 φορές περισσότερο τα αγόρια (Baio et al., 2018).

Η παρατηρούμενη αύξηση αποδίδεται (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017):

1. Στα διευρυμένα διαγνωστικά κριτήρια, όπου πλέον αναγνωρίζεται η ύπαρξη ενός αυτιστικού φάσματος, το οποίο μπορεί να πλήττει ακόμα και άτομα με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης.
2. Στην καλύτερη γνώση και ενημέρωση των ειδικών και των γονέων, σχετικά με τη συμπτωματολογία της ΔΑΦ, στην ύπαρξη καλύτερων διαγνωστικών εργαλείων και διαγνωστικών υπηρεσιών.
3. Σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και σε γονίδια με υψηλή ευαισθησία σε αυτούς, χωρίς, ωστόσο, να μπορούν να προσδιοριστούν ακόμα με ακρίβεια οι συγκεκριμένοι παράγοντες.

1.6 Ποια είναι τα αίτια της ΔΑΦ;

Η ΔΑΦ είναι μια οργανική διαταραχή, η οποία προκαλείται από ποικίλους βιολογικούς παράγοντες. Τα αρχικά αίτια μπορεί να σχετίζονται με ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, μολυσματικούς ιούς, ανοσοποιητική δυσανεξία, καθώς και ανοξία από περιγεννητικά αίτια (Fombonne, 2003). Οποιοδήποτε από τα προαναφερθέντα αίτια μπορεί να προξενήσει βλάβη σε μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, να παρεμποδίσει την ανάπτυξη κάποιων εγκεφαλικών συστημάτων ή να προξενήσει βιοχημικές ανωμαλίες.

Σε πρόσφατη έρευνα, σε δείγμα 664 νηπίων που είχαν έναν τουλάχιστον αδελφό/ή με ΔΑΦ, διαπιστώθηκε πως είχαν 18,7% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και αυτά τη διαταραχή (Ozonoff et al., 2011). Οι πιθανότητες

αυξάνονταν, όταν υπήρχαν περισσότερα από ένα παιδιά με ΔΑΦ στην οικογένεια, ενώ, εάν το νήπιο ήταν αγόρι, οι πιθανότητες τριπλασιάζονταν, σε σχέση με το εάν ήταν κορίτσι. Στους επιβαρυντικούς για την εκδήλωση της ΔΑΦ παράγοντες ενδέχεται να συγκαταλέγεται η προχωρημένη ηλικία των γονέων (Durkin et al., 2008), καθώς και η πρωρότητα και το χαμηλό βάρος του νεογνού (Schendel & Bhasin, 2008).

1.7 Πώς γίνεται η διάγνωση της ΔΑΦ;

Παρόλο που η ΔΑΦ είναι μια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή με ισχυρό γενετικό υπόβαθρο, από τη στιγμή που η συγκεκριμένη βιολογική ανωμαλία που την προκαλεί δεν έχει εντοπιστεί, η διάγνωσή της γίνεται περισσότερο μέσω της παρατήρησης και της περιγραφής μορφών συμπεριφοράς του παιδιού, παρά με ιατρικές / εργαστηριακές εξετάσεις (Kulage, Smaldone, & Cohn, 2014).

Η διάγνωσή της γίνεται βάσει των διαγνωστικών κριτηρίων που περιγράφονται στην 5η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013) ή στη 10η έκδοση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1997).

Βάσει της πρόσφατης έκδοσης του DSM-5, για να αποδοθεί η διάγνωση της ΔΑΦ, πρέπει να παρατηρούνται σταθερά στη συμπεριφορά του παιδιού τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, δηλαδή τα «επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» και τα «περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα: συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων», ενώ ταυτόχρονα να πληρούνται ορισμένα διαφοροδιαγνωστικά κριτήρια, όπως η ύπαρξη των συμπτωμάτων από την πρώιμη παιδική ηλικία, η σημαντική μείωση της καθημερινής λειτουργικότητας του ατόμου και η μη απόδοση των αιτίων σε διανοητική αναπηρία. Η εκδήλωση της ΔΑΦ διακρίνεται σε 3 επίπεδα βαρύτητας, ανάλογα με το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο, με το επίπεδο 1 να περιλαμβάνει τα παιδιά που χρειάζονται τη λιγότερη υποστήριξη και το επίπεδο 3 την περισσότερη (APA, 2013).

1.8 Μπορεί η ΔΑΦ να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά;

Τη δεκαετία του '60, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ θεωρούνταν ανεπίδεκτοι μάθησης. Ωστόσο, η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται στις αρχές μάθησης της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, κατέδειξε τη δυνατότητά τους να σημειώσουν εντυπωσιακή πρόοδο. Οι πρώιμες εντατικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι οι μόνες, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει διερευνηθεί διεξοδικά. Από το 1987 έως σήμερα, έχουν δημοσιευτεί 29 έρευνες, στις οποίες συμμετείχαν αθροιστικά περισσότερα από 800 παιδιά με ΔΑΦ. Τα ευρήματα, τόσο πρωτότυπων ερευνών (π.χ. Sallows & Graupner, 2005), όσο και μετα-αναλύσεων (π.χ. Makrygianni, Gena, Katoudi, & Galanis, 2018) καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορικές-αναλυτικές παρεμβάσεις οδηγούν, μεταξύ άλλων, σε σημαντική αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου. Επιπλέον, επιταχύνουν το ρυθμό μάθησης, συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση της σοβαρότητας της διαταραχής και των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ αυξάνουν την πιθανότητα ένταξης στο γενικό σχολείο (Reichow & Wolery, 2009). Άλλωστε, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών καταδεικνύει πως τα συμπεριφορικά-αναλυτικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία, εκτός από τα αυστηρά δομημένα κλινικά πλαίσια, και σε σχολικά πλαίσια (π.χ. Eikeseth, Klintwall, Jahr, & Karlsson, 2012).

Ωστόσο, υπάρχει πολύ μεγάλη διακύμανση ως προς το βαθμό βελτίωσης που σημειώνουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Πολλά από αυτά δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν πλήρη αυτονομία ως ενήλικες (Howlin, 2000). Ακόμα και παιδιά με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης δυσκολεύονται να αποκτήσουν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Ωστόσο, μια μειοψηφία τους επιτυγχάνει τα βέλτιστα αποτελέσματα μέσω των εντατικών συμπεριφορικών-αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή, μετά την παρέμβαση, οι γνωστικές, λεκτικές και προσαρμοστικές τους δεξιότητες κυμαίνονται σε φυσιολογικά επίπεδα, ενώ, ταυτόχρονα, δεν εμφανίζουν αυτιστικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους και είναι ενταγμένα στο γενικό σχολείο (Fein et al., 2013. Kim & Lord, 2013).

1.9 Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η πρόοδος των παιδιών με ΔΑΦ;

Η σοβαρότητα της ΔΑΦ καθιστά αναγκαία την έγκαιρη εφαρμογή εντατικών προγραμμάτων παρέμβασης, προκειμένου να αναχαιτιστεί η πορεία της διαταραχής και να προκληθούν αλλαγές στην εξέλιξη του παιδιού που θα σηματοδοτήσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Για το λόγο αυτό, η παρέμβαση πρέπει να ξεκινά πριν από τα 3 έτη και να είναι ιδιαίτερα εντατική, δηλαδή να βασίζεται σε πολύωρα προγράμματα (25-30 ώρες την εβδομάδα), όπου η διδασκαλία γίνεται αρχικά σε συνθήκες ενός εκπαιδευτή προς ένα παιδί και αργότερα σε πολύ μικρές ομάδες. Τα εντατικά προγράμματα πρέπει να είναι διάρκειας τουλάχιστον 2 έως 3 ετών, προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχούς σχολικής ένταξης, η οποία πρέπει να προγραμματίζεται εγκαίρως σε πλαίσια προσχολικής αγωγής. Η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης σε ρόλο συν-εκπαιδευτή, αλλά και η συστηματική συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξή τους, συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχία του. Ωστόσο, το νοητικό δυναμικό του παιδιού, το επίπεδο των δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει πριν την παρέμβαση (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες προφορικού λόγου), καθώς και ο ρυθμός μάθησής του, αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την έκβαση του προγράμματος παρέμβασης (Γενά & Γαλάνης, 2007).

1.10 Ποιο είναι το καταλληλότερο σχολικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ;

Το γενικό σχολείο αποτελεί την πρώτη επιλογή για τη φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ, εξαιτίας των σημαντικών πλεονεκτημάτων που συνεπάγεται η ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών στα σχολικά πλαίσια της γενικής αγωγής. Έχει διαπιστωθεί πως η φοίτηση στο γενικό σχολείο παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για: (α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους

ομηλίκους, (β) τη λήψη υψηλότερου επιπέδου κοινωνικής υποστήριξης, (γ) την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, (δ) την εκπαίδευση με ανώτερου αναπτυξιακού επιπέδου προγράμματα και (ε) τη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού, σε σχέση με την εκπαίδευση που παρέχεται αποκλειστικά σε ειδικά πλαίσια (Harrower & Dunlap, 2001). Παράλληλα, σημαντικά οφέλη από την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ, και ειδικά στους τομείς των κοινωνικών, γλωσσικών και σχολικών δεξιοτήτων, αποκομίζουν και οι συμμαθητές/τριές τους τυπικής ανάπτυξης, που μετέχουν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος ένταξης (Handleman et al., 2005). Ωστόσο, η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο που θα συμβάλλει στη μεγαλύτερη δυνατή πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού. Συνεπώς, η ένταξη στο γενικό σχολείο θα πρέπει να εξετάζεται κατά περίπτωση, με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού και τις ανάγκες του ίδιου και της οικογένειάς του.

1.11 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη σχολική τους ένταξη;

Η ένταξη στο γενικό σχολείο αποτελεί πολύ σημαντική πρόκληση, πρωτίστως, για τα ίδια τα παιδιά με ΔΑΦ. Οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν απορρέουν από: (α) την ίδια τη φύση της διαταραχής (π.χ. ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ιδιομορφίες στην αισθητηριακή επεξεργασία, αντίσταση στις αλλαγές, περιορισμένη αυτονομία), (β) το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, (γ) το περιβάλλον του γενικού σχολείου, που είναι ιδιαίτερα πλούσιο σε κοινωνικά ερεθίσματα, τα οποία τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να επεξεργαστούν. Επίσης, το σχολικό περιβάλλον παρέχει σπάνια ενισχυτικά επακόλουθα, ενώ τα καθοδηγητικά ερεθίσματα για την επιθυμητή συμπεριφορά δεν είναι ιδιαίτερα σαφή (π.χ. χρησιμοποιείται σύνθετος λόγος για την παροχή οδηγιών). Στη συνέχεια, παρατίθενται ορισμένα ενδεικτικά ερευνητικά δεδομένα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, κατά την ένταξή τους στο γενικό σχολείο:

- Μόλις το 20% των παιδιών με ΔΑΦ αναπτύσσει κοινωνικές και φιλικές σχέσεις, χωρίς αυτές να είναι πάντοτε αμοιβαίες.

- Έχουν μικρό κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο διαδραματίζουν, συνήθως, περιφερειακό ρόλο.
- Συχνά, η παρουσία τους αγνοείται από τους/τις συμμαθητές/τριές τους και το 13% των παιδιών με ΔΑΦ παραμένει απολύτως απομονωμένο στο σχολικό περιβάλλον (Kasari, Locke, Gulsrud, & Rutherford-Fuller, 2011).
- Απασχολούνται κατά το 30%, περίπου, του ελεύθερου χρόνου τους στο διάλειμμα με μονήρεις δραστηριότητες και λαμβάνουν πολύ λιγότερες πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Locke, Shih, Kretzmann, & Kasari, 2016).
- Παρακολουθούν και συμμετέχουν εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία, κατά 50% περίπου λιγότερο, από τους/τις συμμαθητές/τριές τους τυπικής ανάπτυξης (Γενά, 2001. Koegel, Koegel, Frea, & Fredeen, 2001).
- Το 40% των παιδιών με ΔΑΦ που φοιτά στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου αναμένεται να μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Wei, Christiano, Yu, Wagner, & Spiker, 2015).
- Ακόμα και οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης και καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, οι οποίες συσχετίζονται, όχι με τη φύση της διαταραχής, αλλά με τα ελλείμματα στον προφορικό τους λόγο (Brown, Oram-Cardy, & Johnson, 2013).
- Δυσκολεύονται στη σύνταξη προτάσεων και στην παραγωγή μακροσκελών γραπτών κειμένων, ενώ ένα ποσοστό τους ενδέχεται να παρουσιάζει ελλείμματα στη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη γραφή (Smith, 2012b).
- Υπολείπονται στις δεξιότητες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, σε σχέση με τους ομηλικούς τους, εξαιτίας των δυσκολιών τους στην κατανόηση του λόγου, στην αξιοποίηση των συμφραζομένων για την κατανόηση του νοήματος και στην αφηρημένη σκέψη (Bae, Chiang, & Hickson, 2015. Jones et al., 2009).

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Δεξιότητες που προάγουν την ένταξη μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο

Οι ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ είναι ιδιαίτερα εκτεταμένες, με αποτέλεσμα το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των γενικών σχολείων να μην επαρκεί για την αντιμετώπισή τους. Ως εκ τούτου, η κατάρτιση ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ), που θα εστιάζει σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, στους οποίους διαπιστώνονται δυσκολίες, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη διασφάλιση της προόδου του/της μαθητή/τριας. Τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο, εκτός από τις σχολικές δεξιότητες, χρειάζεται να αναπτύξουν και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες εποικοδομητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την τήρηση των σχολικών κανόνων και τη συνακόλουθη μείωση των κοινωνικά μη αποδεκτών αντιδράσεων.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται ορισμένες ιδέες για διδακτικούς στόχους που προάγουν την ουσιαστική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (Γενά, 2017β. Leaf & McEachin, 1999. Nelson, 2013. Taylor & Jasper, 2001). Παρά την προσπάθεια που έγινε να ταξινομηθούν αυτοί οι στόχοι σε κατηγορίες, γίνεται άμεσα αντιληπτό, ότι δεξιότητες που για τις ανάγκες του παρόντος εγχειριδίου τοποθετούνται σε μια κατηγορία εμπίπτουν και σε άλλες κατηγορίες.

2.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Η εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από την εφαρμογή των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), περιλαμβάνει και τη διδασκαλία αντιλήψεων, κοινωνικών συμπεριφορών και αξιών στα πλαίσια της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ωστόσο, για τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ, οι συγκεκριμένες κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς πρέπει να αποτελέσουν

αντικείμενο συστηματικής εκπαίδευσης, καθώς η χωρική και μόνο ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ δεν διασφαλίζει την αυτόματη ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και δεν αναιρεί την ανάγκη συστηματικής παρέμβασης στον τομέα αυτό (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007).

Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται: (α) να κατανοήσουν τα κοινωνικά ερεθίσματα, (β) να αποκωδικοποιήσουν τις ενδείξεις του περιβάλλοντος που προοδεάζουν για την εκδήλωση ενός γεγονότος (π.χ. πότε πλησιάζει η ώρα για διάλειμμα), (γ) να αντιληφθούν τις διαφορετικές προθέσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες και κίνητρα των άλλων και να προβλέψουν τη συμπεριφορά τους, (δ) να κατανοήσουν κοινωνικές έννοιες, όπως φιλία, αμοιβαιότητα, (ε) να αξιολογήσουν μια συνθήκη, με βάση τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες, (στ) να εκφράσουν τις επιθυμίες, τις σκέψεις ή τα συναισθήματά τους και, με αυτόν τον τρόπο, να επιδράσουν στο περιβάλλον, (ζ) να κατανοήσουν την κουλτούρα των ομηλίκων τους και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους (π.χ. δημοφιλή είδη μουσικής, τρόπος ντυσίματος και ομιλίας), (η) να επιλύσουν ή να διαχειριστούν, με αποτελεσματικό και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, συγκρούσεις (Mitchell, 2008).

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένοι ενδεικτικοί στόχοι που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ.

Πίνακας 2:

Ενδεικτικοί στόχοι για τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ

Α. Κοινωνικές δεξιότητες
1. Ανταποκρίνεται λεκτικά και/ή μη λεκτικά σε επικοινωνιακές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών του: (α) ανταποδίδει χαιρετισμό, (β) απαντά σε ερωτήσεις, (γ) ανταποκρίνεται ευγενικά σε κομπλιμέντα, (δ) ακολουθεί οδηγίες, (ε) μεταφέρει μηνύματα, κ.ά.
2. Λαμβάνει πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές του: (α) διατυπώνει ερωτήσεις, (β) ζητά πληροφορίες, (γ) διατυπώνει σχόλια, (δ) διατυπώνει απαγορεύσεις-κατηγορηματικές δηλώσεις, (ε) διατυπώνει προσκλήσεις, (στ) κάνει ανακοινώσεις, (ζ) διατυπώνει κομπλιμέντα, (η) χαιρετά, όταν προσέρχεται στο σχολείο, (θ) συστήνεται, (ι) κάνει δηλώσεις αποχωρισμού, κ.ά.

3.	Γνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών/τριών του και τους/τις καλεί με το όνομά τους, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.
4.	Συμμετέχει και διατηρεί τη συζήτηση με συμμαθητές/τριές του και με το εκπαιδευτικό προσωπικό: (α) παραμένει στο θέμα, (β) ακολουθεί την αλλαγή θέματος, (γ) ανταλλάσσει πληροφορίες, (δ) διατυπώνει ερώτηση, σχετικά με κάποια δήλωση του/της συμμαθητή/τριας του, (ε) συζητά για ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων του/της συμμαθητή/τριας του, (στ) περιμένει τη σειρά του και δεν διακόπτει, (ζ) τερματίζει τη συζήτηση με ευγενικό τρόπο.
5.	Μετέχει στη συζήτηση ισότιμα με το/τη συνομιλητή/τρια του (αναλαμβάνει εξίσου το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή).
6.	Συζητά για ποικιλία θεμάτων.
7.	Εισάγει θέματα προς συζήτηση.
8.	Διατηρεί την κατάλληλη απόσταση από το/τη συνομιλητή/τρια του, χωρίς να παραβιάζει τον προσωπικό τους χώρο.
9.	Προσαρμόζει την ένταση της φωνής του ανάλογα με την κοινωνική συνθήκη, προκειμένου να γίνεται κατανοητός από τους άλλους, αλλά και χωρίς να ενοχλεί (π.χ. μιλά μέσα στην τάξη με μέτρια ένταση της φωνής).
10.	Κατά την αλληλεπίδραση, διατηρεί τη βλεμματική επαφή με το/τη συνομιλητή/τρια του.
11.	Όταν προσέρχεται στο σχολείο, κατευθύνεται προς τους/τις συμμαθητές/τριες του.
12.	Στο διάλειμμα, παραμένει σε χωρική εγγύτητα με τους/τις συμμαθητές/τριές του.
13.	Επιτρέπει σε άλλους να μετέχουν στο παιχνίδι του.
14.	Προσκαλεί συμμαθητές/τριές του να παίξουν μαζί.
15.	Ζητά την άδεια να μετέχει στο παιχνίδι συμμαθητών/τριών του ή να πάρει ένα παιχνίδι-αντικείμενο που ανήκει σε συμμαθητή/τρια του.
16.	Παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του.
17.	Παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι.
18.	Τηρεί τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών (π.χ. περιμένει τη σειρά του).
19.	Παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.
20.	Κατανοεί και χρησιμοποιεί την αργκό που χρησιμοποιούν και οι συμμαθητές/τριές του.
21.	Κατανοεί το χιούμορ των συμμαθητών/τριών του και ανταποκρίνεται με την κατάλληλη συναισθηματική έκφραση.

22. Αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου τους και τη στάση του σώματος.
23. Ανταποκρίνεται κατάλληλα στη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του, δείχνοντας ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση (π.χ. προσφέρει συμπαράσταση και παρηγοριά σε κάποιο/α μαθητή/τρια που πονάει).
24. Υιοθετεί την κατάλληλη έκφραση προσώπου, ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση (π.χ. χαμογελά, όταν ακούει κάτι ευχάριστο).
25. Εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του.
26. Προσφέρεται να βοηθήσει συμμαθητές/τριές του, όταν το χρειάζονται.
27. Ζητά ευγενικά και δέχεται τη βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριές του, ευχαριστώντας τους, στη συνέχεια.
28. Συγχαίρει τους/τις συμμαθητές/τριές του για τις επιτυχίες τους.
29. Ζητά ευγενικά από τους/τις συμμαθητές/τριές του να τον αφήσουν να περάσει, όταν στέκονται στο δρόμο του.
30. Ζητά συγνώμη.

Λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα και τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, ένας ρεαλιστικός στόχος για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι να εμπλέκονται κοινωνικά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους τουλάχιστον κατά το 50% του χρόνου που έχουν διαθέσιμο για διάλειμμα, αν και αυτό εξαρτάται από το υπάρχον επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την εντατικότητα της παρέμβασης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που σχετίζονται με τη λήψη πρωτοβουλιών για αλληλεπίδραση και με την απόκριση στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των συμμαθητών/τριών τους (Locke et al., 2016).

Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσονται σταδιακά, δηλαδή, πρώτα τίθεται ως στόχος της παρέμβασης η αλληλεπίδραση του παιδιού με ΔΑΦ με το οικείο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, έπειτα η αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές του, κατά τη διάρκεια δομημένων (π.χ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος) και αργότερα ημι-δομημένων συνθηκών (π.χ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος). Επίσης, πρώτα ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ εκπαιδεύεται στην αλληλεπίδραση και συνεργασία με έναν/μία συμμαθητή/τρια του/της και αργότερα με ομάδα συμμαθητών/τριών του/της.

2.2 Δεξιότητες που σχετίζονται με την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία

Οι σχολικές δεξιότητες δεν αφορούν μόνο την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά., αλλά και την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να παρακολουθεί το μάθημα, να συμμετέχει ενεργά και εν τέλει να αποκτά νέες δεξιότητες, σε συνθήκες ομαδικής μάθησης, όπως αυτές διαμορφώνονται σε μια σχολική τάξη. Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένοι ενδεικτικοί στόχοι για δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου το παιδί με ΔΑΦ να μετέχει εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 3:

Ενδεικτικοί στόχοι που αφορούν δεξιότητες απαραίτητες για την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία

Β. Δεξιότητες απαραίτητες για την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
1. Παραμένει στη θέση του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διατηρώντας σωστή στάση του σώματος στο κάθισμα (χωρίς να εκδηλώνει κινητικές στερεοτυπίες).
2. Σηκώνει το χέρι του, όταν θέλει να κάνει μια ερώτηση ή να απαντήσει σε κάποια ερώτηση του/της εκπαιδευτικού, περιμένοντας να του δοθεί η άδεια.
3. Ακολουθεί τις ρουτίνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. για την παράδοση των σχολικών εργασιών).
4. Περιμένει τη σειρά του, προκειμένου να μετάσχει στις μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. να διαβάσει).
5. Ακολουθεί τους κανόνες που διέπουν τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές του, στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων.
6. Εκτελεί εντολές και ακολουθεί οδηγίες που θέτει ο/η εκπαιδευτικός σε ατομική βάση ή σε ολόκληρη την τάξη.
7. Απαντά σε ερωτήσεις που θέτει ο/η δάσκαλος/α σε ατομική βάση ή σε ολόκληρη την τάξη.

8. Παρακολουθεί με το βλέμμα του τον/την εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος.
9. Παρακολουθεί με το βλέμμα το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζει ο/η εκπαιδευτικός (π.χ. ένα χάρτη, την εικόνα ενός βιβλίου).
10. Βγάζει τα σωστά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό από την τσάντα του.
11. Βρίσκει και μεταβαίνει στη σελίδα του βιβλίου που ζητά ο/η εκπαιδευτικός.
12. Χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό.
13. Παραμένει συγκεντρωμένος στην εργασία του.
14. Αναμένει μεταξύ των δραστηριοτήτων χωρίς να εκδηλώνει διασπαστική ή στερεοτυπική συμπεριφορά.
15. Ολοκληρώνει αυτόνομα ή με ελάχιστη βοήθεια τις σχολικές εργασίες και σημειώνει τις εργασίες για τη μελέτη στο σπίτι.
16. Αναζητά τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας (π.χ. σηκώνει το χέρι και ζητά βοήθεια).
17. Δέχεται τη βοήθεια που του παρέχει ο/η εκπαιδευτικός αλλά και κάποιος/α συμμαθητής/τρια του.
18. Παίρνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και το επιστρέφει στη θέση του (π.χ. παίρνει το κουτί με τα υλικά για τα εικαστικά, αφήνει το τετράδιο ορθογραφίας στο γραφείο του/της δασκάλου/ας).
19. Η κοινωνική ενίσχυση και ο έπαινος που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός έχει ενισχυτική αξία για το παιδί.
20. Αναζητά τον έπαινο του/της εκπαιδευτικού (π.χ. σηκώνει το χέρι, προκειμένου να ελέγξει ο/η εκπαιδευτικός την εργασία του, λέει «τελείωσα»).

2.3 Δεξιότητες που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή

Η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την ικανότητά του να λειτουργεί αυτόνομα στο χώρο του σχολείου, να ακολουθεί τους κανόνες συμπεριφοράς και να τηρεί τις ρουτίνες που διέπουν τη σχολική ζωή. Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων, απαιτούνται δεξιότητες αυτοϋπηρέτησης και αυτονομίας, οργανωτικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες, δεξιότητες που σχετίζονται με τον έλεγχο της παρόρμησης κ.ά. Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένοι ενδεικτικοί στόχοι που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Πίνακας 4:

Ενδεικτικοί στόχοι για δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή

Γ. Δεξιότητες που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή
1. Περιμένει στην προκαθορισμένη θέση, κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης.
2. Μπαίνει στην τάξη μετά την πρωινή συγκέντρωση, κατόπιν σχετικής οδηγίας των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας τους/τις συμμαθητές/τριές του.
3. Τακτοποιεί τα πράγματά του στα προκαθορισμένα σημεία (π.χ. το μπουφάν στην κρεμάστρα, την τσάντα δίπλα στο θρανίο).
4. Γνωρίζει ποια πράγματα είναι δικά του και τα παίρνει μαζί του, πριν φύγει από το σχολείο.
5. Ακολουθεί τις ρουτίνες που σχετίζονται με τις μεταβάσεις εντός και εκτός σχολικής τάξης (π.χ. να πετάξει κάτι στα σκουπίδια, να πάει τουαλέτα).
6. Βγαίνει για διάλειμμα, όταν δώσει τη σχετική οδηγία ο/η εκπαιδευτικός, ακολουθώντας τους/τις συμμαθητές/τριές του.
7. Κινείται αυτόνομα στους χώρους του σχολείου.
8. Μετά το διάλειμμα επιστρέφει στην τάξη αυτόνομα (χωρίς σχετική προτροπή), στο άκουσμα του κουδουνιού.
9. Μεταβαίνει σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου, ανάλογα με το ωρολόγιο πρόγραμμα (π.χ. αίθουσα πληροφορικής, αίθουσα εκδηλώσεων).
10. Κατά τη λήξη των μαθημάτων, φεύγει από την τάξη και μεταβαίνει στην είσοδο του σχολείου, όταν δώσει τη σχετική οδηγία ο/η δάσκαλος/α.
11. Περιμένει στη σειρά του και ψωνίζει αυτόνομα στο κυλικείο.
12. Μεταβαίνει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη ή από τον ένα χώρο του σχολείου σε άλλον με κανονικό βηματισμό και τρέχει μόνο αν δώσει σχετική οδηγία ο/η εκπαιδευτικός.
13. Συμμετέχει στις σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές ακολουθώντας τις εντολές και οδηγίες των εκπαιδευτικών, όπως, για παράδειγμα, να περιμένει σε ένα προκαθορισμένο σημείο.
14. Τηρεί τους κανόνες της τάξης, που σχετίζονται με τη σωστή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. κάθεται στη θέση του, σηκώνει το χέρι, εργάζεται ήσυχα).
15. Τηρεί τους σχολικούς κανόνες που σχετίζονται με τη σωστή λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά.
16. Τηρεί τους κανόνες που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών/τριών.
17. Σέβεται τη σχολική περιουσία, καθώς και τα αντικείμενα των συμμαθητών/τριών του.

- | |
|--|
| 18. Ζητά την άδεια, προκειμένου να πάρει ένα αντικείμενο που ανήκει σε συμμαθητή/τρια του και δέχεται την άρνηση. |
| 19. Ακολουθεί τις οδηγίες και συμμορφώνεται στις εντολές, όχι μόνο του/της εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου. |
| 20. Αναγνωρίζει και συμμορφώνεται σε προειδοποιήσεις για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. |
| 21. Δέχεται την επίπληξη και τις ποινές που προβλέπονται από το σχολείο για την παραβίαση των κανόνων. |
| 22. Υιοθετεί κατάλληλη συμπεριφορά, ακόμα και αν οι συνθήκες αλλάξουν απρόοπτα (π.χ. δεν αναστατώνεται από τις αλλαγές στο πρόγραμμα και τη ρουτίνα του σχολείου). |
| 23. Γενικεύει την εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές, στις οποίες έγινε η διδασκαλία τους (π.χ. να περιμένει στη σειρά, όταν πηγαίνουν επίσκεψη σε ένα μουσείο). |

Αξιολόγηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σχολική ένταξη

Σκοπός της παιδαγωγικής αξιολόγησης είναι η συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του/της μαθητή/τριας, προκειμένου να διασφαλιστεί η μαθησιακή του/της πρόοδος και η κοινωνική του/της ένταξη στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στο να αποτυπώσει το υπάρχον επίπεδο επίδοσης του παιδιού με ΔΑΦ, σε όλους τους σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης (π.χ. κοινωνικούς, γνωστικούς), αλλά και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη σχολική του ένταξη. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες μπορεί να σχετίζονται με τη δυσκολία του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), την έλλειψη κινήτρων, καθώς και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη (Magyar, Pandolfi, & Bender, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων έχουν πλούσια εμπειρία στην αξιολόγηση των σχολικών γνώσεων που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ωστόσο, υπολείπονται σε εμπειρία και γνώσεις που είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, παρότι η διδασκαλία τους είναι πρωτεύσας σημασίας για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ που εντάσσονται στο γενικό σχολείο. Στη συνέχεια της ενότητας, παρέχονται οδηγίες και υλικό που σκοπό έχουν να διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής: (α) στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αναγκών του παιδιού με ΔΑΦ, προκειμένου να σχεδιάσουν το Εξατομικευμένο του Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, (β) στη διαρκή παρακολούθηση της προόδου του, εντοπίζοντας τους τομείς, όπου χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη και καθίσταται αναγκαία η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

3.1 Αξιολόγηση των ενδιαφερόντων του παιδιού

Η αξιολόγηση των δυνατών σημείων και των ενδιαφερόντων του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ αποτελεί προτεραιότητα, καθώς βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να τον/την γνωρίσει καλύτερα, να επιλέξει τους κατάλληλους ενισχυτές και να βελτιώσει τα κίνητρά του/της για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της ενσωμάτωσης κάποιων εκ των ενδιαφερόντων του/της σε αυτή. Η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει συνεντεύξεις με τους γονείς, τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και με το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ, εφόσον το επιτρέπει το αναπτυξιακό του επίπεδο, αλλά και άμεση παρατήρηση (Βλέπε ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για την ημι-δομημένη συνέντευξη στο Παράρτημα Π.1).

Ορισμένα από τα ερωτήματα που μπορούν να διατυπωθούν, κατά τη συνέντευξη, είναι τα ακόλουθα (Leach, 2010): (α) Ποιο είναι το αγαπημένο παιχνίδι του παιδιού ή η δραστηριότητα, την οποία ενδεχομένως δυσκολεύεται να αποχωριστεί; (β) Με τι ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του στο σπίτι / σχολείο; (γ) Ποιες άλλες δραστηριότητες ή ερεθίσματα τού έλκουν την προσοχή; (δ) Με ποια άτομα του αρέσει να συναναστρέφεται και να περνά περισσότερο χρόνο μαζί τους; (ε) Σε ποιες δραστηριότητες δείχνει να έχει επιδεξιότητα;.

Σημαντική πηγή πληροφόρησης για τα ενδιαφέροντα του παιδιού με ΔΑΦ αποτελεί η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του μέσα στη σχολική τάξη και στο διάλειμμα και η καταγραφή των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων, με τις οποίες ασχολείται αυτόβουλα.

3.2 Αξιολόγηση δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γενικότερα του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού επιδιώκει να διερευνήσει το ρεπερτόριο των κεκτημένων του δεξιοτήτων, δηλαδή να εντοπίσει τις μορφές συμπεριφοράς που ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια μπορεί να εκδηλώσει αυτόνομα. Η αξιολόγηση μπορεί να διενεργηθεί με άτυπα εργαλεία, τα οποία, σε αντίθεση με τις

σταθμισμένες κλίμακες, συνδέονται αμεσότερα με τις εξατομικευμένες ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο είναι ενταγμένο, και, παράλληλα, έχουν την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ικανότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα τη διεξάγουν. Στη συνέχεια της ενότητας παρέχονται παραδείγματα μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι: (α) οι συνεντεύξεις, (β) η ελεύθερη καταγραφή – εκπαιδευτικό ημερολόγιο, (γ) η αξιολόγηση μέσω λίστας ελέγχου δεξιοτήτων, (δ) η συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω άμεσης παρατήρησης.

3.2.1 Συλλογή πληροφοριών μέσω συνεντεύξεων

Η συλλογή πληροφοριών από τους γονείς του παιδιού και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Μέσω δομημένων ή ημι-δομημένων συνεντεύξεων συλλέγονται πληροφορίες για: (α) το αναπτυξιακό επίπεδο του/της μαθητή/τριας, (β) το κοινωνικό και μαθησιακό του/της προφίλ, δηλαδή για τους τρόπους, με τους οποίους αντιμετωπίζει τις κοινωνικές και μαθησιακές προκλήσεις. Οι συνεντεύξεις παρέχουν ποιοτικές πληροφορίες και δεδομένα που θα βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες του/της μαθητή/τριας, να σχεδιάσουν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία τους στην τάξη, και να εντοπίσουν τους στόχους που θα συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Στο Παράρτημα Π.2 παρέχονται ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν οδηγό για τη διενέργεια τέτοιου τύπου συνεντεύξεων και σχετίζονται με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και με τις δεξιότητες εποικοδομητικής συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Leach, 2010. Magyar et al., 2012. Wagner, 1999). Παραδείγματα ερωτήσεων που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς είναι τα ακόλουθα:

1. Με ποιο τρόπο το παιδί επικοινωνεί τις επιθυμίες του;
2. Τι είδους ομαδικά παιχνίδια προτιμά και για πόση ώρα συμμετέχει σε ένα ομαδικό παιχνίδι;
3. Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συζήτηση; Σε ποιο βαθμό συμμετέχει σε συζήτηση με ενήλικες και άλλα παιδιά;

4. Συνεργάζεται και συμμορφώνεται εύκολα και άμεσα στις εντολές / οδηγίες του γονέα / εκπαιδευτικού;
5. Πόση ώρα παραμένει συγκεντρωμένο σε δραστηριότητες που δεν άπτονται των ενδιαφερόντων του;
6. Μπορεί να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, στην οποία φοιτά; Αν όχι, σε ποια μαθήματα χρειάζεται να γίνουν προσαρμογές;
7. Εργάζεται αυτόνομα και έχει ικανοποιητικό ρυθμό στην εργασία του;
8. Δείχνει να βοηθιέται, όταν του παρέχονται οπτικά ερεθίσματα ως υπενθυμίσεις / υποδείξεις;
9. Αντιδρά θετικά στον έπαινο και δείχνει να τον επιδιώκει;
10. Σε τι βαθμό συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές του, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια κοινή δραστηριότητα;

3.2.2 Ελεύθερη καταγραφή

Η άμεση παρατήρηση και ελεύθερη καταγραφή παραμέτρων της συμπεριφοράς ενός/μίας μαθητή/τριας κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει σε μορφή ημερολογίου γεγονότα που θεωρεί σημαντικά και αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, δυσκολίες, αλλά και καλές επιδόσεις, τόσο σε σχολικές δεξιότητες, όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικούς τομείς της ανάπτυξης. Στα πλαίσια της ελεύθερης καταγραφής, αποτυπώνονται συγκεκριμένα γεγονότα και συμβάντα, εκτιμήσεις για τις προθέσεις και τα συναισθήματα του παιδιού, καθώς και για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σκοπός των ελεύθερων καταγραφών είναι:

1. Να εντοπίσουν τομείς, όπου το παιδί δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας και της μαθησιακής διαδικασίας.
2. Να κατευθύνουν τον/την εκπαιδευτικό στη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς.
3. Να διευκολύνουν τον αναστοχασμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.
4. Να καθοδηγήσουν τον/την εκπαιδευτικό στη λήψη παιδαγωγικών μέτρων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

5. Να διευκολύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στο Παράρτημα Π.3 παρέχεται μια ενδεικτική φόρμα ελεύθερης καταγραφής μαζί με τις οδηγίες για τη συμπλήρωσή της.

3.2.3 Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων

Οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων αποτελούν ένα συστηματικότερο τρόπο αξιολόγησης της συμπεριφοράς, σε σχέση με την ελεύθερη καταγραφή. Διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να: (α) εντοπίσουν τις κεκτημένες δεξιότητες του/της μαθητή/τριας, (β) εντοπίσουν τις δεξιότητες, στις οποίες χρειάζεται ακόμα βοήθεια, (γ) επιλέξουν τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος παρέμβασης. Όπως οι λίστες ελέγχου σχολικών δεξιοτήτων βασίζονται στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, κατά ανάλογο τρόπο και οι λίστες ελέγχου καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων βασίζονται σε ανάλογα προγράμματα, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στη 2^η ενότητα του παρόντος Οδηγού για την ένταξη παιδιών με ΔΑΦ. Οι λίστες συμπληρώνονται μετά από άμεση παρατήρηση του παιδιού, αλλά και μέσω της συλλογής πληροφοριών από τους γονείς του/της μαθητή/τριας και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ. εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δασκάλους/ες που είχαν το παιδί ως μαθητή/τρια τα προηγούμενα σχολικά έτη).

Στο Παράρτημα Π.4 παρατίθενται λίστες ελέγχου: (α) των κοινωνικών δεξιοτήτων, (β) των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εποικοδομητική συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και (γ) δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή. Η αξιολόγηση γίνεται με τη μορφή 5/θμιας διαβαθμισμένης κλίμακας. Οι συγκεκριμένες λίστες ελέγχου δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική και τελική)¹.

¹ Ως λίστες ελέγχου δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα ερωτηματολόγια του Παραρτήματος Π.2, στα οποία ο/η εκπαιδευτικός απαντά στα ερωτήματα βασιζόμενος/η στην άμεση καθημερινή παρατήρηση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας.

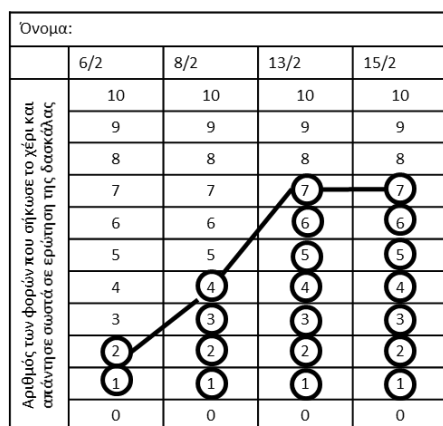
3.2.4 Μέθοδοι συλλογής ποσοτικών δεδομένων για καίριες για τη σχολική ένταξη δεξιότητες

Η αξιολόγηση της προόδου που επιτυγχάνει ένας/μία μαθητής/τρια με ΔΑΦ σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης δεν μπορεί να βασίζεται σε γενικές εκτιμήσεις και εντυπώσεις, καθώς αυτές αδυνατούν να εντοπίσουν μικρές και σταδιακές αλλαγές και, παράλληλα, επηρεάζονται από συγκεκριμένα συμβάντα (π.χ. την εκδήλωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς), με αποτέλεσμα συχνά να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα του παιδιού. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων αποτελεί έναν αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης, που: (α) επιτρέπει τον εντοπισμό ακόμα και μικρών βημάτων προόδου, γεγονός που λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, (β) διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να κρίνουν εάν ο συγκεκριμένος στόχος έχει επιτευχθεί και, επομένως, να μπορούν στη θέση του να εισαγάγουν ένα νέο στόχο προς διδασκαλία, (γ) επιτρέπει τον έγκαιρο εντοπισμό της απουσίας προόδου, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάγκη τροποποίησης της μεθόδου διδασκαλίας.

Δύο από τις πιο διαδεδομένες και εύχρηστες μεθόδους συλλογής ποσοτικών δεδομένων στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν: α) η καταγραφή γεγονότων και ο υπολογισμός της συχνότητας (ή ποσοστού) εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς και β) η αξιολόγηση μέσω διαβαθμισμένων κλιμάκων.

Καταγραφή γεγονότων και υπολογισμός της συχνότητας εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς: Ο/Η εκπαιδευτικός σημειώνει πόσες φορές εκδηλώθηκε μια συμπεριφορά εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (Alberto & Troutman, 2009). Για παράδειγμα, καταγράφει πόσες φορές το παιδί σήκωσε το χέρι του για να πει μάθημα, πόσες φορές διέκοψε το μάθημα κάνοντας κάποιο μη συναφές σχόλιο, πόσες πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση έλαβε κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος διάρκειας 20'.

Στο Σχήμα 1, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα καταγραφής της συχνότητας που ο/η μαθητής/τρια σήκωσε το χέρι και απάντησε σωστά σε μια ερώτηση του/της εκπαιδευτικού. Η καταγραφή έγινε σε διάστημα δύο εβδομάδων και αποτυπώθηκε με τρόπο που να επιτρέπει τη γραφική αναπαράσταση της προόδου του παιδιού.



Σχήμα 1: Παράδειγμα καταγραφής της συχνότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς

Στις περιπτώσεις που δίνεται στο παιδί ένας συγκεκριμένος αριθμός ευκαιριών να εκδηλώσει μια συμπεριφορά (π.χ. να απαντήσει σε 6 ερωτήσεις κατανόησης κειμένου), ενδείκνυται ο υπολογισμός του ποσοστού των σωστών απαντήσεων. Ο/Η εκπαιδευτικός υπολογίζει το ποσοστό επιτυχίας διαιρώντας το άθροισμα των σωστών αντιδράσεων/απαντήσεων με το σύνολο των ευκαιριών που είχε το παιδί να ανταποκριθεί (π.χ. τον αριθμό των προβλημάτων που δόθηκαν ή τον αριθμό των λέξεων που υπαγορεύτηκαν) και πολλαπλασιάζοντας το πηλίκο της διαίρεσης με 100 [π.χ. $(6:10) \times 100 = 60\%$].

Στο Σχήμα 2 που ακολουθεί παρέχεται ένα παράδειγμα υπολογισμού του ποσοστού των σωστών πράξεων που εκτελεί το παιδί στα Μαθηματικά, σε καθημερινή βάση, με ταυτόχρονη γραφική αναπαράσταση της επίδοσής του.

Όνομα μαθητή:					
	12/2	13/2	14/2	15/2	16/2
Ποσοστό σωστών απαντήσεων (πράξεων που έλυσε σωστά)	100%	100%	100%	100%	100%
	95%	95%	95%	95%	95%
	90%	90%	90%	90%	90%
	85%	85%	85%	85%	85%
	80%	80%	80%	80%	80%
	75%	75%	75%	75%	75%
	70%	70%	70%	70%	70%
	65%	65%	65%	65%	65%
	60%	60%	60%	60%	60%
	55%	55%	55%	55%	55%
	50%	50%	50%	50%	50%
	45%	45%	45%	45%	45%
	40%	40%	40%	40%	40%
	35%	35%	35%	35%	35%
	30%	30%	30%	30%	30%
	25%	25%	25%	25%	25%
	20%	20%	20%	20%	20%
	15%	15%	15%	15%	15%
	10%	10%	10%	10%	10%
	5%	5%	5%	5%	5%
	0%	0%	0%	0%	0%

Σχήμα 2: Παράδειγμα συλλογής δεδομένων με τη μορφή ποσοστών

Στα Παραρτήματα Π.5 και Π.6 παρέχονται ενδεικτικές φόρμες για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, μέσω καταγραφής γεγονότων.

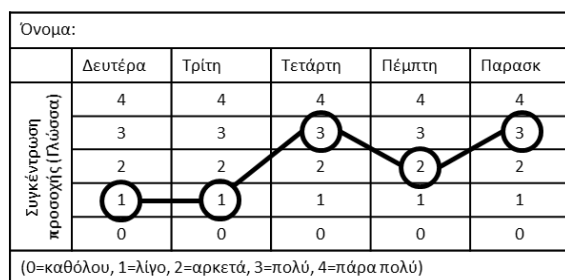
Αξιολόγηση μέσω διαβαθμισμένων κλιμάκων: Ένας ιδιαίτερα πρακτικός τρόπος για τους/τις εκπαιδευτικούς να συλλέξουν δεδομένα είναι η χρήση διαβαθμισμένων κλιμάκων (τύπου Likert). Η κλίμακα μπορεί να είναι 5/θμια, όπου για παράδειγμα, ο βαθμός «0» αντιστοιχεί στο «(σχεδόν) ποτέ», το «1» αντιστοιχεί στο «σπάνια», το «2» στο «μερικές φορές», το «3» στο «συχνά», το «4» στο «(σχεδόν) πάντα» (Leach, 2010).

Οι διαβαθμισμένες κλίμακες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την αξιολόγηση μορφών συμπεριφοράς που έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια, όπως: «κάθεται ήσυχος/η στη θέση του/της στο μάθημα των Αγγλικών», «προσέχει και συμμετέχει στο μάθημα των Μαθηματικών», «συμμετέχει στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής», «παίζει με τους/τις συμμαθητές/τριές του, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος»². Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν και στις περιπτώσεις

² Ένας ακριβέστερος τρόπος υπολογισμού της συχνότητας, με την οποία εκδηλώνεται μια συμπεριφορά που έχει μεγάλη διάρκεια, όπως η εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή

που πρακτικά δεν είναι εφικτή η καταγραφή γεγονότων και ο ακριβής υπολογισμός της συχνότητας εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς (π.χ. «αποκρίνεται στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των συμμαθητών/τριών του, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος», «εκτελεί εντολές και οδηγίες που του δίνονται σε ατομική βάση», «απαντά σε ερωτήσεις που απευθύνει ο/η δάσκαλος/α σε ολόκληρη την τάξη στο μάθημα της Γλώσσας»). Τέλος, μπορούν να αξιοποιηθούν και για την καταγραφή του βαθμού της βοήθειας που χρειάζεται ο/η μαθητής/τρια, προκειμένου να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα (π.χ. βαθμολογούμε με «0», όταν χρειάζεται πλήρη καθοδήγηση και με «4», όταν ολοκληρώνει την άσκηση αυτόνομα).

Στο Σχήμα 3 που ακολουθεί, παρέχεται ένα παράδειγμα 5-βθμιας κλίμακας για την αξιολόγηση της συμμετοχής του/της μαθητή/τριας στο μάθημα της Γλώσσας σε καθημερινή βάση, με ταυτόχρονη γραφική αναπαράσταση της επίδοσής του. Ο/Η εκπαιδευτικός κάθε ημέρα, μετά το μάθημα της Γλώσσας, κυκλώνει το βαθμό που κρίνει πως αντικατοπτρίζει καλύτερα τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας και, στο τέλος της εβδομάδας, ενώνει τα νούμερα που έχει κυκλώσει, προκειμένου να αποτυπώσει και γραφικά την επίδοσή του. Στο Παράρτημα Π.7, παρέχεται μια ενδεικτική φόρμα για τη συλλογή δεδομένων μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας.



Σχήμα 3: Παράδειγμα 5-βθμιας κλίμακας για την αξιολόγηση της συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας, σε καθημερινή βάση

διαδικασία είναι η «χρονική δειγματοληψία (time sampling)». Για το λειτουργικό ορισμό της εποικοδομητικής συμμετοχής και την περιγραφή της «χρονικής δειγματοληψίας», ο αναγνώστης παραπέμπεται στο: «Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων» (Γενά, 2001), το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας: https://elpse.com/JournalPsychology/archive_el.html (Τόμος 8, τεύχος 2).

Οδηγίες για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων

- Η καταγραφή γεγονότων αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη συχνότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς, ενώ η αξιολόγηση μέσω διαβαθμισμένων κλιμάκων παρέχει μόνο μια αδρή εκτίμηση του επιπέδου επίδοσης του/της μαθητή/τριας (Cooper, Heron, & Heward, 2007).
- Η καταγραφή γεγονότων μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στις περιπτώσεις που: (α) μέσα στην τάξη, εκτός από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, υπάρχει και ένα δεύτερο άτομο (π.χ. ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που παρέχει παράλληλη στήριξη, ή ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης), το οποίο αναλαμβάνει το καθήκον να συλλέξει δεδομένα, (β) η διδασκαλία γίνεται σε συνθήκες ενός προς ένα (π.χ. από τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής) (Mruzek, 2012).
- Η αξιολόγηση μέσω διαβαθμισμένων κλιμάκων και η καταγραφή γεγονότων με υπολογισμό του ποσοστού των σωστών απαντήσεων, όπως προκύπτουν από απτά δείγματα της εργασίας των παιδιών (π.χ. φύλλα εργασιών με πράξεις), αποτελούν τις πιο πρακτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων για τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αφού επιτρέπουν η αξιολόγηση και καταγραφή της συμπεριφοράς να διεξάγεται μετά το τέλος του μαθήματος (Mruzek, 2012).
- Η συλλογή δεδομένων πρέπει να γίνεται συστηματικά και προγραμματισμένα, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (αν και για κάποιους στόχους μπορεί να χρειαστεί να συλλέγονται συχνότερα δεδομένα, π.χ. για τις κοινωνικά μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς). Δεν πρέπει να γίνεται «όποτε εξυπηρετεί», γιατί τότε μπορεί να διεξάγεται μόνο όταν το παιδί έχει μια «πολύ καλή ή κακή ημέρα» και να μην αποτυπώνεται η πραγματική εικόνα (Leach, 2010).
- Μέσω της γραφικής αναπαράστασης των δεδομένων άμεσα διαπιστώνεται η πρόοδος ή η έλλειψη προόδου του/της μαθητή/τριας, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, όσο και από τους γονείς του παιδιού (Leach, 2010).

3.3 Ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση

Η συλλογή πληροφοριών και δεδομένων δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν έχει νόημα, αν τα δεδομένα που συλλέγονται δεν αναλύονται και δεν αξιοποιούνται στη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με την παρέμβαση. Όταν διαπιστώνεται απουσία προόδου (δηλ. στις περιπτώσεις που η επίδοση του παιδιού παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα ή το ποσοστό των σωστών απαντήσεων είναι περίπου 50%, οπότε δεν αποκλείεται οι απαντήσεις να είναι τυχαίες) ή υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στην επίδοση του παιδιού, θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Στον Πίνακα 5, συνοψίζονται ορισμένα πιθανά αίτια της απουσίας προόδου ή της ύπαρξης μη σταθερής προόδου, μαζί με προτεινόμενες λύσεις.

Πίνακας 5:

Πιθανά αίτια της απουσίας προόδου και προτεινόμενες λύσεις

Πιθανά αίτια	Προτεινόμενες λύσεις
Έχει μειωμένα μαθησιακά ή/και κοινωνικά κίνητρα:	Παροχή ενισχυτικών επακόλουθων, σε συνάφεια με την επιθυμητή συμπεριφορά, μέσω ενός συστήματος ενίσχυσης (π.χ. ανταλλάξιμων αμοιβών), αλλά και προσαρμογή των απαιτήσεων των εργασιών στο επίπεδο των δυνατοτήτων του.
Δεν είναι σαφές στο/στη μαθητή/τρια τι ακριβώς πρέπει να κάνει:	Παροχή απλών οδηγιών προσαρμοσμένων στο επίπεδο λόγου του παιδιού, χορήγηση βοήθειας και παραδειγμάτων.
Ακολουθεί ένα λανθασμένο μοτίβο απαντήσεων (π.χ. κυκλώνει πάντα την πρώτη απάντηση):	Προσαρμογή της δραστηριότητας στο επίπεδο επίδοσης του/της μαθητή/τριας, παροχή ατομικής εκπαίδευσης (1-1) και παρεμπόδιση των τυχαίων απαντήσεων.
Η παρέμβαση δεν εφαρμόζεται με συνέπεια ή εντατικότητα:	Αύξηση της συχνότητας και της διάρκειας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενδεχομένως παρέχοντας υποστήριξη σε συνθήκες 1-1, καταγραφή των βημάτων της διδακτικής

	διαδικασίας, ώστε να διασφαλίζεται η ορθή εφαρμογή τους από όλα τα εμπλεκόμενα άτομα.
Δεν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία/ παρέμβαση:	Τροποποίηση της διδακτικής διαδικασίας, με χρήση αποτελεσματικότερων μορφών βοήθειας και ισχυρότερων ενισχυτών.
Είναι λανθασμένη η στοχοθεσία:	Επαναξιολόγηση των αναγκών του παιδιού και αναθεώρηση των στόχων του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

3.4 Σχεδιασμός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) περιλαμβάνει στόχους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ και δεν καλύπτονται από το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), καθώς και διαφοροποιήσεις που απαιτούνται να γίνουν στο ΑΠΣ, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού (Αστέρη, 2017). Στο πλαίσιο που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένες βασικές αρχές που διέπουν το σχεδιασμό του ΕΕΠ (Leach, 2010. Rogers & Dawson, 2010).

Βασικές αρχές και οδηγίες για το σχεδιασμό του ΕΕΠ:

- Στο ΕΕΠ συμπεριλαμβάνουμε διδακτικούς στόχους από όλους τους τομείς της παρέμβασης (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, προφορικός λόγος, σχολικές δεξιότητες, αυτονομία).
- Ο αριθμός των στόχων του ΕΕΠ εξαρτάται από το ρυθμό μάθησης του παιδιού και την εντατικότητα της παρέμβασης (π.χ. 2-3 στόχους ανά τομέα παρέμβασης).
- Συμπεριλαμβάνουμε ίσο αριθμό «εύκολων» και «δύσκολων» στόχων.
- Επιλέγουμε ως στόχους μορφές συμπεριφοράς, των οποίων τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει το παιδί.

- Για την επιλογή των στόχων λαμβάνουμε υπόψη μας τα κανονιστικά δεδομένα, δηλαδή τις μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι ομήλικοι τυπικής ανάπτυξης (π.χ. τι είδους επικοινωνιακές πρωτοβουλίες λαμβάνουν, με στόχο την αλληλεπίδραση) αλλά και τη συχνότητα (ή διάρκεια), με την οποία οι συγκεκριμένες αντιδράσεις εκδηλώνονται (π.χ. συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια για 10' από τα 20' του διαλείμματος).
- Αρχικά, θέτουμε ως στόχους δεξιότητες, τις οποίες ο/η μαθητής/τρια τείνει άμεσα να κατακτήσει (π.χ. αφορούν μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες εκδηλώνονται κατόπιν σχετικής βοήθειας).
- Επιλέγουμε βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι αναμένουμε να ολοκληρωθούν σε διάστημα 1-2 μηνών.
- Επιλέγουμε στόχους που έχουν λειτουργική αξία για το παιδί, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών του δεξιοτήτων, προωθούν τη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες, το διευκολύνουν να ακολουθήσει το ΑΠΣ και, παράλληλα, συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του³.
- Καταγράφουμε τους στόχους του προγράμματος. Ένας ολοκληρωμένος διδακτικός στόχος πρέπει να περιλαμβάνει: (α) το σαφή ορισμό της συμπεριφοράς, (β) τις συνθήκες υπό τις οποίες αναμένουμε να εκδηλωθεί η συμπεριφορά και (γ) τα κριτήρια επίτευξης του στόχου. Για παράδειγμα: «Ο Νίκος παραμένει καθισμένος στη θέση του, χωρίς να σηκωθεί, περισσότερες από δύο φορές, χωρίς την άδεια της δασκάλας, κατά την 1^η διδακτική ώρα στο σχολείο, για 5 συνεχόμενες ημέρες», «Όταν του δίνονται αφηγηματικά κείμενα επιπέδου Β' δημοτικού και η οδηγία «γράψε το νόημα του κειμένου που διάβασες», ο Νίκος γράφει το νόημα περιγράφοντας τους χαρακτήρες

³ Για μια διεξοδική παρουσίαση της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθείται για το σχεδιασμό των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, στα πλαίσια της σχολικής ένταξης, ο αναγνώστης παραπέμπεται στο κεφάλαιο: «Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης» (Αστέρη, 2017), στο συλλογικό έργο: «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από το: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>.

και τα γεγονότα με τη σωστή σειρά, χρησιμοποιώντας τουλάχιστον 100 λέξεις, μέσα σε 20', για 5 συνεχόμενες ημέρες».

- Εργαζόμαστε συνεργατικά για την κατάρτιση και την παρακολούθηση της πορείας του προγράμματος, ως μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνη για το ΕΕΠ ενός/μιας μαθητή/τριας με ΔΑΦ.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Βασικές διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες

Η σοβαρότητα της ΔΑΦ αλλά και ο σεβασμός απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί τη χρήση εμπειριστατωμένων διδακτικών τεχνικών και διαδικασιών κατά την εκπαίδευσή τους. Εμπειριστατωμένες θεωρούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει επανειλημμένως αποδειχθεί βάσει αυστηρών πειραματικών κριτηρίων. Επιδοτούμενα πανεπιστημιακά προγράμματα (π.χ. «National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders») και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί (π.χ. «National Autism Center»), χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθοδολογίες έχουν συνθέσει τα ερευνητικά ευρήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στη ΔΑΦ, και έχουν εντοπίσει τις διδακτικές μεθόδους, προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές, για την αποτελεσματικότητα των οποίων υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις.

Ως διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που προάγουν την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο θεωρούνται, μεταξύ άλλων: τα συστήματα ενίσχυσης, η ανάπτυξη κινήτρων, η παροχή τμηματικής βοήθειας, η αξιοποίηση της τεχνολογίας, τα οπτικά βοηθήματα και τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης, η παρουσίαση προτύπου προς μίμηση μέσω βίντεο, η ανάλυση έργου, η κατ' ευκαιρία μάθηση, οι κοινωνικές ιστορίες, η αυτοδιαχείριση, η προπαρασκευαστική εκπαίδευση, οι στρατηγικές που βασίζονται στη μεσολάβηση συνομηλίκων, η τροποποίηση των συνθηκών εκπαίδευσης, η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Barton, Lawrence, & Deurloo, 2011. Odom, Collet-Klingenberg, Rogers, & Hatton, 2010).

Ωστόσο, είναι κοινή η διαπίστωση πως υπάρχει διάσταση μεταξύ ερευνητικών δεδομένων και εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πρακτική (Mundy, Mastergeorge, & McIntyre, 2012). Τα βασικά κριτήρια των εκπαιδευτικών για την επιλογή διδακτικών μεθόδων σχετίζονται με το βαθμό

που αυτές είναι εύχρηστες, το διδακτικό υλικό άμεσα διαθέσιμο, αλλά και με προσωπικές παιδαγωγικές πεποιθήσεις (π.χ. ένας εκπαιδευτικός θα αποφύγει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ενίσχυσης μέσω ανταλλάξιμων αμοιβών, εάν θεωρεί πως αυτό αποτελεί μια μορφή «δωροδοκίας») (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012). Συχνά, όμως, ακόμα και όταν γίνεται χρήση εμπεριστατωμένων διδακτικών μεθόδων, δεν γίνεται με σεβασμό στις βασικές αρχές που τις διέπουν, με συνέπεια να μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους ή να κρίνονται εσφαλμένα ως μη αποτελεσματικές (McInerney & Hamilton, 2007).

Στην παρούσα ενότητα θα αναπτυχθούν με συντομία ορισμένες από τις πλέον αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους που προάγουν την ουσιαστική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών, επικοινωνιακών, σχολικών τους δεξιοτήτων, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Για κάθε διδακτική τεχνική θα παρέχεται μια σύντομη περιγραφή, οδηγίες για την εφαρμογή της και ένα ενδεικτικό παράδειγμα από την εκπαιδευτική πρακτική.

4.1 Προγράμματα και συστήματα ενίσχυσης

Η παροχή ενισχυτικών επακόλουθων σε συνάρτηση με την επιθυμητή αντίδραση-συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί θεμελιώδη αρχή της παιδαγωγικής, καθώς οδηγεί στη μάθηση, αλλά και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γενά, 2017α). Όταν οι μαθητές/τριες δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για μια δραστηριότητα (π.χ. γιατί τους είναι δύσκολη, ανιαρή ή ανούσια) και ο απλός έπαινος του/της εκπαιδευτικού στην τάξη δεν αποτελεί σημαντικό ενισχυτικό επακόλουθο (όπως στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ που σπάνια εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τέτοιου είδους κοινωνικούς ενισχυτές) χρειάζεται να εντοπιστούν και να χρησιμοποιηθούν άλλου είδους ενισχυτικά επακόλουθα. Η χρήση ενισχυτών δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη «εσωτερικών κινήτρων» για μάθηση, αντίθετα την υποβοηθά, καθώς σταδιακά οι ενισχυτικές τους ιδιότητες μεταβιβάζονται στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, οπότε και οι εξωτερικοί ενισχυτές μπορούν πλέον να αποσυρθούν (Smith, 2012a). Στα πλαίσια μιας διδακτικής διαδικασίας που

αποσκοπεί στην πρόοδο όλων των μαθητών/τριών της τάξης, απαιτείται διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα, την ένταση και το είδος των ενισχυτών που παρέχονται, σε συνάρτηση με τα επιτεύγματα, αλλά και την λογική προσπάθεια των παιδιών. Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, όπως και όλοι/ες οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, έχουν την ανάγκη συχνότερης παροχής ενισχυτικών επακόλουθων, σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές/τριές τους. Στο πλαίσιο που ακολουθεί συνοψίζονται ορισμένες αποτελεσματικές μέθοδοι για την παροχή ενισχυτικών επακόλουθων σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ, στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Παράγοντες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης

- Εντοπίζουμε δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, ενασχόληση με tablet), αντικείμενα (π.χ. αυτοκόλλητα, τάπες), κοινωνικούς ενισχυτές (π.χ. περιγραφικός προφορικός / γραπτός έπαινος, αγκαλιά), που είναι αποτελεσματικοί για το συγκεκριμένο παιδί, συλλέγοντας πληροφορίες από τους οικείους του, παρατηρώντας το παιχνίδι του, αλλά και ρωτώντας το ευθέως με τι του αρέσει να ασχολείται (στο Παράρτημα Π.1 παρέχεται ένα «Φύλλο συλλογής πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα του παιδιού»). Για παράδειγμα, για τους/τις μαθητές/τριες μικρής ηλικίας με σοβαρότερες εκδηλώσεις της διαταραχής, ως ενισχυτές μπορεί να λειτουργήσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες (παιχνίδι με την μπάλα), παιχνίδια που παρέχουν αισθητηριακή ανατροφοδότηση (π.χ. σαπουνόφουσκες, κούκλες, αυτοκινητάκια, τάπες, σνακ, κ.ά.). Για τους/τις μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες ως ενισχυτές μπορεί να λειτουργήσουν βιβλία και κόμικς, κάρτες «Υπερατού» με θέματα της αρεσκείας τους, βίντεο και παιχνίδια στον υπολογιστή, η δυνατότητα να κάνουν λίγα λεπτά διάλειμμα ή να ζωγραφίσουν ή να ψάξουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, κ.ά. Φροντίζουμε οι ενισχυτές που επιλέγονται να είναι συμβατοί με το σχολικό πλαίσιο (για παράδειγμα, η επίσκεψη στο Λούνα Παρκ δεν αποτελεί ρεαλιστικό ενισχυτή για το σχολικό πλαίσιο).
- Προτιμάμε, όποτε είναι εφικτό, φυσικούς ενισχυτές. Για παράδειγμα, όταν το παιδί ζητά να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ή να κάνει διάλειμμα, ο φυσικός

ενισχυτής της επικοινωνιακής του προσπάθειας είναι το παιχνίδι ή το διάλειμμα αντίστοιχα.

- Προτιμάμε, εάν είναι εφικτό, κοινωνικούς ενισχυτές και γενικά ενισχυτές, τους οποίους συνηθίζουμε να παρέχουμε και στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες της τάξης.
- Έχουμε ποικιλία στους ενισχυτές που παρέχουμε, γι' αυτό απαιτείται να έχουμε εντοπίσει εκ των προτέρων ένα μεγάλο αριθμό ενισχυτών.
- Θέτουμε ρεαλιστικά κριτήρια ενίσχυσης, ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχία του παιδιού και η παροχή των ενισχυτικών επακόλουθων.
- Παρέχουμε την ενίσχυση με φυσικό τρόπο και θετικό συναίσθημα.
- Παρέχουμε τον ενισχυτή μόνο σε συνάρτηση με την επιθυμητή αντίδραση και μετά από την εκδήλωσή της. Ειδικά για τα μικρότερης ηλικίας παιδιά το χρονικό διάστημα μεταξύ αντίδρασης και ενίσχυσης πρέπει να είναι ελάχιστο (μερικών δευτερολέπτων).
- Για μικρής ηλικίας μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και χρειάζονται πλήρη παράλληλη στήριξη, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και άμεση ενίσχυση κάθε σωστής συμπεριφοράς τους. Σταδιακά, αξιοποιούμε συστήματα ενίσχυσης με ανταλλάξιμες αμοιβές και για τους/τις μεγαλύτερους/ες ηλικιακά μαθητές/τριες με καλές αναγνωστικές δεξιότητες συμβόλαια ενίσχυσης, που συμβάλλουν στη σταδιακή ελάττωση της παρεχόμενης ενίσχυσης.
- Όταν διδάσκουμε μια νέα δεξιότητα, παρέχουμε σε συνεχή βάση ενίσχυση σε συνάφεια με τις επιτυχίες προσπάθειες του παιδιού.
- Αρχικά, παρέχουμε ενίσχυση, ακόμα και αν η αντίδραση (π.χ. απάντηση) του παιδιού εκδηλώθηκε με δική μας βοήθεια, αλλά σταδιακά ενισχύουμε μόνο αντιδράσεις που εκδηλώνονται ανεξάρτητα.
- Όσο βελτιώνεται η επίδοση του παιδιού, μειώνουμε τη συχνότητα της παρεχόμενης ενίσχυσης, έως ότου αυτή να δίνεται με την ίδια συχνότητα που παρέχεται και στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες.
- Δεν ενισχύουμε απαντήσεις του παιδιού, που παρότι είναι σωστές, συνοδεύονται από στερεοτυπική-διασπαστική συμπεριφορά.

- Αποφεύγουμε να παρέχουμε ως ενίσχυση τη δυνατότητα διαφυγής από μια δραστηριότητα (π.χ. η ανταμοιβή ενός παιδιού για την ολοκλήρωση μιας εργασίας δεν πρέπει να σχετίζεται με τον τερματισμό της μελέτης ή του μαθήματος), γιατί έτσι μαθαίνει το παιδί να κάνει κάτι μόνο και μόνο προκειμένου να «τελειώνει» με αυτό.
- Κάνοντας το μάθημα και τις δραστηριότητες περισσότερο ενδιαφέρουσες για το παιδί με ΔΑΦ, αυξάνουμε την ενισχυτική τους αξία, με αποτέλεσμα να μη χρειάζεται η παροχή εξωτερικών ενισχυτών ή να επαρκεί η χρήση κοινωνικών ενισχυτών, όπως ο προφορικός έπαινος.

Παράδειγμα: Ο Αντώνης διδάσκεται την κάθετη αφαίρεση με δανεισμό. Αρχικά, η δασκάλα επιβραβεύει τη συνεργασία και την προσπάθειά του, ακόμα και αν χρειάζεται η ίδια να του υπενθυμίζει τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί περιγραφικό έπαινο (π.χ. «ωραία, σημείωσες το κρατούμενο») για κάθε βήμα που ολοκληρώνει, ο οποίος παρέχεται άμεσα, ενώ το μεσημέρι, όταν συναντά τη μητέρα του, τον επιβραβεύει και μπροστά της για την πρόοδό του. Σταδιακά, επαινεί μόνο τα βήματα που ολοκληρώνονται χωρίς βοήθεια και ο Αντώνης κερδίζει μία τάπα για τη συλλογή του, όταν ολοκληρώνει ένα φύλλο εργασίας με 6 κάθετες αφαιρέσεις σωστά και ανεξάρτητα.

4.1.1 Συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών

Τα συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy systems) αποτελούν συστήματα ενίσχυσης, στα οποία απαιτείται η συγκέντρωση από πλευράς του παιδιού ενός αριθμού συμβολικών αμοιβών (π.χ. τάπες, αυτοκόλλητα, τικ), που στη συνέχεια ανταλλάσσονται με έναν πιο ισχυρό τελικό ενισχυτή (π.χ. με πρόσβαση για 20' στον Η/Υ). Στο πλαίσιο που ακολουθεί παρατίθενται τα βασικότερα βήματα που απαιτούνται για την οργάνωση και εφαρμογή ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών (Γενά & Γαλάνης, 2017).

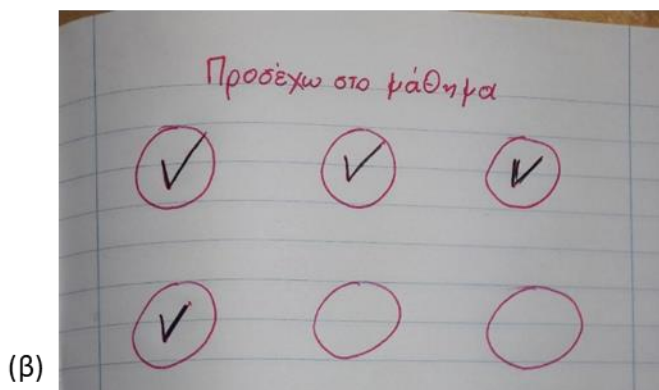
Βήματα για την οργάνωση ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών

1. Αξιολογούμε την ετοιμότητα του παιδιού να εφαρμόσει ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών: Ελέγχουμε αν το παιδί έχει κατανοήσει τη σύνδεση αντίδρασης και ενίσχυσης και εντοπίζουμε ένα ρεπερτόριο ενισχυτών.
2. Επιλέγουμε τις δεξιότητες που θα ενισχυθούν: Καταγράφουμε τις δεξιότητες που θέλουμε να κατακτήσει το παιδί (π.χ. κάθεται στη θέση του, περιμένει τη σειρά του, σηκώνει χέρι, απαντά σε ερωτήσεις, κοιτά το δάσκαλο, ολοκληρώνει τις εργασίες του).
3. Επιλέγουμε τον τελικό ενισχυτή: Συλλέγουμε πληροφορίες από τους γονείς του, τους/τις εκπαιδευτικούς προηγούμενων ετών ή από το ίδιο το παιδί.
4. Επιλέγουμε τις ανταλλάξιμες-συμβολικές αμοιβές: Επιλέγουμε, συνήθως, μικρού μεγέθους πλαστικοποιημένες κάρτες με ενσωματωμένη μια εικόνα. Αν ο/η μαθητής/τρια έχει ιδιαίτερα μειωμένα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιούμε εικόνες που αναπαριστούν ένα θέμα της αρεσκείας του. Υπάρχουν, πλέον, αρκετές εφαρμογές για «smartphones» με συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών.
5. Επιλέγουμε τη μορφή που θα έχει το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών: Για παράδειγμα, μπορεί να είναι ενσωματωμένο στο σχολικό του τετράδιο (και οι συμβολικές αμοιβές να έχουν τη μορφή «τικ»), προκειμένου να είναι πιο διακριτικό (Εικόνα 1β) ή οι κάρτες / αυτοκόλλητα που κερδίζει να τοποθετούνται σε ένα μικρό πίνακα (Εικόνα 1α). Καλό είναι στο πάνω μέρος του πίνακα με τις συμβολικές αμοιβές να τοποθετούνται εικόνες που αναπαριστούν τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και στο κάτω μέρος η φωτογραφία του τελικού ενισχυτή – ως υπενθύμιση (Εικόνα 1γ).
6. Καθορίζουμε τον αριθμό των συμβολικών αμοιβών που απαιτούνται, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ανταλλαγή με τον τελικό ενισχυτή, καθώς και τη χρονική στιγμή της ανταλλαγής. Αρχικά, αρκεί ο/η μαθητής/τρια να κερδίσει μια συμβολική αμοιβή, προκειμένου να πάρει άμεσα τον τελικό ενισχυτή, ενώ σταδιακά αυξάνουμε τον αριθμό τους σε 6, 8 ή 10. Για μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες που έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο, ο τελικός ενισχυτής μπορεί να μην παρέχεται αμέσως μετά τη συγκέντρωση

του προ-απαιτούμενου αριθμού των συμβολικών αμοιβών, αλλά πολύ αργότερα, όπως, για παράδειγμα, στο τέλος της σχολικής ημέρας.

7. Σταδιακά αποσύρουμε το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών: Όταν η συμπεριφορά που διδάσκουμε αρχίζει να εδραιώνεται στο ρεπερτόριο αντιδράσεων του/της μαθητή/τριας, αλλά και όταν οι κοινωνικές μορφές ενίσχυσης (π.χ. προφορικός έπαινος) αποκτούν για αυτόν ενισχυτική αξία, περιορίζουμε τη χρήση των συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών. Για παράδειγμα, απαιτούμε ο/η μαθητής/τρια να απαντήσει σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις, προκειμένου να κερδίσει μια συμβολική αμοιβή, ενώ παράλληλα, χρησιμοποιούμε το σύστημα μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες που δυσκολεύουν το παιδί αλλά όχι παντού

Παράδειγμα: Ο Γιώργος φοιτά στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Παρότι μπορεί να απαντήσει σε πολλές ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος, δεν το κάνει. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης χρησιμοποιεί ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, για να ενισχύσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κάθε φορά που ο Γιώργος σηκώνει το χέρι και απαντά σε μια ερώτηση, παίρνει ένα αστεράκι που κολλά με Velcro στο χάρακά του. Όταν συμπληρώσει 6 αστεράκια, κερδίζει ένα αυτοκόλλητο δεινόσαυρο για τη συλλογή του (Εικόνα 1α).



(γ)

 «Γεια»	 Είμαι ήσυχη	 Γράφω	 Σηκώνω χέρι						
Θα κερδίσω:				Επιτραπέζιο παιχνίδι με το φίλο μου					

Εικόνα 1: Παραδείγματα συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών

4.1.2 Συμβόλαια ενίσχυσης

Τα συμβόλαια ενίσχυσης απευθύνονται σε πιο προχωρημένους μαθητές/τριες και αποτελούν μια γραπτή περιγραφή της συμπεριφοράς-στόχου, των κριτηρίων για την επίτευξή της και των ενισχυτικών επακόλουθων. Περιγράφουν με σαφήνεια και με λόγο που ανταποκρίνεται στο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης του παιδιού τις μορφές συμπεριφοράς που πρέπει να αναπτύξει (παρέχοντας και συγκεκριμένα παραδείγματα), τους κανόνες, το

κριτήριο ενίσχυσης (π.χ. τον αριθμό των «τικ») και τη χρονική στιγμή που ο/η μαθητής/τρια μπορεί να λάβει τον ενισχυτή. Το συμβόλαιο συνδιαμορφώνεται, από τον/την εκπαιδευτικό και το παιδί και υπογράφεται και από τους δύο (Εικόνα 2) (Γενά & Γαλάνης, 2017).

Συμβόλαιο

Όνομα μαθητή: Γιάννης Ημερομηνία: 5/2/19

Συμφωνώ να ακολουθώ τους κανόνες:

- ☐ Κάθομαι στη θέση μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- ☐ Απαντώ στις ερωτήσεις που μου κάνει η δασκάλα.
- ☐ Ξεκινώ να δουλεύω αμέσως μόλις η δασκάλα μου το ζητήσει.
- ☐ Εργάζομαι ήσυχα χωρίς να ενοχλώ τον διπλανό μου.

Όταν νιώθω ότι δεν μπορώ να ακολουθήσω τους κανόνες:

- ☐ Ζητώ από τη δασκάλα να με βοηθήσει.
- ☐ Ζητώ να βγω έξω για 5'.
- ☐ Μετρώ από μέσα μου μέχρι το 10.

Κερδίζω αυτοκόλλητα για κάθε ώρα που ακολουθώ τους κανόνες:
Αν κερδίσω 6 αυτοκόλλητα στο μάθημα την Παρασκευή παιζω στο Σπίλκερμπαρντ με τον διπλανό μου από κάρτες

Προσέχω:
Αν σηκωθώ από τη θέση μου και πάω και πειράξω ένα συμμαθητή μου δεν θα κερδίσω κανένα αυτοκόλλητο εκείνη την ώρα.

Υπογραφή μαθητή: [Signature] Υπογραφή δασκάλου: [Signature]

Αυτοκόλλητα που κέρδισα:

Εικόνα 2: Συμβόλαιο ενίσχυσης

4.2 Τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων

Η ύπαρξη κινήτρων είναι καθοριστικής σημασίας για την εκπαίδευση, την κοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Ωστόσο, τα άτομα με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από μειωμένα κίνητρα για κοινωνική αλληλεπίδραση, συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά, συχνά και για συμμόρφωση στις υποδείξεις του/της εκπαιδευτικού. Τα περιορισμένα κίνητρα

δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθυστερούν την πρόοδο του παιδιού, ενώ αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης διαταρακτικών και διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς. Ορισμένες εμπειριστατωμένες διδακτικές μέθοδοι για την ανάπτυξη των κινήτρων των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζονται εν συντομία στο πλαίσιο που ακολουθεί (Koegel & Koegel, 2006).

Τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων

1. Έχουμε ως εκπαιδευτικοί θετική και ενθουσιώδη διάθεση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Παρέχουμε στο παιδί τη δυνατότητα επιλογής του εποπτικού υλικού, των δραστηριοτήτων και των ενισχυτών, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η προσοχή του, η ταχύτητα αντίδρασης, η διάθεσή του και να μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς.
3. Αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, αν ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ εκδηλώνει υπερβολικό ενδιαφέρον για έναν ήρωα κινουμένων σχεδίων, τον χρησιμοποιούμε, όταν κατασκευάζουμε ένα μαθηματικό πρόβλημα, αντικαθιστούμε τον πρωταγωνιστή ενός κειμένου της Γλώσσας με τον ήρωα των κινουμένων σχεδίων ή βάζουμε μια εικόνα του στο φυλλάδιο με τις εργασίες για το σπίτι, μαζί με μία «φούσκα σκέψης» με το γραμματικό κανόνα που πρέπει να θυμάται.
4. Εναλλάσσουμε ερεθίσματα που σχετίζονται με τους ενισχυτές, το υλικό, τις δραστηριότητες και τη σειρά των δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στη διαδικασία.
5. Εναλλάσσουμε τις δραστηριότητες μεταξύ εκείνων που σχετίζονται με κερκτημένες και εκείνων που σχετίζονται με νέες – υπό διδασκαλία – δεξιότητες, ενισχύοντας, όμως, πολύ πιο συχνά και με ισχυρούς ενισχυτές την εκδήλωση των τελευταίων. Ειδικά όταν σκοπεύουμε να ζητήσουμε από το παιδί να ασχοληθεί με μια δύσκολη γι' αυτό δραστηριότητα, είναι προτιμότερο να ξεκινάμε με δύο-τρεις εύκολες και, ακολούθως, να συνεχίζουμε με τη δύσκολη. Κατά αυτόν τον τρόπο, αυξάνεται η

αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/τριας και είναι πιθανότερο να προσπαθήσει να ανταποκριθεί και στη δύσκολη ερώτηση / άσκηση.

6. Παρέχουμε βοήθεια, ώστε να είναι επιτυχής η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.
7. Ενισχύουμε την προσπάθεια του παιδιού, ανεξάρτητα από το πόσο επιτυχής είναι η έκβασή της αρχικά.
8. Παρέχουμε, ειδικά σε παιδιά μικρής ηλικίας που ακόμα δεν έχουν συνδέσει την αντίδραση με την ενίσχυση, ιδιαίτερα ισχυρά ενισχυτικά επακόλουθα, σε συνάρτηση με μη απαιτητικές αντιδράσεις.
9. Προτιμούμε την παροχή «φυσικών» ενισχυτικών επακόλουθων, σε συνάρτηση με την επιθυμητή αντίδραση.

Παράδειγμα: Η Άννα, μαθήτρια της Β' τάξης του δημοτικού με ΔΑΦ δεν συνεργάζεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δεν μετέχει στο μάθημα ή έχει πολύ αργό μαθησιακό ρυθμό και συχνά εκδηλώνει εκρήξεις θυμού, όταν της ασκούνται μαθησιακές απαιτήσεις. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, προκειμένου να βελτιώσει τα μαθησιακά της κίνητρα, της δίνει τη δυνατότητα να επιλέξει τη μαθησιακή δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθεί (π.χ. μαθηματικά ή γραφή), τη γραφική ύλη που θα χρησιμοποιήσει, αλλά και τον ενισχυτή που θα κερδίσει στο τέλος. Παράλληλα, φροντίζει κατά την παρουσίαση των ασκήσεων να εναλλάσσονται περισσότερο και λιγότερο απαιτητικές δραστηριότητες (π.χ. γραφή πρότασης – γραφή λέξεων), ενώ παρέχει «φυσικούς» ενισχυτές (π.χ. όταν η Άννα γράφει μερικές προτάσεις για την αγαπημένη της δραστηριότητα, που είναι η ζωγραφική, μπορεί να ζωγραφίσει).

Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Στην προσπάθεια να βελτιώσουμε τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με ΔΑΦ με τους ομηλικούς του, συχνά στρέφουμε την προσοχή του σε αυτό που κάνουν οι συμμαθητές/τριές του και προσπαθούμε να τον εμπλέξουμε στις δραστηριότητές τους (π.χ. στο ποδόσφαιρο). Η αντίστροφη διαδικασία ενδεχομένως να είναι πιο αποτελεσματική. Το να ακολουθήσουμε τις επιλογές του παιδιού και να προσπαθήσουμε να εμπλακούμε σε δραστηριότητες, με τις

οποιές το ίδιο εκείνη την ώρα έχει επιλέξει να ασχολείται (ακόμα και μιμούμενοι τη συμπεριφορά του), αυξάνει τις πιθανότητες να έχουμε μια αποτελεσματική αλληλεπίδραση, αφού τα κίνητρά του για συμμετοχή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι υψηλά (Leach, 2010). Προσπαθούμε να διατηρήσουμε το ενδιαφέρον του παιδιού στη δραστηριότητα παρέχοντας επιβράβευση, χωρίς να το πιέζουμε να συνεχίσει, όταν βλέπουμε ότι χάνει το ενδιαφέρον του.

Παράδειγμα: Ο Κώστας δεν θέλει να μετέχει στο μάθημα της γυμναστικής, αλλά προτιμά να παίζει μόνος του με μια μπάλα. Η καθηγήτρια της φυσικής αγωγής αναθέτει σε ένα συμμαθητή του να παίζει για λίγη ώρα μαζί του. Ο συμμαθητής του, αρχικά, παίζει και αυτός με μια μπάλα δίπλα στον Κώστα, μιμούμενος το παιχνίδι του (ο Κώστας κύλαγε με τα χέρια την μπάλα του προς τον τοίχο και την περίμενε να επιστρέψει). Μετά από λίγα λεπτά, ο Κώστας κοίταξε το συμμαθητή του και χαμογέλασε. Ο συμμαθητής του, τότε, κύλησε την μπάλα του προς το μέρος του Κώστα και αυτός ανταπέδωσε. Τα παιδιά για αρκετή ώρα συνέχισαν να ασχολούνται με το συγκεκριμένο παιχνίδι.

4.3 Τμηματική βοήθεια

Η βοήθεια που παρέχει ο εκπαιδευτικός προς το παιδί, προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση, μπορεί να έχει τη μορφή: α) λεκτικής καθοδήγησης, β) καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα, γ) καθοδήγησης με γραπτές οδηγίες, δ) σωματικής καθοδήγησης, ε) παρουσίασης προτύπου προς μίμηση, στ) καθοδήγησης με νεύματα και χειρονομίες (Γενά & Γαλάνης, 2017). Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί παρέχονται ενδεικτικά παραδείγματα των μορφών που μπορεί να λάβει η τμηματική βοήθεια (prompting).

Πίνακας 6:

Παραδείγματα μορφών τμηματικής βοήθειας

Τμηματική βοήθεια	Παραδείγματα
Λεκτική καθοδήγηση	– Παρέχουμε οδηγίες για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (π.χ. «γράφεις τα ρήματα στην 1^η στήλη και τα ουσιαστικά στη 2^η»). – Παρέχουμε υπενθυμίσεις (π.χ. «όταν βγεις διάλειμμα, ψάξε να βρεις τους φίλους σου», «μέσα στην τάξη καθόμαστε στη θέση μας», «πώς είπαμε ότι γράφονται τα ρήματα σε –ω;»).
Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα ⁴	– Τοποθετούμε στο θρανίο μια εικόνα που αναπαριστά το ίδιο το παιδί να εκτελεί την επιθυμητή συμπεριφορά προκειμένου να του την υπενθυμίζει (π.χ. να προσέχει το δάσκαλο, να εκτελεί τις εντολές, να παραμένει στη θέση του, να εργάζεται ήσυχα, να σηκώνει το χέρι του, για να πει μάθημα) (βλέπε σχετικά παραδείγματα καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα στην Εικόνα 3). – Επισημαίνουμε με χρωματιστό μαρκαδόρο το σημείο του κειμένου, στο οποίο βρίσκεται η απάντηση σε μια ερώτηση κατανόησης, προκειμένου να τη βρει το παιδί πιο εύκολα. – Χρησιμοποιούμε προγράμματα αυτο-απασχόλησης με εικόνες, προκειμένου να καθοδηγούν το παιδί στην εκτέλεση οικείων του δραστηριοτήτων, χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού (βλέπε παράδειγμα στην Εικόνα 8 στην Ενότητα 4.7)
Καθοδήγηση με γραπτές οδηγίες	– Παρέχουμε γραπτές υπενθυμίσεις των βημάτων της στρατηγικής που πρέπει ο/η μαθητής/τρια να ακολουθήσει κατά τη δραστηριότητα της γραπτής έκφρασης (Εικόνα 4α) ή για την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (π.χ. διαβάζω το

⁴ Για περισσότερα παραδείγματα σχετικά με την καθοδήγηση μέσω οπτικών ερεθισμάτων, αλλά και την καθοδήγηση μέσω γραπτών οδηγιών ο αναγνώστης παραπέμπεται στο «Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (Γαλάνης, 2017) στο συλλογικό έργο «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>.

	πρόβλημα, υπογραμμίζω το ζητούμενο) (Εικόνα 7 στην Ενότητα 4.8). Μέσω γραπτών υπενθυμίσεων μπορούμε να παρέχουμε και τις λέξεις-κλειδιά που θα διευκολύνουν το παιδί να επιλύσει το μαθηματικό πρόβλημα (Εικόνα 4β). Οι γραπτές υπενθυμίσεις παρέχονται σε ξεχωριστή κάρτα ή γράφονται σε μια σελίδα του τετραδίου του παιδιού ή ενσωματώνονται στο φυλλάδιο με τις ασκήσεις. – Δίνουμε μια γραπτή υπενθύμιση (π.χ. φωτοτυπία) των ασκήσεων και της μελέτης που έχει να κάνει στο σπίτι. – Χρησιμοποιούμε κάρτες με γραπτές υπενθυμίσεις και κανόνες, οι οποίες περιγράφουν την επιθυμητή συμπεριφορά και τους κανόνες που διέπουν μια κοινωνική συνθήκη (π.χ. τι πρέπει να κάνει την ώρα του μαθήματος, στην πρωινή συγκέντρωση, κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδα ή της συζήτησης στην τάξη ή με τι μπορεί να απασχοληθεί το παιδί, όταν τελειώσει την εργασία του, περιμένοντας και τους/τις συμμαθητές/τριες του να τελειώσουν «Όταν τελειώσω, μπορώ να...»). Οι κανόνες μπορεί να συνοδεύονται και με εικόνες προς διευκόλυνση της κατανόησης από πλευράς μαθητή/τριας, ενώ μπορούν να αναρτώνται στον πίνακα, ως υπενθύμιση για ολόκληρη την τάξη (Εικόνα 5). – Παρέχουμε γραπτά σενάρια (scripts) με εκφράσεις που μπορεί να χρησιμοποιεί το παιδί στην επικοινωνία του (Εικόνα 10α στην Ενότητα 4.8) (π.χ. δίπλα από την εκφώνηση μιας δύσκολης άσκησης στο σχολικό βιβλίο, γράφουμε «κυρία, θέλω βοήθεια», προκειμένου να βοηθήσουμε το/τη μαθητή/τρια με περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνιακού λόγου, να ζητήσει βοήθεια από το/τη δάσκαλό/α του).
Σωματική καθοδήγηση	– Ακουμπάμε ελαφρά την πλάτη του παιδιού και το κατευθύνουμε στη σειρά του, πίσω από το/τη συμμαθητή/τρια του. – Καθοδηγούμε το χέρι του, προκειμένου να γράψει σωστά τα γράμματα. – Ακουμπάμε απαλά τον ώμο του, προκειμένου να του υπενθυμίσουμε με διακριτικό τρόπο να κάνει ησυχία. – Κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού παιχνιδιού, στεκόμαστε πίσω από το/τη μαθητή/τρια και τον/την κατευθύνουμε

	με τα χέρια μας να εκτελέσει τις δραστηριότητες (π.χ. να πετάξει την μπάλα).
Παρουσίαση προτύπου προς μίμηση ⁵	– Λύνουμε εμείς μια άσκηση στον πίνακα και <u>αμέσως μετά</u> ζητάμε από το παιδί να λύσει με τον ίδιο τρόπο μια παραπλήσια άσκηση που έχει στο τετράδιο, παρέχοντάς του, εάν χρειαστεί βοήθεια. – Του ζητάμε να παρατηρήσει και να μιμηθεί τι κάνουν οι συμμαθητές/τριές του (π.χ. την ώρα που λύνουν ασκήσεις στο βιβλίο). – Του ψιθυρίζουμε: α) την απάντηση σε μια ερώτηση του/της εκπαιδευτικού ή ενός/μιας συμμαθητή/τριας, προκειμένου να την επαναλάβει, β) μια λεκτική πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση (π.χ. «είναι ωραία τα καινούρια σου παπούτσια», «θέλεις να παίξουμε μπάλα;»), προκειμένου να την απευθύνει σε ένα/μία συμμαθητή/τρια του.
Παρουσίαση προτύπου προς μίμηση μέσω βίντεο (video modeling)	– Δείχνουμε ένα βίντεο στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ σχετικά με μια επίσκεψη μαθητών/τριών σε ένα μουσείο, σταματώντας σε κάποια σημεία το βίντεο και επισημαίνοντας τη σωστή συμπεριφορά των παιδιών, προκειμένου να τον/την προετοιμάσουμε για την επίσκεψη που προγραμματίζουμε την επόμενη ημέρα στο μουσείο της περιοχής. – Ο/Η μαθητής/τρια βλέπει σε βίντεο (σε tablet, ή μέσω του προτζέκτορα) τον τρόπο εκτέλεσης μιας κάθετης διαίρεσης και, στη συνέχεια, προσπαθεί να ακολουθήσει τα ίδια βήματα, για να λύσει τις διαιρέσεις που έχει στο φύλλο εργασίας. – Δείχνουμε βιντεοσκοπημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών (π.χ. συνομιλίες, ομαδικό παιχνίδι), προκειμένου να τις μιμηθεί το παιδί με ΔΑΦ κατά τη δική του αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές/τριές του.
Νεύματα και χειρονομίες	– Όταν μπαίνει στην τάξη, τον/την κοιτάμε επίμονα, προκειμένου να του θυμίσουμε να καλημερίσει.

⁵ Η παρουσίαση προτύπου προς μίμηση είναι αποτελεσματική τεχνική, υπό την προϋπόθεση ότι: α) αμέσως μετά την παρουσίαση του προτύπου παρέχουμε ευκαιρία στο παιδί να εκδηλώσει τη συμπεριφορά, προσφέροντάς του επιπλέον βοήθεια, αν χρειαστεί, και β) την εφαρμόζουμε αρκετές φορές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο όταν εισάγουμε για πρώτη φορά το νέο γνωστικό αντικείμενο (Leach, 2010).

	– Δείχνουμε στην εικόνα του βιβλίου το σημείο που σχετίζεται με την απάντηση σε μια ερώτηση κατανόησης που διατυπώσαμε. – Κάνουμε με το χέρι μας το σήμα να σταματήσει, όταν πάει να σηκωθεί από τη θέση του/της.
Τροποποίηση του ερεθίσματος ή της θέσης του	– Όταν στο μάθημα των Αγγλικών, ο/η μαθητής/τρια διδάσκεται να αναγνωρίζει τη λέξη «blue», αρχικά έχουμε τη λέξη γραμμένη με μπλε χρώμα, το οποίο σταδιακά σκουραίνουμε, έως ότου γίνει μαύρο. – Σε ένα φύλλο ασκήσεων για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στην Α΄ τάξη του δημοτικού, όπου οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιστοιχίσουν μια λέξη με μια εικόνα, τοποθετούμε τη σωστή εικόνα πιο κοντά στη λέξη και όχι στην ίδια ευθεία με τις υπόλοιπες.



Είμαι ήσυχη



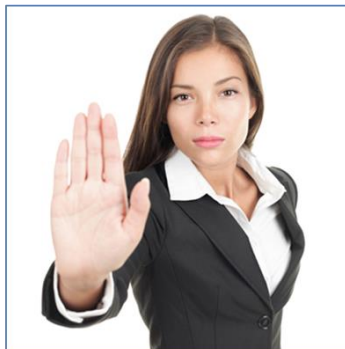
Κάνω τις εργασίες μου



Κάθομαι στη θέση μου



Σηκώνω το χέρι για να
πω μάθημα



Σταματώ και σκέφτομαι



Χαιρετώ τους φίλους μου
όταν μπαίνω στο σχολείο

Εικόνα 3: Παραδείγματα καθοδήγησης με οπτικά ερεθίσματα που λειτουργούν ως υπενθυμίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς

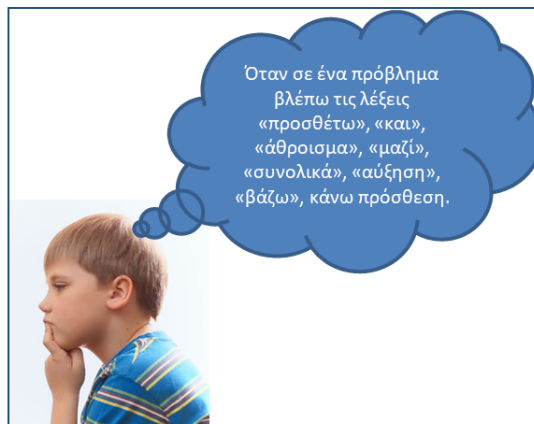
Γραπτή έκφραση



Όταν γράφω ένα κείμενο θυμάμαι:

1. Διαβάζω το θέμα
2. Σκέφτομαι τι θα γράψω
3. Γράφω μικρές προτάσεις
4. Ξεκινώ την πρόταση με κεφαλαίο και στο τέλος βάζω τελεία
5. Κάνω καλά γράμματα
6. Τονίζω τις λέξεις
7. Όταν τελειώσω :
 - Διαβάζω το κείμενο που έγραψα
 - Κοιτάζω αν έχω κάτι άλλο να γράψω
 - Ελέγχω την ορθογραφία και διορθώνω τα λάθη

Όταν τα θυμάμαι αυτά γράφω **καλές εκθέσεις!!**



Όταν σε ένα πρόβλημα βλέπω τις λέξεις «προσθέτω», «και», «άθροισμα», «μαζί», «συνολικά», «αύξηση», «βάζω», κάνω πρόσθεση.

Εικόνα 4α. Κάρτα με γραπτές υπενθυμίσεις για τη δραστηριότητα της γραπτής έκφρασης

Εικόνα 4β: Υπενθύμιση μέσω γραπτής οδηγίας με τις λέξεις-κλειδιά για την επίλυση προβλημάτων, ενσωματωμένη στο φυλλάδιο εργασιών

Θυμάμαι στην τάξη:	
1. Μπαίνω στην τάξη στην ώρα μου	
2. Κάθομαι ήσυχα στη θέση μου	
3. Σηκώνω το χέρι, όταν θέλω να πω κάτι	
4. Περιμένω τη δασκάλα να μου δώσει την άδεια να μιλήσω	
5. Ακούω προσεκτικά, όταν μιλάνε οι συμμαθητές μου	
6. Προσέχω τη δασκάλα	
7. Σηκώνω το χέρι και ρωτώ τη δασκάλα, αν κάτι δεν κατάλαβα	
8. Κάνω ό,τι μου ζητά η δασκάλα	
9. Είμαι ήσυχος/η στην τάξη	
10. Περιμένω τη δασκάλα να μας πει πότε θα βγούμε διάλειμμα	
Όταν τα κάνω όλα αυτά, η δασκάλα μου κι εγώ είμαστε χαρούμενοι !!	
	

Εικόνα 5: Κάρτα με τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (γραπτές και οπτικές υπενθυμίσεις)

4.3.1 Καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα

Η λεκτική καθοδήγηση είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή βοήθειας. Εύκολα, όμως, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ εξαρτώνται από αυτή περιορίζοντας την αυτονομία τους (McDuff, 2001). Η χρήση οπτικών ερεθισμάτων και η παρουσίαση προτύπου προς μίμηση είναι αποτελεσματικές μορφές βοήθειας που μπορούν να αντικαταστήσουν τη λεκτική καθοδήγηση σε μεγάλο βαθμό.

Τα άτομα με ΔΑΦ δυσκολεύονται στην επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα η επεξεργασία μέσω της οπτικής οδού να υπερέχει

έναντι εκείνης που γίνεται μέσω της ακουστικής οδού και να βοηθιούνται περισσότερο από οπτικά παρά από ακουστικά ερεθίσματα (Knight, Sartini, & Spriggs, 2015). Η συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα των απόμων με ΔΑΦ τα δυσκολεύει κατά τη σχολική τους ένταξη, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας γίνεται μέσω ακουστικών ερεθισμάτων (π.χ. προφορική παράδοση μαθήματος, ερωτήσεις, οδηγίες, συζήτηση). Η αδυναμία τους να επεξεργαστούν γρήγορα, εύκολα και σωστά τις προφορικές οδηγίες και εντολές του/της εκπαιδευτικού, συχνά τους προκαλεί εκνευρισμό, με αποτέλεσμα να μη συμμορφώνονται και να καταφεύγουν σε διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς.

Η χρήση οπτικών ερεθισμάτων, όπως εικόνων και γραπτών οδηγιών, μπορεί να καταστήσει το περιβάλλον εκπαίδευσης και τις σχολικές απαιτήσεις περισσότερο κατανοητά από τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ⁶. Ωστόσο, μόνο η τοποθέτηση μιας εικόνας πάνω στο θρανίο του παιδιού δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για την εκδήλωση της συμπεριφοράς και δεν αναιρεί την ανάγκη ο/η μαθητής/τρια να διδαχθεί συστηματικά (μέσω καθοδήγησης και ενίσχυσης) να ακολουθεί τις υπενθυμίσεις που παρέχουν οι συγκεκριμένες εικόνες (Smith, 2012a).

4.3.2 Παρουσίαση προτύπου προς μίμηση μέσω βίντεο

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας του βίντεο στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και αποτελεσματική (Bellini & Akullian, 2007). Μέσω του βίντεο η κοινωνική, επικοινωνιακή ή σχολική δεξιότητα που αποτελεί το στόχο μιας παρέμβασης γίνεται ξεκάθαρη στο παιδί με ΔΑΦ, καθώς μπορεί να παρατηρήσει τη συμπεριφορά που του ζητάμε να εκδηλώσει (π.χ. τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να πλησιάσει ένα/μία συμμαθητή/τρια του, προκειμένου να του/της ζητήσει να παίξουν, τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να ζητήσει την άδεια να βγει από την αίθουσα, τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να εκτελέσει μια κάθετη διαίρεση). Για παράδειγμα, στα πλαίσια του τμήματος ένταξης

⁶ Για τη δημιουργία οπτικών ερεθισμάτων που θα χρησιμοποιηθούν ως τμηματική βοήθεια μπορούν να χρησιμοποιηθούν φωτογραφίες, σκίτσα και εικονογράμματα από το «Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό: Το Δελφίνι» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που μπορεί να ανακτηθεί από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/gia-mathites-metria-kai-elafria-nohtikh-kathysterhsh/to-delfini>

μπορούν να χρησιμοποιηθούν βίντεο που αναπαριστούν την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά από συνομήλικα ή ενήλικα πρότυπα προς μίμηση, τα οποία ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ παρακολουθεί αρκετές φορές (διακόπτοντας ο/η εκπαιδευτικός το βίντεο σε σημαντικά σημεία, προκειμένου να γίνουν οι αναγκαίες επισημάνσεις ή ξαναπροβάλλοντας ένα συγκεκριμένο στιγμιότυπο), συζητά το περιεχόμενό τους με το/τη δάσκαλο/α και παίζει παιχνίδι ρόλων μιμούμενος/η τη συμπεριφορά που παρατηρεί. Στο τέλος, του/της ζητείται να εκδηλώσει τη συμπεριφορά που παρακολούθησε στο βίντεο, στην τάξη ή στο διάλειμμα. Παρέχεται ανατροφοδότηση και επανάληψη της διαδικασίας, έως ότου επιτευχθεί ο στόχος.

Σχετικά βίντεο μπορούν να αναζητηθούν στο διαδίκτυο, αλλά μπορούν να δημιουργηθούν και βίντεο στα οποία προβάλλεται το ίδιο το παιδί να εκδηλώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στην προκειμένη περίπτωση, θα πρέπει να διασφαλιστεί σχετική άδεια βιντεοσκόπησης από τους γονείς του παιδιού, και ενδεχομένως και των συμμαθητών/τριών του, εφόσον καταγράφεται στο βίντεο και η δική τους συμπεριφορά.

4.3.3 Απόσυρση της τμηματικής βοήθειας

Η τμηματική βοήθεια είναι απαραίτητη, προκειμένου το παιδί να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά και να κατακτήσει μια σχολική δεξιότητα, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα εκδήλωσης λάθους, αποτυχίας, ματαίωσης και των συνοδών αρνητικών συναισθημάτων που αυτή συνεπάγεται και συχνά οδηγεί στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Ωστόσο, προκειμένου να αποφευχθεί η εξάρτηση του παιδιού με ΔΑΦ από τον ενήλικα, η παρεχόμενη βοήθεια πρέπει συστηματικά να αποσύρεται, όσο βελτιώνεται η επίδοση του παιδιού. Οι τρεις πιο διαδεδομένες διαδικασίες απόσυρσης της τμηματικής βοήθειας είναι: α) η μέγιστη-προς-ελάχιστη τμηματική βοήθεια, β) η ελάχιστη-προς-μέγιστη και, γ) η παροχή βοήθειας με χρονική καθυστέρηση. Η πρώτη διαδικασία χρησιμοποιείται, όταν διδάσκουμε μια νέα δεξιότητα (σχολική, κοινωνική, κ.λ.π.), ενώ η δεύτερη, όταν η δεξιότητα εντάσσεται ήδη έως ένα βαθμό στο ρεπερτόριο αντιδράσεων του παιδιού (Γενά & Γαλάνης, 2017). Στον

Πίνακα 7 παρέχονται συνοπτικές οδηγίες για την εφαρμογή των διαδικασιών απόσυρσης της βοήθειας, μαζί με ενδεικτικά παραδείγματα.

Πίνακας 7:

Διαδικασίες απόσυρσης της τμηματικής βοήθειας

Διαδικασία: Μέγιστη-προς-ελάχιστη
Περιγραφή: Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει από την αρχή πλήρη βοήθεια στο παιδί, την οποία σταδιακά αποσύρει, όσο βελτιώνεται η επίδοσή του.
Παράδειγμα: – Προκειμένου να μάθει το παιδί να περιμένει στη σειρά του για να βγει από την τάξη, ο/η δάσκαλος/α το πιάνει από το χέρι και το τοποθετεί πίσω από το/τη συμμαθητή/τρια του. Σταδιακά μειώνει τη βοήθεια και προχωρά μαζί με το παιδί ακουμπώντας το στον ώμο, ενώ αργότερα δίνει την εντολή και του δείχνει το σημείο, στο οποίο πρέπει να σταθεί, και συνεχίζει, έως ότου αρκεί να δίνει την εντολή και το παιδί να πηγαίνει και να στέκεται μόνο του στη σειρά.
Διαδικασία: Ελάχιστη-προς-μέγιστη
Περιγραφή: Αν το παιδί δυσκολεύεται να εκτελέσει μια δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει τη λιγότερη δυνατή βοήθεια, την οποία αυξάνει μόνο εφόσον το παιδί εξακολουθεί να μην ανταποκρίνεται.
Παράδειγμα: – Κατά την εκτέλεση της κάθετης διαίρεσης, ο/η δάσκαλος/α υπενθυμίζει στο παιδί το 1ο βήμα (π.χ. «ένα ψηφίο έχει ο διαιρέτης, ένα τονίζουμε στο διαιρετέο»). Αν το παιδί εξακολουθεί να δυσκολεύεται, ο/η δάσκαλος/α υπενθυμίζει και το 2^ο βήμα («πόσο χωράει το 2 στο 8;»). – Στο διάλειμμα, αρχικά ο/η δάσκαλος/α προτρέπει το παιδί με ΔΑΦ να παίξει με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Εάν αυτό δεν είναι αρκετό, αυξάνει την υποστήριξη που παρέχει, οργανώνοντας ένα παιχνίδι και καθοδηγώντας το παιδί με ΔΑΦ να συμμετέχει.
Διαδικασία: Χρονική καθυστέρηση
Περιγραφή: Ο/η εκπαιδευτικός περιμένει μερικές στιγμές (δευτερόλεπτα) κοιτώντας με προσμονή το παιδί, προτού παράσχει τη βοήθεια, δίνοντάς του το χρονικό περιθώριο να ενεργήσει μόνο του. Αρχικά, η βοήθεια παρέχεται άμεσα αλλά σταδιακά αυξάνεται το χρονικό διάστημα της προσμονής, χωρίς, όμως, να υπερβαίνει το χρονικό όριο των 5 δευτερολέπτων.
Παράδειγμα:

- Όταν το παιδί διδάσκεται στο μάθημα της Ιστορίας ποιος ήταν ο πατέρας του Δία, ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του υπαγορεύει άμεσα την απάντηση, έπειτα από σχετική ερώτηση του/της δασκάλου/ας, προκειμένου το παιδί να την επαναλάβει («Κρόνος»). Σταδιακά, ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αναμένει περισσότερο χρόνο, προτού παράσχει τη βοήθεια, δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί να αποκριθεί μόνο του.

Στο πλαίσιο που ακολουθεί παρέχονται ορισμένες αποτελεσματικές παιδαγωγικές προτάσεις που διασφαλίζουν την πρόσκτηση των νέων δεξιοτήτων, αποσοβώντας, ταυτόχρονα, τον κίνδυνο εξάρτησης του παιδιού από την υποστήριξη του ενήλικα.

Παιδαγωγικές μέθοδοι για την αποτελεσματική χρήση της τμηματικής βοήθειας:

- Παρέχουμε άμεσα βοήθεια στο παιδί, ειδικά όταν διδάσκουμε μια νέα σχολική δεξιότητα ή αναθέτουμε μια δύσκολη εργασία.
- Παρέχουμε μόνο όση βοήθεια χρειάζεται ο/η μαθητής/τρια, προκειμένου να ανταποκριθεί.
- Όταν ο/η μαθητής/τρια σημειώνει πολλά λάθη ή αποφεύγει να μετέχει σε μια δραστηριότητα, ενδεχομένως χρειάζεται να αυξήσουμε τη βοήθεια που του/της παρέχουμε.
- Προγραμματίζουμε να αποσύρουμε, το συντομότερο δυνατό, την τμηματική βοήθεια, προκειμένου το παιδί να μην εξαρτηθεί από αυτή.
- Η απόσυρση γίνεται σταδιακά, γιατί η απότομη διακοπή της εγκυμονεί τον κίνδυνο της αποτυχίας και της ματαίωσης.
- Οι μαθητές/τριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται λιγότερη βοήθεια, όταν: α) οι δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους, β) οι οδηγίες (προφορικές ή γραπτές) και η δομή των ασκήσεων είναι σαφείς, κατανοητές και παρέχονται μεμονωμένες (μία-μία).

4.4 Σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς

Ως σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς ορίζεται η διαδικασία, κατά την οποία διδάσκονται νέες δεξιότητες ενισχύοντας διαφορετικά αλληπάλληλες προσπάθειες του παιδιού, που είναι προοδευτικά πλησιέστερες στην τελική επιθυμητή αντίδραση (Γενά & Γαλάνης, 2017). Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής αποτελεί η διαδικασία διδασκαλίας της γραφής των γραμμάτων, όπου αρχικά ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει τη γραφή γραμμάτων, ακόμα και όταν στερούνται κανονικού μεγέθους, αλλά προοδευτικά ενισχύει μόνο τη γραφή των γραμμάτων που πλησιάζουν στο κανονικό μέγεθος. Ενισχύοντας ακόμα και τις μικρές προσπάθειες των μαθητών/τριών, θέτοντας μικρότερους στόχους προσαρμοσμένους στις δυνατότητές τους και σταδιακά αυξάνοντας τις απαιτήσεις, διευκολύνεται η μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Παράλληλα, βελτιώνονται τα μαθησιακά τους κίνητρα και αποφεύγεται η ματαιώση, η ανησυχία, το άγχος και τα προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά αυτά προκαλούν (Leach, 2010).

Παράδειγμα: Ο Γιάννης, μαθητής της Γ' τάξης, «πετάγεται» διαρκώς και απαντά σε ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος σε ολόκληρη την τάξη, χωρίς να σηκώνει το χέρι του και να ζητήσει τη σχετική άδεια. Ο δάσκαλος στην αρχή του μαθήματος υπενθυμίζει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τον κανόνα σωστής συμπεριφοράς που πρέπει να εφαρμόζουν, προκειμένου να ζητούν την άδεια να μιλήσουν. Ταυτόχρονα, τοποθετεί μια σχετική εικόνα ως υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς στο σχολικό πίνακα (βλέπε Εικόνα 3) και δίνει άμεσα την ευκαιρία για εξάσκηση κάνοντας εύκολες ερωτήσεις σχετικές με το μάθημα. Σε πρώτη φάση, όταν ο Γιάννης σηκώνει το χέρι αλλά ταυτόχρονα λέει και την απάντηση, ο δάσκαλος τον επαινεί για την απάντηση, αλλά του υπενθυμίζει πως καλό θα είναι την επόμενη φορά να περιμένει να τον καλέσει πρώτα με το όνομά του, προτού απαντήσει. Την επόμενη φορά που ο Γιάννης κάνει το ίδιο, ο δάσκαλος δεν τον επαινεί αλλά του υπενθυμίζει τον κανόνα. Την πρώτη φορά που ο Γιάννης εφαρμόζει τον κανόνα, ο δάσκαλος άμεσα του ζητά να απαντήσει και τον επαινεί για την απάντηση και τη σωστή συμπεριφορά του.

Σταδιακά, ο δάσκαλος αφήνει το Γιάννη να περιμένει όλο και περισσότερο, προτού του δώσει την άδεια να απαντήσει στην ερώτηση, ζητώντας από άλλα παιδιά στο μεσοδιάστημα να δώσουν τις απαντήσεις τους.

4.5 Ανάλυση έργου

Η ανάλυση έργου αφορά στην κατάτμηση μιας σύνθετης δεξιότητας στις επιμέρους μορφές συμπεριφοράς που την απαρτίζουν και στον καθορισμό της ενδεδειγμένης σειράς, με την οποία αυτές πρέπει να εκτελεστούν (π.χ. τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν, προκειμένου να εκτελεστεί μια κάθετη διαίρεση ή τις ενέργειες που πρέπει να κάνει το παιδί μπαίνοντας στην τάξη). Την ανάλυση έργου ακολουθεί η συστηματική διδασκαλία των επιμέρους βημάτων (διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων) καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο ευκολότερη την πρόσκτηση πολύπλοκων δεξιοτήτων. Η ανάλυση έργου και η διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοϋπηρέτησης, καθώς και για τη διδασκαλία κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων, ενώ αποτελεί την τεχνική, στην οποία έχουν βασιστεί σε μεγάλο βαθμό τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Παράδειγμα: Ο Μάριος είναι μαθητής της Ε' τάξης, αλλά οι δεξιότητές του στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων που δίνονται σε γραπτή μορφή είναι χαμηλή και ανάλογη μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη. Από την αξιολόγηση προκύπτει ότι ο Μάριος δεν έχει αναπτύξει μια στρατηγική για την επίλυσή τους και προτείνει τυχαίες λύσεις. Ο δάσκαλός του αναλύει τη στρατηγική, που θεωρεί πως θα διευκολύνει περισσότερο το Μάριο, σε επιμέρους βήματα και τα διδάσκει συστηματικά: (1) Διαβάζει το πρόβλημα 2 φορές, (2) Λέει το πρόβλημα με δικά του λόγια, (3) Βάζει σε κουτάκι την ερώτηση του προβλήματος, (4) Υπογραμμίζει τους σημαντικούς αριθμούς, (5) Κυκλώνει τις σημαντικές λέξεις, (6) Διαγράφει τις πληροφορίες που δεν του χρειάζονται, (7) Σκέφτεται τον τρόπο με τον οποίο θα το λύσει, (8) Εκτελεί την/τις πράξη/εις, (9) Απαντά στην ερώτηση του προβλήματος, (10) Σηκώνει

το χέρι και ζητά από το δάσκαλο να ελέγξει την απάντηση. Παράλληλα, τυπώνει σε μια κάρτα τα επιμέρους βήματα, προκειμένου να λειτουργήσουν ως γραπτή υπενθύμιση και τη δίνει στο μαθητή (βλέπε παράδειγμα στην Εικόνα 7 της Ενότητας 4.7).

Ο Μάριος, όποτε του ζητείται να λύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα, τοποθετεί την κάρτα με τις γραπτές υπενθυμίσεις των βημάτων της στρατηγικής που πρέπει να ακολουθήσει δίπλα στο τετράδιό του και τσεκάρει με ένα τικ κάθε βήμα της διαδικασίας που ολοκληρώνει. Όλες οι μορφές οπτικής καθοδήγησης και υπενθύμισης αποσύρθηκαν αφού ο μαθητής σταδιακά έμαθε και ανακαλούσε από τη μνήμη του τα βήματα της στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος.

4.6 Κατ' ευκαιρία διδασκαλία

Οι δομημένες συνθήκες εκπαίδευσης, αν και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, παρεμποδίζουν την αυθόρμητη και γενικευμένη αξιοποίηση των δεξιοτήτων που διδάσκονται στη σχολική τάξη, σε διαφορετικά πλαίσια και συνθήκες. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται κυρίως στο να περιμένουν τον/την εκπαιδευτικό να ξεκινήσει ένα νέο διδακτικό επεισόδιο δίνοντας μία οδηγία, μία εντολή ή απευθύνοντας μια ερώτηση σε ολόκληρη την τάξη, παρά στο να λαμβάνουν οι ίδιοι/ες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευσή τους (π.χ. ζητώντας περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους, σχολιάζοντας κάτι που διάβασαν στο σχολικό βιβλίο ή εκθέτοντας προσωπικές τους απόψεις).

Στην κατ' ευκαιρία διδασκαλία (incidental teaching) ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί μια πρωτοβουλία του παιδιού, προκειμένου να διδάξει μια νέα ή να βελτιώσει μια υπάρχουσα δεξιότητα (Γενά & Γαλάνης, 2017). Χρησιμοποιείται, κυρίως, για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (π.χ. τη σωστή εκφορά των λέξεων, τη χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων, τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου με επίθετα), την αυθόρμητη και επικοινωνιακή του χρήση (π.χ. το παιδί χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, προκειμένου να ζητήσει κάτι που επιθυμεί ή βοήθεια, να διατυπώσει μια ερώτηση, να μιλήσει με κατάλληλη

προσωδία και ένταση φωνής), χωρίς αυτό να σημαίνει πως η φιλοσοφία της κατ' ευκαιρία διδασκαλίας δεν μπορεί να έχει εφαρμογή στις σχολικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες.

Βήματα για την εφαρμογή της κατ' ευκαιρία διδασκαλίας (Fenske, Krantz, & McClannahan, 2001):

1. Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ή αξιοποιεί μια συνθήκη, κατά την οποία τα κίνητρα του παιδιού είναι αυξημένα, προκειμένου να διδάξει μια νέα δεξιότητα (τα κίνητρα είναι αυξημένα, όταν το παιδί ασχολείται με μια δραστηριότητα της αρεσκείας του ή όταν έχει ανάγκη και θέλει να ζητήσει ένα αντικείμενο).
2. Το παιδί λαμβάνει την πρωτοβουλία να ζητήσει αυτό που θέλει (π.χ. απλώνει το χέρι, προκειμένου να πάρει το αντικείμενο που επιθυμεί, πιάνει το χέρι του/της εκπαιδευτικού και το καθοδηγεί στο επιθυμητό αντικείμενο, δείχνει το αντικείμενο, προσπαθεί να ανοίξει μια συσκευασία ή την πόρτα, εκφράζει την επιθυμία του μονολεκτικά ή με απλή διατύπωση – όχι, όμως, με ολοκληρωμένη πρόταση).
3. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από το/τη μαθητή/τρια να χρησιμοποιήσει τη σωστή ή μια ολοκληρωμένη διατύπωση, παρέχοντας, εάν χρειαστεί, βοήθεια.
4. Ο/η μαθητής/τρια επαναλαμβάνει την πρωτοβουλία, ακολουθώντας την υπόδειξη του/της εκπαιδευτικού.
5. Παρέχονται ενισχυτικά επακόλουθα, τα οποία σχετίζονται με την πρωτοβουλία του παιδιού.

Παράδειγμα: Ο Αντώνης την ώρα των Εικαστικών θέλει να χρησιμοποιήσει τους μαρκαδόρους του [αυξημένα κίνητρα]. Το κουτί, όμως, με τα υλικά που χρειάζονται για το μάθημα, έχει τοποθετηθεί από τη δασκάλα του στο ψηλότερο ράφι της βιβλιοθήκης [διαμόρφωση της συνθήκης από την εκπαιδευτικό]. Ο Αντώνης πλησιάζει τη βιβλιοθήκη, τεντώνει το χέρι του, προκειμένου να πιάσει το κουτί και στρέφει το κεφάλι του κοιτώντας φευγαλέα τη δασκάλα [επικοινωνιακή πρωτοβουλία του παιδιού]. Η δασκάλα τον πλησιάζει και τον ρωτά: «Αντώνη, τι θέλεις;» [προτροπή για λεκτική

επέκταση]. Ο Αντώνης λέει «μαρκαδόρο». Η δασκάλα τον προτρέπει να χρησιμοποιήσει μια πιο ολοκληρωμένη πρόταση, λέγοντάς του: «Θέλω τους μαρκαδόρους» [παροχή λεκτικού προτύπου προς μίμηση]. Ο Αντώνης επαναλαμβάνει την πρόταση και η δασκάλα του δίνει τους μαρκαδόρους [φυσική ενίσχυση].

Συνθήκες που αυξάνουν την πιθανότητα το παιδί με ΔΑΦ να λάβει μια πρωτοβουλία για επικοινωνία (Mruzek, Silverman, & Varghese, 2012):

- Εισάγουμε θέματα προς συζήτηση που άπτονται των ενδιαφερόντων του παιδιού, αυξάνοντας την πιθανότητα να λάβει πρωτοβουλίες, προκειμένου να συμμετέχει, διατυπώνοντας σχόλια και ερωτήσεις.
- Ασχολούμαστε από κοινού με το παιδί με δραστηριότητες και αντικείμενα που έλκουν το ενδιαφέρον του και ενδεχομένως η ενασχόληση μαζί τους να γίνει κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. Μπορούμε να σταματήσουμε απότομα τη δραστηριότητα, προκειμένου να μας ζητήσει τη συνέχισή της, ή να δώσουμε τα επιθυμητά αντικείμενα σε άλλα παιδιά (αν αυτό δεν του προκαλεί έντονη αναστάτωση), προκειμένου να μας ζητήσει να ασχοληθεί και αυτό μαζί τους.
- Τοποθετούμε αντικείμενα που χρειάζεται, για να ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες, σε σημείο που να μπορεί να τα δει, αλλά να μην τα φτάνει (ή μέσα σε διάφανα κουτιά που δεν ανοίγουν εύκολα), προκειμένου να μας ζητήσει βοήθεια. Εναλλακτικά, μπορούμε να «σαμποτάρουμε» μια δραστηριότητα, δίνοντάς του λανθασμένα υλικά (π.χ. ξυλομπογιές αντί για μαρκαδόρους) ή κρύβοντας ένα αντικείμενο που χρειάζεται (π.χ. κρύβουμε τη γόμα του, προκειμένου να του διδάξουμε πώς να ζητά να δανειστεί μια γόμα από το/τη συμμαθητή/τρια του).
- Ζητάμε να εκτελέσει μια δύσκολη δραστηριότητα (π.χ. να χρησιμοποιήσει μια εφαρμογή στον υπολογιστή στο μάθημα της πληροφορικής), αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα να πάρει την πρωτοβουλία να μας ζητήσει βοήθεια.
- Αναθέτουμε την ώρα των Εικαστικών σε ένα/μία μαθητή/τρια να μοιράζει το απαραίτητο για την κατασκευή υλικό (π.χ. καλαμάκια) στους/στις

συμμαθητές/τριές του/της, μόνο εφόσον το ζητούν. Κάθε φορά ο/η μαθητής/τρια πρέπει να λαμβάνει μικρές ποσότητες υλικού, αναγκάζοντας έτσι το παιδί με ΔΑΦ να πάρει περισσότερες πρωτοβουλίες και να ζητήσει από το/τη συμμαθητή/τρια του/της το συγκεκριμένο υλικό.

- Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, κάνουμε κάτι εσκεμμένα λάθος (π.χ. πηγαίνουμε προς τη λάθος κατεύθυνση και όχι προς τις σκάλες), παρέχοντας την ευκαιρία στο/στη μαθητή/τρια να μας διορθώσει.

Συχνά ο όρος «κατ' ευκαιρία διδασκαλία» χρησιμοποιείται, προκειμένου να περιγράψει μια νατουραλιστική εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός: α) ακολουθεί τις επιλογές του/της μαθητή/τριας ως προς τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθεί (βλέπε στην Ενότητα 4.2 για τους τρόπους αξιοποίησης των ενδιαφερόντων του παιδιού) και β) αξιοποιεί μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη, προκειμένου να διδάξει πολλές διαφορετικές δεξιότητες.

Παράδειγμα: Ο Γιώργος μπαίνοντας στο τμήμα ένταξης του σχολείου, κατευθύνεται προς το παιδαγωγικό υλικό και παίρνει ένα παζλ. Η δασκάλα του τμήματος ένταξης εκμεταλλεύεται το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο παιχνίδι και παρέχει ευκαιρίες για διδασκαλία δεξιοτήτων, όπως: εναλλαγή σειράς στο παιχνίδι, επικοινωνιακές πρωτοβουλίες (π.χ. η δασκάλα καθυστερεί να τοποθετήσει το δικό της κομμάτι προτρέποντας το μαθητή να πει: «σειρά σας, κυρία»), λεξιλόγιο (π.χ. ονομασία αντικειμένων, χρωμάτων, σχημάτων που αναπαριστώνται στο παζλ), απάντηση σε ερωτήσεις τύπου: «Ποιος», «Τι», «Πού», «Γιατί», περιγραφή εικόνων, γραπτή περιγραφή της εικόνας που σχηματίζεται, μέτρηση (π.χ. των κομματιών που του έχουν μείνει), μαθηματικές πράξεις (π.χ. «το παζλ έχει 50 κομμάτια, εσύ έχεις βάλει 10, πόσα ακόμα μένουν να βάλεις;»), κ.λπ. Κατά αυτόν τον τρόπο, μια δραστηριότητα, όπως η κατασκευή ενός παζλ ή η νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου, προσφέρει ευκαιρίες για τη διδασκαλία πληθώρας άλλων δεξιοτήτων, τόσο σχολικών, όσο και κοινωνικών - επικοινωνιακών, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στη γενίκευσή τους.

4.7 Προγράμματα αυτο-απασχόλησης

Τα προγράμματα αυτο-απασχόλησης (activity schedules) μπορεί να περιλαμβάνουν ποικίλα ερεθίσματα, όπως φωτογραφίες, σκίτσα, βίντεο, ηχογραφημένες οδηγίες, λέξεις και γραπτές φράσεις, προκειμένου να καθοδηγήσουν το παιδί στην εκτέλεση οικείων του δραστηριοτήτων, χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, του γονέα ή άλλου ατόμου (Agran, King-Sears, Wehmeyer, & Copeland, 2003. McClannahan & Krantz, 1999). Τα συγκεκριμένα προγράμματα έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά κατά την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της εποικοδομητικής ενασχόλησης και της αποφυγής προβλημάτων συμπεριφοράς. Μέσω κυρίως των οπτικών ερεθισμάτων (π.χ. εικόνες, σκίτσα) παρέχουν σαφή και σταθερή σηματοδότηση στο παιδί για την αναμενόμενη από αυτό συμπεριφορά, υποδεικνύοντας τις δραστηριότητες και τη σειρά με την οποία πρέπει να τις επιτελέσει, ενώ, παράλληλα, προετοιμάζει ομαλότερα τη μετάβασή του σε ένα διαφορετικό χώρο του σχολείου (π.χ. στην αίθουσα υπολογιστών ή στην αίθουσα εκδηλώσεων), μειώνοντας το άγχος που συχνά αυτή η αλλαγή της ρουτίνας προκαλεί στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Τα προγράμματα αυτο-απασχόλησης μπορούν να έχουν τη μορφή (Γαλάνης & Γενά, 2017):

1. **Ωρολογίου προγράμματος**, στο οποίο περιλαμβάνονται τα μαθήματα που διεξάγονται κάθε διδακτική ώρα (σε γραπτή μορφή ή/και συνοδεία εικόνων, π.χ. φωτογραφίες και ονόματα των διδασκόντων/ουσών εκπαιδευτικών ή του εξώφυλλου του βιβλίου που αποτελεί το βασικό διδακτικό εγχειρίδιο του συγκεκριμένου μαθήματος) (βλέπε σχετικό παράδειγμα στην Εικόνα 9).
2. **Προγράμματος δραστηριοτήτων**, όπου περιγράφονται, για παράδειγμα, οι επιμέρους εργασίες που πρέπει να κάνει ο/η μαθητής/τρια στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας ή οι εργασίες που έχει για το σπίτι (Εικόνα 6). Οι εικόνες και/ή οι γραπτές φράσεις που συμπεριλαμβάνονται λειτουργούν ως υπενθύμιση των υποχρεώσεων του/της, προκειμένου να μη χρειάζεται η μεσολάβηση του ενήλικα.

	Μελέτη για το σπίτι	Έγινε
1	Ανάγνωση	☒
2	Αντιγραφή	☒
3	Άσκηση στο τετράδιο Γραμματικής: Κλίνω το ρήμα	☐
4	Άσκηση στο τετράδιο Εργασιών: Απαντώ στην ερώτηση	☐
5	Άσκηση στο τετράδιο Μαθηματικών: Κάνω τις πράξεις	☐
6	Μπορώ να παίξω!!	

Εικόνα 6: Πρόγραμμα δραστηριοτήτων σε γραπτή μορφή

3. Προγράμματος βασισμένου στην ανάλυση έργου, όπου περιγράφονται ή αναπαριστώνται τα βήματα εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως, για παράδειγμα, τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος (Εικόνα 7) ή της προετοιμασίας που πρέπει να γίνει για την έναρξη του μαθήματος την 1η διδακτική ώρα (Εικόνα 8) ή τα βήματα-στάδια μιας σχολικής εκδρομής (βλέπε σχετικό παράδειγμα στην Ενότητα 4.12).

	Τι κάνω για να λύσω ένα πρόβλημα	
1	Διαβάζω το πρόβλημα 2 φορές	☒
2	Λέω το πρόβλημα με δικά μου λόγια	☒
3	Βάζω σε κουτάκι την ερώτηση (αυτό που μου ζητά να βρω)	☒
4	Υπογραμμίζω τους σημαντικούς αριθμούς	☒
5	Κυκλώνω τις σημαντικές λέξεις	☐
6	Διαγράφω τις πληροφορίες που δεν μου χρειάζονται	☐
7	Σκέφτομαι με ποιο τρόπο θα το λύσω	☐
8	Κάνω την πράξη	☐
9	Απαντώ στην ερώτηση	☐
10	Σηκώνω το χέρι και ζητώ από το δάσκαλο να ελέγξει την απάντηση	☐

Εικόνα 7: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης βασισμένο σε ανάλυση έργου σε γραπτή μορφή: Ανάλυση της στρατηγικής επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων σε επιμέρους βήματα



Εικόνα 8: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης βασισμένο σε ανάλυση έργου: Ανάλυση των επιμέρους αντιδράσεων που σχετίζονται με την προετοιμασία για το μάθημα

Βήματα για την προετοιμασία και τη χρήση ενός προγράμματος αυτο-απασχόλησης (Γαλάνης & Γενά, 2017. McClannahan & Krantz, 1999):

1. Αποφασίζουμε για το είδος του προγράμματος που έχει μεγαλύτερη ανάγκη το παιδί (π.χ. πρόγραμμα δραστηριοτήτων).
2. Επιλέγουμε τις δραστηριότητες που θα συμπεριληφθούν (ή τα επιμέρους βήματα μιας σύνθετης δεξιότητας, όπως προκύπτουν από την ανάλυση έργου). Καλό είναι η τελευταία δραστηριότητα να έχει ενισχυτικές ιδιότητες για το παιδί (π.χ. ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, σηκώνει το χέρι του, για να ζητήσει από το/τη δάσκαλο/α να ελέγξει την άσκησή του, προκειμένου να λάβει τον έπαινο).
3. Επιλέγουμε τον τρόπο που οι δραστηριότητες θα αναπαρασταθούν στο πρόγραμμα (π.χ. με φωτογραφίες, γραπτές λέξεις ή φράσεις) και τον τρόπο οργάνωσής τους (π.χ. όλες οι φωτογραφίες τοποθετημένες η μία κάτω από την άλλη και ενσωματωμένες σε μια κάρτα-σελίδα ή κάθε φωτογραφία σε χωριστή σελίδα ενός τετραδίου ή ντοσιέ, οπότε το παιδί πρέπει να γυρίζει

τη σελίδα, για να δει την επόμενη δραστηριότητα που του υπαγορεύει το πρόγραμμα να επιτελέσει)⁷.

4. Παρουσιάζουμε το πρόγραμμα στο παιδί εξηγώντας τη χρήση του.
5. Ο/η μαθητής/τρια κοιτά το πρόγραμμα, δείχνει την πρώτη εικόνα ή διαβάζει την πρώτη φράση και εκτελεί τη δραστηριότητα ή το βήμα που του/της υποδεικνύεται. Επιστρέφει στο πρόγραμμα, κοιτά την επόμενη εικόνα / γραπτή οδηγία και συνεχίζει, έως ότου ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες. Σε κάθε δραστηριότητα διδάσκεται να επιστρέφει μετά την ολοκλήρωσή της το υλικό της στη θέση του (π.χ. τα τετράδια με τις εργασίες για το σπίτι αρχικά είναι σε στοίβα στα αριστερά του/της και κάθε ένα που τελειώνει το βάζει στα δεξιά του/της πάνω στο γραφείο ή μέσα στη σχολική τσάντα).
6. Αρχικά, βοηθάμε το/τη μαθητή/τρια, προκειμένου να μάθει να ακολουθεί τα βήματα και τις δραστηριότητες που του/της υποδεικνύει το πρόγραμμα και σταδιακά μειώνουμε τη βοήθεια, όσο περισσότερο αυτονομείται στη χρήση του προγράμματος αυτο-απασχόλησης.

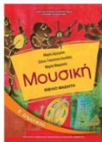
Παράδειγμα: Ο Παναγιώτης, μαθητής της Β΄ τάξης, εκδηλώνει έντονη ανησυχία, η οποία κάποιες φορές συνοδεύεται από κοινωνικά μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς, όταν αλλάζει το μάθημα ή πρέπει να γίνει μετάβαση σε διαφορετικό χώρο του σχολείου. Η δασκάλα της τάξης σε συνεργασία με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης, για να βοηθήσουν τον Παναγιώτη να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Το πρόγραμμα αναπαριστά με εικόνες και λέξεις τα μαθήματα και τις σημαντικές μετακινήσεις που έχει να κάνει ο μαθητής, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Εικόνα 9). Όποια αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα γίνεται, αποτυπώνεται προκαταβολικά στο ημερήσιο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης του μαθητή (π.χ. στο πεδίο της 6^{ης} ώρας, η δασκάλα βάζει τις

⁷ Γενικά, προσπαθούμε το πρόγραμμα να είναι διακριτικό και, αν είναι εφικτό, να μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολικό τετράδιο του/της μαθητή/τριας. Για παράδειγμα, για μαθητές/τριες με καλές αναγνωστικές δεξιότητες (Γ΄ τάξης ή μεγαλύτερων τάξεων), το ημερήσιο ή ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ενσωματωμένο σε μια ατζέντα, παρόμοια με αυτές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες.

φωτογραφίες του βιβλίου της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Μαθηματικών, όταν σκοπεύει να ασχοληθεί και με τα δύο μαθήματα τη συγκεκριμένη ώρα). Μάλιστα, προκειμένου να μη στιγματίζεται ο μαθητής, το πρόγραμμα είναι αναρτημένο σε μεγέθυνση στο σχολικό πίνακα, ώστε να αφορά όλους τους μαθητές της τάξης.

Ανάλογο πρόγραμμα χρησιμοποιεί και η μητέρα του στο σπίτι για τη σχολική μελέτη. Σε ένα μικρό πίνακα μαρκαδόρου γράφει τα μαθήματα / ασκήσεις που έχει να κάνει ο μαθητής και ο Παναγιώτης διαγράφει με το μαρκαδόρο κάθε δραστηριότητα που ολοκληρώνει. Παράλληλα, δίπλα σε κάθε μάθημα η μητέρα του σχεδιάζει ένα ρολόι με το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, προκειμένου να ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τοποθετεί ένα κανονικό ρολόι στο γραφείο του, ώστε να παρακολουθεί την ώρα.

Δύο εβδομάδες μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ο Παναγιώτης είναι περισσότερο ήρεμος και συνήθως δεν αναστατώνεται κατά την αλλαγή του μαθήματος, ενώ, παράλληλα, δείχνει να προσαρμόζεται ευκολότερα στις αλλαγές του σχολικού προγράμματος.

Δευτέρα					
1 ^η ώρα		Γλώσσα			Διάλειμμα
2 ^η ώρα		Γλώσσα		5 ^η ώρα	 Μαθηματικά
		Διάλειμμα			Διάλειμμα
3 ^η ώρα		Μουσική		6 ^η ώρα	 Μελέτη Περιβάλλοντος
4 ^η ώρα		Γυμναστική			Αποχώρηση

4.8 Γραπτά σενάρια

Τα γραπτά σενάρια (scripts) παρέχουν καθοδήγηση μέσω του γραπτού λόγου, προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ να αναπτύξουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και, παράλληλα, να αυτονομηθούν από τη λεκτική καθοδήγηση του ενήλικα (McClannahan & Krantz, 2005). Απευθύνονται τόσο σε παιδιά με σημαντικά ελλείμματα στον προφορικό λόγο, όσο και σε μαθητές/τριες που παρά τις γλωσσικές τους δεξιότητες έχουν ιδιαίτερα περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αποτελούνται από λέξεις, φράσεις ή προτάσεις τυπωμένες συνήθως σε κάρτες, με σύντομες οδηγίες (π.χ. «πλησιάζω το Γιώργο») και λεκτικές πρωτοβουλίες που το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να διαβάσει και να απευθύνει στο/στη συμμαθητή/τριά του ή σε κάποιον ενήλικα (π.χ. «καλημέρα», «τι ομάδα είσαι;») (Εικόνα 10α).

Τα γραπτά σενάρια λειτουργούν όπως τα σενάρια των θεατρικών παραστάσεων. Ο/Η μαθητής/τρια έχει το σενάριο μαζί του/της και το διαβάσει, προκειμένου να θυμηθεί πώς πρέπει να συμπεριφερθεί στη συγκεκριμένη συνθήκη (π.χ. κατά τη διάρκεια της σχολικής γιορτής) αλλά και τι μπορεί να πει, για παράδειγμα, προκειμένου να ζητήσει από ένα/μία συμμαθητή/τριά του/της να παίξουν μαζί. Σκοπός τους είναι να αντικαταστήσουν τις λεκτικές μορφές καθοδήγησης που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός, από τις οποίες τα παιδιά με ΔΑΦ δύσκολα αυτονομούνται, με πιο διακριτικού τύπου μορφές βοήθειας, ακολουθώντας τη λογική των προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης, στα οποία μπορούν να ενσωματωθούν.

Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης της Ενότητας 4.7 για τη μελέτη στο σπίτι, θα μπορούσαν να ενσωματωθούν λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση, όπως να ανακοινώσει το παιδί με ΔΑΦ στη μητέρα του τα νέα από το σχολείο (π.χ. «Πήρα άριστα στην ορθογραφία», «Με σήκωσε η δασκάλα στον πίνακα και έλυσα ένα πρόβλημα», «Έπαιξα με το Γιάννη στο

διάλειμμα») (Εικόνα 10β)⁸, να ζητά διάλειμμα, βοήθεια ή να ανακοινώνει ότι τελείωσε τις εργασίες του/της.

Μιλώ με το φίλο μου	Μελέτη στο σπίτι	
☐ Βρίσκω το Γιώργο	1 Λέω τα νέα μου από το σχολείο:  «Πήρα άριστα στην ορθογραφία»	☐
☐ Τον πλησιάζω και τον κοιτώ	2 Ανάγνωση	☐
☐ «Γεια σου Γιώργο»	3 Αντιγραφή	☐
☐ «Πώς πέρασες το Σαββατοκύριακο;»	4  «Μπορώ να κάνω διάλειμμα;»	☐
☐ Περιμένω να απαντήσει	5 Άσκηση στο τετράδιο Γραμματικής: Κλίνω το ρήμα	☐
☐ «Εγώ πήγα στη γιαγιά μου. Τι έχεις φέρει για φαγητό σήμερα;»	6 Άσκηση στο τετράδιο Εργασιών: Απαντώ στην ερώτηση  «Θέλω βοήθεια»	☐
☐ Περιμένω να απαντήσει	7 Άσκηση στο τετράδιο Μαθηματικών: Κάνω τις πράξεις	☐
☐ «Εγώ έχω φέρει τoστ και πατατάκια. Θέλεις να τα μοιραστούμε;»	8  «Τελείωσα, μπορώ να παίξω;»	☐
☐ Κάθομαι μαζί με το Γιώργο και τρώμε		

Εικόνα 10α Γραπτό σενάριο σε κάρτα με οδηγίες και λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση

Εικόνα 10β Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης με ενσωματωμένες λεκτικές πρωτοβουλίες

Βήματα για την εφαρμογή των γραπτών σεναρίων (Ganz, 2007)

1. Επιλέγουμε τη δραστηριότητα, στα πλαίσια της οποίας θα χρησιμοποιήσουμε τα γραπτά σενάρια. Προτιμάμε δραστηριότητες που αρέσουν στο παιδί, αλλά και δραστηριότητες, με τις οποίες συνήθως ασχολούνται οι συμμαθητές/τριές του (π.χ. κρυφτό, επιτραπέζιο παιχνίδι, κατασκευές την ώρα των εικαστικών, κολατσιό στο διάλειμμα).
2. Επιλέγουμε τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα διδάξουμε στα πλαίσια της δραστηριότητας: Για παράδειγμα, να ζητά βοήθεια («θέλω βοήθεια σε αυτή την άσκηση»), να ξεκινήσει και να διατηρήσει μια συνομιλία («πώς πέρασες χθες;»), να απαντήσει μια ερώτηση, να πει ένα αστείο, να διηγηθεί ένα συμβάν που έγινε στο παρελθόν.
3. Παρατηρούμε τι είδους λεκτικές εκφράσεις χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, κατά την αλληλεπίδρασή τους, ώστε, αν γίνεται, να διδάξουμε το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ να χρησιμοποιεί ανάλογες εκφράσεις, κατά την επικοινωνία μαζί τους.

⁸ Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης θα μπορούσε να έχει ετοιμάσει από το σχολείο κάρτες με τα βασικά νέα της ημέρας, τις οποίες ο μαθητής θα διάβαζε αργότερα στη μητέρα του.

4. Ετοιμάζουμε τα γραπτά σενάρια: Ο τρόπος γραφής προσαρμόζεται στο επίπεδο του προφορικού λόγου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού και μπορεί να συνοδεύεται από σχετικές εικόνες (ενδεχομένως και με τη μορφή κόμικς), ειδικά για παιδιά που είναι αρχάριοι αναγνώστες. Τα σενάρια μπορούν να τυπωθούν σε κάρτες, φύλλα χαρτιού, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ένα τετράδιο ειδικά για το σκοπό αυτό⁹.
5. Διδάσκουμε το σενάριο: Το σενάριο διαβάζεται αρκετές φορές, αρχικά από τον/την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια από το παιδί, έως ότου η ανάγνωσή του να γίνεται με ευχέρεια. Το παιδί χρησιμοποιεί το γραπτό σενάριο, αρχικά στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ρόλων και αργότερα σε νατουραλιστικές συνθήκες, υπό την εποπτεία του ενήλικα, ο οποίος παρέχει βοήθεια, όποτε χρειάζεται (π.χ. υπενθυμίζει στο παιδί να κοιτάξει την κάρτα) και ενίσχυση. Χρειάζεται να γίνει εξάσκηση και σε διαφορετικές περιστάσεις, έως ότου ο/η μαθητής/τρια να εξοικειωθεί και να απομνημονεύσει το σενάριο, προκειμένου να μη χρειάζεται πλέον την έντυπη μορφή του (όπως οι ηθοποιοί μιας θεατρικής παράστασης).
6. Αποσύρουμε σταδιακά το σενάριο: Η απόσυρση γίνεται σταδιακά και μόνο εφόσον το παιδί έχει εξοικειωθεί με τη διαδικασία, έχει απομνημονεύσει το σενάριο και γενικεύει τη χρήση του (π.χ. χρησιμοποιεί τη λεκτική πρωτοβουλία που διδάχθηκε σε διαφορετική συνθήκη ή συνδυάζει εκφράσεις από διαφορετικά σενάρια σχηματίζοντας μια φράση που προηγουμένως δεν είχε διδαχθεί). Ωστόσο, ακόμα και όταν αποσυρθεί το σενάριο, μπορεί να χρειαστεί να το επαναφέρουμε προσωρινά, όταν διαπιστώσουμε ότι το παιδί παύει να χρησιμοποιεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διδάχθηκε.

Παράδειγμα: Ο Γιάννης, μαθητής της Δ' τάξης με ΔΑΦ, αδυνατεί να διατηρήσει το διάλογο με τον/την ενήλικα. Προκειμένου ο μαθητής να διδαχθεί πώς να

⁹ Γράφουμε σε μια σελίδα του τετραδίου διάφορες φράσεις που μπορεί να διαβάσει και να απευθύνει το παιδί με ΔΑΦ σε ένα/μία συμμαθητή/ριά του την ώρα του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας. Κάθε φράση που χρησιμοποιείται διαγράφεται, ώστε το παιδί με ΔΑΦ να μάθει να χρησιμοποιεί ποικιλία εκφράσεων, κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

διατηρεί το διάλογο με το/τη συνομιλητή/τρια του, ο διάλογος τυπώθηκε σε μια κάρτα (Εικόνα 11), η οποία περιλάμβανε τόσο τις ερωτήσεις του/της συνομιλητή/τριας, όσο και τις απαντήσεις και ερωτήσεις που έπρεπε να διαβάσει και να διατυπώσει ο μαθητής. Στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ρόλων, η δασκάλα του τμήματος ένταξης και ο μαθητής χρησιμοποιούσαν αυτή και παραπλήσιες κάρτες με διαλόγους. Σταδιακά, οι κάρτες αποσύρθηκαν (αρχικά άρχισαν να παραλείπονται από την κάρτα οι ερωτήσεις που διατύπωνε η δασκάλα, μετά οι ερωτήσεις του παιδιού και τέλος και οι απαντήσεις του μαθητή). Ο Γιάννης όχι μόνο κατάφερε να θυμάται τη συγκεκριμένη στιχομυθία που είχε διδαχθεί, αλλά άρχισε να συνδυάζει ερωτήσεις και απαντήσεις από διαφορετικές κάρτες με διαλόγους, να χρησιμοποιεί ερωτήσεις και απαντήσεις που είχε διατυπώσει η δασκάλα του (πρότυπο προς μίμηση) και να εισάγει νέες απαντήσεις που δεν είχε διδαχθεί.

Μιλάμε για τα αγαπημένα μας φαγητά

Κυρία: Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;

Εγώ: Η πίτσα. Εσάς ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό;

Κυρία: Τα μακαρόνια. Εσένα σου αρέσουν τα μακαρόνια;

Εγώ: Ναι μου αρέσουν. Με τι σάλτσα τα τρώτε;

Κυρία: Με άσπρη. Εσύ με τι σάλτσα τα τρως;

Εγώ: Με κόκκινη. Ποιο είναι το αγαπημένο σας γλυκό;

Κυρία: Η σοκολάτα. Εσένα;

Εγώ: Κι εμένα η σοκολάτα είναι.

Εικόνα 11: Γραπτό σενάριο διαλόγου

4.9 Κοινωνικές Ιστορίες

Ο όρος «κοινωνικές ιστορίες» χρησιμοποιείται, προκειμένου να περιγράψει μια διδακτική τεχνική που αναπτύχθηκε από την Carol Gray, με σκοπό να βελτιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες ατόμων με ΔΑΦ. Πρόκειται για σύντομες ιστορίες που περιγράφουν μια κοινωνική συνθήκη και την ενδεδειγμένη συμπεριφορά των

ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή (Gray & Garand, 1993). Περιλαμβάνουν γραπτά κείμενα ενσωματωμένα σε μικρά βιβλιαράκια, όπου σε κάθε σελίδα εμπεριέχονται μία έως δύο προτάσεις (ενδεχομένως και περισσότερες για παιδιά με προχωρημένες κοινωνικές δεξιότητες) που διαπραγματεύονται μια συγκεκριμένη έννοια και συνοδεύονται από σχετικές εικόνες.

Οι κοινωνικές ιστορίες στην απλή τους μορφή περιέχουν συγκεκριμένου τύπου προτάσεις, όπως:

1. **Περιγραφικές προτάσεις.** Παρέχουν πληροφορίες για την κοινωνική συνθήκη, δίνοντας απάντηση σε ερωτήσεις του τύπου: «τι», «πού», «πότε», «πώς», «γιατί συμβαίνει» και «ποια άτομα εμπλέκονται» (π.χ. «Κάποιες φορές, όταν θέλω να πω κάτι στην τάξη, πρέπει να περιμένω. Αυτό με κάνει να θυμώνω»).
2. **Προτάσεις προοπτικής.** Περιγράφουν σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα που ενδεχομένως κάνουν ή βιώνουν οι άνθρωποι σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά που αποτελεί το αντικείμενο της διδασκαλίας (π.χ. «Στα άλλα παιδιά δεν αρέσει να τους παίρνω τη σειρά τους και στενοχωριούνται»).
3. **Καθοδηγητικές προτάσεις.** Προτείνουν μία ή περισσότερες ενδεδειγμένες και κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς (π.χ. «Όταν αισθάνομαι θυμωμένος, παίρνω μια βαθιά ανάσα και μετρώ μέχρι το 10»).

Στην πιο σύνθετη μορφή τους, στις προηγούμενες προτάσεις προστίθενται και:

4. **Προτάσεις επιβεβαίωσης.** Περιγράφουν κοινές κοινωνικές αξίες και κώδικες συμπεριφοράς (π.χ. «Δεν πειράζει, αν πρέπει να περιμένω τη σειρά μου, για να μιλήσω. Όλα τα παιδιά πρέπει να περιμένουν τη δασκάλα να τους επιτρέψει να μιλήσουν»).
5. **Προτάσεις ελέγχου.** Γράφονται από το ίδιο το παιδί και περιγράφουν επιτυχημένες στρατηγικές που έχει εφαρμόσει κατά το παρελθόν και μπορεί να είναι χρήσιμες στην παρούσα συνθήκη.
6. **Προτάσεις συνεργασίας.** Παρέχονται πληροφορίες για τα άτομα και τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να ζητήσει βοήθεια.

Οι κοινωνικές ιστορίες απαρτίζονται κυρίως από προτάσεις περιγραφικές, προοπτικές, επιβεβαίωσης και συνεργασίας παρά από καθοδηγητικού τύπου προτάσεις (προτείνεται μια αναλογία 2-5 προτάσεων των παραπάνω τύπων για κάθε μία πρόταση καθοδηγητική ή ελέγχου). Σκοπός τους είναι να περιγράψουν και να εξηγήσουν μάλλον μια κοινωνική συνθήκη ή δεξιότητα παρά να λειτουργήσουν καθοδηγητικά (Gray, 2004), όπως κάνουν τα γραπτά σενάρια που αναπτύχθηκαν στην Ενότητα 4.8, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως πρόδρομη δραστηριότητα των κοινωνικών ιστοριών.

Στη συγγραφή των κοινωνικών ιστοριών χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο (τουλάχιστον για τα παιδιά μικρής ηλικίας) και δίνεται προσοχή, ώστε η διατύπωση να είναι θετική και προσαρμοσμένη στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην επιθυμητή και όχι στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Οι προτάσεις είναι σύντομες, σαφείς και απλές στη δομή τους. Προς διευκόλυνση της κατανόησης συνοδεύονται από οπτικά ερεθίσματα, όπως σκίτσα και εικόνες. Η αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται, όταν χρησιμοποιούνται φωτογραφίες του ίδιου του παιδιού, των συμμαθητών/τριών του και του πραγματικού πλαισίου, στο οποίο αναμένεται να εκδηλωθεί η συμπεριφορά, ενώ, παράλληλα συνοδεύονται από ηχογραφημένες οδηγίες και βίντεο, τα οποία εύκολα μπορούν να ενσωματωθούν και να παρουσιαστούν μέσω Power Point, αντί της κλασικής έντυπης μορφής (Karal & Wolfe, 2018).

Οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται, προκειμένου να διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, επικοινωνιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά, κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης των μαθητών/τριών του σχολείου, πώς μπορώ να συμμετάσχω σε μια ομάδα ομηλίκων, τι γίνεται όταν απουσιάζει η δασκάλα), στις οποίες, ενδεχομένως, αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ή τους προξενούν άγχος, με απώτερο στόχο τη μείωση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς και την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων (π.χ. σηκώνει το χέρι για να ζητήσει το λόγο και περιμένει το/τη δάσκαλο/α να τον/την καλέσει) και δεξιοτήτων επικοινωνίας (π.χ. δεξιότητες συζήτησης) (Qi, Barton, Collier, Lin, & Montoya, 2018). Παράλληλα, οι

συγκεκριμένες ιστορίες έχουν εφαρμοστεί για την απόκτηση δεξιοτήτων αυτοϋπηρέτησης και αυτόνομης διαβίωσης (π.χ. πλύσιμο δοντιών, ταξίδι με αεροπλάνο, επίσκεψη στο γιατρό) αλλά και σχολικών δεξιοτήτων, όπως για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών (π.χ. ευγένεια, φιλοξενία). Μπορούν να χρησιμοποιούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (σε ολόκληρη την τάξη).

Οι κοινωνικές ιστορίες συνάδουν με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ακολουθούν τη φιλοσοφία του «σχολικού εγχειριδίου» και γι' αυτό, ενδεχομένως, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής διδακτική τεχνική στα σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, η χρήση τους, αν και διευκολύνει τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοήσουν την κοινωνική συνθήκη και την αναμενόμενη από αυτά συμπεριφορά, δεν αναιρεί την ανάγκη άμεσης παρέμβασης από τον/την παιδαγωγό. Η αποτελεσματικότητά τους διασφαλίζεται μόνο, εφόσον η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων που περιγράφονται στην κοινωνική ιστορία συνδυάζεται με άλλες διδακτικές τεχνικές, όπως η τμηματική βοήθεια (π.χ. λεκτική καθοδήγηση, αναλυτική παρουσίαση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω εικόνων, όπως στα προγράμματα αυτο-απασχόλησης), η παροχή ενισχυτικών επακόλουθων, οι ερωτήσεις κατανόησης, η παρουσίαση προτύπων συμπεριφοράς μέσω βίντεο, τα παιχνίδια ρόλων, η αυτοκαταγραφή, κ.ά. (Karal & Wolfe, 2018).

Βήματα για την εφαρμογή των «Κοινωνικών Ιστοριών»:

1. Ο/Η εκπαιδευτικός εντοπίζει την κοινωνική συνθήκη που δυσκολεύει το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ (π.χ. το ομαδικό παιχνίδι, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος). Παρατηρεί το παιδί στη συγκεκριμένη συνθήκη, προσπαθώντας να κατανοήσει τη δική του οπτική (τι βλέπει, τι ακούει, τι αισθάνεται) με τη βοήθεια και των Πινάκων Π.3 και Π.4 του παραρτήματος.
2. Αξιολογεί το επίπεδο των προ-απαιτούμενων για τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών δεξιοτήτων, όπως είναι: α) οι αναγνωστικές δεξιότητες, β) οι δεξιότητες προφορικού λόγου, γ) οι δεξιότητες κατανόησης εικόνων.
3. Συντάσσει την κοινωνική ιστορία, προσαρμόζοντας το επίπεδο του γραπτού λόγου και χρησιμοποιώντας εικόνες που θα διευκολύνουν την κατανόησή της από το/τη μαθητή/τρια.

4. Διαβάζει την κοινωνική ιστορία στο/στη μαθητή/τρια με καθησυχαστικό και περιγραφικό τόνο.
5. Το παιδί διαβάζει την κοινωνική ιστορία (σχεδόν) σε καθημερινή βάση και λίγο πριν τη συνθήκη, στην οποία αναφέρεται (π.χ. μια κοινωνική ιστορία για το πώς μετέχω σε ένα ομαδικό παιχνίδι, διαβάζεται πριν το σχολικό διάλειμμα).
6. Σε περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια δεν έχει αναπτύξει αναγνωστικές δεξιότητες, οι ιστορίες μπορούν να παρέχονται μόνο ακουστικά και δύναται να ηχογραφηθούν ή να παρουσιάζονται οπτικά και ακουστικά μέσω υπολογιστή.
7. Ελέγχεται η κατανόηση μέσω ερωτήσεων και μπορεί να γίνει εξάσκηση στην κοινωνική δεξιότητα που περιγράφεται μέσω παιχνιδιού ρόλων. Μόνο εφόσον διαπιστωθεί ότι το παιδί έχει κατανοήσει το περιεχόμενο της ιστορίας και την έχει επαναλάβει αρκετές φορές καλείται να την αξιοποιήσει σε μια ρεαλιστική συνθήκη (π.χ. στο διάλειμμα, την ώρα του κολατσιού).
8. Αξιολογείται τακτικά η αξιοποίηση της κοινωνικής ιστορίας από το παιδί στη συνθήκη, στην οποία αναμένουμε να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και γίνονται οι αναγκαίες προσαρμογές, σε περίπτωση που δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα (π.χ. τροποποίηση ή/και απλοποίηση της ιστορίας, παροχή υπενθυμίσεων για το περιεχόμενο της ιστορίας, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, παροχή καθοδήγησης και ενίσχυσης στο παιδί ταυτόχρονα με τη χρήση της κοινωνικής ιστορίας).

Παράδειγμα: Στην Εικόνα 12 παρατίθεται ένα παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας με θέμα: «Γιατί είναι σημαντικό να κάθομαι στη θέση μου μέσα στην τάξη;» από τον: «Οδηγό εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και αυτόνομης διαβίωσης για μαθητές με αναπηρία μέσω Κοινωνικών Ιστοριών» (Γελαστοπούλου & Παπαμιχαλοπούλου, 2020). Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, που μπορεί να ανακτηθεί από το

<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea>, περιλαμβάνονται αναλυτικές οδηγίες για την κατασκευή και τη μέθοδο διδασκαλίας των

κοινωνικών ιστοριών, καθώς και έτοιμες κοινωνικές ιστορίες για την προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και για τη διαχείριση κρίσεων (π.χ. Κοινωνική ιστορία για το τι πρέπει να κάνουμε σε περίπτωση σεισμού).



Εικόνα 12: Παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας

4.10 Προγράμματα αυτοκαταγραφής

Τα προγράμματα αυτοκαταγραφής περιλαμβάνουν διαδικασίες, κατά τις οποίες το παιδί εκπαιδεύεται να παρατηρεί τη συμπεριφορά του, να αναγνωρίζει και να καταγράφει την εκδήλωση ή την απουσία συγκεκριμένων αντιδράσεων (Cooper et al., 2007). Τα προγράμματα αυτοκαταγραφής, όπως και τα προγράμματα αυτο-απασχόλησης, προάγουν την αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση του παιδιού με ΔΑΦ, συμβάλλοντας στη βελτίωση των κινήτρων και της επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ, παράλληλα, η μεγαλύτερη αυτονόμηση του/της μαθητή/τριας συμβάλλει στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες

(Γαλάνης & Γενά, 2017). Μέσω αυτών των προγραμμάτων το παιδί αποκτά καλύτερη επίγνωση της συμπεριφοράς του, και κυρίως των επακόλουθών της, καθιστώντας σαφέστερη τη μεταξύ τους συσχέτιση (Gena, Galanis, & Alai-Rosales, 2014).

Βήματα για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτοκαταγραφής
(Agran et al., 2003. Koegel, Koegel, & Parks, 1992):

1. Ορίζουμε τη συμπεριφορά που θα ζητήσουμε από το/τη μαθητή/τρια να καταγράψει, ανάλογα με τις ανάγκες του/της, όπως αυτές έχουν εντοπιστεί από την αξιολόγηση.
2. Καθορίζουμε τον τρόπο, με τον οποίο το παιδί θα καταγράψει τη συμπεριφορά του, ετοιμάζοντας το αναγκαίο υλικό (π.χ. φύλλα καταγραφής).
3. Ορίζουμε τον ενισχυτή που θα παρέχουμε στο παιδί ως επακόλουθο της εφαρμογής του συστήματος αυτοκαταγραφής και της βελτίωσης της συμπεριφοράς του (ή ζητάμε από το παιδί να τον επιλέξει), καθώς και τα κριτήρια, με τα οποία θα χορηγούμε την ενίσχυση (π.χ. πόσο συχνά ή ποια θα είναι η διάρκεια της επιθυμητής συμπεριφοράς, προκειμένου να ενισχυθεί).
4. Εξηγούμε και αιτιολογούμε στο παιδί την αναγκαιότητα και τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου στόχου (της μείωσης μιας ανεπιθύμητης ή τη βελτίωση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς) αλλά και της διαδικασίας της αυτοκαταγραφής, εφόσον αυτό το επιτρέπει το αναπτυξιακό του επίπεδο.
5. Του δίνουμε ευκαιρίες να αναγνωρίσει την επιθυμητή συμπεριφορά (π.χ. τον ρωτάμε «ήσουν ήσυχος» ή «πρόσεχες στο μάθημα;» ή «παίζεις με τους συμμαθητές σου στο διάλειμμα;», ανάλογα με το στόχο), παρέχοντας τη σχετική εκπαίδευση, εφόσον είναι απαραίτητο (π.χ. δίνουμε τη σωστή απάντηση ή επαινούμε τη σωστή απάντηση που δίνει το παιδί χωρίς βοήθεια).
6. Παρουσιάζουμε στο παιδί το σύστημα αυτοκαταγραφής παρέχοντας ευκαιρίες για εξάσκηση (π.χ. μέσω παιχνιδιών ρόλων) και ενισχύοντας την ακρίβεια στις καταγραφές.

7. Παρακολουθούμε την εφαρμογή του συστήματος, παρέχοντας ανατροφοδότηση, όπου χρειάζεται, έως ότου ο/η μαθητής/τρια να καταγράψει 80% τουλάχιστον σωστά τη συμπεριφορά του/της (μπορούμε να καταγράψουμε κι εμείς τη συμπεριφορά του/της και να συγκρίνουμε τις καταγραφές μας με εκείνες του παιδιού). Στη συνέχεια, μειώνουμε και αποσύρουμε τη δική μας βοήθεια και εμπλοκή στη διαδικασία

Παράδειγμα: Ο Κώστας είναι μαθητής της Ε' τάξης με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Σύμφωνα με τις αναφορές της δασκάλας ειδικής αγωγής του σχολείου, στο διάλειμμα περιφέρεται μόνος του στο προαύλιο χωρίς να μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, παρότι είναι εξοικειωμένος με τους/τις συμμαθητές/τριές του και έχει καλές σχέσεις μαζί τους. Η δασκάλα σχεδιάζει μια παρέμβαση, με βάση την οποία: α) παρέχει τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, υπενθυμίσεις στον Κώστα για την επιθυμητή συμπεριφορά, β) τον διδάσκει να χρησιμοποιεί ένα σύστημα αυτοκαταγραφής (Εικόνα 13). Όπως φαίνεται και στο φύλλο καταγραφής, ο μαθητής στο τέλος κάθε διαλείμματος καταγράφει αν έπαιξε κατά τη διάρκειά του ή όχι με τους/τις συμμαθητές/τριες του, απονέμοντας στον εαυτό του τους σχετικούς πόντους και κρίνοντας βάσει του συμβολαίου ενίσχυσης αν θα πρέπει να κερδίσει ή όχι τον ενισχυτή που έχει προ-επιλέξει.

Παίζω με τους φίλους μου στο διάλειμμα



Έπαιξα στο διάλειμμα με τους φίλους μου;

(κερδίζω 1 πόντο κάθε φορά που παίζω με τους φίλους μου, αν στο τέλος της ημέρας έχω τουλάχιστον 2 πόντους κερδίζω μία τάπα ποδοσφαιριστή)

	Έπαιξα;	Κερδισμένοι πόντοι
1 ^ο διάλειμμα	ναι	1
2 ^ο διάλειμμα	όχι	0
3 ^ο διάλειμμα	ναι	1
Σύνολο		2

Κέρδισα; ναι

Εικόνα 13: Φύλλο αυτοκαταγραφής για τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και παιχνιδιού

Ο μαθητής έμαθε πολύ γρήγορα (περίπου μέσα σε μία εβδομάδα) να χρησιμοποιεί με ικανοποιητική ακρίβεια το σύστημα αυτοκαταγραφής. Μετά από ένα μήνα παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρατήρησαν ότι παρέμενε περισσότερη ώρα σε χωρική εγγύτητα με τους/τις συμμαθητές/τριές του και μετείχε για λίγη, έστω, ώρα στα παιχνίδια τους σχεδόν σε κάθε διάλειμμα.

4.11 Συμμετοχή των συμμαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης

Στα πλαίσια του παρόντος κεφαλαίου, έχουν αναπτυχθεί διδακτικές τεχνικές που βασίζονται στην άμεση διδασκαλία που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός της γενικής και της ειδικής αγωγής σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ ενταγμένους/ες στο γενικό σχολείο. Εκτός, όμως, από τους/τις εκπαιδευτικούς, και οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης είναι σημαντικό να αναλαμβάνουν ρόλους, προκειμένου να υποστηρίξουν την κοινωνική και μαθησιακή πρόοδο των συμμαθητών/τριών τους με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμμετοχή τους στο

πρόγραμμα παρέμβασης μειώνει την ανάγκη καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό, αυξάνει τη συναναστροφή μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και σε βάθος χρόνου δομεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική ένταξη, αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων. Σημαντικά οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, αφού εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα, διαμορφώνοντας θετική στάση απέναντι στους συνανθρώπους τους με αναπηρία, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ, παράλληλα, αποκτούν την εμπειρία του να λειτουργούν σε ρόλο δασκάλου/ας (Γαλάνης, Γενά, & Δροσινού, 2017).

Η συμμετοχή και η μεσολάβηση των συνομηλίκων στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να έχει πολλές μορφές (Greiger, 2012). Στην πιο απλή εκδοχή τους, τα συγκεκριμένα προγράμματα δεν απαιτούν ειδική εκπαίδευση και προετοιμασία των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα:

- Ο/Η εκπαιδευτικός μαζί με το παιδί με ΔΑΦ και 2-3 συμμαθητές/τριές του παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι 3 φορές την εβδομάδα. Ο/Η ενήλικας οργανώνει το παιχνίδι, παρακινεί το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ να μετέχει, τον/την προτρέπει να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσει και σταδιακά αφήνει τον έλεγχο του παιχνιδιού στα παιδιά, αποσύροντας την υποστήριξη και ενδεχομένως την παρουσία του/της.
- Ο/Η ενήλικας μαζί με το παιδί με ΔΑΦ και 2-3 συμμαθητές/τριές του συζητούν, κατά τη διάρκεια του δεκατιανού, με τον/την εκπαιδευτικό να συντονίζει τη συζήτηση προτρέποντας και βοηθώντας το παιδί με ΔΑΦ να μετέχει. Ενδεχομένως, αρχικά η συζήτηση να κατευθύνεται σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ.
- Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει ομαδικές ή δυαδικές εργασίες στους/στις μαθητές/τριες την ώρα του μαθήματος, φροντίζοντας το παιδί με ΔΑΦ να πλαισιώνεται από συμμαθητές/τριες με καλές σχολικές και κοινωνικές δεξιότητες. Υπενθυμίζει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες της τάξης πως στόχος της άσκησης δεν είναι μόνο η ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας αλλά και η συνεργασία των μελών της ομάδας και παρεμβαίνει, όποτε χρειάζεται, παρέχοντας ιδέες για το πώς μπορούν τα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν. Προκειμένου να διασφαλίσει τη συνεργασία τους, μπορεί να

θέτει κανόνες για τη λειτουργία της ομάδας, να αναθέτει σαφείς ρόλους στα μέλη της και να παρέχει ιδέες για το πώς μπορούν όλα τα μέλη της ομάδας να συνεισφέρουν στον κοινό στόχο, οι οποίες μπορούν να αναρτώνται και στο σχολικό πίνακα.

- Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από ένα/μία συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια ή μια ομάδα μαθητών/τριών να λειτουργήσουν ως «φίλοι» του παιδιού με ΔΑΦ, να συναναστρέφονται μαζί του, να συζητούν, να το καλούν στα παιχνίδια τους, να το ενθαρρύνουν να συμμετέχει, να το επαινούν, να καλούν το/τη δάσκαλο/α, αν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα. Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά τη λειτουργία της ομάδας παρέχοντας υπενθυμίσεις, ανατροφοδότηση και έπαινο στους/στις μαθητές/τριες που μετέχουν. Προκειμένου το πρόγραμμα να μη λειτουργήσει στιγματιστικά για το παιδί με ΔΑΦ, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει όλα τα παιδιά της Α' δημοτικού σε ζευγάρια, προκειμένου να «γνωριστούν καλύτερα» και να λειτουργούν ως «φίλοι» καθορισμένες ημέρες της εβδομάδας, εξηγώντας στην ομάδα το σκοπό και την αξία των «φίλων» και δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες.

Στην πιο σύνθετη εκδοχή τους, τα προγράμματα μεσολάβησης συνομηλίκων περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης σε τρόπους αλληλεπίδρασης και στη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών (Greiger, 2012). Για παράδειγμα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκπαιδεύονται:

- Να λαμβάνουν επικοινωνιακές πρωτοβουλίες με τους/τις συμμαθητές/τριές τους με ΔΑΦ (π.χ. πρόσκληση για παιχνίδι, διατύπωση κομπλιμέντων, προσφορά ή αναζήτηση βοήθειας, περιγραφή μιας δραστηριότητας που μετέχουν από κοινού), να επιμένουν στην προσπάθειά τους για αλληλεπίδραση (π.χ. να ξανακάνουν την ερώτηση ή να τη διατυπώσουν με πιο απλά λόγια), να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του/της, να εμπλέκονται από κοινού σε δραστηριότητες της αρεσκείας του παιδιού με ΔΑΦ, να διατηρούν το διάλογο (π.χ. απαντούν στην ερώτηση του παιδιού με ΔΑΦ και εν συνεχεία διατυπώνουν ένα σχετικό σχόλιο ή ερώτηση, προκειμένου να παροτρύνουν το/τη συμμαθητή/τριά τους να συνεχίσει το διάλογο), να τους δίνουν χρόνο, για να απαντήσουν ή να εκτελέσουν μια

εντολή, να μην παραβιάζουν τον προσωπικό τους χώρο – αν αυτό τους/τις ενοχλεί, κ.ά.

- Να λειτουργούν ως δάσκαλοι/ες παρέχοντας οδηγίες, βοήθεια, ανατροφοδότηση και ενίσχυση, τόσο σε σχολικές όσο και σε κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι) (peer tutoring). Αν το δυναμικό του παιδιού με ΔΑΦ το επιτρέπει, θα μπορούσε να γίνει και ανταλλαγή ρόλων σε κάποιες δραστηριότητες (π.χ. στην πληροφορική, όπου ενδεχομένως ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ έχει πολύ καλές δεξιότητες).

Βήματα για την εφαρμογή προγραμμάτων, στα οποία συμμετέχουν οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης:

1. Εντοπίζουμε τις κοινωνικές και σχολικές δεξιότητες, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ υπολείπεται και ενδεχομένως θα μπορούσε να λάβει βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριές του/της.
2. Εντοπίζουμε τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης που θα μετέχουν στο πρόγραμμα. Επιλέγουμε τους/τις μαθητές/τριες, με βάση τα ακόλουθα κριτήρια (Sperry, Neitzel, & Engelhardt-Wells, 2010):
 - είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν το/τη συμμαθητή/τρια τους με ΔΑΦ (ενδεχομένως να έχουν φιλικές σχέσεις μαζί του/της ή απλά να το κάνουν προκειμένου να λάβουν την προσοχή και αναγνώριση του/της εκπαιδευτικού)
 - τους/τις συμπαθεί ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ
 - αλληλεπιδρούν θετικά με το/τη συμμαθητή/τρια τους χωρίς να τον/τη στοχοποιούν ή θυματοποιούν
 - είναι συνεργάσιμοι/ες, δεκτικοί/ές σε υποδείξεις και τους αρέσει να βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους
 - έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα άλλοι/ες μαθητές/τριες να μιμηθούν το παράδειγμά τους
 - έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες παιχνιδιού και είναι σταθερά ενταγμένοι/ες σε ομάδα ομηλικών (απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να παρέχουν υποστήριξη, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος)

- έχουν καλές σχολικές δεξιότητες και δεξιότητες συγκέντρωσης της προσοχής (απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να παρέχουν υποστήριξη μέσα στην τάξη)
 - προτιμούνται παιδιά του ιδίου φύλου με το παιδί με ΔΑΦ και από την ίδια σχολική τάξη, χωρίς, ωστόσο, αυτό να είναι υποχρεωτικό
3. Καθορίζουμε τη μορφή της υποστήριξης. Όταν η συμμετοχή των συνομηλίκων δεν απαιτεί κάποιου είδους ειδική εκπαίδευση, είναι πιο εύκολη στην εφαρμογή της και διακριτική. Όταν η μεσολάβηση των συνομηλίκων απαιτεί να λάβουν κάποιου είδους εκπαίδευση, καλό είναι να έχει πρώτα παρασχεθεί η σχετική συγκατάθεση τόσο από τους γονείς τους, όσο και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ¹⁰.
- Ανεξάρτητα από τη μορφή της υποστήριξης που θα επιλέξουμε να παρέχουν οι συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, κρίνεται σκόπιμη η ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών της τάξης απέναντι στη διαφορετικότητα, μέσω συζήτησης, παιχνιδιών ρόλων, παραμυθιών και καλλιτεχνικών δρώμενων¹¹, καθώς και επισκέψεων και κοινών προγραμμάτων με Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Γενικά, η καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας και συνεργασίας στην τάξη, αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών με αναπηρία από τους συμμαθητές/τριές τους.
 - Σε περίπτωση που χρειάζεται να γίνει συστηματική εκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να

¹⁰ Γενικά, **δεν γνωστοποιούμε τη διάγνωση** που έχει ένας/μία μαθητής/τρια στους/στις συμμαθητές/τριές του/της ή σε άλλους γονείς. Πολύ συχνά, η συμπεριφορά παιδιών με ΔΑΦ που έχουν λάβει εντατική πρώιμη παρέμβαση και είναι υψηλής λειτουργικότητας, δεν ξεχωρίζει εύκολα από αυτή των συμμαθητών/τριών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, συνήθως, αρκούν τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής αγωγής και ευαισθητοποίησης απέναντι στη διαφορετικότητα, καθώς και διακριτικές συστάσεις-υπενθυμίσεις, προκειμένου οι μαθητές/τριες να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές τους.

¹¹ Για δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών της τάξης απέναντι στην αναπηρία ο αναγνώστης παραπέμπεται στο «Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο» ο οποίος μπορεί να ανακτηθεί από: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea>

προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών/τριών τους με ΔΑΦ, να αλληλεπιδράσουν και να τους παρέχουν βοήθεια, αυτή επιτυγχάνεται μέσω συζήτησης¹², παρουσίασης προτύπων προς μίμηση, παιχνιδιού ρόλων, συγκεκριμένων λεκτικών και γραπτών οδηγιών, εξάσκησης υπό εποπτεία, ανατροφοδότησης και κυρίως ενίσχυσης (παρέχουμε ενίσχυση τόσο στο παιδί με ΔΑΦ, όσο και στους/στις συμμαθητές/τριές του για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα). Η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται ατομικά ή να αφορά μια ομάδα δεκτικών συμμαθητών/τριών (Chan et al., 2009).

- Η εκπαίδευση στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης μέσω δομημένων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, τα οποία περιλαμβάνουν παιχνίδια και δραστηριότητες (π.χ. Χατζηχρήστου, 2011. Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή¹³). Επίσης, μπορεί να υπάρχουν οπτικές υπενθυμίσεις στην τάξη με πρακτικές «καλής συνεργασίας και κοινωνικότητας» (π.χ. μιλώ ευγενικά, επαινώ το/τη συμμαθητή/τριά μου, τον/την ενθαρρύνω, τον/τη βοηθώ), στις οποίες γίνεται συχνά αναφορά από τον/την εκπαιδευτικό. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εκπαίδευση των συνομηλίκων γίνεται με διακριτικό τρόπο, χωρίς να στιγματίζεται ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ.
- Παρακολουθούμε για μεγάλο χρονικό διάστημα τους/τις συμμαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, προκειμένου να διασφαλίσουμε ότι εξακολουθούν να παρέχουν την ενδεδειγμένη υποστήριξη στο/στη συμμαθητή/τριά τους, ακόμα και μετά την αρχική προτροπή ή εκπαίδευση που τους είχαμε παράσχει. Κάνουμε υπενθυμίσεις, όποτε χρειάζεται, και χορηγούμε συχνούς επαίνους. Οι μαθητές/τριες δεν πρόκειται να συνεχίσουν να παρέχουν υποστήριξη, αν δεν λαμβάνουν ενίσχυση από τον/την εκπαιδευτικό ή

¹² Για παράδειγμα, η συζήτηση εκτός από το να αιτιολογήσει την ανάγκη να υποστηριχθεί ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια, μπορεί να περιλαμβάνει και κατευθυντικού τύπου ερωτήσεις, όπως: «τι θα μπορούσες να συζητήσεις με τον Άρη;», «πώς θα μπορούσες να τραβήξεις την προσοχή του;», «πώς θα του εξηγούσες πώς παίζεται ένα παιχνίδι;».

¹³ Ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή» (2011) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ανακτηθεί από το <http://ebooks.edu.gr/>

καλύτερα από την ίδια την αλληλεπίδραση με το/τη συμμαθητή/τριά τους με ΔΑΦ.

- Φροντίζουμε η διαδικασία να είναι διασκεδαστική για τους/τις μαθητές/τριες, να μην τους επιβαρύνει ή εξουθενώνει. Για το λόγο αυτό, συχνά επιλέγουμε να παρέχεται υποστήριξη στο παιδί με ΔΑΦ από ομάδα συμμαθητών/τριών του, οι οποίοι/ες αναλαμβάνουν καθήκοντα βοηθού εκ περιτροπής. Είμαστε ιδιαίτερα ενισχυτικοί, αλλά παράλληλα, δεν πρέπει να παραγκωνίζουμε τις ανάγκες των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης.
- 4. Προγραμματίζουμε το πλαίσιο, τη συχνότητα και τη διάρκεια της υποστήριξης από τους/τις συμμαθητές/τριες. Αρχικά, επιλέγουμε παιγνιώδεις δραστηριότητες ή θέματα για συζήτηση της αρεσκείας του παιδιού (αυξάνοντας την πιθανότητα ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ να έχει το κίνητρο για αλληλεπίδραση) ή μαθησιακές δραστηριότητες που να είναι εντός του εύρους των δυνατοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ. Η συχνότητα και η διάρκεια της υποστήριξης από τους/τις συμμαθητές/τριες είναι αρχικά περιορισμένες (π.χ. τους ζητάμε να παίξουν 5' μαζί) αλλά σταδιακά αυξάνεται, ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού με ΔΑΦ και τη διάθεση των συμμαθητών/τριών του τυπικής ανάπτυξης. Σε καμία περίπτωση, δεν θα υποχρεώσουμε τους/τις μαθητές/τριες να παρέχουν υποστήριξη στους/στις συμμαθητές/τριές τους με αναπηρία, χωρίς οι ίδιοι/ες να το θέλουν.
- 5. Εξακολουθούμε να παρέχουμε άμεση διδασκαλία και υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση των επικοινωνιακών τους πρωτοβουλιών. Τα προγράμματα που βασίζονται στη μεσολάβηση των συνομηλίκων λειτουργούν συμπληρωματικά της εκπαίδευσης που παρέχουμε στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Δεν την υποκαθιστούν, αλλά αυξάνουν την πιθανότητα τα παιδιά με ΔΑΦ να εκδηλώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που τα διδάσκουμε, όταν καλούνται να συναναστραφούν με δεκτικούς/ές και προετοιμασμένους/ες συμμαθητές/τριές τους.

Παράδειγμα: Ο Άρης, μαθητής της Ε' τάξης του δημοτικού με διάγνωση ΔΑΦ, δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης του και

στα διαλείμματα προσεγγίζει τους/τις συμμαθητές/τριές του, αλλά δεν αλληλεπιδρά μαζί τους. Οι δασκάλες της τάξης και του τμήματος ένταξης ενθαρρύνουν και αξιοποιούν το ενδιαφέρον κάποιων συμμαθητών/τριών του να τον βοηθήσουν.

- Στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, υλοποιούν προγράμματα και διεξάγουν συζητήσεις για τη φιλία, τη διαφορετικότητα των ατόμων, την αξία να παρέχουμε βοήθεια στους συνανθρώπους μας, ενώ, παράλληλα με τη βοήθεια της δασκάλας του τμήματος ένταξης γίνεται συζήτηση και παιχνίδια ρόλων, με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών (π.χ. πώς να περιμένω τη σειρά μου, κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, πώς να προσεγγίσω ένα άλλο παιδί και να του ζητήσω να μοιραστούμε το παιχνίδι του ή να μετέχω στο παιχνίδι του).
- Ως αποτέλεσμα αυτών των συζητήσεων οργανώνεται στην τάξη ένα σύστημα αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/τριών, στα πλαίσια του οποίου, μαθητές με καλές σχολικές δεξιότητες κάθονται σε συγκεκριμένα μαθήματα ή δραστηριότητες μαζί με πιο αδύναμους μαθησιακά συμμαθητές/τριές τους και τους παρέχουν βοήθεια. Ένας μαθητής, ο Γιώργος, κάθεται μαζί με τον Άρη. Στο τέλος κάθε εβδομάδας, δίνονται γραπτοί έπαινοι στο ζευγάρι των μαθητών/τριών της τάξης που συνεργάστηκε αποτελεσματικά στα πλαίσια του προγράμματος αλληλοβοήθειας.
- Η δασκάλα ζητά από το Γιώργο να βοηθά στα μαθήματα τον Άρη, όποτε μπορεί (π.χ. να ελέγχει αν έχει σημειώσει τις ασκήσεις για το σπίτι, να του εξηγεί πώς να λύνει μια άσκηση). Ανά εβδομάδα, αλλάζουν οι θέσεις των μαθητών/τριών, ώστε και άλλα παιδιά να αναλάβουν εκ περιτροπής το ρόλο βοηθού του Άρη.
- Η δασκάλα ζητά από τους/τις μαθητές/τριες σε καθημερινή βάση μία ή δύο ασκήσεις του σχολικού βιβλίου να γίνονται όχι ατομικά, αλλά σε συνεργασία με το διπλανό τους και ελέγχει ότι το ζευγάρι των μαθητών/τριών εργάζεται από κοινού για την ολοκλήρωση της εργασίας.
- Κατά τη διάρκεια 2 διαλειμμάτων την εβδομάδα, οι δασκάλες μαζί με την καθηγήτρια φυσικής αγωγής οργανώνουν ένα ομαδικό παιχνίδι, στο οποίο

μετέχει ο Άρης και 3-4 ακόμα παιδιά. Η γυμνάστρια οργανώνει το παιχνίδι και η δασκάλα της ειδικής αγωγής βοηθά τον Άρη να μετέχει και να αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριές του (π.χ. του ψιθυρίζει φράσεις που μπορεί να πει σε συμμαθητές/τριες του, όπως: «σειρά μου»). Οι δασκάλες προτρέπουν τα παιδιά να συνεχίσουν να παίζουν μαζί και σε άλλα διαλείμματα, χωρίς, ωστόσο, να ασκούν πίεση.

- Τις υπόλοιπες ημέρες της εβδομάδας, η δασκάλα προσεγγίζει τους/τις μαθητές/τριες της ομάδας παιχνιδιού ή και άλλους μαθητές με καλές κοινωνικές δεξιότητες και τους ζητά να προτείνουν στον Άρη να έρθει και να παίξει μαζί τους, τουλάχιστον σε ένα διάλειμμα την ημέρα και να επιμένουν στην πρόσκλησή τους. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τους παρακολουθεί, τους υπενθυμίζει τους τρόπους επικοινωνίας που συζητήσαν στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, τους καθοδηγεί άμεσα και τους επαινεί.

4.12 Προπαρασκευαστική εκπαίδευση

Η αδυναμία ενός παιδιού με ΔΑΦ να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης, αλλά και οι αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα, εξαιτίας μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης ή μιας σχολικής γιορτής, του προκαλούν άγχος και ανησυχία. Η προπαρασκευαστική εκπαίδευση (priming, pre-teaching) δεν αποσκοπεί στη συστηματική διδασκαλία νέων σχολικών ή κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά στην προετοιμασία και εξοικείωση του/της μαθητή/τριας με τη νέα μαθησιακή ή κοινωνική συνθήκη που πρόκειται να ακολουθήσει. Για το λόγο αυτό, δεν επιμένουμε το παιδί να τελειοποιήσει τη δεξιότητα, αλλά με αλληπάλληλες επαναλήψεις να εξοικειωθεί μαζί της, ώστε αργότερα να είναι πιο εύκολη η διδασκαλία της. Για παράδειγμα, μία ημέρα πριν από το διαγώνισμα ιστορίας, το οποίο εμπεριέχει ερωτήματα με τη μορφή σωστού-λάθους, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών σε προτάσεις, δίνουμε στο/στη μαθητή/τρια ένα φυλλάδιο με ανάλογου τύπου ασκήσεις, προκειμένου να εξοικειωθεί με τη μορφή του τεστ ή ακόμα και το ίδιο το τεστ με τις απαντήσεις, για να το διαβάσει μία-δύο φορές (όχι, όμως, να το αποστηθίσει). Η προπαρασκευαστική εκπαίδευση συμβάλλει στη μείωση τους άγχους,

καθιστώντας τη μαθησιακή ή κοινωνική συνθήκη που θα ακολουθήσει περισσότερο προβλέψιμη και βελτιώνει τη σχολική επίδοση και τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση (Γαλάνης κ. συν., 2017).

Παραδείγματα προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης:

- Προτού παρουσιάσουμε στην τάξη ένα νέο δύσκολο γραμματικό φαινόμενο, το έχουμε ήδη παρουσιάσει στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ, ώστε να είναι προετοιμασμένος/η και να μπορεί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία.
- Πριν το μάθημα της γεωμετρίας εξοικειώνουμε το/τη μαθητή/τρια με τη χρήση των γεωμετρικών οργάνων.
- Πριν το μάθημα της γυμναστικής, εξηγούμε στο/στη μαθητή/τρια πώς παίζεται το μπάσκετ και δίνουμε την ευκαιρία για εξάσκηση.
- Πριν το μάθημα των εικαστικών, εξοικειώνουμε το/τη μαθητή/τρια με τη χρήση του νέου υλικού που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, αλλά του/της δείχνουμε και ένα ολοκληρωμένο έργο, ώστε να έχει μια εικόνα του επιθυμητού αποτελέσματος.
- Πριν το διάλειμμα, υπενθυμίζουμε στο/στη μαθητή/τρια τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς, τους κανόνες ενός παιχνιδιού που πρόκειται να παίξουν ή με ποιον τρόπο μπορεί να προσεγγίσει τους/τις συμμαθητές/τριές του/της και να τους ζητήσει να μετέχει στο παιχνίδι τους (π.χ. «θυμήσου, πλησιάζεις το Γιώργο, και τον ρωτάς: μπορώ να παίξω κι εγώ μαζί σου;»).

Βήματα για την εφαρμογή της προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης:

1. Εντοπίζουμε τη σχολική ή κοινωνική δεξιότητα που αναμένουμε ότι θα δυσκολέψει το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ.
2. Ετοιμάζουμε και συγκεντρώνουμε το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε για την προπαρασκευαστική εκπαίδευση (π.χ. τα βιβλία και τα φύλλα εργασίας που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα, τα γεωμετρικά όργανα, φωτογραφίες και βίντεο από σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές). Στα πλαίσια της προ-εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπτικά ερεθίσματα, προγράμματα αυτο-απασχόλησης, γραπτά σενάρια, εφαρμογές

εικονικής πραγματικότητας¹⁴, αλλά και κοινωνικές ιστορίες (π.χ. το παιδί διαβάζει την κοινωνική ιστορία «παίζω με τους συμμαθητές μου στο διάλειμμα», προτού βγει για διάλειμμα).

3. Προγραμματίζουμε τη διδασκαλία: Η προπαρασκευαστική εκπαίδευση μπορεί να ξεκινήσει κάποιες ημέρες πριν την πραγματική συνθήκη (π.χ. πριν τη σχολική εκδρομή) ή να πραγματοποιηθεί μόνο λίγα λεπτά πριν (π.χ. πριν το διάλειμμα). Μπορεί να την παρέχει ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ή/και του τμήματος ένταξης, αλλά μπορεί να δίνεται το σχετικό υλικό και στους γονείς για εξάσκηση στο σπίτι. Ωστόσο, μπορεί να παρέχεται και από το/τη δάσκαλο/α της τάξης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, όπως για παράδειγμα στα πλαίσια της προετοιμασίας ενός πειράματος στο μάθημα της Φυσικής (π.χ. πριν την εκτέλεση του πειράματος παρουσιάζονται τα υλικά, επιτρέπεται στους/στις μαθητές/τριες να τα επεξεργαστούν, διατυπώνονται οι στόχοι και οι προσδοκίες του πειράματος).
4. Εφαρμόζουμε το πρόγραμμα: Η προπαρασκευαστική εκπαίδευση έχει σύντομη διάρκεια (π.χ. 10'), ώστε να μην κουράζεται ο/η μαθητής/τρια (στόχος δεν είναι η εκμάθηση αλλά η εξοικείωση). Γι' αυτό το λόγο, δεν επιμένουμε σε διορθώσεις, ούτε αξιολογούμε την επίδοση του/της μαθητή/τριας. Ωστόσο, ενδέχεται για δύσκολες δεξιότητες (π.χ. κοινωνικές) να χρειαστούν αρκετές επαναλήψεις. Η εκπαίδευση γίνεται, κατά προτίμηση, σε ήσυχο περιβάλλον, χωρίς διασπαστές και σε συνθήκες μη στρεσογόνες (π.χ. το παιδί μπορεί να παραμένει όρθιο κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής διδασκαλίας, εάν το επιθυμεί). Γίνεται χρήση ενισχυτών στο τέλος της εκπαίδευσης, εφόσον χρειάζεται, και το ύφος του/της εκπαιδευτικού είναι ενθαρρυντικό.

¹⁴ Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας και διαδραστικά παιχνίδια που συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με αναπηρία με το κοινωνικό περιβάλλον, περιλαμβάνονται στο: «Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με κινητική αναπηρία: ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή και την αυτόνομη διαβίωση» (Μπούρχας & Μπουσδούνης, 2020) το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea>

5. Καταγράφουμε την πρόοδο του παιδιού και την αποτελεσματικότητα της προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης, προβαίνοντας σε αναγκαίες τροποποιήσεις.

Παράδειγμα: Η τάξη του Μανόλη, μαθητή της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, έχει σχεδιάσει μια εκπαιδευτική εκδρομή στην Ακρόπολη. Ο Μανόλης στις εκδρομές είναι ιδιαίτερα ανήσυχος, παραβαίνει τους κανόνες και εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς. Η αλλαγή της σχολικής ρουτίνας δείχνει να του προξενεί άγχος. Οι δασκάλες του, σε συνεργασία με τους γονείς του, ξεκίνησαν μία εβδομάδα πριν την ημερομηνία της εκδρομής να τον προετοιμάζουν για αυτή. Στα πλαίσια της προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης που του παρείχαν, ετοίμασαν:

- Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης με φωτογραφίες και σύντομες γραπτές περιγραφές, το οποίο αναπαριστούσε τα στάδια της σχολικής εκδρομής [π.χ. φωτογραφίες με: (α) το σακίδιο της εκδρομής, (β) το λεωφορείο που θα τους μετέφερε εκεί - εξωτερικές και εσωτερικές λήψεις, (γ) το parking ή την είσοδο του αρχαιολογικού χώρου, (δ) την Ακρόπολη, (ε) το λεωφορείο που θα πάρουν για να επιστρέψουν, (στ) το σχολείο]. Οι φωτογραφίες ενσωματώθηκαν σε ένα φωτογραφικό άλμπουμ, προκειμένου, εκτός από την προκαταβολική εξοικείωση του μαθητή με τα στάδια που θα ακολουθηθούν κατά την εκδρομή, να το έχει μαζί του, ως υπενθύμιση του τι θα ακολουθήσει.
- Φωτογραφίες και βίντεο από την Ακρόπολη, καθώς και εισαγωγή στην εφαρμογή της Εικονικής Περιήγησης.
- Κοινωνική ιστορία με περιγραφή της εκδρομής και της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, κατά τη διάρκειά της¹⁵.

Τις ημέρες πριν την εκδρομή, αλλά και το πρωί πριν από αυτή, ο Μανόλης είδε πολλές φορές τις εικόνες του προγράμματος αυτο-απασχόλησης, τα βίντεο

¹⁵ Βλέπε παραδείγματα Κοινωνικών Ιστοριών με θέματα: «Προετοιμασία πριν την επίσκεψη», «Τι συμβαίνει όταν φτάνω στο μουσείο» και «Η επιστροφή από το μουσείο» στο «Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής και αυτόνομης διαβίωσης για μαθητές με αναπηρία» (Γελαστοπούλου & Παπαμιχαλοπούλου, 2020), το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/dimosieuseis-paradotea>

και την εικονική περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο, καθώς και την κοινωνική ιστορία και έκανε σχετικές συζητήσεις με τις δασκάλες του. Την ημέρα της εκδρομής ο Μανόλης ήταν πολύ πιο ήρεμος, σε σχέση με άλλες φορές και, μάλιστα, απαντούσε σε ερωτήσεις του ξεναγού, μεταφέροντας πληροφορίες που είχε συγκεράσει από τα βίντεο και την εικονική περιήγηση.

4.13 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν αποτελεί μια μεμονωμένη διδακτική τεχνική, αλλά μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας, κατά την οποία προληπτικά τροποποιούνται προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, με σκοπό την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μιας σχολικής τάξης (Βλάχου, 2017β). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο αξιολόγησης της προόδου του/της μαθητή/τριας και τη διδακτική διαδικασία, διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή και πρόοδο όλων των μαθητών/τριών της τάξης, υπό την προϋπόθεση ότι κατά το σχεδιασμό της λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητές τους, οι αδυναμίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, η ετοιμότητά τους για μάθηση και ο ρυθμός μάθησης (Tomlinson, 2001).

Διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Εάν οι μαθησιακές δυσκολίες του/της μαθητή/τριας είναι πολύ σημαντικές και τον/την εμποδίζουν να παρακολουθήσει τη μαθησιακή διαδικασία και να μετέχει ενεργά σε αυτή, μπορούν να τροποποιηθούν οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στις σχολικές δεξιότητες, η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μείωσης του αριθμού των διδακτικών στόχων, της μείωσης του αριθμού των δραστηριοτήτων που πρέπει να ολοκληρώσει ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια, της προσαρμογής του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων. Ενδέχεται να χρειαστεί να τεθούν διαφορετικοί στόχοι, αλλά να χρησιμοποιηθούν τα ίδια υλικά με αυτά που χρησιμοποιούν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες της τάξης, για την υλοποίησή τους, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να χρειαστεί η διαφοροποίηση τόσο των διδακτικών

στόχων, όσο και των υλικών της διδασκαλίας. Η ανάλυση έργου αποτελεί βασική διδακτική τεχνική για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, αφού επιτρέπει την ανάλυση μιας σύνθετης δεξιότητας σε επιμέρους ιεραρχημένα βήματα, καθιστώντας ευκολότερη την πρόσκτησή της.

Διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης του αποτελέσματος της διδασκαλίας. Η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει την υιοθέτηση της ενδο-ατομικής αξιολόγησης, ως βασικό εργαλείο ελέγχου της προόδου τους. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στο ζήτημα της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών, που βασίζονται είτε στη διατομική σύγκριση της επίδοσής τους είτε στη σύγκριση της επίδοσης του/της κάθε μαθητή/τριας με ένα προκαθορισμένο κοινό για όλους κριτήριο, κατά την ενδο-ατομική αξιολόγηση, η επίδοση του παιδιού μετά τη διδασκαλία συγκρίνεται με την επίδοσή του πριν από αυτή. Παράλληλα, ο τρόπος εξέτασης των μαθητών/τριών με ΔΑΦ μπορεί να προσαρμοστεί παρέχοντάς τους τις αναγκαίες διευκολύνσεις που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα επικοινωνιακά τους εμπόδια (π.χ. παροχή περισσότερων διευκρινίσεων).

Διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Το μαθησιακό περιβάλλον και η διδακτική μεθοδολογία και διαδικασία οργανώνεται εκ των προτέρων, με τρόπο που να βοηθούνται τα παιδιά με ΔΑΦ να εστιάζουν την προσοχή τους στα σημαντικά ερεθίσματα και να κατανοούν τις προσδοκίες του περιβάλλοντος σχετικά με τη συμπεριφορά τους (Barton et al., 2011). Οι διδακτικές τεχνικές που παρουσιάζονται στην παρούσα Ενότητα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα, συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών)¹⁶. Στον

¹⁶ Για περισσότερες πληροφορίες και παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο αναγνώστης παραπέμπεται στο «Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη» (Μουταβελής, 2017) από το συλλογικό τόμο «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>

Πίνακα 8 παρέχονται ενδεικτικά παραδείγματα παιδαγωγικών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Πίνακας 8:

Παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Περιεχόμενο της διδασκαλίας

- Περιορισμός των σημείων του μαθήματος που ο/η μαθητής/τρια πρέπει να μάθει (π.χ. 3 ήρωες του Τρωικού πολέμου).
- Μείωση του αριθμού των ασκήσεων.
- Μείωση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων. Για παράδειγμα, ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ: απαντά μονολεκτικά σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου ή καλείται να ζωγραφίσει μια εικόνα σχετική με ένα κείμενο που διάβασε, ενώ οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες περιγράφουν το κεντρικό νόημα του κειμένου, εκτελεί προσθέσεις με τη βοήθεια αριθμομηχανής, την ώρα που οι συμμαθητές/τριές του/της λύνουν διαιρέσεις στο τετράδιο εργασιών, υπαγορεύει την απάντηση στον/στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, αν δυσκολεύεται πολύ ο/η ίδιος/α να τη γράψει.
- Ανάλυση μιας μεγάλης ενότητας του σχολικού βιβλίου σε μικρότερες.

Αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας

- Τακτική αξιολόγηση όχι μόνο των σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ, αλλά και των κοινωνικών του δεξιοτήτων ή των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή και την εποικοδομητική του συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (βλέπε Παράρτημα Π.4).
- Παροχή πολλών ευκαιριών αξιολόγησης των σχολικών δεξιοτήτων και αναζήτηση διαφορετικών τρόπων, μέσω των οποίων ο/η μαθητής/τρια θα δείξει ότι γνωρίζει το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Επιλογή εναλλακτικών τρόπων γραπτής εξέτασης, αν αυτή δυσκολεύει το/τη μαθητή/τρια (π.χ. προφορική εξέταση, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενών σε προτάσεις, σχέδια και ζωγραφιές, αυτοδιόρθωση).
- Παροχή διευκρινίσεων και παραδειγμάτων, προκειμένου το παιδί να κατανοήσει το ζητούμενο των ερωτήσεων της αξιολόγησης.
- Απλοποίηση της μορφής του διαγωνίσματος (π.χ. μία άσκηση σε κάθε σελίδα, ή μία ερώτηση κάθε φορά κατά την προφορική εξέταση).
- Οπτική επισήμανση των λέξεων-κλειδιών, χρήση εικόνων και οπτικών υπενθυμίσεων ενσωματωμένων στο διαγώνισμα (π.χ. κίτρινη επισήμανση του ζητούμενου του προβλήματος, οπτική υπενθύμιση να εργάζεται πιο

γρήγορα, γραπτή υπενθύμιση του γραμματικού κανόνα που καλείται να εφαρμόσει στο διαγώνισμα).

- Παροχή περισσότερου χρόνου προκειμένου να ολοκληρώσει το διαγώνισμα.
- Εξέταση σε ήσυχο και ήρεμο περιβάλλον.

Διδακτική διαδικασία

- Παροχή διευκολύνσεων στην αντιγραφή, σε περίπτωση που αυτή δυσκολεύει το παιδί, προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος για ενασχόληση με το ουσιαστικό σκέλος της άσκησης.
- Παροχή περισσότερου χρόνου προκειμένου ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ να απαντήσει μια ερώτηση, ή να ολοκληρώσει μια εργασία.
- Σαφείς οδηγίες και έλεγχος της κατανόησης με σύντομες ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια της παράδοσης του νέου μαθήματος.
- Παροχή υποδειγματικών-πρότυπων ασκήσεων ως οδηγών. Για παράδειγμα, το παιδί έχει δίπλα του ένα λυμένο μαθηματικό πρόβλημα παρόμοιο με αυτό που του ζητείται να λύσει, ως οδηγό (το ίδιο μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια της εξέτασης).
- Παροχή, ακόμα και στους/στις μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων εφόσον δυσκολεύονται, βοηθημάτων που συνήθως δίνουμε στα παιδιά μικρότερων τάξεων (π.χ. αριθμητήριο, αριθμογραμμές, πλέγματα πολλαπλασιασμού).
- Απλοποίηση των φυλλαδίων και γενικότερα του εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. το φυλλάδιο των μαθηματικών δημιουργείται με κειμενογράφο και περιλαμβάνει μία άσκηση σε κάθε σελίδα, προκειμένου να διευκολύνει την συγκέντρωση της προσοχής)¹⁷.
- Χρησιμοποίηση οπτικών υπενθυμίσεων, οπτικών αναπαραστάσεων, σχεδιαγραμμάτων και χρωματικών επισημάνσεων στα σημαντικά σημεία και στις λέξεις-κλειδιά (π.χ. εικόνας ή αλληλουχίας εικόνων που θα διευκολύνει την κατανόηση του μαθηματικού προβλήματος ή του κειμένου, γραπτής υπενθύμισης του γραμματικού κανόνα που καλείται να εφαρμόσει, νοητικός χάρτης με τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος ανάμεσα σε δύο γεγονότα).
- Παροχή ενισχυτικών επακόλουθων σε τακτική βάση και εφαρμογή προγραμμάτων και συστημάτων ενίσχυσης (π.χ. συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών, συμβόλαιο ενίσχυσης).
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες αυξάνουν τα κίνητρα του παιδιού για συμμετοχή στη διαδικασία και καθιστούν ευπρόσληπτη τη νέα

¹⁷ Ο αναγνώστης παραπέμπεται στα προσαρμοσμένα σχολικά βιβλία που έχουν δημιουργηθεί με τη μορφή «κείμενο για όλους – easy to read» από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και μπορούν να ανακτηθούν από το <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-uliko>

γνώση (π.χ. διαδραστικοί πίνακες, διαδικτυακές εφαρμογές, εκπαιδευτικό λογισμικό)¹⁸.

- Εξάσκηση στη νέα γνώση και τακτικές επαναλήψεις, προκειμένου αυτή να διατηρηθεί σε βάθος χρόνου.
- Συμπερίληψη στη διδακτική διαδικασία δραστηριοτήτων, στις οποίες το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να συμμετέχει αυτόνομα.
- Παροχή ευκαιριών για αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών/τριών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. κοινές εργασίες, ανάθεση καθηκόντων βοηθού σε άλλο/η μαθητή/τρια, εργασία σε μικρές ομάδες και ανάθεση σαφών ρόλων στο κάθε μέλος της ομάδας).
- Χρησιμοποίηση υλικού που άπτεται των ενδιαφερόντων του/της μαθητή/τριας (π.χ. κατασκευή ενός μαθηματικού προβλήματος με πρωταγωνιστή έναν αγαπημένο του/της ήρωα των κινουμένων σχεδίων, αξιοποίηση της συλλογής του/της από «τάπες», προκειμένου να κάνει τις μαθηματικές πράξεις).
- Ανάθεση αρμοδιοτήτων βοηθού σε συμμαθητές του παιδιού με ΔΑΦ (να παρέχουν βοήθεια, υπενθυμίσεις, να ελέγχουν τις εργασίες του και αν σημειώσει τις ασκήσεις για το σπίτι).
- Προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Ενότητα 4.14).

4.14 Τροποποίηση του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας

Το περιβάλλον και οι συνθήκες εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο συχνά προκαλούν έντονη ανησυχία και δυσφορία στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, τόσο εξαιτίας των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους ελλειμμάτων, όσο και εξαιτίας των αισθητηριακών τους ιδιοτεροτήτων. Η τροποποίηση των συνθηκών εκπαίδευσης διευκολύνει την καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να περιλαμβάνει παρεμβάσεις που αφορούν από τη χωροταξική οργάνωση του παιδαγωγικού υλικού έως τη ρύθμιση των ερεθισμάτων που προκαλούν αισθητηριακή υπερδιέργεση ή υποδιέργεση

¹⁸ Για παράδειγμα, το «Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό – Το Δελφίνι» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρέχει τη δυνατότητα: (α) πλαisiώσης αναγνωστικών κειμένων με οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόησή τους, (β) δημιουργίας και εκτέλεσης ασκήσεων για το μάθημα της Γλώσσας σε ψηφιακό περιβάλλον. Το λογισμικό μπορεί να ανακτηθεί από το <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-uliko>

στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Η τροποποίηση του μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελεί μια εξατομικευμένη διαδικασία και πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας. Σημαντικές είναι οι πληροφορίες που παρέχουν οι γονείς του παιδιού για τις αισθητηριακές ευαισθησίες και ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει.

Στον Πίνακα 9, που ακολουθεί, παρουσιάζονται ορισμένες ιδέες για την αποτελεσματική προσαρμογή του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας.

Πίνακας 9:

Ενδεικτικές προσαρμογές του περιβάλλοντος και των συνθηκών της διδασκαλίας

Προσαρμογές του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας

Έλεγχος των ερεθισμάτων που προκαλούν αισθητηριακή υπερδιέγερση ή υποδιέγερση

Η ιδιόμορφη αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων συχνά οδηγεί τα παιδιά με ΔΑΦ στην εκδήλωση αντιδράσεων (συνήθως κοινωνικά μη αποδεκτών), που αποσκοπούν είτε στη διαφυγή από συνθήκες, στις οποίες εκδηλώνουν αισθητηριακή ευαισθησία (υπερδιέγερση) (π.χ. συγκεκριμένοι ήχοι) είτε στην απόκτηση πρόσβασης σε ερεθίσματα, για τα οποία εκδηλώνουν ιδιαίτερη αισθητηριακή προτίμηση (εξαιτίας υποδιέγερσης) (π.χ. μια συγκεκριμένη οσμή). Συχνό είναι το φαινόμενο, οι πολλές και ασαφείς λεκτικές ή οπτικές πληροφορίες να προκαλούν ακουστική ή οπτική υπερδιέγερση, εξαιτίας της δυσκολίας των παιδιών με ΔΑΦ να τις επεξεργαστούν ταυτόχρονα και με την ταχύτητα που απαιτείται, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το επίπεδο ανησυχίας και η πιθανότητα εκδήλωσης διαταρακτικών μορφών συμπεριφοράς.

Τα παιδιά με έντονη ευαισθησία σε έναν ή περισσότερους αισθητηριακούς τομείς αισθάνονται πιο άνετα σε συνθήκες με μειωμένη αισθητηριακή διέγερση (π.χ. μειωμένη ένταση του θορύβου), ενώ άλλα παιδιά με αισθητηριακή υποδιέγερση αναζητούν πιο έντονες αισθητηριακές εμπειρίες, προκειμένου να παραμείνουν ήρεμα. Ανάλογα τις αισθητηριακές

ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/τριας με ΔΑΦ και το βαθμό που αυτές παρεμποδίζουν την κοινωνική ένταξη και μαθησιακή του/της πρόοδο, μπορούν, ενδεικτικά, να γίνουν οι ακόλουθες προσαρμογές:

- Μετριάζουμε την ένταση ερεθισμάτων που ενοχλούν αισθητηριακά το/τη μαθητή/τρια. Για παράδειγμα, αν το παιδί ενοχλείται από συγκεκριμένους θορύβους ή ήχους, μπορούμε όταν οι μαθητές/τριες φωνάζουν μέσα στην τάξη, να χαμηλώσουμε την ένταση της φωνής μας, λειτουργώντας ως πρότυπο προς μίμηση, όταν γίνεται φασαρία την ώρα της ατομικής εργασίας, να επιτρέψουμε στο παιδί με ΔΑΦ να ακούει χαλαρωτική μουσική με τα ακουστικά του, όταν οι μαθητές/τριες φωνάζουν βγαίνοντας για διάλειμμα στην αυλή του σχολείου, να ζητάμε από το παιδί με ΔΑΦ να μείνει λίγο μαζί μας, προκειμένου να μας βοηθήσει να μεταφέρουμε τα τετράδια στο γραφείο. Αν το παιδί δείχνει να ενοχλείται από ορισμένα οπτικά ερεθίσματα ή από τα πολλά οπτικά ερεθίσματα που μπορεί να υπάρχουν στην τάξη, οργανώνουμε οπτικά το χώρο εργασίας του, απλοποιούμε οπτικά τα φύλλα εργασίας, αποσύρουμε τα ερεθίσματα που το ενοχλούν ή αυτά, για τα οποία δείχνει ιδιαίτερη αισθητηριακή προτίμηση, με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή του.
- Παρέχουμε, σε συνεργασία με τον/την καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής, τη δυνατότητα κίνησης στα παιδιά με ΔΑΦ που δείχνουν να έχουν έντονη την ανάγκη για κινητικού τύπου δραστηριότητες, προκειμένου να εκτονώνουν τη συγκεκριμένη τους ανάγκη, αλλά και στα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν αδύναμο μυϊκό τόνο, προκειμένου να ενδυναμωθεί.
- Παρέχουμε, σε συνεννόηση με τον/την εργοθεραπευτή/τρια που ενδεχομένως παρακολουθεί το παιδί, αισθητηριακά υλικά (π.χ. μαλακές μπάλες) που ενδεχομένως καλύπτουν την ίδια αισθητηριακή ανάγκη με την κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά (π.χ. να ακουμπά τους άλλους).
- Σεβόμαστε τον προσωπικό του χώρο και ενδεχομένως επιλέγουμε να κάθεται μόνο του στο θρανίο (σε χωρική εγγύτητα, όμως, με τους/τις συμμαθητές/τριές του), αν έχει απτικού τύπου ευαισθησίες, όπως, για παράδειγμα, αν ενοχλείται από τη σωματική επαφή.

Απόσυρση ερεθισμάτων από το χώρο εκπαίδευσης

Σε συνέχεια των προηγούμενων τροποποιήσεων του μαθησιακού περιβάλλοντος, αποσύρονται από το χώρο εκπαίδευσης ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά, απτικά) που προκαλούν αισθητηριακή υπερδιέγερση στο παιδί (π.χ. αντικατάσταση ενός λαμπτήρα φθορισμού που παράγει έναν μικρής έντασης αλλά ενοχλητικό θόρυβο) ή αποσπούν την προσοχή του (π.χ. ένας γεωγραφικός χάρτης, για τον οποίο το παιδί εκδηλώνει έντονο ενδιαφέρον, σε βαθμό που να αποσπάται η προσοχή του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος).

Προσαρμογή της θέσης του παιδιού στην τάξη

Η θέση του παιδιού στην τάξη προσαρμόζεται αναλόγως αν ο στόχος που τίθεται τη συγκεκριμένη στιγμή είναι μαθησιακός ή κοινωνικός, ώστε:

- να μπορεί ευκολότερα να εστιάζει την προσοχή του στον/στην εκπαιδευτικό, στο σχολικό πίνακα ή στην ομάδα των ομηλίκων, κατά την εκτέλεση ομαδικών εργασιών,
- να είναι μακριά από ερεθίσματα που διασπούν την προσοχή του (π.χ. ένα κολάζ που του αρέσει να κοιτά, το καλάθι απορριμμάτων, όπου συχνά οι συμμαθητές/τριές του/της σηκώνονται, προκειμένου να αδειάσουν τις ξύστρες τους ή την πόρτα, από όπου ακούγεται η φασαρία από το διάδρομο του σχολείου),
- να είναι πλαισιωμένο από δεκτικούς/ές για αλληλεπίδραση και παροχή βοήθειας συμμαθητές/τριες, οι οποίοι/ες λειτουργούν και ως πρότυπα προς μίμηση.

Εάν ο/η μαθητής/τρια δέχεται παράλληλη στήριξη, ενδεχομένως η τοποθέτησή του/της στα τελευταία θρανία της τάξης, να διευκολύνει την παροχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας και τη διακριτική υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής. Πάντα, όμως, πρέπει να έχει σε εγγύτητα συμμαθητές/τριές του/της, να αποτελεί μέρος της ομάδας και να μην απομονώνεται από αυτή.

Οργάνωση του χώρου εργασίας

Προτιμότερο είναι πάνω στο θρανίο του παιδιού να τοποθετούνται μόνο τα απολύτως απαραίτητα αντικείμενα για τη διδασκαλία του μαθήματος. Ενδεχομένως, η ύπαρξη ενός δεύτερου κενού θρανίου δίπλα σε αυτό του παιδιού με ΔΑΦ να το διευκόλυνε στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. βιβλία, τετράδια, φυλλάδια), καθώς και η ομαδοποίηση του σχετικού υλικού σε κουτιά (π.χ. κουτί με υλικό για τα μαθηματικά ή τα εικαστικά) και η τοποθέτησή τους κοντά στο/στη μαθητή/τρια ή σε συγκεκριμένο σημείο της αίθουσας.

Δημιουργία χώρου «χαλάρωσης»

Για μικρής ηλικίας μαθητές/τριες με ΔΑΦ που δυσκολεύονται ακόμα σημαντικά να προσαρμοστούν και να ακολουθήσουν όλες τις σχολικές ρουτίνες, μπορεί να τοποθετηθεί ένα θρανίο σε μια γωνία της τάξης και να λειτουργεί ως «χώρος ή γωνιά χαλάρωσης». Στο συγκεκριμένο χώρο, μπορούν να τοποθετηθούν βιβλία και περιοδικά που αρέσουν στο/στη μαθητή/τρια ή παιδαγωγικά παιχνίδια (τα οποία δεν παράγουν θόρυβο). Στο οπτικοποιημένο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης του παιδιού μπορούν να ενσωματωθούν φωτογραφίες του χώρου χαλάρωσης, αμέσως μετά από απαιτητικές δραστηριότητες, όπου αναμένουμε τα επίπεδα ανησυχίας και κόπωσης του/της μαθητή/τριας να είναι υψηλά. Εναλλακτικά, μπορεί ο/η μαθητής/τρια να έχει στη διάθεσή του/της 1-3 «κάρτες χαλάρωσης», δηλαδή να έχει το δικαίωμα να ζητήσει έως 3 φορές να μεταβεί στο συγκεκριμένο χώρο. Ο «χώρος χαλάρωσης» δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως τιμωρία, ούτε να παραμένει εκεί ο/η μαθητής/τρια για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά ούτε και να επιτρέπεται να ζητά τη μετάβασή του/της σε αυτόν, προκειμένου να αποφύγει μια δραστηριότητα¹⁹.

Οπτική οριοθέτηση του χώρου εργασίας και του «χώρου χαλάρωσης»

¹⁹ Αν κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, το παιδί ζητήσει να πάει στο «χώρο χαλάρωσης», ο/η δάσκαλος/α μπορεί να επιτρέψει τη μετάβαση: α) μόνο εφόσον ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, ή β) με την προϋπόθεση ότι θα συνεχίσει την εργασία του στο «χώρο χαλάρωσης», ή γ) για 2-3', διακόπτοντας προσωρινά την εργασία του, με τον όρο ότι θα επιστρέψει αμέσως μετά στο θρανίο του, προκειμένου να τη συνεχίσει (Smith, 2012a).

Ο «χώρος χαλάρωσης» μπορεί να οριοθετηθεί με αυτοκόλλητες ταινίες στο δάπεδο της αίθουσας, ώστε το παιδί να παραμένει εντός της οριοθετημένης περιοχής, όταν ζητά να ξεκουραστεί και να μην περιφέρεται στην τάξη. Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει και πάνω στην επιφάνεια του θρανίου του, ειδικά όταν το μοιράζεται με έναν/μία συμμαθητή/τρια του, τον/την οποίο/α συχνά ενοχλεί καταλαμβάνοντας με τα πράγματά του το μεγαλύτερο μέρος του θρανίου (Smith, 2012a).

Οργάνωση του διδακτικού υλικού

Η οργάνωση του διδακτικού υλικού βοηθά το παιδί να εστιάσει την προσοχή του στο σημαντικό ερέθισμα. Για παράδειγμα, παρέχουμε στο παιδί μία-μία τις ασκήσεις που πρέπει να εκτελέσει (και όχι ολόκληρο το φυλλάδιο), επισημαίνουμε χρωματικά τα βασικά πρόσωπα της ιστορίας που διαβάζει ή τις λέξεις κλειδιά σε ένα μαθηματικό πρόβλημα.

Χρησιμοποίηση οπτικών ερεθισμάτων

Η χρησιμοποίηση οπτικών ερεθισμάτων και οπτικοποιημένων προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης θα βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει καλύτερα τις μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος (τι να κάνει και πότε) αλλά και θα το προετοιμάσουν για αλλαγές που θα συμβούν στη ρουτίνα του διδακτικού προγράμματος, οι οποίες ενδέχεται να το αναστατώσουν. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μια ημέρα ακυρώνεται εξαιτίας απουσίας του/της εκπαιδευτικού, ενημερώνεται ο/η μαθητής/τρια από την πρώτη διδακτική ώρα για την αλλαγή που θα γίνει στο πρόγραμμα μέσω αλλαγής των εικόνων στο οπτικοποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα (βλέπε παράδειγμα στην Εικόνα 9 της Ενότητας 4.7), όπου αντικαθίσταται η εικόνα του μαθήματος με μια άλλη (π.χ. με ζωγραφική). Οι οπτικές υπενθυμίσεις (π.χ. με τους κανόνες συμπεριφοράς) και τα προγράμματα μπορούν να τοποθετούνται στο θρανίο του/της μαθητή/τριας ή να είναι μεγεθυμένα και αναρτημένα σε ευδιάκριτα σημεία της αίθουσας λειτουργώντας ως υπενθυμίσεις για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες της τάξης.

Προσαρμογή των λεκτικών οδηγιών και εντολών

Ο προφορικός λόγος που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, προκειμένου να δώσει οδηγίες, εντολές, διευκρινίσεις, κ.λ.π. προσαρμόζονται στο επίπεδο λόγου που μπορεί να κατανοήσει ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ με πολύ σημαντικά ελλείμματα στον προφορικό λόγο (επικοινωνούν μονολεκτικά ή μέσω πολύ σύντομων και τυποποιημένων φράσεων), οι οδηγίες και οι εντολές πρέπει να δίνονται ατομικά και να μην ξεπερνούν σε έκταση τις 3-4 οικείες τους λέξεις²⁰. Για μαθητές/τριες που επικοινωνούν μέσω προτάσεων που περιλαμβάνουν 3-5 λέξεις, οι οδηγίες δεν πρέπει να περιέχουν περισσότερες από δύο οικείες πληροφορίες (π.χ. πρώτα βάλε στην τσάντα το βιβλίο της Γλώσσας και μετά βγάλε το βιβλίο των Μαθηματικών). Για μαθητές/τριες με καλές δεξιότητες προφορικού λόγου, οι προσαρμογές αφορούν κυρίως τη χρήση του μεταφορικού λόγου και των αφηρημένων εννοιών, όπου για την κατανόησή τους ο/η μαθητής/τρια θα χρειαστεί πολλά παραδείγματα (Smith, 2012a). Γενικά, οι οδηγίες και οι εντολές που παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες με ΔΑΦ πρέπει να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και να ελέγχεται μέσω ερωτήσεων η κατανόησή τους. Πολύπλοκες οδηγίες πρέπει να παρέχονται τμηματικά (μία-μία), να δίνονται ταυτόχρονα και σε γραπτή μορφή και να συνοδεύονται από οπτικά ερεθίσματα και σχεδιαγράμματα που θα διευκολύνουν την κατανόησή τους.

Τήρηση συγκεκριμένων ρουτινών

Η διαμόρφωση και η τήρηση συγκεκριμένων ρουτινών στη διδακτική διαδικασία, την καθιστούν περισσότερο προβλέψιμη, μειώνοντας τα επίπεδα ανησυχίας του/της μαθητή/τριας. Η χρησιμοποίηση των ημερήσιων προγραμμάτων αυτο-απασχόλησης (Ενότητα 4.7) λειτουργεί ως υπενθύμιση της μαθησιακής ρουτίνας, διευκολύνοντας το παιδί στην εκμάθησή της.

Προσαρμογή του ρυθμού της διδασκαλίας

²⁰ Αν ο/η μαθητής/τρια δεν έχει αναπτύξει προφορικό λόγο και επικοινωνεί μέσω ενός συστήματος ανταλλαγής εικόνων (π.χ. PECS), τότε θα πρέπει παράλληλα με τη χρήση απλουστευμένου προφορικού λόγου να χρησιμοποιείται και το συγκεκριμένο σύστημα για την επικοινωνία μαζί του/της.

Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ πολύ συχνά δυσκολεύονται να παραμείνουν για αρκετή ώρα εποικοδομητικά απασχολημένοι/ες, γεγονός που έχει επίπτωση στο ρυθμό της εργασίας τους, ενώ αρκετά παιδιά με ΔΑΦ εκδηλώνουν και διαταραχές του κινητικού συντονισμού, με συνέπεια η γραφή να καθίσταται ιδιαίτερα κουραστική και επίπονη διαδικασία. Ο ρυθμός της διδασκαλίας προσαρμόζεται, κατά το δυνατό, στο ρυθμό εργασίας των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, παρέχεται επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση των γραπτών εργασιών ή προκειμένου να δοθεί απάντηση σε μια ερώτηση, προγραμματίζονται επαναλήψεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ούτως ώστε να διευκολυνθεί η διατήρηση των γνώσεων σε βάθος χρόνου.

Προσαρμογή του χώρου που γίνεται το διάλειμμα

Οι πιθανότητες αλληλεπίδρασης και ποιοτικού παιχνιδιού όλων των μαθητών/τριών του σχολείου αυξάνονται όταν στο χώρο του διαλείμματος υπάρχουν παιχνίδια (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια) και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες (π.χ. τσουλήθρες, παιχνίδια σχεδιασμένα στο δάπεδο της αυλής του σχολείου, όπως τρίλιζα, φιδάκι), μεταξύ των οποίων και δραστηριότητες που αρέσουν στο παιδί με ΔΑΦ. Οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ δυσκολεύονται όταν η αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία και συζήτηση, χωρίς να υπάρχει κάποιο από ερέθισμα με το οποίο από κοινού να μπορούν να απασχοληθούν (Lang et al., 2011).

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Διδασκαλία καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων

Στην ενότητα που ακολουθεί, περιγράφονται παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές τεχνικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ, όταν εντάσσονται στο γενικό σχολείο (Barton et al., 2011. Crosland & Dunlap, 2012. Koegel et al., 2012). Οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές διαδικασίες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία: (α) κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, (β) δεξιοτήτων που προάγουν την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, (γ) δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή.

5.1 Διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται μέσω άτυπων μορφών διδασκαλίας, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, η χορήγηση σύντομων και διακριτικών υπενθυμίσεων (π.χ. «όταν δεις τη δασκάλα σου, μην ξεχάσεις να της πεις καλό μήνα»), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ομάδα των ομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης. Ωστόσο, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ δεν αναπτύσσονται αυτόματα, ως αποτέλεσμα της χωροταξικής συνύπαρξής τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλίκους τους. Χρειάζεται συστηματική διδασκαλία, ακόμα και των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως να χαιρετούν τους άλλους, να περιμένουν στη σειρά τους, να απαντούν σε ερωτήσεις που σκοπό έχουν την

επικοινωνία και αλληλεπίδραση, να σέβονται την ιδιωτικότητα των άλλων (Camargo et al., 2014)²¹.

Ειδικά το σχολικό διάλειμμα αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική συνθήκη για τα παιδιά με ΔΑΦ. Το διάλειμμα παρέχει την ευκαιρία στα περισσότερα παιδιά να αναπτύξουν και να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, χωρίς, μάλιστα, να χρειάζονται βοήθεια ή καθοδήγηση. Το διάλειμμα, όμως, για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ δεν χαρακτηρίζεται από τη δομή, σταθερότητα και προβλεψιμότητα που έχει το μάθημα στη σχολική τάξη, ενώ συχνά υπάρχουν ερεθίσματα (π.χ. έντονες φωνές, τρέξιμο παιδιών), τα οποία τους προκαλούν αισθητηριακή υπερδιέγερση και ανησυχία, με αποτέλεσμα να χρειάζονται συστηματική παρέμβαση (Kasari et al., 2011).

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει να γίνεται με τον ίδιο συστηματικό τρόπο που γίνεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που συμπεριλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μάλιστα, η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει πολλά κοινά σημεία με τη διδασκαλία των σχολικών δεξιοτήτων, αφού: (α) καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μορφών συμπεριφοράς (π.χ. ομαδικό παιχνίδι, πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση, δεξιότητες συζήτησης), (β) ξεκινά από τις εύκολες δεξιότητες, πριν θέσει πιο σύνθετους στόχους (π.χ. να στέκεται το παιδί με ΔΑΦ κοντά στους/στις συμμαθητές/τριές του, προτού ζητήσει να μετέχει στο παιχνίδι τους), (γ) λαμβάνει υπόψη τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού με ΔΑΦ (π.χ. διδασκαλία δεξιοτήτων συζήτησης, στα πλαίσια της ανάπτυξης ενός θέματος της αρεσκείας του), (δ) θέτει στόχους συμβατούς με την κοινωνική συμπεριφορά των ομηλικών του²², (ε) θέτει ένα μικρό αριθμό εφικτών κοινωνικών στόχων (π.χ. 1 έως 3) και μόνο εφόσον οι συγκεκριμένοι στόχοι επιτευχθούν, εισάγεται η διδασκαλία νέων (Matson, Matson, & Rivet, 2007). Στη συνέχεια της Ενότητας, αναπτύσσονται ορισμένες

²¹ Στην Ενότητα 2.1 προτείνονται διδακτικοί στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, η αξιολόγηση των οποίων μπορεί να γίνει με τα Φύλλα συλλογής πληροφοριών και τις Λίστες ελέγχου καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων στα Παραρτήματα Π.2 και Π.4 αντίστοιχα.

²² Η παρατήρηση του παιχνιδιού των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, του τρόπου, με τον οποίο επικοινωνούν και της θεματικής των συζητήσεών τους, αποτελεί ασφαλή οδηγό για την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στόχων για τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

ενδεικτικές παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με ΔΑΦ.

5.1.1 Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προάγουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Θυμάμαι:

- Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι συχνά απομονωμένα, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Πολλά παιδιά με ΔΑΦ εκδηλώνουν ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς τους, αλλά δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, για να το επιτύχουν, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με κοινωνικά μη αποδεκτό τρόπο.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και να προσαρμόζουν άμεσα τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές απαιτήσεις που απορρέουν από μια συγκεκριμένη κοινωνική συνθήκη.
- Δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που διδάσκονται σε άλλες περιστάσεις.

- Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, συναναστρεφόμαστε σε προσωπικό-κοινωνικό επίπεδο με το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ, προάγοντας την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης και δίνοντας την ευκαιρία για εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Αν το παιδί με ΔΑΦ δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για κοινωνική αλληλεπίδραση, ένας τρόπος να αποσπάσουμε την προσοχή του από τη μονήρη δραστηριότητα, στην οποία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του, είναι να ασχοληθούμε κι εμείς με αυτή, μιμούμενοι κάποιες φορές τις αντιδράσεις του. Προσδοκούμε η συμπεριφορά μας να κινήσει το ενδιαφέρον του και να γίνει περισσότερο δεκτικό για αλληλεπίδραση μαζί μας. Ενδεχομένως, σε αυτή την περίπτωση, να ζητηθεί από το παιδί να μιμηθεί και αυτό με τη σειρά του μια δική μας συμπεριφορά (Leach, 2010).
- Οργανώνουμε και εξοπλίζουμε το χώρο του διαλείμματος με επιτραπέζια παιχνίδια, καθώς και με άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια

ζωγραφισμένα στο δάπεδο της αυλής) και διδάσκουμε στα παιδιά πώς να παίζουν με αυτά (Nabors, Willoughby, Leff, & McMennamin, 2001).

- Διδάσκουμε στο παιδί να παίζει με τα ίδια παιχνίδια που παίζουν και οι συμμαθητές/τριές του στο διάλειμμα. Όταν πρόκειται για πολύπλοκο παιχνίδι με κανόνες, η διδασκαλία γίνεται βήμα-προς-βήμα, ενδεχομένως, αρχικά σε ξεχωριστό χώρο (π.χ. στο τμήμα ένταξης του σχολείου), με τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο συμπαίκτη του παιδιού με ΔΑΦ. Εξηγούμε στο παιδί τους κανόνες και το σκοπό του παιχνιδιού. Παρουσιάζουμε τον τρόπο παιχνιδιού, ζητώντας του να επαναλάβει τις κινήσεις μας και παρέχοντάς του τη δυνατότητα εξάσκησης. Όταν μάθει τους κανόνες, ζητάμε από έναν/μία ή δύο δεκτικούς/ές συμμαθητές/τριές του να παίξουν μαζί του, παρέχοντας βοήθεια, όποτε χρειάζεται και, στη συνέχεια, του δίνουμε τη δυνατότητα να παίξει το παιχνίδι με ολόκληρη την ομάδα την ώρα του διαλείμματος, περιορίζοντας, σταδιακά, τη δική μας υποστήριξη.
- Ζητάμε από κάποιους/ες δεκτικούς/ές στην αλληλεπίδραση με το παιδί με ΔΑΦ συμμαθητές/τριες να το συμπεριλαμβάνουν στις παρέες τους στο διάλειμμα και να το βοηθούν, όταν χρειάζεται. Παρέχουμε συχνά ανατροφοδότηση και ενίσχυση στους/στις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης για τη βοήθεια που παρέχουν (Ενότητα 4.11).
- Οργανώνουμε ομαδικά παιχνίδια, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, με ορισμένους/ες δεκτικούς/ές συμμαθητές/τριες του παιδιού, στα οποία το συμπεριλαμβάνουμε, παρέχοντας υποστήριξη, εφόσον χρειάζεται (Ενότητα 4.11).
- Καθοδηγούμε το παιδί με ΔΑΦ να αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριές του (π.χ. να λαμβάνει λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση, να απαντά σε ερωτήσεις συμμαθητών/τριών, να χαιρετά, να τους/τις καλεί σε παιχνίδι), παρέχοντας λεκτική καθοδήγηση, λεκτικά πρότυπα προς μίμηση (Ενότητα 4.3) και ενίσχυση (Gena, 2006), η οποία, εκτός από τη μορφή λεκτικού-περιγραφικού επαίνου (π.χ. «μπράβο που χαιρέτησες τους φίλους σου»), μπορεί να έχει και τη μορφή ενός συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών ή ενός συμβολαίου ενίσχυσης (Ενότητες 4.1.1 και 4.1.2).

- Παροτρύνουμε το παιδί να παρατηρεί τη συμπεριφορά και τον τρόπο παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης των συμμαθητών/τριών του (π.χ. «κοίτα πώς ο Γιώργος ζητά να παίξει μπάλα», «κοίτα πώς χαιρετά τους φίλους του») (Ενότητα 4.3). Εκτός από τη διά ζώσης παρατήρηση προτύπων προς μίμηση, μπορούμε να αξιοποιήσουμε και την τεχνολογία του βίντεο (Ενότητα 4.3.2), ενώ συχνά είναι απαραίτητη η εξάσκηση μέσω παιχνιδιού ρόλων, προτού κληθεί το παιδί να εφαρμόσει τη δεξιότητα σε μια πραγματική συνθήκη.
- Παρέχουμε υπενθυμίσεις της επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. να λαμβάνει πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση) μέσω οπτικών ερεθισμάτων (Ενότητα 4.3.1), τα οποία μπορούν να είναι ενσωματωμένα στο πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης του παιδιού (Ενότητα 4.10).
- Χρησιμοποιούμε γραπτά σενάρια που περιγράφουν αναλυτικά μια κοινωνική συνθήκη και καθοδηγούν μέσω γραπτών οδηγιών και υπενθυμίσεων το/τη μαθητή/τρια να εκδηλώσει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. πώς να ζητά από άλλα παιδιά να συμμετέχει στο παιχνίδι τους) (Ενότητα 4.8).
- Χρησιμοποιούμε Κοινωνικές Ιστορίες (Ενότητα 4.9), προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά με ΔΑΦ να κατανοήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις και την αναμενόμενη κοινωνική συμπεριφορά, την οποία πρέπει να υιοθετήσουν (π.χ. «τι κάνω, όταν πάω εκδρομή», «τι κάνω, όταν απουσιάζει η δασκάλα και πρέπει να πάω σε διαφορετική τάξη»).
- Προετοιμάζουμε το παιδί για την κοινωνική συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετήσει σε μια κοινωνική συνθήκη, όπως, για παράδειγμα, σε μια εκδρομή, σχολική γιορτή ή κατά το διάλειμμα, παρέχοντας προπαρασκευαστική εκπαίδευση (Ενότητα 4.12).
- Ζητάμε από το παιδί με ΔΑΦ να προεπιλέξει δύο συμμαθητές/τριές του, στους οποίους σκοπεύει να μιλήσει, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, και του παρέχουμε ενίσχυση, εφόσον εκδηλώσει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. δείχνουμε μια φωτογραφία των μαθητών/τριών της

τάξης και του ζητάμε να ονομάσει/δείξει με ποιους θέλει να μιλήσει, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος που ακολουθεί)²³.

- Εφαρμόζουμε ολοκληρωμένα προγράμματα για τη διδασκαλία των κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την έκφραση/διαχείριση του συναισθήματος για ολόκληρη την τάξη (Ενότητα 4.11).
- Χρησιμοποιούμε κείμενα των σχολικών βιβλίων και ασκήσεις, στις οποίες οι μαθητές/τριες ασκούνται να αναγνωρίζουν τις προθέσεις, τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων σε μια κοινωνική κατάσταση.
- Αναθέτουμε σε καθημερινή βάση ομαδικές εργασίες (π.χ. εκτέλεση ορισμένων ασκήσεων του βιβλίου ανά ζεύγη μαθητών). Διασφαλίζουμε πως όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν και τα παιδιά με ΔΑΦ δεν παραγκωνίζονται από τους/τις συμμαθητές/τριές τους ούτε αποφεύγουν να μετέχουν (Ενότητα 4.11).
- Οργανώνουμε σχολικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που απαιτούν την εναλλαγή σειράς μεταξύ δύο παιδιών (ή ενός παιδιού και ενός ενήλικα), προκειμένου να αυξήσουμε τη διάρκεια εμπλοκής του παιδιού με ΔΑΦ σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και να του διδάξουμε πώς να περιμένει τη σειρά του. Για παράδειγμα, δίνουμε σε δύο παιδιά κάρτες με τα βασικά γινόμενα του πολλαπλασιασμού (ή με ορθογραφικούς κανόνες ή ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης στο μάθημα της Ιστορίας) και ζητάμε να παίρνει κάθε παιδί με τη σειρά του μια κάρτα και να προσπαθεί να απαντήσει στην ερώτηση που περιέχει.
- Διδάσκουμε το παιδί με ΔΑΦ να παρατηρεί και να καταγράφει τη δική του κοινωνική συμπεριφορά, για παράδειγμα, τον αριθμό των φορές που έλαβε τη λεκτική πρωτοβουλία να ξεκινήσει μια συνομιλία με συμμαθητή/τρια του (Ενότητα 4.10).

Τα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να έχουν ποικίλες ευκαιρίες σε εβδομαδιαία βάση για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, τόσο στα σχολικά πλαίσια, όσο

²³ Η συγκεκριμένη τεχνική (say-do) έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην αύξηση της συχνότητας των πρωτοβουλιών που λαμβάνουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Rosenberg, Congdon, Schwartz, & Kamps, 2015).

και στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, καθώς και στα πλαίσια εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, παρά την επιτακτική ανάγκη για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται και να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό της παρέμβασης η ανάγκη πολλών παιδιών με ΔΑΦ να αποφορτίζονται, ανά διαστήματα, από τις σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου (Lang et al., 2011). Αυτό τα βοηθά να ελέγξουν το επίπεδο εσωτερικής διέγερσης και να είναι περισσότερο ήρεμα στις σχολικές δραστηριότητες που ακολουθούν. Συνεπώς, η συχνότητα και εντατικότητα της παρέμβασης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δεν πρέπει να υπερβαίνει τα όρια αντοχής των παιδιών, αυξάνοντας υπερβολικά την κόπωση και το επίπεδο ανησυχίας τους. Η παρέμβαση μπορεί να γίνεται ορισμένα διαλείμματα της ημέρας ή της εβδομάδας και να διαρκεί ένα μέρος του διαλείμματος, αφήνοντας χρόνο στο/η μαθητή/τρια να ασχοληθεί με δραστηριότητες της αρεσκείας του/της, οι οποίες ενδεχομένως δεν περιλαμβάνουν κοινωνική αλληλεπίδραση με τους ομηλίκους.

5.1.2 Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προάγουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Θυμάμαι:

- Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και σύνθετων οδηγιών.
- Δεν κατανοούν μεταφορές, παρομοιώσεις ή το χιούμορ και συχνά παρερμηνεύουν τις προθέσεις, τα σχόλια και τις εκφράσεις συμμαθητών και εκπαιδευτικών.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να πει κάποιος το ίδιο πράγμα, καθώς και να γενικεύσουν τη χρήση λέξεων και φράσεων σε διαφορετικές περιστάσεις από αυτές, στις οποίες τις διδάχθηκαν.
- Είναι πιθανό να παρουσιάζουν ελλείμματα στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο.
- Υποπίπτουν σε επικοινωνιακά και κοινωνικά ολισθήματα, διατυπώνοντας, χωρίς πρόθεση, κοινωνικά μη αποδεκτά σχόλια.
- Έχουν ελλιπείς δεξιότητες διαλόγου.

– Μπορεί να διακόπτουν τη ροή του μαθήματος διατυπώνοντας άσχετα σχόλια, που άπτονται των προσωπικών τους ενδιαφερόντων.

- Παρέχουμε οδηγίες, εντολές και ερωτήσεις διατυπωμένες με σαφήνεια, απλό και άμεσο τρόπο, προσαρμόζοντας το επίπεδο του λόγου και το λεξιλόγιο στο επίπεδο κατανόησης του/της μαθητή/τριας (Ενότητα 4.13).
- Παρέχουμε τις λεκτικές οδηγίες και, γενικότερα, προσαρμόζουμε το ρυθμό του προφορικού μας λόγου στην ταχύτητα, με την οποία μπορεί να επεξεργαστεί λεκτικές πληροφορίες ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ. Όταν δίνουμε σύνθετες οδηγίες, πρώτα ελέγχουμε την κατανόηση του πρώτου βήματος της οδηγίας, προτού προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα.
- Παρέχουμε διευκρινίσεις και παραδείγματα, κατά τη διδασκαλία, επεξηγώντας τη σημασία λέξεων που πιστεύουμε ότι μπορεί να τον δυσκολέψουν ακόμα και αν ο/η μαθητής/τρια δεν το ζητήσει. Ελέγχουμε την κατανόηση, ακόμα και αν ο μαθητής δείχνει να έχει καταλάβει το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- Συνοδεύουμε τον προφορικό λόγο με σχετικές εικόνες, βίντεο και, αν το παιδί έχει καλές αναγνωστικές δεξιότητες, γραπτό κείμενο (Ενότητα 4.3). Τα οπτικά ερεθίσματα, εκτός από το ότι διευκολύνουν την κατανόηση, προσελκύουν και διατηρούν την προσοχή του παιδιού με ΔΑΦ (αλλά και όλων των μαθητών/τριών της τάξης).
- Προσέχουμε το χιούμορ μας μέσα στην τάξη (μπορεί να το κατανοήσουν κυριολεκτικά), παρέχοντας τις αναγκαίες διευκρινίσεις, εάν χρειαστεί.
- Δίνουμε έμφαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του προφορικού περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου. Ζητάμε να βελτιώσει το παιδί και να εμπλουτίσει τις περιγραφές και διηγήσεις του, παρέχοντας την απαραίτητη βοήθεια (π.χ. λεκτική καθοδήγηση ή παρουσίαση λεκτικού προτύπου προς μίμηση) (Ενότητες 4.3 και 4.6).
- Δίνουμε ασκήσεις για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (π.χ. συμπλήρωση κενών σε προτάσεις με την κατάλληλη λέξη, κατασκευή προτάσεων και κειμένων με λέξεις που παρέχονται) και τη βελτίωση της γραμματικής και της σύνταξης.

- Εκμεταλλευόμαστε τις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του παιδιού, προκειμένου να του διδάξουμε δεξιότητες προφορικού λόγου (π.χ. εμπλουτισμό των προτάσεων με επίθετα) και αποτελεσματικότερους τρόπους επικοινωνίας, ακολουθώντας τα βήματα της κατ' ευκαιρία διδασκαλίας (Ενότητα 4.6).
- Επιδιώκουμε τη συμμετοχή του παιδιού με ΔΑΦ σε ομαδικά παιχνίδια και ομαδικές σχολικές δραστηριότητες. Οι συγκεκριμένες συνθήκες παρέχουν πολλές ευκαιρίες για διδασκαλία και εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου, σε νατουραλιστικές συνθήκες, προάγοντας τη γενίκευση και τη διατήρησή τους (Ενότητα 5.2.1).
- Εισάγουμε θέματα προς συζήτηση στην τάξη που άπτονται των ενδιαφερόντων του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ, αυξάνοντας τα κίνητρά του/της για συμμετοχή στη διαδικασία (Ενότητα 4.2).
- Όταν ο/η μαθητής/μαθήτρια αποφεύγει να συμμετέχει στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη, προσπαθούμε να τον/την εμπλέξουμε μέσω απλών ερωτήσεων ή ερωτήσεων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του/της.
- Παρέχουμε ενίσχυση, σε συνάρτηση με τη μικρή έστω συμμετοχή του παιδιού με ΔΑΦ στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη (Ενότητα 4.1).
- Κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην τάξη, φροντίζουμε να τηρούνται οι κανόνες εναλλαγής σειράς, χρησιμοποιώντας λεκτικές και οπτικές υπενθυμίσεις, νεύματα και άλλες μορφές βοήθειας.
- Δημιουργούμε σχεδιαγράμματα ροής, τα οποία αναλύουν σε βήματα και παρουσιάζουν σχηματικά τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συζήτηση με ένα άλλο άτομο (π.χ. πώς ξεκινά μια συζήτηση, τι κάνουμε αν ο συνομιλητής μας απαντήσει και τι αν δεν απαντήσει στην ερώτησή μας, πώς κλείνουμε τη συζήτηση).
- Διδάσκουμε συγκεκριμένους διαλόγους, χρησιμοποιώντας γραπτά σενάρια. Οι διάλογοι προς διδασκαλία, καθώς και οι ενδεχόμενες σκέψεις των συνομιλητών μπορούν να αναπαριστάνονται με τη μορφή κόμικς (Ενότητα 4.8). Για τον ίδιο σκοπό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και βιντεοσκοπημένοι διάλογοι παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Ενότητα 4.3.2).

- Δίνουμε έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών της τάξης, μέσω λεκτικών και οπτικών υπενθυμίσεων, κανόνων για τη σωστή επικοινωνία αναρτημένων στον πίνακα (π.χ. «περιμένω να ολοκληρώσει αυτό που λέει ο/η συμμαθητής/τρια μου και μετά ζητώ το λόγο»), παιχνιδιού ρόλων, καθώς και παροχής επαίνου, όχι μόνο για το περιεχόμενο της απάντησης του/της μαθητή/τριας, αλλά και για την τήρηση των κανόνων διαλόγου.
- Διδάσκουμε κανόνες σχετικά με το πότε μπορούν οι μαθητές/τριες να διακόπτουν το μάθημα. Αγνοούμε τα άσχετα, προς το μάθημα, σχόλια που διατυπώνει ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ, στρέφοντας την προσοχή του/της στο αντικείμενο της διδασκαλίας.
- Εξοικειωνόμαστε με τη χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, μέσω εικόνων, που ενδεχομένως χρησιμοποιούν μαθητές/τριες με ΔΑΦ που δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο. Ζητάμε τη βοήθεια των γονιών, καθώς και των επαγγελματιών (π.χ. λογοπεδικών) που διδάσκουν το συγκεκριμένο σύστημα επικοινωνίας στο/η μαθητή/τρια.

5.2 Διδασκαλία δεξιοτήτων που προάγουν την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία

Η εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται ως καίρια δεξιότητα για τη σχολική ένταξη. Ωστόσο, ακόμα και μαθητές/τριες με ΔΑΦ, με φυσιολογικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας υπολείπονται σημαντικά σε αυτή, με σημαντικές επιπτώσεις στη μαθησιακή τους πρόοδο (Gena & Kymissis, 2001). Αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη μορφή συμπεριφοράς που περιλαμβάνει πολλές επιμέρους δεξιότητες, τις οποίες συνήθως τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατακτήσουν ή να εκδηλώσουν με ευχέρεια (Γαλάνης κ. συν., 2017).

Η τροποποίηση των συνθηκών της εκπαίδευσης με τη χρήση εμπεριστατωμένων διδακτικών τεχνικών και την αξιοποίηση του θεσμού της

παράλληλης στήριξης συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρεμποδίζουν την εποικοδομητική συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ στη μαθησιακή διαδικασία (Odom et al., 2010). Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται παιδαγωγικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των σημαντικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στο συγκεκριμένο τομέα.

Θυμάμαι: Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μειωμένα μαθησιακά κίνητρα εξαιτίας της ματαίωσης. Η βελτίωση των κινήτρων συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της προσοχής και της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

- Προσαρμόζουμε τις μαθησιακές απαιτήσεις στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους και παρέχουμε τακτικά βοήθεια για την εκτέλεση των σχολικών εργασιών τους.
- Εναλλάσσουμε εύκολες και δύσκολες δραστηριότητες δίνοντας περιθώρια επιλογών.
- Παρέχουμε τακτική ενίσχυση, σε συνάρτηση, όχι μόνο με την επιθυμητή συμπεριφορά και επίδοση, αλλά και με την προσπάθεια που καταβάλλει ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ. Γενικά, όταν η ίδια η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει αποκτήσει ακόμα ενισχυτική αξία για το/τη μαθητή/τρια, είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση εξωτερικών ενισχυτικών επακόλουθων (π.χ. κοινωνικών ενισχυτών, ενισχυτικών δραστηριοτήτων, συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών και, σπανιότερα, απτικών ενισχυτών) (Ενότητα 4.2).
- Αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντά τους, κατά τη διδασκαλία (π.χ. διατυπώνουμε κάποια προβλήματα μαθηματικών συμπεριλαμβάνοντας τους ήρωες της αγαπημένης τους σειράς στην εκφώνηση).
- Παρότι τα παιδιά με ΔΑΦ προσαρμόζονται ευκολότερα σε μια συνθήκη, όταν υπάρχει σταθερότητα και ρουτίνα, αυτό δεν σημαίνει πως δεν χρειάζονται εναλλαγές στις δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται και στο υλικό που χρησιμοποιούν. Τέτοιες τροποποιήσεις αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί να προετοιμάζονται για τις αλλαγές, μέσω ενός οπτικοποιημένου προγράμματος αυτο-απασχόλησης (Ενότητα 4.7).

Θυμάμαι:

- Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους.
- Εκδηλώνουν υπερεπιλεκτικότητα στην προσοχή τους, δηλαδή, δεν εστιάζουν στα σημαντικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων, αλλά σε λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κατανόηση αλλά και στη γενίκευση.

Πολλά παιδιά με ΔΑΦ, παρόλο που δεν αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες με τις απαιτήσεις του ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου, εντούτοις δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους εστιασμένη στη σχολική δραστηριότητα, να εντοπίσουν το σημαντικό ερέθισμα ή πληροφορία, να ολοκληρώσουν ανεξάρτητα οικείες τους δραστηριότητες μεν, που απαρτίζονται, όμως, από πολλά βήματα.

- Τοποθετούμε το/τη μαθητή/τρια κοντά στην έδρα και ανάμεσα σε συμμαθητές/τριες με καλές δεξιότητες επικοινωνιακής συμμετοχής και συγκέντρωσης της προσοχής (Ενότητα 4.14).
- Αποσύρουμε από το περιβάλλον της τάξης ερεθίσματα που διασπούν συστηματικά την προσοχή του/της και οργανώνουμε το χώρο εργασίας του/της και το διδακτικό υλικό (Ενότητα 4.14).
- Παρέχουμε στο παιδί με ΔΑΦ ευκαιρίες για κίνηση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. αναθέτοντάς του καθήκοντα βοηθού), ειδικά στην περίπτωση που ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια εκδηλώνει έντονη κινητικότητα. Επίσης, προγραμματίζεται το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να γίνεται στη μέση της σχολικής ημέρας και του παρέχονται πολλές ευκαιρίες για κίνηση στο μάθημα της θεατρικής αγωγής.
- Υπερτονίζουμε τη διάσταση του σημαντικού ερεθίσματος που θέλουμε να προσέξει (π.χ. χρωματίζουμε την ορθή γωνία του τριγώνου ή λέξεις-κλειδιά στο κείμενο) και απλοποιούμε τα φυλλάδια εργασίας. Σταδιακά, επαναφέρουμε το ερέθισμα στην κανονική του μορφή (Ενότητες 4.3 και 4.13).
- Παρέχουμε οπτική υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ενότητα 4.3.1).

- Αναλύουμε μια σύνθετη σχολική δραστηριότητα στα επιμέρους βήματα που την απαρτίζουν και τα αναπαριστούμε με εικόνες ή/και γραπτές λέξεις και φράσεις, ενσωματωμένες σε ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης (π.χ. ενσωματωμένες σε μια σελίδα του πρόχειρου τετραδίου) (π.χ. Εικόνες 6 και 7 στην Ενότητα 4.7).
- Δίνουμε τις εντολές/οδηγίες και διατυπώνουμε τις ερωτήσεις μας, αφού πρώτα διασφαλίσουμε την προσοχή του/της μαθητή/τριας.
- Καθιστούμε σαφές πότε αρχίζει και πότε ολοκληρώνεται μια δραστηριότητα και τι πρέπει προσωπικά ο/η μαθητής/τρια να κάνει, παρέχοντας βοήθεια με οπτικά ερεθίσματα και σαφείς οδηγίες.
- Παρέχουμε με διακριτικό τρόπο υπενθυμίσεις για τη συγκέντρωση της προσοχής του/της (π.χ. ένα απαλό άγγιγμα στον ώμο).
- Ο/Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προτρέπει τακτικά το παιδί με ΔΑΦ να παρατηρεί τι κάνουν και πόσο προσεκτικοί είναι οι συμμαθητές/τριές του στην τάξη (Ενότητα 4.3.2).
- Επαινούμε τους/τις μαθητές/τριες για την προσοχή τους, τακτικά, κάθε διδακτική ώρα (Ενότητα 4.1).
- Ζητάμε στο τέλος του μαθήματος από το παιδί να αξιολογήσει το βαθμό συγκέντρωσης της προσοχής του, κερδίζοντας έπαινο τόσο για τη σωστή αυτο-αξιολόγηση, όσο και για τη συγκέντρωση της προσοχής (Ενότητα 4.10²⁴).

Θυμάμαι: Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις και να εκτελέσουν εντολές που απευθύνονται σε ολόκληρη την τάξη και όχι σε αυτά ατομικά.

²⁴ Ένα παράδειγμα εφαρμογής της διαδικασίας αυτοκαταγραφής για τη βελτίωση της συγκέντρωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρέχεται στο «Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (Γαλάνης, 2017), στο συλλογικό έργο «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>

- Απευθύνουμε την εντολή/ερώτηση, ενώ στεκόμαστε εντός του οπτικού πεδίου του παιδιού, προσελκύοντας με μη λεκτικό τρόπο την προσοχή του (π.χ. ακουμπάμε το θρανίο, αναζητούμε τη βλεμματική επαφή).
- Επαναλαμβάνουμε την ερώτηση χρησιμοποιώντας απλούστερο και αμεσότερο λόγο.
- Ο/Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ψιθυρίζει στο αυτί του παιδιού την απάντηση, παρέχοντας ταυτόχρονα σωματική καθοδήγηση, προκειμένου να σηκώσει το χέρι για να απαντήσει.
- Τοποθετούμε μια σχετική οπτική υπενθύμιση στο θρανίο του παιδιού.
- Ο/Η μαθητής/τρια επαινείται, αρχικά σε συνεχή βάση, για την προσπάθειά του να απαντήσει σε ερωτήσεις που απευθύνονται σε όλη την τάξη.
- Χρησιμοποιούμε ένα συμβόλαιο ενίσχυσης ή/και ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών.

Θυμάμαι:

- Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατανοήσουν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες.
- Ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Στην ενότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Ενότητα 4.13) αναπτύχθηκαν ιδέες για τροποποιήσεις στη διδακτική διαδικασία που ενδέχεται να βοηθήσουν έναν/μία μαθητή/τρια να ακολουθήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Στη συνέχεια, παρατίθενται μερικά ακόμα παραδείγματα και ιδέες.

- Παρέχουμε διευκρινίσεις με απλό και σαφή λόγο και δίνουμε περισσότερα παραδείγματα, προκειμένου το παιδί με ΔΑΦ να κατανοήσει το ζητούμενο των ασκήσεων.
- Μετά την εισαγωγή της νέας έννοιας – σχολικής δεξιότητας, παρέχουμε πρότυπα προς μίμηση (π.χ. παρατηρεί το παιδί με ΔΑΦ ένα/μία συμμαθητή/τριά του να λύνει την άσκηση, παρέχουμε λυμένες ασκήσεις ως υποδείγματα), δίνουμε την ευκαιρία για εξάσκηση υπό εποπτεία,

παρέχοντας, όποτε χρειάζεται, βοήθεια και επαινούμε κάθε λογική προσπάθεια του παιδιού.

- Χρησιμοποιούμε συχνά κατά τη διδασκαλία εικόνες, σκίτσα και σχετικά βίντεο που διευκολύνουν την κατανόηση (Ενότητα 4.3).
- Δημιουργούμε και χρησιμοποιούμε οπτικοποιημένους νοητικούς χάρτες και σχεδιαγράμματα ροής, τα οποία μπορούν να περιέχουν και να αναπαριστούν σχηματικά: (α) τα βασικά σημεία και ιδέες της ενότητας, μαζί, ενδεχομένως, με παραδείγματα, (β) την αλληλουχία των γεγονότων ή τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ τους, (γ) τις ομοιότητες και διαφορές δύο ιστορικών προσωπικοτήτων ή γεγονότων, τα υπέρ και τα κατά μιας λύσης, (δ) την περιγραφή (π.χ. μέσω ερωτήσεων κατανόησης, «ποιος», «τι» κ.λ.π.) και τους τρόπους επίλυσης ενός κοινωνικού προβλήματος (προτεινόμενες λύσεις και επιθυμητά αποτελέσματα), (ε) την καταγραφή των γνωστών δεδομένων ενός μαθηματικού προβλήματος και την αναπαράσταση της μεταξύ τους σχέσης, και (στ) τα βήματα της στρατηγικής που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (π.χ. «τι γνωρίζω;», «τι θέλω να μάθω;», «τι έμαθα;») (Smith, 2012b)²⁵.
- Δημιουργούμε ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης που βασίζεται στην ανάλυση έργου των βημάτων μιας στρατηγικής που μπορεί να ακολουθήσει το παιδί (π.χ. για την κατανόηση κειμένου ή την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, βλέπε παράδειγμα στην Εικόνα 7, της Ενότητας 4.7).
- Παρέχουμε προπαρασκευαστική εκπαίδευση, προετοιμάζοντας ουσιαστικά το παιδί για τη δύσκολη ενότητα που θα διδαχθεί την επόμενη ημέρα ή διδακτική ώρα (Ενότητα 4.12).
- Ζητάμε από ορισμένους/ες συμμαθητές/τριες του παιδιού να του παρέχουν βοήθεια και διευκολύνσεις (π.χ. να του σημειώνουν τις ασκήσεις για το σπίτι) (Ενότητα 4.11).
- Για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με ΔΑΦ, ως αποτελεσματικές τεχνικές έχουν αποδειχθεί οι ακόλουθες: (α) διαβάζουμε

²⁵ Ως πρότυπα σχέδια για τους νοητικούς χάρτες μπορούν να χρησιμοποιούν και τα «γραφικά SmartArt» του Microsoft Office.

δυνατά το κείμενο, τονίζοντας τις σημαντικές πληροφορίες (π.χ. αυξάνοντας την ένταση της φωνής μας), (β) πριν την ανάγνωση του κειμένου, ελέγχουμε, μέσω ερωτήσεων, εάν ο/η μαθητής/τρια κατέχει τις γνώσεις και πληροφορίες που θα του/της είναι απαραίτητες, προκειμένου να το κατανοήσει (αν δεν τις κατέχει, τις παρέχουμε), (γ) δίνουμε στο παιδί να διαβάσει ένα κείμενο με κενά, προκειμένου να τα συμπληρώσει,μαντεύοντας τη λέξη που ταιριάζει (ή επιλέγοντάς την), (δ) εξηγούμε αναφορές που γίνονται μέσα στο κείμενο (π.χ. «ο μικρός γιος που λέει εδώ αναφέρεται στο Νίκο που διαβάσαμε στην αρχή της ιστορίας»), (ε) προσαρμόζουμε / απλοποιούμε το κείμενο στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας, παρέχουμε περιλήψεις με τα βασικά σημεία και συνοδεύουμε το κείμενο με εικόνες, (στ) δεν παρέχουμε περισσότερη βοήθεια και δεν απλοποιούμε το κείμενο περισσότερο από όσο χρειάζεται ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια (Haughney & Browder, 2017. O'Connor & Klein, 2004).

- Για τη διδασκαλία νέων μαθηματικών εννοιών, αρχικά χρησιμοποιούμε απτικές αναπαραστάσεις (π.χ. κυβάκια, πολύχρωμες μάρκες, αριθμητική ζυγαριά, αριθμητήριο, άβακας, ζάρια, πλαίσια των 10) και αργότερα σχηματικές-εικονιστικές αναπαραστάσεις (π.χ. κουκίδες, κυκλάκια, γραμμές, διαγράμματα), προτού εισάγουμε την έννοια σε ένα πιο αφηρημένο και συμβολικό επίπεδο (λέξεις και αριθμοί) (Bae, 2017)²⁶.
- Ιδιαίτερα αποτελεσματικές είναι οι διαδικτυακές εφαρμογές, καθώς και τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία, εκτός του ότι βοηθούν στην οπτική αναπαράσταση των εννοιών και των πληροφοριών, διευκολύνοντας την κατανόηση, αποτελούν και μέσο ψυχαγωγίας, αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση (Root, Stevenson, Davis, Geddes-Hall, & Test, 2017).
- Παρέχουμε ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο/η μαθητής/τρια (π.χ. μετρά και καταγράφει

²⁶ Η διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στις απτικές-εικονιστικές-συμβολικές αναπαραστάσεις εννοιών (concrete-representational-abstract approach) έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά με ΔΑΦ (Stroizer, Hinton, Flores, & Terry, 2015).

τους παρόντες μαθητές της τάξης, υπολογίζει πόση ώρα υπολείπεται μέχρι το διάλειμμα).

- Αν το παιδί υπολείπεται σημαντικά σε επίπεδο σχολικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους ομηλικούς του, καταρτίζουμε ένα «παράλληλο» με το ΑΠΣ πρόγραμμα. Για τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (π.χ. μετά τη Δ' τάξη) που εξακολουθούν να υπολείπονται σημαντικά, δίνουμε έμφαση στη διδασκαλία λειτουργικών σχολικών δεξιοτήτων (π.χ. χρήση χρημάτων, ώρα) (Smith, 2012b).

Θυμάμαι: Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να γενικεύσουν και να διατηρήσουν σε βάθος χρόνου τις νέες γνώσεις και δεξιότητες.

- Παρέχουμε την ίδια άσκηση (π.χ. μαθηματικό πρόβλημα) σε διάφορες παραλλαγές. Για παράδειγμα, αρχικά αλλάζουμε μόνο τους αριθμούς του προβλήματος, αργότερα τροποποιούμε την εκφώνηση και, τέλος, τις λέξεις-κλειδιά.
- Διδάσκουμε κάθε νέα εφαρμογή μιας δεξιότητας, χωρίς να υποθέτουμε ότι θα τη γενικεύσει στη νέα συνθήκη (π.χ. κάτι που διδάχθηκε το παιδί στα μαθηματικά δεν σημαίνει ότι θα το εφαρμόσει και στο μάθημα της φυσικής).
- Η διδασκαλία δύσκολων εννοιών συνεχίζεται για μια σειρά ημερών μετά από την κατάκτηση της γνώσης, με τη μορφή της εξάσκησης. Αν, για παράδειγμα, ένας/μία μαθητής/τρια χρειάζεται 4 ημέρες για να μάθει τα βασικά γινόμενα του 7, συνεχίζουμε τουλάχιστον για 2 ημέρες ακόμα, να του/της ζητάμε να τα ανακαλέσει προφορικά ή γραπτά.
- Μετά από την κατάκτηση της γνώσης (π.χ. τις 6 ημέρες του προηγούμενου παραδείγματος), πραγματοποιούμε τακτικές επαναλήψεις, ανά εβδομάδα, ανά μήνα, ανά τρίμηνο και ανά ενότητα. Όσο πιο δύσκολα κατέκτησε το παιδί τη δεξιότητα, για τόσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα πρέπει να προγραμματίζουμε επαναλήψεις.
- Όταν δίνουμε φυλλάδια με εργασίες, σε αυτά συμπεριλαμβάνουμε, εκτός από τις ασκήσεις που αφορούν το νέο γνωστικό αντικείμενο, και μία ή δύο επαναληπτικές ασκήσεις.

5.3 Διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς

Η συμμόρφωση με τις οδηγίες, η τήρηση των σχολικών κανόνων και ο αυτοέλεγχος των θυμικών αντιδράσεων σε συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελούν ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες για τη σχολική επιτυχία από ό,τι οι σχολικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (Lane, Wehby, & Cooley, 2006). Συνεπώς, η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και γενικότερα αντιδράσεων που διαταράσσουν τη λειτουργία της τάξης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα που παρεμποδίζει την ομαλή και ουσιαστική σχολική ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και τη σχολική τους επιτυχία. Παράλληλα, στιγματίζουν το παιδί, προκαλώντας την αρνητική αντίδραση των συμμαθητών/τριών και την περαιτέρω απομόνωσή του από τη σχολική κοινότητα.

Στη συνέχεια της παρούσας ενότητας θα αναπτυχθούν τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και τα βήματα που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης, όπως: (α) ο ορισμός του προβλήματος και η ιεράρχηση των στόχων της παρέμβασης, (β) η αξιολόγηση της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς, (γ) η διατύπωση μιας υπόθεσης σχετικά με τη λειτουργία που επιτελεί η συμπεριφορά και τους επιβαρυντικούς παράγοντες, και (δ) ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

5.3.1 Τα αίτια της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν φυσιολογικές αντιδράσεις του ανθρώπου από τη γέννησή του. Αποτελούν ένα μέσο προκειμένου ο άνθρωπος, ή το παιδί με ΔΑΦ στην προκειμένη περίπτωση, να επικοινωνήσει, να ελέγξει και να χειριστεί το περιβάλλον του, και αυτές είναι αποτέλεσμα μάθησης (Carr

& Durand, 1985). Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά έχει στο παρελθόν ενισχυθεί, επιτρέποντας στο παιδί να πετύχει τον επιδιωκόμενο στόχο, και διατηρείται για όσο χρονικό διάστημα εξακολουθεί να του είναι χρήσιμη, επιτρέποντας του να χειρίζεται το περιβάλλον του. Συνεπώς, τα αίτια μιας προβληματικής συμπεριφοράς πρέπει να αναζητούνται στη λειτουργία και τον σκοπό που αυτή επιτελεί.

Οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε 4 κατηγορίες (Mace, Lalli, Lalli, & Shea, 1993): (α) Προσέλκυση της προσοχής των άλλων, (β) Πρόσκτηση ή διατήρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας, (γ) Αποφυγή ή διαφυγή από μια δυσάρεστη συνθήκη, (δ) Αισθητηριακή ικανοποίηση. Στον Πίνακα 10 παρέχεται μια σύντομη περιγραφή των τεσσάρων λειτουργιών που επιτελούν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς, μαζί με τις σχετικές ενδείξεις που διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα αίτια της συμπεριφοράς.

Πίνακας 10:

Λειτουργίες των κοινωνικά μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς

Λειτουργία	Περιγραφή	Ένδειξη
Προσέλκυση της προσοχής των άλλων	- Ο έπαινος και η προσοχή του/της εκπαιδευτικού ή/και των συμμαθητών/τριών αποτελούν ιδιαίτερα ισχυρούς ενισχυτές. - Για ορισμένα παιδιά η αρνητική προσοχή με τη μορφή της απόρριψης-επίπληξης είναι προτιμότερη από το να μην τα προσέχουν καθόλου. - Άλλα παιδιά έχουν την ανάγκη να προσελκύουν διαρκώς την προσοχή των άλλων.	Όταν παρατηρούμε πως η προβληματική συμπεριφορά διατηρείται ανεξάρτητα από το εάν εμείς παρέχουμε θετικά ή αρνητικά επακόλουθα, ενδέχεται να αποσκοπεί στην προσέλκυση της προσοχής μας.
Πρόσκτηση ή διατήρηση ενός	Οι εκρήξεις θυμού συχνά πυροδοτούνται από εκνευρισμό ο οποίος οφείλεται στην	Όταν η προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται αμέσως μετά

επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας	απώλεια κάποιου επιθυμητού αντικειμένου ή στον τερματισμό μιας ενισχυτικής δραστηριότητας. Το άτομο εκδηλώνει μια κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά έχοντας μάθει στο παρελθόν ότι μια τέτοια αντίδραση θα του επιτρέψει να πάρει ή να διατηρήσει το συγκεκριμένο αντικείμενο/δραστηριότητα.	από τη διακοπή μιας ευχάριστης δραστηριότητας, ή όταν το παιδί ζητά κάτι που εμείς δεν του επιτρέπουμε να πάρει, είναι πιθανό να αποσκοπεί στην πρόσκτηση / διατήρηση του επιθυμητού αντικειμένου ή της δραστηριότητας.
Αποφυγή ή διαφυγή από μια δυσάρεστη συνθήκη	Τα προβλήματα συμπεριφοράς ενδυναμώνονται όταν: - Επιτρέπουν στο παιδί να διαφύγει από τη δυσάρεστη κατάσταση ή τις απαιτήσεις του/της εκπαιδευτικού. - Του επιτρέπουν να κερδίσει χρόνο. - Μειώνουν την ένταση της δυσάρεστης κατάστασης (π.χ. έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των ασκήσεων ή του συντελεστή δυσκολίας τους).	Όταν η προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται αμέσως μετά από κάποια απαίτησή μας στην οποία το παιδί δυσκολεύεται ή δεν θέλει να ανταποκριθεί, είναι πιθανό να αποσκοπεί στην αποφυγή της.
Αισθητηριακή ικανοποίηση	- Η προβληματική συμπεριφορά δεν αποσκοπεί στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση, αλλά στη ρύθμιση του εσωτερικού επιπέδου διέγερσης. - Για παράδειγμα, η εκδήλωση στερεοτυπικού τύπου αντιδράσεων παράγει αυτόματη ενίσχυση (ευχαρίστηση) στο/στη μαθητή/τρια με ΔΑΦ.	Όταν η προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε συνθήκες στις οποίες το παιδί δεν ασχολείται με κάποια δραστηριότητα, δεν του ασκείται κάποια απαίτηση, δεν δείχνει να θέλει κάτι, είναι πιθανό να αποσκοπεί στη λήψη αισθητηριακής ικανοποίησης.

Επιβαρυντικοί παράγοντες. Μπορεί η εκδήλωση μιας κοινωνικά μη-αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο να έχει συγκεκριμένη στόχευση/

λειτουργία, υπάρχουν, όμως, παράλληλα, ποικίλοι επιβαρυντικοί παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις συνθήκες εκείνες που αυξάνουν ή μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Ως τέτοιοι παράγοντες για τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να λειτουργούν:

- *Τα ελλείμματα σε βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες*, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ΔΑΦ: (α) να αδυνατούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες και επιθυμίες τους, (β) να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις συνθήκες του περιβάλλοντος που υπαγορεύουν μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά, (γ) να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, παρότι μπορεί να το επιθυμούν. Τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν πρωτογενές χαρακτηριστικό της ΔΑΦ, αλλά είναι αποτέλεσμα των σημαντικών ελλειμμάτων στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που οδηγούν σε ματαίωση και έλλειψη κινήτρων για κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Όσο σοβαρότερα είναι τα συγκεκριμένα ελλείμματα, και όσο λιγότερο συστηματική εντατική και έγκαιρη προσπάθεια έχει γίνει για την αντιμετώπισή τους, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς το παιδί με ΔΑΦ δεν έχει αναπτύξει εναλλακτικούς και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους να επικοινωνήσει τις ανάγκες του (Γενά & Γκόγκος, 2017).
- *Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο επεξεργάζονται τα αισθητηριακά ερεθίσματα*, ο οποίος μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα: (α) να αισθάνονται υπερβολική ενόχληση από συνηθισμένους για το σχολικό περιβάλλον θορύβους, (β) να αυξάνονται τα επίπεδα εσωτερικής διέγερσης και ανησυχίας όταν ο ρυθμός της μαθησιακής διαδικασίας είναι πολύ γρήγορος και αδυνατούν να τον ακολουθήσουν, ή (γ) να αισθάνονται ανία εξαιτίας π.χ. μεγάλων κενών μεταξύ των δραστηριοτήτων, του υπερβολικά αργού ρυθμού στη μαθησιακή διαδικασία, της εκτέλεσης εργασιών που δεν έχουν νόημα για το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ.

- *Οι δυσκολίες συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής, καθώς και οι ενδεχόμενες αδυναμίες να ελέγξουν την παρόρμησή τους, ειδικά στις περιπτώσεις που η ΔΑΦ συνυπάρχει με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα.*
- *Η βιολογική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι: το αίσθημα της πείνας, η κούραση, η έλλειψη ύπνου, η υπερβολική ζέστη, αλλά και η σύγχυση, ο φόβος, το άγχος που ενδεχομένως βιώνει το παιδί με ΔΑΦ όταν βρίσκεται σε ένα νέο περιβάλλον, όπου δεν μπορεί να προβλέψει τι θα συμβεί, ή να κατανοήσει τι του ζητάνε να κάνει. Ανάλογη επιβαρυντική επίδραση στη συμπεριφορά ασκεί και η ματαίωση που βιώνει το παιδί, ως αποτέλεσμα της δυσκολίας του να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις και της μειωμένης ενίσχυσης που λαμβάνει, καθώς αγνοούνται οι προσπάθειές του και τα μικρά, έστω, μαθησιακά του επιτεύγματα. Τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού στο σχολείο επιβαρύνουν και γεγονότα που σχετίζονται με το οικογενειακό του περιβάλλον.*
- *Ο βαθμός που η προβληματική αντίδραση έχει παγιωθεί, έχει, δηλαδή, ενισχυθεί στο παρελθόν για μεγάλο χρονικό διάστημα.*
- *Η εκδήλωση κοινωνικά μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς από τους/τις συμμαθητές/τριές του, οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση.*
- *Η λεκτική ή σωματική επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να δεχθεί ο ίδιος.*

5.3.2 Ορισμός του προβλήματος και ιεράρχηση των στόχων της παρέμβασης

Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς ορίζονται οι αντιδράσεις που θέτουν σε κίνδυνο το ίδιο το παιδί, τους άλλους, διαταράσσουν τη λειτουργία της τάξης, παρεμποδίζουν τη συγκέντρωση της προσοχής και τη μαθησιακή του πρόοδο και εν τέλει το στιγματίζουν. Οι βασικές κατηγορίες τέτοιων αντιδράσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 ομαδοποιημένες ανάλογα τη σοβαρότητά τους (Napolitano & McAdam, 2012).

Πίνακας 11:

Κατηγορίες προβληματικών μορφών συμπεριφοράς

Κατηγορίες αντιδράσεων		Παραδείγματα
Μορφές συμπεριφοράς που θέτουν σε κίνδυνο το ίδιο το παιδί ή/και τους/τις συμμαθητές/τριές του		
1	Επιθετική συμπεριφορά	Χτυπά, γρατζουνά τους άλλους.
2	Αυτοτραυματική συμπεριφορά	Χτυπά το κεφάλι του, τσιμπά επίμονα το χέρι του.
Διαταρακτική συμπεριφορά που παρεμποδίζει τη μάθηση, τόσο του ίδιου όσο και των συμμαθητών/τριών του		
3	Εκρήξεις θυμού	Κλαίει, φωνάζει, κυλιέται στο πάτωμα.
4	Καταστροφική συμπεριφορά	Σκίζει τα βιβλία, πετά δικά του πράγματα ή συμμαθητών του έξω από το παράθυρο.
5	Παρορμητική συμπεριφορά	Σηκώνεται από τη θέση του, τρέχει μέσα στην τάξη, ανεβαίνει πάνω σε έπιπλα.
6	Κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά	Κάνει απρεπή σχόλια, βωμολοχεί, βγάζει τα ρούχα του.
Διασπαστική συμπεριφορά που παρεμποδίζει το παιδί με ΔΑΦ να διατηρήσει την προσοχή του στη μαθησιακή διαδικασία		
7	Στερεοτυπική συμπεριφορά	Εκδηλώνει επαναλαμβανόμενες κινήσεις με κάποιο μέλος του σώματος, ηχολαλεί.
8	Τελετουργική συμπεριφορά	Χτυπά όλες τις πόρτες των τάξεων με τη σειρά κάθε φορά που βγαίνει στο διάδρομο, απαιτεί να ακούσει μια συγκεκριμένη απάντηση σε ερώτηση που θέτει, τοποθετεί τα πράγματα στην τάξη με συγκεκριμένη σειρά.

Συνήθως, ένας/μία μαθητής/τρια δεν εκδηλώνει μία και μοναδική κοινωνικά μη αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς, αλλά πολλές. Είναι πολύ δύσκολο για τον/την εκπαιδευτικό να εστιαστεί ταυτόχρονα σε όλες τις προβληματικές αντιδράσεις, γι' αυτό ιεραρχούνται οι στόχοι της παρέμβασης ανάλογα με το επίπεδο σοβαρότητας της κάθε προβληματικής συμπεριφοράς.

Η σαφής περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί το πρώτο βήμα για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης. Η συμπεριφορά περιγράφεται με τρόπο που να επιτρέπει την παρατήρησή της. Για παράδειγμα, προτιμούμε τη χρήση ρημάτων όπως «χτυπά» αντί «είναι

επιθετικός», «φωνάζει» αντί «είναι εκνευρισμένος», «σκίζει το τετράδιο εργασιών» αντί «δεν θέλει να κάνει τίποτα από όσα του ζητάω» καθώς παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης παρατήρησης και υπολογισμού της συχνότητας με την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Janney & Snell, 2000).

5.3.3 Αξιολόγηση της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Για το σωστό σχεδιασμό της παρέμβασης, αλλά και για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητάς της, απαιτείται η συλλογή τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα στοχεύουν στον εντοπισμό της λειτουργίας που επιτελεί η μη επιθυμητή συμπεριφορά, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα στοχεύουν στον προσδιορισμό της συχνότητας που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, προκειμένου να καταστεί αντικειμενικότερη η αξιολόγησή της. Για την αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς ακολουθούνται διαδικασίες, όπως:

1. Συνεντεύξεις με οικεία πρόσωπα του παιδιού (π.χ. γονιούς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ιδιώτες).
2. Άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καταγραφή περιγραφικών πληροφοριών στο εκπαιδευτικό ημερολόγιο, και συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τη συχνότητα εκδήλωσής της.
3. Άμεση παρατήρηση και διεξαγωγή Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς.

1. Πληροφορίες από οικεία πρόσωπα του παιδιού

Οι γονείς αποτελούν πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης, καθώς παρέχουν ενημέρωση για ανάλογες μορφές συμπεριφοράς εκτός του σχολικού πλαισίου, αλλά και τον τρόπο που αυτοί τις διαχειρίζονται. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με: (α) το είδος των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνει ο/η μαθητής/τρια στο οικείο του περιβάλλον, (β) τη χρονική στιγμή και το πλαίσιο που αυτές εκδηλώνονται, (γ) τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης των μη επιθυμητών αντιδράσεων (π.χ. ρωτάμε τους γονείς: «έχετε εντοπίσει κάποιες

περιστάσεις στις οποίες είναι πιο πιθανό να εκδηλώσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά;»), (δ) τα άτομα που είναι παρόντα κατά την εκδήλωση της συμπεριφοράς, (ε) τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός διαχειρίζεται αυτές τις αντιδράσεις (τι έχει διαπιστώσει πως είναι αποτελεσματικό, αλλά και τι δεν έχει αποτέλεσμα).

Παράλληλα, συλλέγονται πληροφορίες για: (α) τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, (β) τα δυνατά του σημεία, (γ) τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες που του αρέσουν και που πιθανόν μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτές, (δ) τις καταστάσεις που του προκαλούν εκνευρισμό, ή φόβο, αλλά και (ε) τις διαγνώσεις και αξιολογήσεις που ο/η μαθητής/τρια έχει λάβει από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Ανάλογες πληροφορίες συλλέγονται και από τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που είχαν το παιδί ως μαθητή/τρια τα προηγούμενα χρόνια. Στο Παράρτημα Π.8 παρέχεται μια ενδεικτική φόρμα συλλογής πληροφοριών με πιθανά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν σε οικεία του παιδιού άτομα.

2. Εκπαιδευτικό ημερολόγιο και συλλογή δεδομένων σχετικά με τη συχνότητα που εκδηλώνεται η συμπεριφορά

Το εκπαιδευτικό ημερολόγιο παρέχει μια περιγραφική αποτύπωση της προβληματικής συμπεριφοράς, των συνθηκών εντός των οποίων εκδηλώθηκε (π.χ. τη διδακτική ώρα των μαθηματικών, όταν ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν 4 προβλήματα), αλλά και των επιπτώσεων της συμπεριφοράς για το ίδιο το παιδί, τους/τις συμμαθητές/τριές του και τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της. Το περιεχόμενο του ημερολογίου πρέπει να αποτελεί αντικείμενο αναστοχασμού και αφορμή για τη διατύπωση προτάσεων που σχετίζονται, τόσο με την αντιμετώπιση του προβλήματος, όσο και με τη συστηματικότερη αξιολόγηση της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Παράρτημα Π.3).

Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχετικά με την εκδήλωση της μη επιθυμητής αντίδρασης επιτρέπει την εκτίμηση της σοβαρότητας της συμπεριφοράς, αλλά και τον εντοπισμό ακόμα και μικρών βημάτων προόδου, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά, ή την απουσία προόδου, οπότε σηματοδοτεί

την ανάγκη αναθεώρησης του προγράμματος παρέμβασης (Cooper et al., 2007). Μέσω της άμεσης παρατήρησης και χρησιμοποιώντας φύλλα συλλογής δεδομένων καταγράφεται η συχνότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς (πόσες φορές ανά ώρα, ανά σχολική ημέρα ή εβδομάδα), η διάρκειά της (π.χ. πόση ώρα περιφερόταν μέσα στην τάξη), η έντασή της (π.χ. μιλά τόσο δυνατά που δεν ακούγεται ο/η δάσκαλος/α), αλλά και το χρόνο αντίδρασης του παιδιού (π.χ. πόσος χρόνος μεσολαβεί μέχρι το παιδί να αρχίσει να συμμορφώνεται στο αίτημα του/της δασκάλου/ας). Το φύλλο συλλογής δεδομένων στο Παράρτημα Π.9 είναι ειδικά σχεδιασμένο για την καταγραφή των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς, ανά διδακτική ώρα και ημέρα, το οποίο μπορεί να αναδείξει τη συσχέτιση της συμπεριφοράς με συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα ή ώρες της ημέρας. Για τον ίδιο σκοπό μπορεί να αξιοποιηθεί και το φύλλο συλλογής δεδομένων στο Παράρτημα Π.5, ενώ η διαβαθμισμένη κλίμακα στο Παράρτημα Π.7 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αδρή εκτίμηση της έντασης με την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά (π.χ. πόσο δυνατά φωνάζει).

3. Λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς

Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς αναδεικνύει τα πιθανά αίτια της συμπεριφοράς και βοηθά στην *πρόβλεψη* των συνθηκών υπό τις οποίες είναι πιθανό να εκδηλωθεί, αφού παρέχει πληροφορίες για τα γεγονότα και τα ερεθίσματα που την πυροδοτούν, το σκοπό που αυτή εξυπηρετεί και τα επακόλουθα, δηλαδή τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από την εκδήλωσή της, που τη διατηρούν. Παράλληλα, η λειτουργική αξιολόγηση βοηθά στον *εντοπισμό κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων* που: (α) επιτελούν την ίδια λειτουργία με την ανεπιθυμητή συμπεριφορά, όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, μέσω των οποίων το παιδί μπορεί να εκφράσει τις επιθυμίες του, με απώτερο σκοπό να την αντικαταστήσουν, (β) βοηθούν το παιδί να ανταπεξέλθει σε μια μη επιθυμητή για αυτόν συνθήκη (π.χ. ένα σχολικό διαγώνισμα), κυρίως μέσω της πρόσκτησης δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης (Napolitano & McAdam, 2012). Στην Εικόνα 14 παρέχεται ένα παράδειγμα λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς (κενή φόρμα για την καταγραφή των πληροφοριών από την λειτουργικής αξιολόγησης παρέχεται στο Παράρτημα

Π.10), ενώ στο πλαίσιο που ακολουθεί, παρέχονται οδηγίες για τη διεξαγωγή της (Alberto & Troutman, 2009).

Π.7 Έντυπο Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς

Όνομα μαθητή/τριας: Γιώργος Κ.				Παρατηρητής:		
Ημερομ/Ώρα/Διάρκεια	Πλαίσιο & Δραστηριότητα	Προγενόμενα	Συμπεριφορά	Επακόλουθα	Αποτέλεσμα επακόλουθων	Εκτίμηση της λειτουργίας
2/4, 9:00-9:20	Τάξη, μάθημα Γλώσσας, δραστηριότητα γραπτής έκφρασης	Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν να γράφουν την έκθεση	Ο μαθητής διαμαρτύρεται ότι είναι δύσκολη η άσκηση και μετά από λίγο σηκώνεται από τη θέση του προκειμένου να πάει να μιλήσει σε ένα συμμαθητή του	Ο δάσκαλος επιτακτικά του ζητά να καθίσει στη θέση του	Ο μαθητής επιστρέφει στη θέση του και θυμωμένα μουτζουρώνει το τετράδιό του	Διαφυγή από μια δυσάρεστη συνθήκη

Εικόνα 14: Παράδειγμα λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς

Οδηγίες για τη διεξαγωγή της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς

1. Καταγράφουμε οτιδήποτε το παιδί κάνει ή λέει και οτιδήποτε συμβαίνει με χρονική σειρά. Η καταγραφή γίνεται το συντομότερο δυνατό, μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς, προκειμένου να μπορούμε με ευκολία να ανακαλέσουμε τα γεγονότα.
2. Καταγράφουμε μόνο οτιδήποτε βλέπουμε ή ακούμε και όχι εκτιμήσεις ή ερμηνείες των ενεργειών του παιδιού (με εξαίρεση την τελευταία στήλη).
3. Καταγράφουμε την ώρα της σχολικής ημέρας, τη διάρκεια της συμπεριφοράς και το πλαίσιο ή τη δραστηριότητα κατά την οποία εκδηλώθηκε η συμπεριφορά.
4. Καταγράφουμε τα γεγονότα που προηγήθηκαν της συμπεριφοράς (τι συνέβη αμέσως πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς, ποιος/ποιοι ήταν παρόντες, κ.ά.).
5. Περιγράφουμε με σαφήνεια τη συμπεριφορά που εκδήλωσε το παιδί, δίνοντας στοιχεία, εάν είναι δυνατόν και για την έντασή της.
6. Καταγράφουμε τι ακολούθησε την εκδήλωση της συμπεριφοράς (π.χ. τι έκανε ο/η μαθητής/τρια, ο/η δάσκαλος/α, οι συμμαθητές/τριες).
7. Επαναλαμβάνουμε την παρατήρηση για μια σειρά ημερών (τουλάχιστον 3 ημερών), έως ότου διαπιστώσουμε κάποιο μοτίβο στη συμπεριφορά του παιδιού.

5.3.4 Διατύπωση υπόθεσης για τα αίτια της συμπεριφοράς και τους επιβαρυντικούς παράγοντες

Συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες από τη συνέντευξη με τους γονείς του παιδιού και τα στοιχεία από τη λειτουργική αξιολόγηση εντοπίζεται ένα μοτίβο στη συμπεριφορά, δηλαδή εντοπίζονται:

1. Οι παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα να εκδηλωθεί η συμπεριφορά (π.χ. η δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου, η παρουσία συγκεκριμένων συμμαθητών/τριών, η πρώτη ημέρα μετά από αργία ή Σαββατοκύριακο).
2. Οι προγενόμενες της συμπεριφοράς συνθήκες που τη σηματοδοτούν (π.χ. η εντολή του/της εκπαιδευτικού να γράψουν μια έκθεση).
3. Τα οφέλη (ενισχυτές) που αποκομίζει το παιδί από την εκδήλωση της συμπεριφοράς (π.χ. αποφεύγει τη δραστηριότητα της γραπτής έκφρασης), τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία (σκοπό) την οποία η κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά επιτελεί (π.χ. αποφυγή μιας ανεπιθύμητης δραστηριότητας).

Ωστόσο, μία συμπεριφορά μπορεί να επιτελεί πολλές λειτουργίες, τόσο ταυτόχρονα (π.χ. μέσω μιας έκρηξης θυμού το παιδί καταφέρνει να αποφύγει το μάθημα και ταυτόχρονα να πάρει το αγαπημένο του παιχνίδι), όσο και σε διαφορετικές συνθήκες (π.χ. χτυπά το συμμαθητή του στην τάξη προκειμένου να αποσπάσει την προσοχή του δασκάλου και κάνει το ίδιο στο διάλειμμα προκειμένου να του πάρει τη μπάλα), ενώ, μπορεί να συμβαίνει και το αντίθετο και μια λειτουργία να εξυπηρετείται από διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς (π.χ. για να αποφύγει το μάθημα τη μία φορά σκίζει τα τετράδια, την άλλη αρχίζει να τραγουδά δυνατά).

5.3.5 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης

Παρά την πολυπλοκότητα που μπορεί να έχει η συμπεριφορά, η παρέμβαση σχεδιάζεται με βάση τη λειτουργία που επιτελεί σε κάθε συνθήκη και όχι με βάση τη μορφή της (π.χ. επιθετική, καταστρεπτική). Το πρόγραμμα

παρέμβασης σκοπό έχει να εκπαιδεύσει το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ να εκδηλώνει μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία θα επιτελεί την ίδια λειτουργία (θα εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό) με την ανεπιθύμητη, προκειμένου να την αντικαταστήσει.

Το ερώτημα που πρέπει να τίθεται είναι «τι θέλω να διδάξω το παιδί να κάνει, αντί να εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά;» και όχι «τι θα κάνω για να εξαλείψω την προβληματική συμπεριφορά;» (Napolitano & McAdam, 2012).

Άλλωστε, για τα παιδιά με ΔΑΦ η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί έναν τρόπο να επικοινωνήσουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους (π.χ. το άγχος ή την αισθητηριακή ενόχληση που τους προκαλούν κάποια ερεθίσματα). Συνεπώς, η καταστολή των προβληματικών αντιδράσεων, χωρίς να συνοδεύεται από τη διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας, δεν αποτελεί μια ηθικά και δεοντολογικά ορθή επιλογή. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας λανθασμένης προσέγγισης, που δεν συνάδει με τα πραγματικά αίτια της συμπεριφοράς, θα είναι η εμφάνιση μιας νέας προβληματικής αντίδρασης (ενδεχομένως περισσότερο διαταρακτικής) στη θέση της αρχικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που κατεστάλη (Leach, 2010). Στη συνέχεια της ενότητας θα αναπτυχθούν: (1) οι βασικές αρχές για το σχεδιασμό της παρέμβασης, (2) οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην πρόληψη της συμπεριφοράς, (3) οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλακτικών-κοινωνικά αποδεκτών-τρόπων αντίδρασης, (4) οι παιδαγωγικές πρακτικές για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

1. Βασικές αρχές για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης

- Η παρέμβαση σχεδιάζεται με βάση τη *λειτουργία* που επιτελεί η συμπεριφορά.
- Η παρέμβαση είναι *εξατομικευμένη*. Η αντιμετώπιση της ίδιας συμπεριφοράς από δύο διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες χρήζει διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, εναρμονισμένων με τη λειτουργία που

υπηρετεί η συμπεριφορά για τον/την κάθε μαθητή/τρια στη συγκεκριμένη συνθήκη και λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς πρέπει να είναι αποτέλεσμα *ομαδικής εργασίας*. Συχνά, η ένταση και η συχνότητα των κοινωνικά μη αποδεκτών αντιδράσεων είναι τέτοια, που είναι αδύνατον για έναν/μία εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Χρειάζεται να λειτουργεί μια σταθερή ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, της ειδικής αγωγής, ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, ο/η εκπαιδευτικός κάποιας άλλης ειδικότητας), συνεπικουρούμενη από τον/την σχολικό/ή ψυχολόγο, στις περιπτώσεις που είναι διαθέσιμος/η, η οποία ανά τακτά χρονικά διαστήματα θα συζητά, θα σχεδιάζει και θα τροποποιεί το πρόγραμμα παρέμβασης.
- Γίνεται *ιεράρχηση* των αντιδράσεων του παιδιού που χρήζουν αλλαγής. Ακόμα και έμπειρες ομάδες δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα περισσότερες από τρεις κοινωνικά μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.
- Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να χαρακτηρίζεται από *πλουραλισμό*, ως προς τον αριθμό των διδακτικών τεχνικών και μεθόδων που αξιοποιούνται. Καμία τεχνική, από μόνη της, δεν επαρκεί για να αντιμετωπίσει τις σύνθετες και εδραιωμένες στο ρεπερτόριο αντιδράσεων του παιδιού, κοινωνικά μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Ωστόσο, συνήθως, οι παιδαγωγικές πρακτικές εισάγονται σταδιακά, προκειμένου η ομάδα των εκπαιδευτικών να έχει τον απαιτούμενο χρόνο να εξοικειωθεί με αυτές.
- Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης είναι μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία που χρειάζεται *επιμονή και σταθερότητα* για να αποδώσει τα προσδοκώμενα οφέλη.
- Το πρόγραμμα παρέμβασης αφορά μόνο το πλαίσιο στο οποίο είναι σχεδιασμένο να εφαρμοστεί (π.χ. το σχολείο) και δεν ενδείκνυται να χρησιμοποιείται στο σπίτι, όπου η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται από άλλους παράγοντες και επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, και συνεπώς χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης.
- Η υλοποίηση του προγράμματος και η πρόοδος του παιδιού παρακολουθείται διαρκώς από την ομάδα των εκπαιδευτικών προκειμένου να παρέχεται η

αναγκαία ανατροφοδότηση. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων που αφορούν τη συχνότητα της συμπεριφοράς, αποτελεί χρήσιμο οδηγό στη λήψη σχετικών αποφάσεων.

- Σκοπός των προγραμμάτων παρέμβασης, είναι η *πρόληψη* και όχι η καταστολή. Τα αποτελεσματικότερα προγράμματα θέτουν ως βασική επιδίωξη να αποτρέψουν την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, μέσω της τροποποίησης των συνθηκών που τη σηματοδοτούν, και τη διδασκαλία κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς που την αντικαθιστούν.

2. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην πρόληψη της συμπεριφοράς, μέσω της τροποποίηση περιβαλλοντικών συνθηκών

Κατά τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς εντοπίζονται τα ερεθίσματα και οι συνθήκες που πυροδοτούν και σηματοδοτούν την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η τροποποίηση των συγκεκριμένων συνθηκών μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η τροποποίηση των συνθηκών της εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει την τροποποίηση του φυσικού περιβάλλοντος, του ημερήσιου προγράμματος, των ατόμων που αλληλεπιδρούν με το παιδί με ΔΑΦ, καθώς και των δραστηριοτήτων που καλείται ο/η μαθητής/τρια να ολοκληρώσει.

Στην Ενότητα 4.14 παρουσιάστηκαν αναλυτικά ορισμένες ιδέες για την προσαρμογή του περιβάλλοντος και των συνθηκών διδασκαλίας που σκοπό έχουν να διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ. Στη συνέχεια στον Πίνακα 12 αναπτύσσονται ορισμένες ακόμα προτάσεις που μπορούν να αποτρέψουν την εκδήλωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, ανάλογα τη λειτουργία που αυτή επιτελεί (Janney & Snell, 2000. Napolitano & McAdam, 2012. Nelson, 2013).

Πίνακας 12:

Προτάσεις για την τροποποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ανάλογα τη λειτουργία που επιτελεί η συμπεριφορά

Προσέλκυση της προσοχής
▪ Στρέφουμε συχνά την προσοχή μας στο παιδί, σχολιάζοντας με θετικό τρόπο τις εργασίες και την προσπάθειά του, αλλά και αλληλεπιδρώντας μαζί του σε κοινωνικό επίπεδο. ▪ Προσαρμόζουμε τη θέση του στην τάξη, προκειμένου να είναι ευκολότερο να αλληλεπιδράσει μαζί μας. ▪ Αναθέτουμε στο παιδί σημαντικούς ρόλους, όπως του βοηθού.
Πρόσκτηση ή διατήρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας
▪ Αποσύρουμε από το οπτικό του πεδίο ερεθίσματα για τα οποία εκδηλώνει υπερβολικό ενδιαφέρον και επιδιώκει να ασχολείται διαρκώς μ' αυτά. ▪ Επιτρέπουμε την πρόσβαση στα συγκεκριμένα αντικείμενα/δραστηριότητες για σύντομο χρονικό διάστημα (π.χ. 5'), ενδεχομένως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στο τμήμα ένταξης ή μέσα στην τάξη στο χώρο «χαλάρωσης». – Χρησιμοποιούμε ένα χρονόμετρο, προκειμένου να σηματοδοτήσουμε το τέλος του χρονικού διαστήματος στο οποίο επιτρέπεται η πρόσβαση στα αντικείμενα. – Χρησιμοποιούμε ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης που καθιστά σαφές τη χρονική στιγμή που μπορεί να έχει πρόσβαση στα αντικείμενα και δραστηριότητες της αρεσκείας του (Ενότητα 4.7), ή – Του δίνουμε το δικαίωμα να ζητήσει για συγκεκριμένο αριθμό φορών, κατά τη διάρκεια της ημέρας, την πρόσβαση σε αυτά (βλέπε «κάρτες χαλάρωσης», στην Ενότητα 4.14).
Αποφυγή ή διαφυγή από μια δυσάρεστη συνθήκη που σχετίζεται με μαθησιακές - κοινωνικές απαιτήσεις ή αισθητηριακή υπερδιέγερση
▪ Προσαρμόζουμε προκαταβολικά τη δομή, τον αριθμό και το βαθμό δυσκολίας των σχολικών δραστηριοτήτων, ώστε αυτές να είναι ανάλογες των δυνατοτήτων του, ακολουθώντας της αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ενότητα 4.13). ▪ Διασφαλίζουμε πως το παιδί έχει κατανοήσει τις απαιτήσεις μας (π.χ. αποσαφηνίζουμε πότε αρχίζει και πότε τελειώνει μια δραστηριότητα, παρέχουμε οπτικά βοηθήματα, πρότυπα προς μίμηση και παραδείγματα).

▪ Προγραμματίζουμε και παρέχουμε προκαταβολικά βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών, ή/και αναθέτουμε σε κάποιο/α συμμαθητή/τρια του αυτό το ρόλο.
▪ Δεν δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στα λάθη, παρέχοντας διόρθωση με ουδέτερο τόνο στη φωνή μας. Γενικά, προτιμάμε να παρέχουμε προκαταβολικά βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών από ό,τι διόρθωση, η οποία μπορεί να προκαλεί συναισθηματική φόρτιση στο παιδί.
▪ Παρέχουμε πολύ συχνά ενίσχυση, σε συνάρτηση, τόσο με την έναρξη της εργασίας, όσο και με τη ενασχόληση του παιδιού με αυτή μέχρι την ολοκλήρωσή της.
▪ Αξιοποιούμε διδακτικές διαδικασίες που προάγουν τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση, όπως συχνή παροχή ενισχυτικών επακόλουθων, εναλλαγή δύσκολων και εύκολων δραστηριοτήτων ή δραστηριοτήτων της επιλογής του, αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του κατά τη διδασκαλία και νέου εποπτικού υλικού, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο «ελκυστική» (Ενότητα 4.2).
▪ Παρέχουμε τη δυνατότητα μικρών διαλειμμάτων (π.χ. 1'-2'), μεταξύ των εργασιών που καλείται να ολοκληρώσει.
▪ Παρέχουμε οδηγίες και εντολές με σαφή, ήρεμο και ουδέτερο τόνο. Γενικά, όταν αυξάνουμε την ένταση της φωνής μας, όχι μόνο μπορεί να του προκαλούμε αισθητηριακή υπερδιέγερση, από την οποία θα προσπαθήσει να διαφύγει, αλλά παρέχουμε και ως πρότυπο προς μίμηση μία μη επιθυμητή συμπεριφορά.
▪ Αν διαπιστώσουμε από τη λειτουργική αξιολόγηση πως ο τρόπος που δίνουμε την εντολή πυροδοτεί τη συμπεριφορά του (π.χ. η σωματική καθοδήγηση κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να προκαλεί εκνευρισμό), σκεφτόμαστε εναλλακτικά ερεθίσματα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, όπως τα οπτικά ερεθίσματα, την παρουσίαση προτύπου προς μίμηση και τις γραπτές οδηγίες ώστε να μην χρειάζεται ο/η μαθητής/τρια να καταφύγει σε προβληματική συμπεριφορά.
▪ Αποσύρουμε τα ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα που τον ενοχλούν αισθητηριακά (π.χ. μειώνουμε την ένταση της φωνής μας, του επιτρέπουμε να ακούει με ακουστικά μουσική σε χαμηλή ένταση, περιορίζουμε τους έντονους θορύβους).
▪ Προσαρμόζουμε τη θέση του στην τάξη, ώστε να είναι μακριά από τα ερεθίσματα που τον ενοχλούν αισθητηριακά.
▪ Αλλάζουμε τη σύνθεση της ομάδας των ομηλίκων, ή τη θέση των συμμαθητών/τριών που κάθονται κοντά στο παιδί, αν η συμπεριφορά τους είναι αυτή που πυροδοτεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ.

Αισθητηριακή ικανοποίηση

- Απομακρύνουμε από το περιβάλλον της τάξης ερεθίσματα που πυροδοτούν τη συμπεριφορά του, όπως αυτά που προκαλούν αισθητηριακή ικανοποίηση.
- Προετοιμάζουμε το παιδί για τις μεταβάσεις σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου ή τις αλλαγές στο πρόγραμμα και τη σχολική ρουτίνα, μέσω ενός οπτικοποιημένου ωρολόγιου προγράμματος αυτο-απασχόλησης, το οποίο μπορεί να είναι αναρτημένο στην τάξη. Γενικά, προσπαθούμε να περιορίσουμε αυτές τις αλλαγές, εφόσον πυροδοτούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να είμαστε συνεπείς σε κάτι που υποσχόμαστε (π.χ. μια δραστηριότητα που θα κάνουμε αργότερα). Η ασυνέπεια του/της εκπαιδευτικού μπορεί να εγείρει άγχος, ματαίωση και εκνευρισμό.
- Δίνουμε τη δυνατότητα στο παιδί να έχει πρόσβαση σε αντικείμενα που καλύπτουν την ίδια αισθητηριακή ανάγκη με την κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά (π.χ. μπαλάκια anti-stress). Επειδή, η ενασχόληση με τα συγκεκριμένα ερεθίσματα, ενδεχομένως, διασπά την προσοχή του παιδιού, η πρόσβαση επιτρέπεται για συγκεκριμένα μικρής διάρκειας χρονικά διαστήματα, ή κατά τη διάρκεια εύκολων και ευχάριστων δραστηριοτήτων (π.χ. κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ενός βίντεο).
- Εισάγουμε στην καθημερινή σχολική ρουτίνα του παιδιού δραστηριότητες που τον ηρεμούν (π.χ. διάβασμα κόμικς, μουσική με ακουστικά, τεχνικές χαλάρωσης-ασκήσεις αναπνοής).
- Ακολουθούμε έναν λογικά ταχύ ρυθμό στη διδασκαλία, χωρίς μεγάλα κενά μεταξύ των δραστηριοτήτων, εφόσον συχνά οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ εκδηλώνουν στερεοτυπικές αντιδράσεις όταν υπάρχουν καθυστερήσεις κατά την διδακτική πράξη.
- Εισάγουμε στη διδασκαλία αντικείμενα και δραστηριότητες που προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του (π.χ. ΤΠΕ) προκειμένου να μην δημιουργούνται συνθήκες αισθητηριακής υποδιέγερσης, που έχουν ως αποτέλεσμα το παιδί να στρέφεται και να αναζητά, επίμονα, ερεθίσματα για τα οποία εκδηλώνει ένα υπερβολικό-ιδιοσυγκρασιακό ενδιαφέρον.
- Εμπλουτίζουμε το χώρο του διαλείμματος με ψυχαγωγικές δραστηριότητες και δίνουμε ευκαιρίες στο παιδί για κοινωνική αλληλεπίδραση (Mace et al., 1993).
- Οργανώνουμε και ενθαρρύνουμε το παιδί με ΔΑΦ να συμμετέχει σε κινητικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, πριν από μια διδακτική ώρα κατά την οποία σκοπεύουμε να διδάξουμε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο, ή να υποβάλουμε τους/τις μαθητές/τριες σε γραπτή εξέταση. Η σωματική άσκηση, όταν προηγείται μιας απαιτητικής δραστηριότητας, αυξάνει την εποικοδομητική συμμετοχή

κάποιων παιδιών με ΔΑΦ σε αυτή και μειώνει τη στερεοτυπική τους συμπεριφορά (Neely, Rispoli, Gerow, & Ninci, 2015).

3. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς

Η τροποποίηση των συνθηκών του περιβάλλοντος αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική και εύχρηστη παιδαγωγική μέθοδο για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ωστόσο, η αλλαγή των συνθηκών εκπαίδευσης δεν βοηθά το παιδί να αποκτήσει τις προσαρμοστικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει ανάλογες καταστάσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες. Απώτερος στόχος της παρέμβασης είναι ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ να μάθει: (α) να επικοινωνεί τις ανάγκες του/της με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, και (β) να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του/της, προσαρμόζοντάς την στις απαιτήσεις του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου (Janney & Snell, 2000).

Ανάλογα τη λειτουργία που επιτελεί η συμπεριφορά, επιλέγονται οι κοινωνικά αποδεκτές αντιδράσεις που μπορούν να την αντικαταστήσουν, οι οποίες έχουν τη μορφή επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Carr & Durand, 1985). Προϋπόθεση για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, είναι ο/η μαθητής/τρια να διδαχθεί αντιδράσεις που θα εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό με την προβληματική συμπεριφορά και η νέα αντίδραση να ενισχύεται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με την ανεπιθύμητη. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να ανταποκρίνονται θετικά στις νέες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ, καθιστώντας, παράλληλα, την ανεπιθύμητη συμπεριφορά αναποτελεσματική ως προς την επίτευξη του σκοπού που υπηρετεί (O'Neil et al., 1997). Στον Πίνακα 13 παρέχονται παραδείγματα εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς που μπορούν να αντικαταστήσουν τις κοινωνικά μη αποδεκτές αντιδράσεις.

Πίνακας 13:

Παραδείγματα εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς που επιτελούν την ίδια λειτουργία με τις μη επιθυμητές αντιδράσεις

Προσέλκυση της προσοχής
▪ Διδάσκουμε δεξιότητες με τις οποίες μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, όπως να σηκώνει το χέρι και να ζητά βοήθεια, ή να ανακοινώνει την ολοκλήρωση της εργασίας, να λαμβάνει λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση.
Πρόσκτηση ή διατήρηση ενός επιθυμητού αντικειμένου ή δραστηριότητας
▪ Διδάσκουμε δεξιότητες με τις οποίες μπορεί να ζητά τα αντικείμενα ή δραστηριότητες που επιθυμεί, χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο, ή εικόνες, ως μέσο επικοινωνίας. ▪ Εκπαιδεύουμε το παιδί να περιμένει ένα χρονικό διάστημα προτού λάβει το επιθυμητό αντικείμενο. Η εκπαίδευση γίνεται μέσω διαδικασιών σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, κατά τις οποίες ενισχύονται προοδευτικά μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία το παιδί περιμένει να του δοθεί το επιθυμητό αντικείμενο, χωρίς να εκδηλώνει διαταρακτική συμπεριφορά (π.χ. «μπράβο, που περίμενες, τώρα μπορείς να πάρει το παιχνίδι») (Ενότητα 4.4). Για τον ίδιο σκοπό μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών (Ενότητα 4.1.1).
Αποφυγή ή διαφυγή από μια δυσάρεστη συνθήκη
▪ Εκπαιδεύουμε το παιδί να ζητά βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών. ▪ Εκπαιδεύουμε το παιδί να ζητά λεκτικά ή μη λεκτικά (π.χ. με κάποιο σήμα, ή οπτικό σύμβολο) διάλειμμα. Αρχικά, ικανοποιούμε το αίτημά του για διάλειμμα, προκειμένου να ενισχύσουμε τη χρήση του προφορικού λόγου, έναντι της προβληματικής συμπεριφοράς. Το διάλειμμα μπορεί να είναι πολύ σύντομο (π.χ. 1-2') και κατά τη διάρκειά του το παιδί απλά να κάθεται ήσυχα στη θέση του χωρίς να εργάζεται. Σταδιακά διδάσκουμε το παιδί να περιμένει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέχρι να κάνει διάλειμμα, αφού πρώτα ολοκληρώσει μία εύκολη άσκηση, ή του δίνουμε ένα συγκεκριμένο αριθμό από «κάρτες διαλείμματος», περιορίζοντας έτσι τον αριθμό των φορών που μπορεί να διατυπώσει το συγκεκριμένο αίτημα.
Αισθητηριακή ικανοποίηση
▪ Χρησιμοποιούμε τις διδακτικές τεχνικές που αναπτύχθηκαν στην Ενότητα 5.1, προκειμένου να προάγουμε την εποικοδομητική συμμετοχή του στη

μαθησιακή διαδικασία (π.χ. τμηματική βοήθεια, οπτικές υπενθυμίσεις, πρόγραμμα αυτό-απασχόλησης, γραπτά σενάρια, συστήματα ενίσχυσης). Όσο περισσότερο το παιδί απασχολείται δημιουργικά, τόσο μειώνεται η συχνότητα των στερεοτυπικών μορφών συμπεριφοράς.

Για τη διδασκαλία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς που συνάδουν με τους κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν στο σχολικό πλαίσιο χρησιμοποιούνται οι διδακτικές τεχνικές που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην Ενότητα 4, καθώς και στην Ενότητα 5.1. Στη συνέχεια παρατίθενται, ενδεικτικά, ορισμένες αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες.

- Ενισχύουμε πολύ συχνά τις μορφές συμπεριφοράς που είναι ασύμβατες με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, μέσω κοινωνικού επαίνου, αλλά και συστημάτων ενίσχυσης, όπως τα συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών και τα συμβόλαια ενίσχυσης (Γενά, 2007). Για παράδειγμα, ενισχύουμε τη συμπεριφορά του παιδιού να παραμένει καθισμένος στη θέση του, σε αντιδιαστολή με την ανεπιθύμητη που είναι να περιφέρεται στην τάξη, τη συμπεριφορά να μιλά με χαμηλή ένταση της φωνής, σε αντιδιαστολή με το να φωνάζει, να ασχολείται με τις εργασίες του, σε αντιδιαστολή με το να σκίζει τα τετράδιά του.
- Δημιουργούμε ένα ατομικό «τετράδιο επαίνων» για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, όπου καταγράφουμε σημαντικά επιτεύγματά τους και κυρίως αυτά που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους. Στο «τετράδιο επαίνων» έχουν πρόσβαση τόσο οι ίδιοι οι μαθητές/τριες, όσο και οι γονείς τους.
- Παρέχουμε λεκτικές και οπτικές υπενθυμίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς προτού το παιδί ενταχθεί στη συνθήκη στην οποία αναμένεται να την εκδηλώσει (π.χ. υπενθυμίζουμε τι πρέπει να κάνει κατά την πρωινή συγκέντρωση, πριν αυτή ξεκινήσει), ακολουθώντας τις αρχές της προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης (Ενότητα 4.12).
- Χρησιμοποιούμε, για τον ίδιο σκοπό, τη μέθοδο της παρατήρησης προτύπου, όπου εφιστούμε την προσοχή του παιδιού με ΔΑΦ στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται και επικοινωνούν οι συμμαθητές/τριές του, κατά τη διάρκεια των σχολικών εκδηλώσεων. Αν το επίπεδο του προφορικού λόγου

του παιδιού το επιτρέπει, συζητάμε για τις συμπεριφορές που παρατηρεί, εξηγώντας τη σημασία τους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και της τάξης. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τη μέθοδο της παρατήρησης προτύπου μέσω βίντεο, εφόσον έχουμε τη δυνατότητα να καταγράψουμε σε βίντεο επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς των άλλων παιδιών ή να εντοπίσουμε ανάλογο υλικό στο διαδίκτυο (Ενότητα 4.3.2).

- Αναρτούμε στην τάξη τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, συνοδευόμενους από σχετικές εικόνες και παρέχουμε συχνά υπενθυμίσεις για την τήρησή τους σε όλους τους/τις μαθητές/τριες (τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να τους ξεχάσουν πιο εύκολα).
- Απεικονίζουμε τα βήματα μιας αλυσίδας αντιδράσεων, που σχετίζεται με σχολικές ρουτίνες, σε ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης, το οποίο καθοδηγεί το παιδί στην ολοκλήρωση των επιμέρους βημάτων της αλυσίδας (βλέπε παράδειγμα στην Εικόνα 8 της Ενότητας 4.7).
- Χρησιμοποιούμε κάρτες με γραπτούς κανόνες και γραπτά σενάρια ως υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ενότητες 4.3 και 4.8).
- Γράφουμε και χρησιμοποιούμε κοινωνικές ιστορίες για τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή (Ενότητα 4.9).
- Αφού διδάξουμε μια νέα δεξιότητα προγραμματίζουμε ευκαιρίες για εξάσκηση μέσω παιχνιδιού ρόλων, αρχικά σε δομημένες συνθήκες (π.χ. στο τμήμα ένταξης) και αργότερα σε νατουραλιστικές συνθήκες (στη γενική τάξη).
- Διδάσκουμε στο παιδί να αυτοπαρατηρεί, να αυτοκαταγράφει και να αυτο-αξιολογεί τις αντιδράσεις του (Ενότητα 4.10) που σχετίζονται με: (α) την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς (π.χ. «είμαι ήσυχος» την ώρα του μαθήματος) (Γαλάνης, 2011), (β) των βημάτων που απαιτούνται για την εκτέλεση αλυσιδωτών αντιδράσεων που σχετίζονται με σχολικές ρουτίνες (Ενότητα 4.5), (γ) την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και (δ) τη λήψη πρωτοβουλιών για αλληλεπίδραση. Η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης συμβάλλει στη μείωση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς, ακόμα και εάν οι τελευταίες δεν έχουν

αποτελέσει άμεσο στόχο του προγράμματος παρέμβασης (Koegel et al., 2012).

4. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με την τροποποίηση των συνθηκών του περιβάλλοντος και τη διδασκαλία επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς συμβάλλουν στην πρόληψη και στην τροποποίησή της προβληματικής συμπεριφοράς με θετικό τρόπο. Ωστόσο, δεν αποτρέπουν πλήρως την εκδήλωσή της, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής της παρέμβασης, κατά τα οποία το παιδί δοκιμάζει, ενδεχομένως για αρκετές ημέρες, τις συνθήκες του περιβάλλοντος, προκειμένου να ελέγξει αν η κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά εξακολουθεί να επιτυγχάνει το σκοπό της (Cooper et al., 2007). Οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, όταν αυτή εκδηλώνεται, είναι περιορισμένες και επικεντρώνονται σε δύο στόχους: (α) η εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς να μην οδηγεί στην επίτευξη του στόχου τον οποίο υπηρετεί, (β) να αποφευχθεί η κλιμάκωση της συμπεριφοράς. Στη συνέχεια της ενότητας παρέχονται ορισμένες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση και αντιμετώπιση της συμπεριφοράς όταν αυτή εκδηλώνεται:

- Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε τα προειδοποιητικά συμπτώματα στη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού, που μας προϊδεάζουν για την επερχόμενη εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. υψώνει τον τόνο της φωνής του, διαμαρτύρεται σε κάποιο/α συμμαθητή/τρια του, αυξάνεται η κινητικότητα του, η έκφραση του προσώπου του δείχνει θυμό). Σε αυτό το χρονικό σημείο μπορούμε να αποτρέψουμε την εκδήλωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, με τις ακόλουθες διαδικασίες: (α) Αποσύρουμε προσωρινά τις απαιτήσεις μας, ζητώντας του να κάνει κάτι που θα τον ηρεμήσει ή θα αποσπάσει την προσοχή από τη συνθήκη που του προκαλεί δυσφορία (π.χ. του ζητάμε να μας βοηθήσει, χρησιμοποιούμε το χιούμορ). Σταδιακά επαναφέρουμε τις απαιτήσεις μας, βοηθώντας το, εάν χρειάζεται να τις ολοκληρώσει. (β) Υποδεικνύουμε και ενισχύουμε την

επιθυμητή συμπεριφορά που επιτελεί την ίδια λειτουργία (π.χ. να ζητήσει βοήθεια) (Γενά & Γκόγκος, 2017).

- Αγνοούμε τις κοινωνικά μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού που αποσκοπούν στην προσέλκυση της προσοχής μας, εφόσον, γνωρίζουμε, από το ιστορικό της συμπεριφοράς του, ότι τέτοιες αντιδράσεις δεν κλιμακώνονται σε ένταση και σοβαρότητα. Αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά αποσκοπεί στην αποφυγή ή διαφυγή από κάποια δυσάρεστη για το παιδί συνθήκη, παράλληλα με την αγνόηση της συμπεριφοράς του, το επανακατευθύνουμε, με ήρεμο τρόπο, στην ολοκλήρωση της εργασίας και ενδεχομένως του υπενθυμίζουμε ότι μπορεί να ζητήσει βοήθεια.
- Διασφαλίζουμε ότι το παιδί δεν αποκτά πρόσβαση στο επιθυμητό αντικείμενο ή δραστηριότητα μέσω της προβληματικής συμπεριφοράς. Προκειμένου να αποφύγουμε την κλιμάκωση της αντίδρασης μπορούμε να το επανακατευθύνουμε να το ζητήσει με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και ενδεχομένως ζητάμε να ολοκληρώσει πρώτα μία ακόμα άσκηση προτού του επιτρέψουμε την πρόσβαση στο αντικείμενο/δραστηριότητα για σύντομο χρονικό διάστημα.
- Αν χρησιμοποιούμε κάποιο σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, μπορούμε να αφαιρέσουμε κάποια συμβολική ανταμοιβή, ως απώλεια κεκτημένων προνομίων, για την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας τον κίνδυνο που υφίσταται, αυτά τα επακόλουθα να οδηγήσουν σε κλιμάκωση της συμπεριφοράς, ενώ, παράλληλα δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση στην αφαίρεση των συμβολικών ανταμοιβών, καθώς η φιλοσοφία του συστήματος είναι, πρωτίστως, να ενισχύσει την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Cooper et al., 2007).
- Διακόπτουμε με διακριτικό και ήρεμο τρόπο, εν τη γενέσει τους, στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς και επανακατευθύνουμε το παιδί στις σχολικές δραστηριότητες, ή σε άλλες δραστηριότητες που δεν του προκαλούν άγχος (π.χ. ακουμπάμε απαλά τον ώμο του παιδιού, προκειμένου να διακόψει την κινητική στερεοτυπία, και του δείχνουμε την άσκηση που

πρέπει να ολοκληρώσει, του ζητάμε να απαντήσει σε μια εύκολη ερώτηση προκειμένου να διακόψουμε την ηχολαλία) (Lanovaz & Sladeczek, 2012).

- Διασφαλίζουμε την ασφάλεια. Η επιθετική συμπεριφορά, καθώς και η συμπεριφορά που σχετίζεται με την καταστροφή υλικού μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα επικίνδυνη για την ασφάλεια του ίδιου του παιδιού, των συμμαθητών/τριών του και του διδακτικού προσωπικού. Σε μια τέτοια περίπτωση απομακρύνουμε τα υπόλοιπα παιδιά και το υλικό, παραμένουμε σε χωρική εγγύτητα με το/τη μαθητή/τρια, χωρίς, όμως, να υιοθετούμε μια απειλητική στάση σώματος ή να κάνουμε σωματική επαφή, εκτός και αν κριθεί απαραίτητο για την ασφάλειά του/της. Παρά το άγχος και την ένταση που μας προξενεί μια τέτοια συνθήκη, παραμένουμε ήρεμοι, μιλάμε στο παιδί με ήρεμο και απλό τρόπο, χωρίς να κατακρίνουμε τη συμπεριφορά του και διατηρούμε μια ουδέτερη έκφραση στο πρόσωπο, ελπίζοντας η συμπεριφορά μας να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση για το παιδί (Napolitano & McAdam, 2012). Όσο αυτό είναι έντονα συναισθηματικά φορτισμένο, δεν έχει αποτέλεσμα να παρέχουμε διδασκαλία της επιθυμητής συμπεριφοράς, ή να διεξάγουμε μια συζήτηση μαζί του. Αυτό μπορεί να γίνει εφόσον το παιδί ηρεμήσει και επανέλθει στην πρότερη της έκρηξης θυμού συναισθηματική κατάσταση (Janey & Snell, 2000). Είναι σημαντικό, μετά τον τερματισμό της επιθετικής συμπεριφοράς, να αναλογιστούμε τι δεν λειτούργησε σωστά, και τι θα μπορούσε να γίνει την επόμενη φορά, εκ των προτέρων, προκειμένου να αποφευχθεί ένα ανάλογο επεισόδιο.

Η τροποποίηση μιας συμπεριφοράς, που έχει διατηρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στο ρεπερτόριο αντιδράσεων του παιδιού και εξυπηρετεί έναν σημαντικό για το/τη μαθητή/τρια σκοπό, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί συστηματική παρέμβαση η οποία πρέπει να εφαρμόζεται με συνέπεια και σταθερότητα. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, βοηθά την ομάδα των εκπαιδευτικών να παρακολουθεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, προβαίνοντας στις αναγκαίες τροποποιήσεις. Εάν μετά από ένα επαρκές χρονικό διάστημα διαπιστωθεί πως η συμπεριφορά δεν έχει αρχίσει να βελτιώνεται, τότε θα πρέπει να: (α) ελεγχθεί

η ακρίβεια και η συνέπεια με την οποία εφαρμόζεται η παρέμβαση, β) διερευνηθούν, εκ νέου, τα πιθανά της αίτια (μέσω της λειτουργικής αξιολόγησης), προκειμένου να επαληθευτεί ή να αναθεωρηθεί η βασική υπόθεση της ομάδας για τη λειτουργία που επιτελεί, βάσει της οποίας σχεδιάστηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι δυνατότητες συνεργασίας

Ο Γιάννης, μαθητής της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου με ΔΑΦ, αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες, κατά την ένταξή του στο σχολείο. Υπολείπεται έναντι των συμμαθητών/τριών του σε δεξιότητες προφορικού λόγου και δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Συχνά, εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς που διαταράσσουν τη λειτουργία της τάξης, παρεμποδίζοντας τη μάθηση και των υπολοίπων μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, συνήθως ασχολείται με μονήρεις δραστηριότητες και εκδηλώνει κινητικές στερεοτυπικές αντιδράσεις, που λειτουργούν στιγματιστικά. Αρκετές φορές, αρνείται να επιστρέψει στην τάξη μετά την ολοκλήρωση του διαλείμματος. Ξαπλώνει στην αυλή, φωνάζει και κλωτσάει, όταν κάποιος επιχειρήσει να τον σηκώσει.

Ερωτήσεις:

- Ποιος ή ποιοι πιστεύετε ότι έχει/έχουν την ευθύνη να διαχειριστούν τη συμπεριφορά του Γιάννη;
- Ποιες αρμοδιότητες και ρόλους θα αναλάμβανε το προσωπικό του σχολείου, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του;
- Τι είδους συνεργασίες θα μπορούσαν να αναζητηθούν εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη του μαθητή;

Η ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για την ουσιαστική συμπερίληψή τους (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων όλων των ειδικοτήτων, εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής που υπηρετούν στα τμήματα ένταξης, ή παρέχουν παράλληλη στήριξη, καθώς και σχολικοί

ψυχολόγοι, καλούνται να προσδιορίσουν τους διακριτούς ρόλους τους, όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και τα σημεία σύγκλισης και συνεργασίας. Στην παρούσα ενότητα, θα παρουσιαστούν οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, καθώς και οι βασικοί άξονες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών.

6.1 Αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, όπου φοιτά ο/η μαθητής/τρια με ΔΑΦ έχουν ως κύρια ευθύνη τους την επίτευξη των διδακτικών στόχων που ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, διαφοροποιώντας συχνά τη διδασκαλία τους, προκειμένου να διασφαλίσουν τη συμμετοχή και την πρόοδο όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μοιράζονται την τεχνογνωσία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και, παράλληλα, αναλαμβάνουν να διευκολύνουν την ένταξη του/της μαθητή/τριας και να παρέχουν εξατομικευμένη παρέμβαση, εφόσον χρειάζεται, βασισμένη στους στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ). Ωστόσο, οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σχολική ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ, συχνά δεν είναι εύκολα διακριτές μεταξύ τους, ενώ, ως επί το πλείστον, λειτουργούν συμπληρωματικά. Στους Πίνακες 14, 15 και 16 παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένες από τις αρμοδιότητες, τις οποίες μπορούν να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής, προκειμένου να προάγουν τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Γαλάνης κ. συν., 2017. Peterson, 2012. Weiss & Harris, 2001).

Πίνακας 14:

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης
1. Διαφοροποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος, τον τρόπο και τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και τη διδακτική διαδικασία, προσαρμόζοντάς την στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού με ΔΑΦ.
2. Εντοπίζει διδακτικούς στόχους, στους οποίους ο/η μαθητής/τρια χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη και τους συζητά με τους/τις εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.
3. Βασίζεται στην ενδοατομική αξιολόγηση, προκειμένου να εκτιμήσει τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού, συμβουλευόμενος/η και τον/την εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη.
4. Μετέχει στην αξιολόγηση και διδασκαλία, όχι μόνο των στόχων του ΑΠΣ, αλλά και του ΕΕΠ του παιδιού (π.χ. των κοινωνικών δεξιοτήτων).
5. Δίνει έμφαση στη δημιουργία παιδαγωγικής σχέσης με το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ (μπορεί να χρειαστεί περισσότερος χρόνος από τον αναμενόμενο).
6. Οργανώνει την τάξη με σαφή δομή, κανόνες και ρουτίνες, που διευκολύνουν το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ.
7. Ενθαρρύνει το παιδί να απευθύνεται κυρίως προς αυτόν/τήν, όταν χρειάζεται βοήθεια, και δευτερευόντως στον/στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.
8. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προκειμένου να διδάξει το παιδί με ΔΑΦ, ακόμα και τις διδακτικές ώρες που αυτό μπορεί να δέχεται υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.
9. Προσαρμόζει το επίπεδο του λόγου του/της, στο επίπεδο λόγου του παιδιού, όταν απευθύνεται σε αυτό.
10. Ενισχύει πολύ συχνά, όχι μόνο την επίδοση, αλλά και την προσπάθεια του παιδιού με ΔΑΦ. Παρέχει ενίσχυση συχνότερα από ό,τι διόρθωση.
11. Προάγει τη γενίκευση στη σχολική τάξη, δεξιοτήτων που το παιδί έχει διδαχθεί σε διαφορετικό πλαίσιο, όπως στο τμήμα ένταξης.
12. Προγραμματίζει συχνές επαναλήψεις, προκειμένου οι κεκτημένες σχολικές δεξιότητες να διατηρηθούν σε βάθος χρόνου.
13. Μετέχει ενεργά στη λειτουργική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν και τα διαχειρίζεται από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη.
14. Προτρέπει και καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης να βοηθούν σε μαθησιακό επίπεδο τους/τις συμμαθητές/τριές τους με ΔΑΦ.

15.Οργανώνει μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών της τάξης σε καθημερινή βάση.
16.Προτρέπει και καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης να υποστηρίζουν σε κοινωνικό επίπεδο τους/τις συμμαθητές/τριές τους με ΔΑΦ, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
17.Συνεργάζεται στενά με τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
18.Διευκολύνει το έργο του/της εκπαιδευτικού που παρέχει παράλληλη στήριξη.
19.Αναζητά, όταν χρειαστεί, βοήθεια από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής.
20.Συνεργάζεται και ενημερώνει τους γονείς του παιδιού μαζί με τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 15:

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που παρέχουν παράλληλη στήριξη

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που παρέχει παράλληλη στήριξη
1. Είναι καταρτισμένος/η στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και συγκεκριμένα στην εφαρμογή εμπεριστατωμένων διδακτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή της.
2. Παρέχει ενημέρωση και μοιράζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής την τεχνογνωσία του/της για τη ΔΑΦ και τις εμπεριστατωμένες μεθόδους παρέμβασης.
3. Γνωρίζει το ΑΠΣ της τάξης, στην οποία φοιτά ο/η μαθητής/τρια και είναι εξοικειωμένος/η με τις παιδαγωγικές μεθόδους και διαδικασίες που εφαρμόζονται στη γενική αγωγή.
4. Συλλέγει πληροφορίες για το παιδί με ΔΑΦ από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους γονείς, τον ατομικό του φάκελο, αλλά και από τους ιδιώτες επαγγελματίες που του παρέχουν θεραπευτικά προγράμματα.
5. Εντοπίζει τους ενισχυτές του παιδιού (ρωτώντας τους γονείς, το ίδιο το παιδί, καταγράφοντας τα επακόλουθα που επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά του) και εμπλουτίζει διαρκώς το ρεπερτόριό τους.
6. Αξιολογεί τις προσαρμοστικές δεξιότητες του παιδιού, εντοπίζοντας τις δυσκολίες εκείνες που παρακωλύουν τη σχολική του ένταξη.

7. Καταρτίζει γραπτώς ή συμπληρώνει στόχους στο ΕΕΠ, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.
8. Συλλέγει τακτικά δεδομένα για την πρόοδο του/της μαθητή/τριας, όχι τόσο για τις σχολικές δεξιότητες, αλλά κυρίως για τους υπόλοιπους στόχους του ΕΕΠ (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες).
9. Συνεργάζεται και βοηθά τον/την εκπαιδευτικό της τάξης στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στη δημιουργία του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού, ενσωματώνοντας στο πρόγραμμα διδασκαλίας στόχους του ΕΕΠ.
10. Δίνει έμφαση στη δημιουργία παιδαγωγικής σχέσης με το/τη μαθητή/τρια (μπορεί να χρειαστεί περισσότερος χρόνος από τον αναμενόμενο).
11. Παρέχει υποστήριξη σε όλους τους τομείς, στους οποίους το παιδί εμφανίζει δυσκολίες: (α) σχολικές δεξιότητες και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, (β) κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, (γ) προφορικός λόγος και επικοινωνία, (δ) αυτονομία, κ.ά.
12. Βοηθά το παιδί να ανταποκριθεί στους μαθησιακούς στόχους, παρέχοντας διευκρινίσεις, παραδείγματα, εξηγώντας με απλούστερο λόγο τις λεκτικές και γραπτές οδηγίες.
13. Αξιοποιεί την καθοδήγηση μέσω οπτικών ερεθισμάτων, εφόσον χρειάζεται, παρέχοντας ενίσχυση στο παιδί που ακολουθεί τις οπτικές υπενθυμίσεις ή οδηγίες.
14. Δημιουργεί προγράμματα αυτο-απασχόλησης, εάν χρειάζεται, εκπαιδεύοντας το παιδί στη χρήση τους.
15. Προετοιμάζει, μέσω προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης το παιδί για τις μετακινήσεις σε διαφορετικούς χώρους / αίθουσες του σχολείου που, ενδεχομένως, του προκαλούν ανησυχία, καθώς και για αλλαγές στη σχολική ρουτίνα.
16. Εκμεταλλεύεται ή δημιουργεί ευκαιρίες, προκειμένου να του διδάξει δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εντός και εκτός της σχολικής τάξης.
17. Δημιουργεί καλές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες του παιδιού με ΔΑΦ, παρέχοντας βοήθεια, όπου χρειάζονται και έπαινο (ενδεχομένως οι συμμαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν αρχικά με το παιδί με ΔΑΦ, προκειμένου να ικανοποιήσουν τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης).
18. Ενθαρρύνει σε συνεργασία με το/τη δάσκαλο/α της τάξης τους/τις συμμαθητές/τριες να παρέχουν υποστήριξη στο παιδί με ΔΑΦ, σε κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο.
19. Οργανώνει ομαδικά παιχνίδια με τους/τις συμμαθητές/τριές του, παρέχοντας υποστήριξη και διδασκαλία στο παιδί με ΔΑΦ, προκειμένου να συμμετέχει.

20. Αξιοποιεί όλες τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται, προκειμένου να παρέχει ενισχυτικά επακόλουθα, έτσι ώστε το παιδί με ΔΑΦ να λαμβάνει συχνότερα ενίσχυση από ό,τι διόρθωση, σε συνάφεια με τη συμπεριφορά του.
21. Οργανώνει συστήματα ενίσχυσης, όπως τα συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών και τα συμβόλαια ενίσχυσης, εφόσον χρειάζεται και παρέχει κοινωνική ενίσχυση και περιγραφικούς επαίνους (π.χ. «μπράβο που κάθесαι στη θέση σου»).
22. Υποστηρίζει με διακριτικό τρόπο το παιδί (π.χ. κάθεται πίσω του, αλλά σε πολύ κοντινή απόσταση, ώστε να παρέχει βοήθεια, μιλά χαμηλόφωνα, το ακουμπά απαλά στον ώμο, αντί να του δίνει λεκτική καθοδήγηση).
23. Στρέφει την προσοχή του παιδιού προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (π.χ. «κοίτα τι γράφει η δασκάλα», «τι είπε η δασκάλα να κάνετε;»), και το κατευθύνει να ζητά βοήθεια και ενίσχυση από αυτόν/ήν.
24. Στρέφει την προσοχή του παιδιού προς τους/τις συμμαθητές/τριές του, ώστε να παρατηρεί και να μιμείται τη συμπεριφορά τους, αλλά και να αλληλεπιδρά μαζί τους.
25. Προτρέπει τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και τα άλλα παιδιά να απευθύνονται στο παιδί με ΔΑΦ και όχι σε αυτόν/αυτή και δεν μιλά για λογαριασμό του, παρά μόνο, το βοηθά να απαντήσει.
26. Διαχειρίζεται με θετικό τρόπο τη συμπεριφορά του, διενεργώντας λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, τροποποιώντας συνθήκες του περιβάλλοντος και διδάσκοντας εναλλακτικές συμπεριφορές.
27. Ενισχύει τη συμμόρφωση του/της μαθητή/τριας, τόσο στις δικές του/της οδηγίες και εντολές, όσο και σε αυτές του/της εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής.
28. Προγραμματίζει την απόσυρση της βοήθειας και παρουσίας του/της. Για παράδειγμα: (α) κατευθύνει το παιδί να προσέχει και να αλληλεπιδρά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, (β) παρέχει μόνο όση βοήθεια χρειάζεται φροντίζοντας σταδιακά να την αποσύρει, (γ) απομακρύνεται από το παιδί, παρέχοντας υποστήριξη σε άλλους/ες μαθητές/τριες ή βγαίνοντας από την τάξη, όταν το παιδί με ΔΑΦ ασχολείται με δραστηριότητες, στις οποίες μπορεί να τα καταφέρει αυτόνομα ή με ελάχιστη βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και/ή τους/τις συμμαθητές/τριές του.
29. Συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και του τμήματος ένταξης σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αξιολόγηση, σχεδιασμό, εφαρμογή του προγράμματος, ανατροφοδότηση).
30. Ενημερώνει μαζί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τους γονείς του παιδιού.

Πίνακας 16:

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που υπηρετούν στα τμήματα ένταξης

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης	
1.	Λειτουργεί ως μέλος της ομάδας υποστήριξης του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ.
2.	Μετέχει ενεργά στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, προκειμένου να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.
3.	Διενεργεί, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τη λειτουργική αξιολόγηση της κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς, εφόσον χρειάζεται.
4.	Συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη στη συλλογή δεδομένων για τη διαρκή παρακολούθηση της προόδου του/της μαθητή/τριας, καθώς και στην ανάλυσή τους.
5.	Παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στους/στις εκπαιδευτικούς της τάξης και της παράλληλης στήριξης, για την κατάρτιση του ΕΕΠ και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
6.	Συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος.
7.	Παρέχει εκπαιδευτικό υλικό.
8.	Παρέχει ενδοσχολική επιμόρφωση στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου για τις διδακτικές μεθόδους που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν (π.χ. συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών, προγράμματα αυτο-απασχόλησης, κοινωνικές ιστορίες).
9.	Βοηθά στην υλοποίηση του προγράμματος (π.χ. στην οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχει το παιδί με ΔΑΦ, στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς).
10.	Αν το παιδί δεν λαμβάνει παράλληλη στήριξη, ενδέχεται ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, να χρειαστεί να αναλάβει πολλές από τις αρμοδιότητες του/της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης (π.χ. παροχή άμεσης διδασκαλίας, ενημέρωση γονέων).

Η ενημέρωση, η κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε η σχολική ένταξη να είναι μία παραγωγική και επωφελής μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικοί

για τον ίδιο σκοπό θεωρούνται παράγοντες, όπως ο βαθμός της αυτοπεποίθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία τους, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, ως απόρροια των επιτυχιών τους, καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους και εξουθένωσης (Wagner, 1999).

Κομβικό ρόλο για την επιτυχία της σχολικής ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζει ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων, ως θεσμικό όργανο. Για παράδειγμα: (α) συμβάλλουν καθοριστικά με τις ενέργειες και τις στάσεις τους στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, ανοιχτό στη διαφορετικότητα και υποστηρικτικό για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία, (β) επιλύουν πρακτικά και διαδικαστικά ζητήματα που διευκολύνουν τη σχολική ένταξη, (γ) προάγουν τις συνεργασίες εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και με εξωτερικούς φορείς, (δ) παρέχουν διευκολύνσεις και υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές/τριες με ΔΑΦ στις τάξεις τους, (ε) διασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή υλικοτεχνική υποστήριξη για το πρόγραμμα παρέμβασης, (στ) προγραμματίζουν και οργανώνουν τη διαρκή επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου σε θέματα και πρακτικές που άπτονται της ειδικής αγωγής.

6.2 Ανάπτυξη συνεργασιών

Η πολύ σημαντική αύξηση του πληθυσμού των μαθητών/τριών με αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο, καθώς και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης έχουν συμβάλλει στην τροποποίηση των αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος παραδοσιακά περιοριζόταν στα πλαίσια της σχολικής του/της τάξης. Άλλωστε, η σοβαρότητα της ΔΑΦ επιβάλλει την αναζήτηση συνεργασιών εντός της σχολικής μονάδας, στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (π.χ. Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Συντονισμού), σε άλλους δημόσιους φορείς (π.χ. Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα), καθώς και με τους γονείς των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Στη συνέχεια της ενότητας, θα αναπτύξουμε ορισμένες

βασικές παραμέτρους και προοπτικές της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, καθώς και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας²⁷.

Εντός της σχολικής μονάδας, ο βασικός πυρήνας της ομάδας που υποστηρίζει το/τη μαθητή/τρια με ΔΑΦ αποτελείται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και τον/την εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη (ή τον/την εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο τμήμα ένταξης, στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει εκπαιδευτικός για την παράλληλη στήριξη του παιδιού). Η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα επιβάλλει την εφαρμογή πρακτικών συνδιδασκαλίας, οι οποίες προϋποθέτουν τη συχνή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την από κοινού λήψη σημαντικών αποφάσεων, την ενεργό συμμετοχή και των δύο σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης, σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης, την αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων, αλλά και την εναλλαγή ρόλων (Βλάχου, 2017α)²⁸. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης και της παράλληλης στήριξης πλαισιώνονται από τον/την εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο τμήμα ένταξης και από τον/την σχολικό/ή ψυχολόγο. Η ομάδα που παρέχει υποστήριξη στο παιδί με ΔΑΦ προγραμματίζει συναντήσεις, με προκαθορισμένα θέματα προς συζήτηση, που σχετίζονται με παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν την ένταξη του/της μαθητή/τριας, δίνοντας την ευκαιρία σε όλα τα μέλη της να διατυπώσουν τις απόψεις και τις προτάσεις τους, προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα, και όχι, απλώς, να εκφράσουν τα παράπονά τους για αυτά (Peterson, 2012).

Η συνεργασία και εμπλοκή των γονέων των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση του παιδιού τους, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των

²⁷ Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλους φορείς και υποστηρικτικές υπηρεσίες περιγράφεται στη σχετική νομοθεσία.

²⁸ Για μια σύντομη περιγραφή των μοντέλων συνδιδασκαλίας, ο αναγνώστης παραπέμπεται στο: «Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής» (Βλάχου, 2017α) στο συλλογικό έργο «Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο» (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>

αποτελεσματικών και εμπειριστατωμένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση της ΔΑΦ (Γενά & Μπαλαμώτης, 2013). Οι γονείς αποτελούν την πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης για: (α) τις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας, (β) τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του/της, που ενδεχομένως μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτές, (γ) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, (δ) τις αισθητηριακές ή άλλες ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του/της (π.χ. στερεοτυπίες, αισθητηριακή ευαισθησία σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, εμμονές), (ε) τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, (στ) τις παιδαγωγικές τεχνικές που έχουν διαπιστώσει πως είναι αποτελεσματικές. Επίσης, οι γονείς ενημερώνουν το προσωπικό του σχολείου για τις εκπαιδευτικές ή θεραπευτικές παρεμβάσεις που λαμβάνει ο/η μαθητής/τρια από ιδιώτες επαγγελματίες, μεσολαβώντας ώστε να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών, καθώς και για την ύπαρξη συνοδών προβλημάτων υγείας που χρήζουν φαρμακευτικής αγωγής ή άλλης ιδιαίτερης φροντίδας.

Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει το/τη μαθητή/τρια επιδιώκει και προγραμματίζει την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς σε τακτική βάση. Εκτός από τις διά ζώσης προγραμματισμένες συναντήσεις, χρήσιμη είναι η τήρηση ενός «τετραδίου επικοινωνίας» μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικά για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, αλλά και για τους/τις μαθητές/τριες με εξαιρετικά περιορισμένες δεξιότητες προφορικού λόγου. Για τα συγκεκριμένα παιδιά, εξαιτίας των επικοινωνιακών τους ελλειμμάτων, το «τετράδιο επικοινωνίας» μπορεί να αποτελεί τη μοναδική πηγή πληροφόρησης των γονέων για τη σχολική ημέρα του παιδιού τους. Στο τετράδιο περιγράφονται με συντομία και σαφήνεια τα βασικά γεγονότα από τη σχολική ημέρα του/της μαθητή/τριας. Χρησιμοποιείται θετική διατύπωση και προτιμότερο είναι τα σοβαρά θέματα που ανακύπτουν (π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς) να θέτονται προς συζήτηση, μόνο, κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων συναντήσεων. Από την πλευρά τους, οι γονείς παρέχουν πληροφορίες, όχι μόνο για την απογευματινή μελέτη του παιδιού τους, αλλά και για συμβάντα που ενδεχομένως μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού την επόμενη ημέρα στο σχολείο (π.χ. ασθένεια, αϋπνία). Και οι δύο πλευρές έχουν το

δικαίωμα να θέσουν ερωτήματα για ζητήματα που τους απασχολούν (Peterson, 2012).

Η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ πρέπει να εστιάζει κυρίως στις επιτυχίες και στην πρόοδο που σημειώνει ο/η μαθητής/τρια και λιγότερο στα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά την ένταξή του. Ο περαιτέρω στιγματισμός του παιδιού δεν θα βοηθήσει την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αντίθετα, η επισήμανση ακόμα και των μικρών βημάτων προόδου λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι ενδεχομένως έχουν βιώσει έντονη ματαίωση και απογοήτευση από την απουσία προόδου ή τον πολύ αργό ρυθμό μάθησης του παιδιού τους.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7

Ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου με ΔΑΦ

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται οι περιπτώσεις τριών παιδιών με ΔΑΦ, που φοιτούν στο γενικό σχολείο, με αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά, ως προς τη χρονολογική ηλικία, το δυναμικό, αλλά και το επίπεδο των αναγκών τους. Σκοπός των συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης είναι να πλαισιώσουν τις διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

Κάθε μελέτη περίπτωσης ξεκινά με πληροφορίες για το/τη μαθητή/τρια, ακολουθούν οι διδακτικοί στόχοι και οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν και ολοκληρώνεται με μια σύνοψη των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Ταυτόχρονα, κάθε μελέτη περίπτωσης πλαισιώνεται από κάποια ερωτήματα που απευθύνονται προς τους αναγνώστες, προκειμένου να στοχαστούν πάνω στους προτεινόμενους στόχους και παρεμβάσεις, αλλά και να προτείνουν δικούς τους στόχους, καθώς και τρόπους για την υλοποίησή τους. Με τα συγκεκριμένα ερωτήματα επιδιώκεται η παρουσίαση των μελετών περίπτωσης να αποκτήσει ένα διαδραστικό χαρακτήρα.

7.1 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

7.1.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή

Ο Αλέξανδρος, κατά την υλοποίηση του προγράμματος, ήταν 9 ετών και φοιτούσε στη Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου δεχόμενος παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ο μαθητής είχε λάβει διάγνωση Διαταραχής

Αυτιστικού Φάσματος από δημόσιο φορέα. Εξαιτίας των σοβαρών ελλειμμάτων στις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και των περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, αντιμετώπισε πολύ μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής στα σχολικά πλαίσια, κατά την έναρξη της σχολικής του ζωής.

Ο μαθητής δεν επεδίωκε την κοινωνική αλληλεπίδραση και διατηρούσε έναν παθητικό ρόλο σε αυτή. Δεν ανταποκρινόταν πάντα στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των άλλων και, όταν απαντούσε σε ερωτήσεις, το έκανε με τρόπο λιτό. Δεν λάμβανε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διατηρήσει το διάλογο. Στον προφορικό του λόγο παρατηρούνταν σημαντικά ελλείμματα σε επίπεδο λεξιλογίου, στη δομή των προτάσεων (δεν χρησιμοποιούσε δευτερεύουσες προτάσεις, ενώ, και κατά τη σύνταξη των απλών προτάσεων, συχνά παρέλειπε το υποκείμενο), στην κατανόηση σύνθετων οδηγιών, στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο.

Η εποικοδομητική του συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ήταν περιορισμένη. Δυσκολευόταν στην οργάνωση των εργασιών του και του εκπαιδευτικού υλικού. Ανταποκρινόταν σε ατομικές ερωτήσεις και εκτελούσε εντολές του δασκάλου, αλλά αδυνατούσε να κάνει το ίδιο, όταν η εντολή ή η οδηγία αφορούσε ολόκληρη την τάξη και όχι αυτόν προσωπικά. Εκδήλωνε διάσπαση της προσοχής και υπερκινητικότητα, χωρίς να απομακρύνεται από τη θέση του. Με βάση τις πληροφορίες από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς, ο Αλέξανδρος έδειχνε να αναστατώνεται, όταν δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να τις αποφύγει αρνούμενος να τις ολοκληρώσει. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, περιφερόταν μόνος του στην αυλή, συνήθως τρέχοντας ή παίζοντας με το νερό. Κατά τις τελευταίες ώρες, κάποιες φορές, αρνιόταν να επανέλθει στην τάξη, μετά το τέλος του διαλείμματος.

Το επίπεδο των σχολικών του δεξιοτήτων υπολειπόταν της χρονολογικής του ηλικίας. Συγκεκριμένα, το επίπεδο της αναγνωστικής του κατανόησης ήταν ανάλογο μαθητών που φοιτούν στη Β' τάξη, ενώ η εμφάνιση του γραπτού του ήταν μέτρια και ο ρυθμός του πολύ αργός. Χρειάζονταν βοήθεια, προκειμένου να γράψει ολοκληρωμένες απλές προτάσεις. Στα μαθηματικά η επίδοσή του ήταν

χαμηλή. Στην εκτέλεση υπολογισμών ήταν ανάλογη μαθητών που φοιτούσαν στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου, ενώ στην επίλυση προβλημάτων στην Α' τάξη.

Στον Αλέξανδρο άρεσε να ασχολείται με το "tablet" και να κάνει κατασκευές με τουβλάκια και με χαρτί. Αντιλαμβανόταν καλύτερα τις οδηγίες και τις εντολές, όταν συνοδεύονταν από οπτικά ερεθίσματα. Έδειχνε ενδιαφέρον για δύο συμμαθητές του και συνήθως ανταποκρινόταν στις επικοινωνιακές τους πρωτοβουλίες.

7.1.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Ορισμένοι από τους στόχους του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι:

1. Να παραμένει συγκεντρωμένος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και συγκεκριμένα παρακολουθεί με το βλέμμα όσους παίρνουν το λόγο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Να ολοκληρώνει τις εργασίες που του αναθέτονται.
3. Να ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και εκτελεί εντολές που απευθύνει ο δάσκαλος σε ολόκληρη την τάξη (ομαδικές ερωτήσεις και εντολές).
4. Να αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριές του, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, και συγκεκριμένα: συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, λαμβάνει λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση, αποκρίνεται σε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των συμμαθητών του, παρέχει βοήθεια και μοιράζεται τα παιχνίδια ή το φαγητό του.
5. Να επιστρέφει στην τάξη, μετά το τέλος του διαλείμματος.

Ερωτήσεις:

- Με ποιον τρόπο θα υλοποιούσατε τους συγκεκριμένους στόχους;
- Ποιες συνεργασίες θα επιδιώκατε και ποιες αρμοδιότητες θα αναλάμβανε το κάθε μέλος της ομάδας;

Για την αξιολόγηση των δυσκολιών του μαθητή, την επιλογή των στόχων και το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης συνεργάστηκε ο δάσκαλος της τάξης με τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που παρείχαν παράλληλη

στήριξη και υπηρετούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Ο δάσκαλος της γενικής αγωγής μετείχε ενεργά στην εφαρμογή της παρέμβασης, κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις στη διδασκαλία του και, αφού η ομάδα κατέληξε στις μεθόδους που θα χρησιμοποιούσε για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του Αλέξανδρου, ενημερώθηκαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων. Οι γονείς του μαθητή ενημερώνονταν για την πρόοδό του σε καθημερινή βάση μέσω ενός «τετραδίου επικοινωνίας», το οποίο τηρούσε η εκπαιδευτικός που παρείχε παράλληλη στήριξη, αλλά και μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων και με τους τρεις εκπαιδευτικούς που μετείχαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

1^{ος} Στόχος: Παραμένει συγκεντρωμένος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και συγκεκριμένα παρακολουθεί με το βλέμμα όσους παίρνουν το λόγο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. το δάσκαλο).

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

1. Η θέση του μαθητή άλλαξε, προκειμένου να απομακρυνθεί από διασπαστικά ερεθίσματα (π.χ. την πόρτα της αίθουσας ή από ομάδα παιδιών που συχνά συζητούσαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος) και να τοποθετηθεί κοντά στο γραφείο του δασκάλου και ανάμεσα σε συμμαθητές/τριες που λειτουργούσαν ως «πρότυπα συμπεριφοράς» για τη συγκέντρωση της προσοχής και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.
2. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εφιστούσαν συχνά την προσοχή όλων των παιδιών στο μάθημα, αλλά και ατομικά στον Αλέξανδρο με διακριτικό τρόπο (π.χ. ακουμπούσαν απαλά τον ώμο του, όταν αυτός κοιτάγε έξω από το παράθυρο, αντί να εργάζεται ή του έκαναν μια εύκολη ερώτηση, στην οποία αναμενόταν να απαντήσει, ακόμα και όταν δεν πρόσεχε στο μάθημα).
3. Η δασκάλα της ειδικής αγωγής τοποθέτησε μια οπτική υπενθύμιση στο θρανίο του Αλέξανδρου με την εικόνα ενός παιδιού να προσέχει στο μάθημα και το δάσκαλο να τον επαινεί.

4. Η δασκάλα της ειδικής αγωγής υπενθύμιζε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον Αλέξανδρο να προσέχει τον/την εκπαιδευτικό που δίδασκε τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα (π.χ. «προσέχω το δάσκαλο») και τον παρότρυνε να παρατηρεί την επιθυμητή συμπεριφορά των υπολοίπων παιδιών της τάξης (π.χ. «κοίτα, τα παιδιά κοιτούν στον πίνακα και αντιγράφουν την άσκηση, κάνε κι εσύ το ίδιο»).
5. Ο δάσκαλος της τάξης δυνάμωνε ελαφρά την ένταση της φωνής του, όταν έδινε λεκτικές εντολές και οδηγίες, προκειμένου να καταστήσει σαφές ποιο ήταν το σημαντικό ερέθισμα τη συγκεκριμένη στιγμή, που έπρεπε τα παιδιά να προσέξουν.
6. Στις ασκήσεις που έπρεπε να ολοκληρώσει ο μαθητής τονιζόταν με χρωματική επισήμανση το ερέθισμα, που έπρεπε να προσέξει, προκειμένου να είναι ευδιάκριτο (π.χ. τις λέξεις κλειδιά στο κείμενο ή στο μαθηματικό πρόβλημα).
7. Ο δάσκαλος της τάξης χρησιμοποίησε προτζέκτορα στη διδασκαλία του, προβάλλοντας τις σελίδες του σχολικού βιβλίου στον πίνακα αλλά και σχετικά προς το μάθημα εκπαιδευτικά βίντεο από το διαδίκτυο.
8. Δίνονταν στον Αλέξανδρο ευκαιρίες να σηκωθεί από τη θέση του και να εκτελέσει κάποιες εργασίες λειτουργώντας ως βοηθός του/της εκπαιδευτικού (π.χ. να μοιράσει τα τετράδια), προκειμένου να μειωθεί η ανάγκη του για σωματική κίνηση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
9. Εκπαιδεύτηκε ο Αλέξανδρος να αυτο-αξιολογεί τη συγκέντρωση της προσοχής του στο μάθημα, κερδίζοντας πόντους, τους οποίους αντάλλασσε με ένα αυτοκόλλητο της αρεσκείας του (τον ήρωα της αγαπημένης του σειράς κινουμένων σχεδίων) (βλέπε ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 15).

ΠΡΟΣΕΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Ημερομηνία: 25/4/2017



Κάθομαι στη θέση μου και προσέχω στο μάθημα

Όταν μαζέψω **10** πόντους κερδίζω Αυτοκόλλητο

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Γλώσσα	0	1	2	3
Γλώσσα	0	1	2	3
Μαθηματικά	0	1	2	3
Αγγλικά	0	1	2	3
Ιστορία	0	1	2	3

Πόσα κέρδισα; 10

Εικόνα 15: Σύστημα αυτο-αξιολόγησης της συγκέντρωσης της προσοχής στο μάθημα

10. Δινόταν πολύ συχνά έπαινος από το δάσκαλο της τάξης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, για τη συγκέντρωση της προσοχής τους στο μάθημα και τη συμμετοχή τους σε αυτό, αλλά και ατομικά στον Αλέξανδρο, από τη δασκάλα της ειδικής αγωγής.

2ος Στόχος: Ολοκληρώνει τις εργασίες που του αναθέτονται

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

1. Προσαρμόστηκε ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών (ειδικά των γραπτών) στις δυνατότητες του Αλέξανδρου, με διαφοροποίηση του προγράμματος διδασκαλίας. Για παράδειγμα:
 - (α) Παρασχέθηκαν διευκολύνσεις στην αντιγραφή, όπου για παράδειγμα, δινόταν στο μαθητή φωτοτυπία με τις οδηγίες για την απογευματινή

μελέτη, προκειμένου να μην χρειάζεται να τις αντιγράψει από τον πίνακα.

- (β) Διαφοροποιήθηκαν τα τεστ και δίνονταν κυρίως ασκήσεις τύπου: σωστό – λάθος, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών σε προτάσεις (αντί για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις).
 - (γ) Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, του δίνονταν έτοιμες και τυπωμένες σε κάρτες οι προτάσεις και ο Αλέξανδρος έπρεπε να τις βάλει στη σωστή σειρά, προκειμένου να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο κείμενο.
 - (δ) Στις εργασίες που τον δυσκόλευαν, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρείχε υποστήριξη, ενώ ζητήθηκε και η συνδρομή των συμμαθητών του.
 - (ε) Ορισμένες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου αντικαταστάθηκαν με άλλες που ανταποκρίνονταν περισσότερο στις μαθησιακές του ανάγκες. Για παράδειγμα, την ώρα που τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν ασκήσεις γραμματικής, ο Αλέξανδρος εργαζόταν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής κάνοντας ασκήσεις που αφορούσαν στην αναγνωστική κατανόηση και τις δεξιότητες προφορικού λόγου (π.χ. να περιγράψει προφορικά μια εικόνα).
2. Δίνονταν απλές οδηγίες, προσαρμοσμένες στο επίπεδο λόγου του παιδιού και, όταν χρειαζόταν, του παρέχονταν επιπλέον διευκρινίσεις και παραδείγματα από την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και/ή ένα συμμαθητή του.
 3. Ορισμένες δύσκολες ασκήσεις ζητήθηκε από τα παιδιά να τις λύσουν σε συνεργασία με το/τη συμμαθητή/ρια που καθόταν δίπλα τους.
 4. Η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής προέτρεπε τον Αλέξανδρο να ζητήσει βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής. Ο/Η εκπαιδευτικός ανταποκρινόταν στο αίτημά του και τον επαινούσε που ζήτησε τη βοήθειά του και προσπαθούσε να λύσει τις ασκήσεις.
 5. Ενίσχυση για την ολοκλήρωση των εργασιών παρέχόταν μέσω ενός συμβολαίου ενίσχυσης, όπως αυτό που παρουσιάζεται στην Εικόνα 16.

Συμβόλαιο

Σήμερα, Δευτέρα 14 Νοεμβρίου ο μαθητής Αλέξανδρος Δ. και ο δάσκαλος συμφωνούν:

Ο μαθητής θα κάνει τις ασκήσεις που ζητά ο δάσκαλος στην τάξη. Για κάθε άσκηση που κάνει στο βιβλίο, στο τετράδιο, στη φωτοτυπία ή στον πίνακα, θα παίρνει από το δάσκαλο ένα τικ (✓). Όταν μαζέψει 10 τικ (✓) ο δάσκαλος θα του επιτρέψει να κάνει μια κατασκευή με χαρτί.



Υπογραφή δασκάλου

Υπογραφή μαθητή

Εικόνα 16: Παράδειγμα συμβολαίου ενίσχυσης για την ολοκλήρωση των ασκήσεων

3^{ος} Στόχος: Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις και εκτελεί εντολές που απευθύνει ο/η εκπαιδευτικός σε ολόκληρη την τάξη (ομαδικές ερωτήσεις και εντολές)

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

1. Ο/η εκπαιδευτικός έδινε εντολές / οδηγίες ή διατύπωνε τις ερωτήσεις, αφού πρώτα διασφάλιζε την προσοχή του μαθητή. Για παράδειγμα, όποτε ήταν εφικτό, όταν έδινε μια εντολή ή απηύθυνε μια ερώτηση σε ολόκληρη την τάξη, στεκόταν εντός του οπτικού πεδίου του Αλέξανδρου, εφιστώντας με μη λεκτικό τρόπο την προσοχή του (π.χ. επεδίωκε τη βλεμματική επαφή, ακουμπούσε στο θρανίο του, τον ακουμπούσε ελαφρά στον ώμο κ.λ.π.). Κάποιες φορές, επαναλάμβανε την εντολή/ερώτηση χρησιμοποιώντας απλούστερο και αμεσότερο λόγο.
2. Η δασκάλα της ειδικής αγωγής παρείχε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, υπενθυμίσεις στον Αλέξανδρο να προσέχει τον/την εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και να εκτελεί τις εντολές του/της (π.χ. «τι είπε ο δάσκαλος να κάνεις;», «τι ρώτησε;»), ενώ τον παρότρυνε να παρακολουθεί τη συμπεριφορά των συμμαθητών του («κοίτα, η Μαρία σηκώνει το χέρι, για να απαντήσει στην ερώτηση»).

3. Η δασκάλα της ειδικής αγωγής χαμηλόφωνα υπαγόρευε στο μαθητή την απάντηση στην ερώτηση του δασκάλου, παρέχοντάς του, ταυτόχρονα σωματική καθοδήγηση, προκειμένου να σηκώσει το χέρι για να απαντήσει.
4. Έδινε άμεσα κοινωνική ενίσχυση στον Αλέξανδρο, κάθε φορά που ανταποκρινόταν ανεξάρτητα από τις δικές της προτροπές στις ομαδικές ερωτήσεις και εντολές του δασκάλου.

4^{ος} Στόχος: Αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριές του, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, και συγκεκριμένα: συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, λαμβάνει λεκτικές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση, αποκρίνεται σε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των συμμαθητών/τριών του, παρέχει βοήθεια, μοιράζεται τα παιχνίδια ή το φαγητό του.

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

1. Η δασκάλα της ειδικής αγωγής χρησιμοποίησε μια εικονογραφημένη «κοινωνική ιστορία», προκειμένου να διδάξει τον Αλέξανδρο να ζητά από τους/τις συμμαθητές/τριες του να παίξουν στο διάλειμμα, καθώς, επίσης, και σχετικά βίντεο από το διαδίκτυο.
2. Κατά τη διάρκεια ενός σχολικού διαλείμματος, οργανωνόταν ένα ομαδικό παιχνίδι, στο οποίο μετείχε ο Αλέξανδρος μαζί με 2-3 δεκτικούς/ές συμμαθητές/τριές του. Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούσαν τον Αλέξανδρο να τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού και επαινούσαν όλα τα παιδιά για τη συμμετοχή τους.
3. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούσαν τον Αλέξανδρο να λαμβάνει λεκτικές πρωτοβουλίες για επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής πλησίαζε τον Αλέξανδρο και του υπαγόρευε χαμηλόφωνα μια πρόσκληση που θα μπορούσε να απευθύνει σε ένα συμμαθητή του (π.χ. «Έλα, Γιώργο, να τρέξουμε») και τον επαινούσε, όταν επαναλάμβανε τη φράση. Με ανάλογο τρόπο, παρεχόταν βοήθεια στον Αλέξανδρο, προκειμένου να ανταποκρίνεται λεκτικά στις επικοινωνιακές προσπάθειες των συμμαθητών του.

4. Σταδιακά, μειώθηκε η καθοδήγηση και απομακρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας από απόσταση την εξέλιξη του παιχνιδιού.
5. Εκπαιδεύτηκε ο Αλέξανδρος να αυτο-καταγράφει σε ημερήσια βάση, σε ένα ημερολόγιο πόσες και τι είδους προσπάθειες έκανε, προκειμένου να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα (βλέπε ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 17). Καθορίστηκε ένα σύστημα πόντων, ως ανταμοιβές, για τις αλληλεπιδράσεις του, τους οποίους αντάλλασσε με μια επιθυμητή δραστηριότητα (π.χ. να ασχοληθεί την τελευταία ώρα, ή στο τελευταίο διάλειμμα με το «tablet» παίζοντας κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι).

Για κάθε προσπάθεια που κάνω να δείξω στους συμμαθητές μου πόσο καλός φίλος είμαι κερδίζω 1 πόντο. Όταν συγκεντρώσω πόντους κερδίζω ...' παιχνίδι με το tablet					
	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Χαιρετώ κάποιο φίλο μου	✓				
Μοιράζομαι το φαγητό μου	✓				
Δανείζω πράγματα					
Συζητώ					
Παίζω με κάποιο φίλο μου	✓				
Βοηθάω ένα φίλο μου					
Άλλο:.....					
ΣΥΝΟΛΟ	3				

Εικόνα 17: Πίνακας με αυτοαναφορές του παιδιού σχετικά με τις προσπάθειες που έκανε να προσεγγίσει τους συμμαθητές του

5^{ος} Στόχος: Επιστρέφει στην τάξη, μετά το τέλος του διαλείμματος

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

1. Λίγο πριν το χτύπημα του κουδουνιού, οι εκπαιδευτικοί προειδοποιούσαν τον Αλέξανδρο ότι το διάλειμμα πλησίαζε στο τέλος του.
2. Όταν χτυπούσε το κουδούνι, δινόταν σαφή εντολή στον Αλέξανδρο να ακολουθήσει τους/τις συμμαθητές/τριές του στην τάξη.

3. Ζητήθηκε από τους δύο συμμαθητές του, για τους οποίους ο Αλέξανδρος εκδήλωνε ενδιαφέρον, να τον παροτρύνουν να τους ακολουθεί στην τάξη.
4. Δημιουργήθηκε μία κοινωνική ιστορία με θέμα την επιστροφή στην τάξη, μετά το τέλος του διαλείμματος. Ο Αλέξανδρος διάβαζε την ιστορία με τη βοήθεια της δασκάλας της ειδικής αγωγής, πριν την έναρξη του διαλείμματος.
5. Χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών, σε συνάρτηση με την έγκαιρη επιστροφή στην τάξη, μετά το τέλος του διαλείμματος. Η δασκάλα έβαζε ένα «τικ» σε μια σελίδα του πρόχειρου τετραδίου του μαθητή, η οποία είχε διαμορφωθεί κατάλληλα για το σκοπό αυτό και, όταν ο μαθητής συγκέντρωνε 3 «τικ», μπορούσε την τελευταία ώρα να ασχοληθεί για μικρό χρονικό διάστημα με μια δραστηριότητα της αρεσκείας του, χωρίς να ενοχλεί τους/τις συμμαθητές/τριές του (π.χ. του επιτρεπόταν να κάνει μια κατασκευή από χαρτί).

7.1.3 Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σταδιακά, δίνοντας αρχικά έμφαση στη βελτίωση της εποικοδομητικής συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και αργότερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετιζόταν με: (α) τη συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής στο μάθημα, (β) την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, οι οποίες προσαρμόστηκαν στο επίπεδο των δυνατοτήτων του μαθητή και (γ) τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων, προκειμένου να ζητά βοήθεια συνέβαλλε καθοριστικά στη μείωση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς, που αποσκοπούσαν στη διαφυγή από τις σχολικές εργασίες. Η αξιοποίηση του προτζέκτορα βοήθησε όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης να διατηρούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα την προσοχή τους στο μάθημα. Δύο μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης, ο Αλέξανδρος άρχισε να παίζει πιο συχνά και αυτόνομα με τους συμμαθητές του, στο διάλειμμα, ενώ λάμβανε και μερικές απλές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση στα πλαίσια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, οι συμμαθητές/τριες του άρχισαν να τον καλούν στο παιχνίδι τους, να λαμβάνουν περισσότερες επικοινωνιακές πρωτοβουλίες και να αποκρίνονται

στις δικές του προσπάθειες, ακόμα και όταν αυτές δεν ήταν συντακτικά ολοκληρωμένες. Η μείωση του βαθμού δυσκολίας των σχολικών δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη σαφή καθοδήγηση και την υποστήριξη από τους/τις συμμαθητές/τριες, ενδεχομένως βοήθησαν τον Αλέξανδρο να εφαρμόζει τους σχολικούς κανόνες και να επιστρέφει στην αίθουσα διδασκαλίας αμέσως μετά τη λήξη του διαλείμματος.

Ερωτήματα:

- Συμφωνείτε με τους στόχους που τέθηκαν και με την παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθήθηκε;
- Ποιοι άλλοι στόχοι θα μπορούσαν να είχαν τεθεί και με ποιον τρόπο θα υλοποιούνταν;

7.2 Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ΔΑΦ που φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

7.2.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών της μαθήτριας

Η Άννα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος, ήταν μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης και φοιτούσε στο σχολείο της γειτονιάς της παρακολουθώντας 2 ώρες την εβδομάδα τα μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου, μαζί με μικρή ομάδα συμμαθητών της, με στόχο, κυρίως, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μαθήτρια έχει διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και ανάγκη για μικρού βαθμού υποστήριξη. Η μαθήτρια, αν και είχε απαρτιωμένο λόγο, με ήπιες δυσκολίες σε μορφοσυντακτικό επίπεδο που τη δυσκόλευαν σε περιγραφές και διηγήσεις, ήταν λιγομίλητη και σπάνια λάμβανε επικοινωνιακές πρωτοβουλίες. Ανταποκρινόταν στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες των δασκάλων και των συμμαθητών/τριών της, αλλά με λιτό τρόπο. Το επίπεδο των σχολικών της δεξιοτήτων ήταν περίπου ανάλογο της χρονολογικής της ηλικίας. Δυσκολευόταν, όμως, να εξαγάγει συμπεράσματα από ένα κείμενο που διάβαζε,

να διατυπώσει επιχειρήματα, κατά τη γραπτή έκφραση και να επιλύσει σύνθετα προβλήματα στα μαθηματικά.

Από την αξιολόγηση και τις καταγραφές στο εκπαιδευτικό ημερολόγιο, τόσο της δασκάλας της τάξης, όσο και της δασκάλας του τμήματος ένταξης, προέκυψε πως η Άννα, αν και ήταν εξοικειωμένη με τους/τις συμμαθητές/τριές της, καθώς ήταν μαζί τους από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, είχε περιορισμένη αλληλεπίδραση μαζί τους. Χαρακτηριστικό των ελλειμμάτων της σε κοινωνικό επίπεδο ήταν πως δεν τους χαιρετούσε, όταν τους συναντούσε το πρωί και στο διάλειμμα χρειαζόταν η δική τους πρόσκληση, προκειμένου να καθίσει μαζί τους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν σήκωνε το χέρι, προκειμένου να απαντήσει σε κάποια ερώτηση της δασκάλας και γενικά προκειμένου να μετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα και αν γνώριζε την απάντηση. Ειδικά, κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή όταν επεξεργάζονταν νοηματικά ένα κείμενο, η δασκάλα τη χαρακτήριζε ως «αφηρημένη» και «αμέτοχη». Η δασκάλα συνήθιζε να αναθέτει ομαδικές εργασίες μέσα στην τάξη, η Άννα, όμως, δεν έδειχνε να έχει αναπτύξει δεξιότητες συνεργατικής μάθησης. Παράλληλα, οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς της ήταν περιορισμένες. Η μητέρα της διαμαρτυρόταν πως στο σπίτι δεν έδειχνε ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, δεν διαχειριζόταν σωστά το χρόνο της μελέτης της και χρειαζόταν διαρκώς παρότρυνση, προκειμένου να συνεχίζει να εργάζεται. Της Άννας της άρεσε να βλέπει εφηβικές σειρές στην τηλεόραση, εκπομπές μόδας και να ακούει μουσική.

7.2.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Ορισμένοι από τους στόχους του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι:

1. Να χαιρετά τους/τις συμμαθητές/τριές της, όταν τους συναντά το πρωί στο σχολείο.
2. Στο διάλειμμα να παραμένει σε χωρική εγγύτητα με τους/τις συμμαθητές/τριές της και μερικές φορές συμμετέχει σε διάλογο.
3. Να μετέχει στο μάθημα, σηκώνοντας το χέρι, προκειμένου να απαντήσει σε ερώτηση που απευθύνει η δασκάλα σε ολόκληρη την τάξη.

4. Να συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές της για την εκτέλεση ομαδικών εργασιών.
5. Να ολοκληρώνει αυτόνομα τις σχολικές εργασίες της απογευματινής μελέτης στο σπίτι.
6. Να αποκτά δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, προκειμένου να μειωθεί η συχνότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης από τον ενήλικα.

Ερωτήσεις:

- Με ποιον τρόπο θα υλοποιούσατε τους συγκεκριμένους στόχους;
- Ποιες συνεργασίες θα επιδιώκατε και ποιες αρμοδιότητες θα αναλάμβανε το κάθε μέλος της ομάδας;

Οι συγκεκριμένοι στόχοι επιλέχθηκαν έπειτα από συνεργασία της δασκάλας της τάξης, της δασκάλας του τμήματος ένταξης και της μητέρας της Άννας. Για τη διδασκαλία των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες, όπως τμηματική βοήθεια (λεκτική καθοδήγηση), σταδιακή απόσυρση της βοήθειας, ενισχυτικά επακόλουθα (π.χ. έπαινος, ανταλλάξιμες αμοιβές με τη μορφή πόντων που κέρδιζε), κοινωνικές ιστορίες και συστήματα αυτοκαταγραφής.

1^{ος} Στόχος: Χαιρετά τους/τις συμμαθητές/τριές της, όταν τους/τις συναντά το πρωί στο σχολείο

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

- Η δασκάλα της τάξης ζήτησε από τη συμμαθήτριά της Άννας που ήταν δεκτική στην αλληλεπίδραση μαζί της, όταν τη συναντά το πρωί: (α) να την πλησιάζει και να τη χαιρετά, (β) να περιμένει λίγο για την απάντησή της, (γ) αν η Άννα δεν αποκρίθει, να επαναλάβει το χαιρετισμό και, τέλος, (γ) να παρέχει λεκτική ενίσχυση στον αντιχαιρετισμό της, κάνοντας κάποιο κομπλιμέντο για το ντύσιμο και την εμφάνισή της.

- Στην αρχή του προγράμματος η δασκάλα του τμήματος ένταξης ήταν κοντά στις μαθήτριες και παρείχε μια «διακριτική» υπενθύμιση στην Άννα να ανταποκριθεί.
- Ταυτόχρονα, η δασκάλα στο τμήμα ένταξης είχε δημιουργήσει μια κοινωνική ιστορία σε συνεργασία με την Άννα, με τίτλο «Χαιρετώ τους άλλους». Την κοινωνική ιστορία τη διάβαζαν στο τμήμα, κάνοντας ταυτόχρονα και ένα παιχνίδι ρόλων, ενώ η μητέρα της είχε την οδηγία να διαβάσει η Άννα την κοινωνική ιστορία μια φορά στο σπίτι, προτού ξεκινήσουν για το σχολείο.

2^{ος} Στόχος: Στο διάλειμμα παραμένει σε χωρική εγγύτητα με τους/τις συμμαθητές/τριές της και μερικές φορές συμμετέχει σε διάλογο

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

- Η δασκάλα της τάξης παρείχε διακριτικά στη μαθήτριά της λεκτική υπενθύμιση για την επιθυμητή συμπεριφορά, πριν την έναρξη του διαλείμματος. Επίσης, της ζητούσε να ονομάσει δύο συμμαθητές/τριές της, στους/στις οποίους/ες σκόπευε να μιλήσει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, και επιστρέφοντας από το διάλειμμα τη ρωτούσε αν πέτυχε το στόχο της.
- Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι δασκάλες της γενικής και ειδικής αγωγής παρείχαν στη μαθήτριά της υπενθυμίσεις της συμπεριφοράς-στόχου, και την επαινούσαν, όποτε την έβλεπαν να είναι μαζί με συμμαθητές/τριές της.
- Ζητήθηκε από δύο συμμαθητριές της να την καλούν στην παρέα τους και λάμβαναν τον έπαινο της δασκάλας, όποτε το έκαναν.
- Η δασκάλα της ειδικής αγωγής χρησιμοποίησε λογοτεχνικά κείμενα με θέμα τη φιλία και έκανε σχετικές συζητήσεις με τη μαθήτριά της και τους συμμαθητές της στο τμήμα ένταξης. Ταυτόχρονα, μαζί με τη μαθήτριά της άρχισαν να γράφουν μια φανταστική ιστορία για δύο φίλες στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στα πλεονεκτήματα της φιλίας και στα θετικά συναισθήματα που σχετίζονται με αυτή.
- Λαμβάνοντας υπόψη τη θεματολογία των συζητήσεων των κοριτσιών της ΣΤ΄ τάξης, η δασκάλα του τμήματος ένταξης δίδαξε την Άννα να συμμετέχει

σε ανάλογους διαλόγους. Για την εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σενάρια με τους διαλόγους, σχεδιαγράμματα ροής με τα βήματα μιας συζήτησης (π.χ. πώς εισάγουμε ένα θέμα προς συζήτηση, πώς διατηρούμε το διάλογο, πώς κλείνουμε τη συζήτηση), καθώς και εξάσκηση μέσω παιχνιδιού ρόλων.

- Παροτρύνθηκε η μαθήτρια να παρατηρεί τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι συμμαθήτριές της και μαζί με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης κατέγραφαν τα σημαντικά σημεία με τη μορφή ημερολογίου (π.χ. μη-λεκτικές μορφές συμπεριφοράς, θέματα που αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης – χωρίς να καταγράφουν προσωπικές πληροφορίες).
- Προκειμένου να ελαττωθεί η ανάγκη των λεκτικών υπενθυμίσεων και να μάθει η Άννα να αυτοδιαχειρίζεται τη συμπεριφορά της, σχεδιάστηκε ένα σύστημα αυτοκαταγραφής (βλέπε ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 18). Συγκεκριμένα, η Άννα, στο τέλος κάθε διαλείμματος, κατέγραφε αν ήταν παρέα ή όχι με τους/τις συμμαθητές/τριές της στο διάλειμμα, απονέμοντας στον εαυτό της τους σχετικούς βαθμούς και κρίνοντας βάσει του συμβολαίου ενίσχυσης, αν έπρεπε να κερδίσει ή όχι τον ενισχυτή που είχε προ-επιλέξει (π.χ. αν την τελευταία ώρα είχε μάθημα στο τμήμα ένταξης, μπορούσε να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο για ένα θέμα που την ενδιέφερε).

Είμαι με τις φίλες μου στο διάλειμμα



Έκανα παρέα με τις φίλες μου στο διάλειμμα;

(κερδίζω 1 πόντο κάθε φορά που κάνω παρέα με τις φίλες μου, αν στο τέλος της ημέρας έχω συγκεντρώσει 2 ή περισσότερους πόντους κερδίζω)

	Παρέα;	Κερδισμένοι πόντοι
1 ^ο διάλειμμα	ναι	1
2 ^ο διάλειμμα	όχι	0
3 ^ο διάλειμμα	ναι	1
Σύνολο		2

Κέρδισα; ναι

Εικόνα 18: Φύλλο αυτοκαταγραφής για τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης

3^{ος} Στόχος: Μετέχει στο μάθημα, σηκώνοντας το χέρι, προκειμένου να απαντήσει σε ερώτηση που απευθύνει η δασκάλα σε ολόκληρη την τάξη

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

Για την επίτευξη του στόχου, χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες τμηματικής βοήθειας και συστηματικής απόσυρσής της από το ελάχιστο στο μέγιστο. Συγκεκριμένα:

- Η δασκάλα απηύθυνε μια ερώτηση σε ολόκληρη την τάξη, που ήταν αρκετά σίγουρη πως η Άννα θα ήταν σε θέση να απαντήσει και την κοιτούσε με προσμονή, περιμένοντας να ανταποκριθεί.
- Αν η Άννα εξακολουθούσε να μη μετέχει, η δασκάλα την ακουμπούσε απαλά στον ώμο, επαναλάμβανε την ερώτηση προτρέποντας όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης να μετέχουν περισσότερο (π.χ. «θέλω να βλέπω περισσότερα χέρια»).

- Αν και πάλι η μαθήτρια δεν ανταποκρινόταν, η δασκάλα έδινε σε άλλο παιδί την ευκαιρία να απαντήσει και το επαινούσε. Σε σύντομο χρονικό διάστημα έδινε πάλι την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε μια ερώτηση και η δασκάλα ζητούσε από την Άννα να απαντήσει, υπενθυμίζοντας ότι πρέπει να σηκώνει το χέρι και να ζητά το λόγο.
- Κάποιες φορές στην τάξη ήταν παρούσα και η δασκάλα του τμήματος ένταξης, προκειμένου να υπενθυμίζει στην Άννα να μετέχει περισσότερο στο μάθημα και να απαντά στις ερωτήσεις της δασκάλας.
- Η δασκάλα της τάξης έδινε αρκετές ευκαιρίες σε κάθε διδακτική ώρα για εξάσκηση, σταδιακά ελαττώνοντας την παρεχόμενη βοήθεια.
- Αν η Άννα έδινε μια λανθασμένη απάντηση, η δασκάλα την επαινούσε που σήκωνε το χέρι, προκειμένου να ζητήσει την άδεια να μιλήσει, όπως και για την προσπάθειά της και την καθοδηγούσε, προκειμένου να βελτιώσει την απάντησή της.

4^{ος} Στόχος: Συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές της για την εκτέλεση ομαδικών εργασιών

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

- Η δασκάλα οργάνωσε τις ομάδες των μαθητών/τριών, έτσι ώστε η Άννα να βρίσκεται σε μια υποστηρικτική ομάδα με μαθητές/τριες που είχαν καλές σχολικές και κοινωνικές δεξιότητες.
- Εκτός από τις οδηγίες για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας, η δασκάλα τόνιζε στους/στις μαθητές/τριες πως σκοπός της άσκησης ήταν να καλλιεργηθεί το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα.
- Συζήτησε με τους/τις μαθητές/τριες τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν έναν/μία συμμαθητή/τρια τους να συμμετέχει (π.χ. ρωτώντας τον/την τη γνώμη του/της) και γράφοντας στον πίνακα τις ιδέες, προκειμένου να λειτουργήσουν ως καθοδήγηση με τη μορφή γραπτών οδηγιών για όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης.

- Η δασκάλα, κατά τη διάρκεια της εργασίας, παρείχε υποστήριξη σε όλες τις ομάδες, όχι μόνο ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως προς τον στόχο να συμμετέχουν και να συνεργάζονται όλα τα μέλη της. Όταν διαπίστωνε πως σε μια ομάδα κάποιος/α μαθητής/τρια δεν συμμετείχε (είτε επειδή αδυνατούσε, είτε εξαιτίας μειωμένων κινήτρων, ή διάσπασης προσοχής) η δασκάλα προέτρεπε τους/τις μαθητές/τριες να ξαναδούν τις ιδέες που είχαν γράψει στον πίνακα.
- Στην ομάδα της Άννας, παρείχε πιο συχνά υποστήριξη προτρέποντας να εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη ιδέα από αυτές που ήταν σημειωμένες στον πίνακα.
- Σταδιακά, οι μαθητές/τριες της τάξης έμαθαν πώς να εργάζονται συνεργατικά και να ενθαρρύνουν όλα τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν στην κοινή εργασία, οπότε μειώθηκε η ανάγκη παροχής υπενθυμίσεων από τη δασκάλα.
- Οι εργασίες που αναθέτονταν είχαν αρχικά μικρό βαθμό δυσκολίας, προκειμένου η Άννα να μπορεί να ανταποκριθεί χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια, αλλά και όλοι/ες οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες συνεργασίας. Αργότερα, οι εργασίες που δίνονταν στις ομάδες είχαν διαφοροποιημένο βαθμό δυσκολίας, ανάλογο των δυνατοτήτων των μελών της κάθε ομάδας.
- Στο τέλος κάθε ομαδικής εργασίας, η δασκάλα επαινούσε όλους τους/τις μαθητές/τριες για την προσπάθειά τους, αλλά και το ομαδικό τους πνεύμα.

5ος Στόχος: Ολοκληρώνει αυτόνομα τις σχολικές εργασίες που έχει για το σπίτι

Διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες:

Σε συνεργασία με τη μητέρα της Άννας, η δασκάλα του τμήματος ένταξης εισήγαγε ένα πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης με γραπτές οδηγίες, το οποίο συνδυαζόταν με ένα σύστημα αυτοκαταγραφής και ενισχυτικά επακόλουθα (βλέπε ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 19).

Μελέτη για το σπίτι		Πόντοι
Παίρνω 2 πόντους όταν κάνω μόνη μου την άσκηση, 1 πόντο όταν μου το θυμίζουν και 0 πόντους όταν δεν κάνω την άσκηση. Όταν συγκεντρώσω ... πόντους μπορώ να ακούσω για' τραγούδια στο You Tube		
1	Ανάγνωση	2
2	Ασκήσεις Γραμματικής	1
3	Ιστορία	2
4	Ασκήσεις μαθηματικών	1
5	Αγγλικά	2
Σύνολο		8

Εικόνα 19: Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης και αυτοκαταγραφής (1)

Συγκεκριμένα:

1. Η μητέρα της Άννας έγραφε σε μία λίστα τις ασκήσεις που είχε να κάνει η κόρη της, κατά τη διάρκεια της απογευματινής μελέτης.
2. Η Άννα ξεκινούσε τη μελέτη κατόπιν παρότρυνσης της μητέρας της μια προσυμφωνημένη ώρα.
3. Έβαζε το πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης (τη λίστα με τις ασκήσεις) πάνω στο γραφείο της, έβαζε σε μία στοίβα στα αριστερά του γραφείου της τα βιβλία, φυλλάδια και τετράδια που θα χρειαζόταν για την ολοκλήρωση της μελέτης, διάβαζε την πρώτη εργασία που αναγραφόταν στο πρόγραμμα, την ολοκλήρωνε και την έβαζε στη δεξιά πλευρά του γραφείου της.
4. Κοίταζε το πρόγραμμα και απένειμε στον εαυτό της τους ανάλογους βαθμούς: για κάθε εργασία που ολοκλήρωνε χωρίς να χρειαστεί υπενθύμιση ή παρότρυνση από τη μητέρα της, απένειμε στον εαυτό της 2 βαθμούς, αν την ολοκλήρωνε κατόπιν παρότρυνσης, έπρεπε να απονείμει στον εαυτό της 1 βαθμό και αν δεν την ολοκλήρωνε καθόλου, 0 βαθμούς. Στη συνέχεια, κοίταζε την επόμενη εργασία που αναγραφόταν στο πρόγραμμα κ.ο.κ.
5. Στο τέλος της μελέτης μπορούσε να ανταλλάξει τους βαθμούς που είχε συγκεντρώσει με μια δραστηριότητα που της άρεσε (π.χ. να δει μια σειρά στην τηλεόραση).
6. Όταν βελτιώθηκε η αυτονομία της μαθήτριας στην ολοκλήρωση της απογευματινής μελέτης, το πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης και

αυτοδιαχείρισης τροποποιήθηκε. Συγκεκριμένα, η ίδια η Άννα αναλάμβανε την υποχρέωση: (α) να καταγράψει τις εργασίες που είχε να κάνει στο σπίτι, (β) να σημειώσει αν θα χρειαζόταν βοήθεια για την ολοκλήρωσή τους, (γ) να προϋπολογίσει το χρόνο που θα χρειαζόταν για την ολοκλήρωσή τους και (δ) να ελέγξει με τη βοήθεια ρολογιού ή χρονομέτρου αν πέτυχε το χρονικό στόχο που είχε θέσει (βλέπε ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 20).

Πρόγραμμα απογευματινής μελέτης

Ημερομηνία:



α/α	Δραστηριότητα	Βοήθεια	Διάρκεια	Έλεγχος
1	Φυλλάδιο Γλώσσας	Όχι	20'	✓
2	Φυλλάδιο Μαθηματικών	Ναι	40'	✗
3	Ιστορία	Όχι	30'	✓
4	Αγγλικά	Ναι	20'	✓

Εικόνα 20. Πρόγραμμα αυτο-απασχόλησης και αυτοκαταγραφής (2)

6^{ος} Στόχος: Αποκτά δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, προκειμένου να μειωθεί η συχνότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης από τον/την ενήλικα

Προκειμένου η Άννα να βελτιώσει τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και να μειωθεί η ανάγκη για διαρκή καθοδήγηση από τους/τις δασκάλους/ες και τους γονείς της, διδάχθηκε να αυτο-παρατηρεί, να αυτο-αξιολογεί και να αυτοκαταγράφει τη συμπεριφορά της, σε αρκετούς από τους στόχους του προγράμματος παρέμβασης (Εικόνες 18, 19, 20).

Παράλληλα με τα συγκεκριμένα προγράμματα, η δασκάλα του τμήματος ένταξης έφτιαξε ένα ακόμα πρόγραμμα αυτοδιαχείρισης, στο οποίο η μαθήτρια σχημάτιζε τη «γραφική παράσταση» της επίδοσής της στους στόχους του προγράμματος παρέμβασης. Όπως φαίνεται στο παράδειγμα της Εικόνας 21, η

Άννα γέμιζε τις ράβδους με χρώμα, με ύψος ανάλογο του βαθμού που αξιολογούσε ότι είχε πετύχει στους στόχους της, τη συγκεκριμένη σχολική ημέρα. Αρχικά, η Άννα αυτο-αξιολογούσε τη συμπεριφορά της, μαζί με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, την τελευταία διδακτική ώρα και αργότερα μαζί με τη μητέρα της, όταν επέστρεφε στο σπίτι. Η δασκάλα ζητούσε από την Άννα να κλείσει τα μάτια της, να ανακαλέσει στη μνήμη της και να της περιγράψει επιθυμητές συμπεριφορές που είχε εκδηλώσει κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και ακολούθως να φτιάξει τη «γραφική παράσταση». Στη συνέχεια, ακολουθούσε συζήτηση και παρέχονταν ανατροφοδότηση και έπαινος για την προσπάθειά της.

Φωτο-Γράφημα

Ημερομηνία:



Χαίρετσα τους συμμαθητές μου το πρωί	Έκανα παρέα με τις φίλες μου στο διάλειμμα	Σήκωνα το χέρι και απαντούσα σε ερωτήσεις της δασκάλας	Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου στο μάθημα	Πέρασα ώραία στο σχολείο
--------------------------------------	--	--	--	--------------------------

Εικόνα 21. Πρόγραμμα αυτο-αξιολόγησης

7.2.3 Αποτελέσματα

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω παρεμβάσεων η Άννα άρχισε να χαιρετά συχνότερα τους/τις συμμαθητές/τριές της, όταν τους/τις συναντούσε το πρωί.

Στο τέλος του τριμήνου, η Άννα παρέμενε περισσότερη ώρα παρέα με τις συμμαθήτρίες της στο διάλειμμα και κάποιες φορές λάμβανε την πρωτοβουλία και συμμετείχε στις συζητήσεις τους. Αυτό έκανε τις συμμαθήτρίες της να την αναζητούν στο διάλειμμα και να την προσκαλούν στις παρέες και στα πάρτι τους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φαίνεται και στις δειγματοληπτικές καταγραφές της δασκάλας ειδικής αγωγής (Εικόνα 22), έπειτα από παρέμβαση 5 εβδομάδων, έπαιρνε συχνότερα την πρωτοβουλία να συμμετέχει στο μάθημα και να απαντά σε ερωτήσεις της δασκάλας. Στο συγκεκριμένο στόχο, φαίνεται να τη βοήθησε πολύ η παρουσία και υποστήριξη της δασκάλας του τμήματος ένταξης στην τάξη, αλλά και η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης, αφού, ενδεχομένως δημιούργησε τα κίνητρα για βελτίωση της επίδοσής της στο συγκεκριμένο τομέα. Η σημαντικότερη βελτίωση παρατηρήθηκε στο στόχο που αφορούσε τη συμμετοχή της στις ομαδικές εργασίες. Πριν την παρέμβαση, η μαθήτρια δεν μετείχε σχεδόν καθόλου στις ομαδικές εργασίες. Μετά την εισαγωγή της παρέμβασης και με τις παραινήσεις των συμμαθητών/τριών της, ο βαθμός συμμετοχής της αυξήθηκε. Στο σπίτι η μητέρα της ανέφερε ότι με τη βοήθεια του προγράμματος αυτο-απασχόλησης και προκειμένου να συγκεντρώσει τους πόντους που χρειαζόταν, για να της επιτραπεί η πρόσβαση το «You Tube», άρχισε να αυτονομείται περισσότερο και να χρειάζεται λιγότερες παραινήσεις, προκειμένου να κάνει τις εργασίες της. Τέλος, η μαθήτρια έμαθε να αυτο-αξιολογεί και να αυτοκαταγράφει τη συμπεριφορά της, στα διαφορετικά προγράμματα αυτοδιαχείρισης που χρησιμοποιήθηκαν. Μετά τη διδασκαλία του πρώτου προγράμματος, η εκπαίδευση της μαθήτριας στην εφαρμογή των υπόλοιπων ήταν σύντομης διάρκειας (1-2 ημέρες για το κάθε πρόγραμμα αυτοδιαχείρισης).

Όνομα:					
	20/3	27/3	3/4	10/4	17/4
Απαντά σε ερωτήσεις	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0
(0=καθόλου, 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ)					

Ερωτήματα:

- Ποια άλλα άτομα θα εμπλέκατε στο πρόγραμμα παρέμβασης και με ποιον τρόπο;
- Ποιοι άλλοι στόχοι θα μπορούσαν να είχαν τεθεί και με ποιον τρόπο θα υλοποιούνταν;
- Πώς θα προετοιμάζατε τη μαθήτριά για τη μετάβασή της στη Β/θμια εκπαίδευση;

7.3 Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά στη Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

7.3.1 Περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή

Ο Βασίλης έχει λάβει τις διαγνώσεις για ΔΑΦ και ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα) και σύμφωνα με την αξιολόγηση του νοητικού του δυναμικού, η νοημοσύνη του κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, ήταν 7 ετών και φοιτούσε στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου λαμβάνοντας 12 ώρες την εβδομάδα παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα, παρακολουθούσε ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης 3 ώρες την εβδομάδα σε ιδιωτικό κέντρο. Ο λόγος του είναι ολοκληρωμένος, με ήπιες δυσκολίες σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Ο μαθητής εκδήλωνε ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές του, αλλά δεν είχε αναπτύξει επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μην τους προσεγγίζει σωστά. Πολύ συχνά, κατά το διάλειμμα, ερχόταν σε σύγκρουση μαζί τους και εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά. Ωστόσο, οι συμμαθητές/τριές του δεν τον είχαν απορρίψει ή απομονώσει και τον δέχονταν στο παιχνίδι τους. Ο Βασίλης παραβίαζε συχνά τους κανόνες της σχολικής τάξης, εκδήλωνε διάσπαση της

προσοχής και ήπια κινητική ανησυχία, δεν ολοκλήρωνε τις σχολικές του εργασίες και αντιδρούσε, όταν πιεζόταν να το κάνει. Σπάνια μετείχε στη μαθησιακή διαδικασία και συχνά τη διέκοπτε, προκειμένου να κάνει κάποιο σχόλιο που δεν σχετιζόταν με το μάθημα ή να συγκρουστεί με κάποιο/α συμμαθητή/τρια του. Δυσκολευόταν σημαντικά στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, ενώ στα μαθηματικά η επίδοσή του ήταν ανάλογη της χρονολογικής του ηλικίας. Του άρεσε να βλέπει συγκεκριμένες σειρές κινουμένων σχεδίων στην τηλεόραση και να κάνει κατασκευές με τουβλάκια.

7.3.2 Διδακτικοί στόχοι και παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούσαν τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και τους γονείς του, σχετιζόνταν με τη συμπεριφορά του, η οποία παρεμπόδιζε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την ομαλή του σχολική ένταξη. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Ορίστηκε το πρόβλημα
2. Συλλέχθηκαν πληροφορίες και δεδομένα
3. Διατυπώθηκαν υποθέσεις για τα αίτια / τις λειτουργίες που επιτελούσαν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς
4. Ορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος παρέμβασης
5. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρέμβαση
6. Αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

1° βήμα: Ορισμός του προβλήματος

Από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τη δασκάλα της τάξης και την άμεση γενική παρατήρηση του μαθητή προέκυψαν δύο ειδών προβλήματα που έχρηζαν παρέμβασης:

1. Ο Βασίλης συγκρουόταν (ασκώντας σωματική και λεκτική βία) συχνά με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα.

2. Εκδήλωνε άρνηση στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, φώναζε και κάποιες φορές κατέστρεφε το υλικό διαταράσσοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

2ο βήμα: Συλλογή πληροφοριών και δεδομένων

Ερώτηση:

- Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αίτια της συμπεριφοράς του Βασίλη;

1. Αρχικά συλλέχθηκαν πληροφορίες από το Σύλλογο Διδασκόντων που αφορούσαν: (α) τη μορφή των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδήλωνε ο μαθητής και την έντασή τους, (β) τη συχνότητά τους, (γ) τις συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώνονταν και τα πιθανά αίτια που τα πυροδοτούσαν, (δ) αποτελεσματικές πρακτικές που ο κάθε εκπαιδευτικός είχε διαπιστώσει ότι συνέβαλλαν στη μείωση των συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, άρχισε να τηρείται συστηματικά εκπαιδευτικό ημερολόγιο, στο οποίο σημειώνονταν μετά από κάθε εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, η μορφή της συμπεριφοράς και οι συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώθηκε (π.χ. ποιος ήταν παρών, πού έγινε το επεισόδιο, πότε και τι αποτέλεσμα είχε).
2. Κατά τη διάρκεια προγραμματισμένη συνάντησης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις του Βασίλη με τους ομηλίκους του και τη μελέτη στο σπίτι. Στην Εικόνα 23, παρατίθεται ένα δείγμα του φύλλου καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε.

Πληροφορίες από τους γονείς	
Όνομα μαθητή:	Τάξη/Σχολείο:
Όνομα γονιού:	Ημερομηνία:
1	Εκδηλώνονται προβλήματα συμπεριφοράς στο οικείο του περιβάλλον; Τι είδους προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνει;
	Χρειάζεται πολλές φορές να του πεις κάτι, προκειμένου να το κάνει. Αντιδρά όταν πρέπει να κάνει τις εργασίες του. Όταν του ασκηθεί πίεση να διαβάσει τσαλακώνει το τετράδιο, βρίζει ... Τσακώνεται συχνά με τον ξάδελφο του που έρχεται στο σπίτι, θέλει να παίξει μαζί του, αλλά σύντομα καταλήγει να συμπεριφέρεται άσχημα (τον σπρώχνει, δεν τον αφήνει να πάρει τα παιχνίδια, λέει πως δεν τον αγαπά, βρίσκεται σε ένταση).
2	Πόσο συχνά εκδηλώνονται;
	Καθημερινά με τη μελέτη. Πολύ συχνά όταν παίζει με άλλο παιδί, και πάντα όταν πάμε στην παιδική χαρά (το αποφεύγουμε πλέον).
3	Πότε συνήθως εκδηλώνονται;
	Όταν πρέπει να κάνει κάτι που δεν θέλει, π.χ. τη μελέτη για το σχολείο, να πάει στο Κέντρο που κάνει πρόγραμμα
4	Πού συνήθως εκδηλώνονται;
	Στο χώρο που διαβάζει, στην παιδική χαρά
5	Τι προηγείται της εκδήλωσής τους;
	Του ζητάμε να διαβάσει, ή να κάνει κάτι που γενικώς δεν θέλει, όταν είναι να παίξει με άλλα παιδιά, τα πλησιάζει, αλλά μετά από λίγο ...
6	Ποιος είναι παρών κατά την εκδήλωσή τους;
	Η μητέρα που τον διαβάζει, άλλα παιδιά όταν παίζει.
7	Τι κάνετε για να το αντιμετωπίσετε;
	Μελέτη: Προσπαθούμε να τον ξεγελάσουμε, να του τάξουμε πράγματα, τον απειλούμε πως θα χάσει παιχνίδια. Τελικά, μόνο όταν τον βοηθήσουμε πάρα πολύ και του κάνουμε τις μισές ασκήσεις εμείς μπορεί να συνεργαστεί.
8	Σε ποιες καταστάσεις το παιδί δεν εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς (σε ποια συνθήκη, ποια άτομα είναι παρόντα κλπ)
	Όταν βλέπει τηλεόραση, παίζει με τα Lego μόνος του. Πιο ήρεμος είναι με τον πατέρα του που συνήθως επιστρέφει αργά και θα κάνουν κάποιο παιχνίδι μαζί.
9	Με τι του αρέσει να ασχολείται;
	Κατασκευές Lego, Κινούμενα σχέδια
10	Τι τον ηρεμεί;

Εικόνα 23: Φύλλο συλλογής πληροφοριών από τους γονείς του παιδιού για τα προβλήματα συμπεριφοράς

3. Διενεργήθηκε Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς, όπου συλλέχθηκαν πληροφορίες για τις συνθήκες που πυροδοτούσαν τη συμπεριφορά και τα επακόλουθα που ενδεχομένως τη διατηρούσαν. Στις Εικόνες 24 και 25 παρέχονται ενδεικτικά παραδείγματα από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς.

Έντυπο Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς						
Όνομα μαθητή/τριας:				Παρατηρητής:		
Ημερομ/Ώρα/Διάρκεια	Πλαίσιο & Δραστηριότητα	Προγενόμενα	Συμπεριφορά	Επακόλουθα	Αποτέλεσμα επακόλουθων	Εκτίμηση της λειτουργίας
14/9 11:35-11:40	Διάλειμμα, ελεύθερο παιχνίδι.	Ο Βασίλης παρακολουθεί συμμαθητές του να παίζουν με τάπες	Παίρνει κάποιες τάπες και αρχίζει να τρέχει, όταν τον πλησιάζουν τις πετά μακριά και γελά.	Ένας συμμαθητής του σπρώχνει	Ο Βασίλης αρχίζει να τον χτυπά και τον βρίζει. Σταματά μετά την παρέμβαση του δασκάλου, αλλά με δυσκολία	Διεκδίκηση ενισχυτικής δραστηριότητας (συμμετοχής στο παιχνίδι)

Εικόνα 24: Ενδεικτική καταγραφή από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Έντυπο Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς						
Όνομα μαθητή/τριας:				Παρατηρητής:		
Ημερομ/Ώρα/Διάρκεια	Πλαίσιο & Δραστηριότητα	Προγενόμενα	Συμπεριφορά	Επακόλουθα	Αποτέλεσμα επακόλουθων	Εκτίμηση της λειτουργίας
21/9 9.00-9.20	Τάξη, μάθημα Γλώσσας, Σκέφτομαι και γράφω	Η δασκάλα ζητά από το μαθητή να γράψει προτάσεις σχετικές με εικόνες που έχει δώσει	Ο μαθητής δεν το κάνει, παράγει θορύβους, παίζει με το μολύβι	Η δασκάλα τον επιπλήττει και επιμένει να γίνει η εργασία	Ο μαθητής φωνάζει, πετάει το τετράδιο και προσπαθεί να φύγει από την αίθουσα.	Διαφυγή από τη σχολική εργασία (γραφπή έκφραση)

Εικόνα 25: Ενδεικτική καταγραφή από τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του μαθήματος

4. Ταυτόχρονα συλλέχθηκαν δεδομένα για τη συχνότητα εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Εικόνα 26).

Φύλλο αδράς καταγραφής της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς						
Όνομα μαθητή/τριας:						
Ημερομηνίες: ____ έως ____		Σχολείο:			Τάξη:	
Συμπεριφορά: Συγκρούεται με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα						
Ωρα	Δραστηριότητα	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκ.
8:15						
9:00						
9:40	Διάλειμμα		I			I
10:00						
10:45						
11:30	Διάλειμμα	I		I		I
11:45						
12:25	Διάλειμμα	I			I	I
12:35						
13:15						
		2	1	1	1	3
		Σύνολο: 8 φορές/εβδομάδα				

Εικόνα 26: Δειγματοληπτική καταγραφή της συχνότητας εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς

3^ο βήμα: Διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τα αίτια / τη λειτουργία των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς

Στον Πίνακα 17 που ακολουθεί αναλύονται οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά την αξιολόγηση και διατυπώνονται οι υποθέσεις σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς του Βασίλη.

Πίνακας 17:

Ανάλυση των αιτίων της προβληματικής συμπεριφοράς

Συμπεριφορά	Αίτιο	Λειτουργία
1. Ο Βασίλης συγκρούεται με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα	Θέλει να αλληλεπιδράσει μαζί τους, αλλά δεν ξέρει πώς να το κάνει	Διεκδίκηση συμμετοχής σε ευχάριστη δραστηριότητα

2. Ο Βασίλης εκδηλώνει διαταρακτική συμπεριφορά στο μάθημα της Γλώσσας	Δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος	Αποφυγή / διαφυγή από τις σχετικές δραστηριότητες
--	--	---

4^ο βήμα: Διατύπωση των στόχων της παρέμβασης

Ερωτήσεις:

- Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι στόχοι της παρέμβασης;
- Με ποιον τρόπο θα επιτευχθούν;

1. Ως πρώτος στόχος της παρέμβασης τέθηκε η βελτίωση των δεξιοτήτων ομαδικού παιχνιδιού, γεγονός που αναμενόταν να συμβάλει στη μείωση των συγκρούσεων με τους συμμαθητές του.
2. Ως δεύτερος στόχος της παρέμβασης τέθηκε η βελτίωση της εποικοδομητικής συμμετοχής στο μάθημα, γεγονός που αναμενόταν να οδηγήσει στη μείωση της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς που εκδήλωνε μέσα στην τάξη.

5^ο βήμα: Σχεδιασμός και υλοποίηση της παρέμβασης για τον 1^ο στόχο

Στα πλαίσια της παρέμβασης για τον 1^ο στόχο, προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες παιδαγωγικές παρεμβάσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν ένα οικείο στο Βασίλη παιχνίδι και προσκαλούσαν δεκτικούς για αλληλεπίδραση μαζί του, συμμαθητές/τριες να μετέχουν σε αυτό (αρχικά ένα ακόμα παιδί και μετά περισσότερα). Όλα τα παιδιά λάμβαναν τον έπαινο των δασκάλων για τη συμμετοχή τους. Ένας εκ των εκπαιδευτικών αναλάμβανε το ρόλο του «διαιτητή», προκειμένου ο Βασίλης να μην διαμαρτύρεται για παραβιάσεις των κανόνων από τους συμμαθητές του. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός παρείχε βοήθεια στο Βασίλη, όποτε τη χρειαζόταν.

- Όλοι οι μαθητές/τριες της τάξης διδάχθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής νέα ομαδικά παιχνίδια που θα μπορούσαν να παίξουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις στο χώρο της αυλής για το σκοπό αυτό (π.χ. σχέδια στο δάπεδο της αυλής).
- Στα παιχνίδια που ο Βασίλης δυσκολευόταν να συμμετέχει έγινε και προπαρασκευαστική εκπαίδευση στο τμήμα ένταξης, με τη συμμετοχή ενός ακόμα συμμαθητή του.
- Ο Βασίλης διδάχθηκε επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να διεκδικεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο τη συμμετοχή του στο παιχνίδι των ομηλικών του. Η διδασκαλία έγινε με:
 - Παροχή λεκτικού προτύπου προς μίμηση, προκειμένου να ζητά τη συμμετοχή του στο παιχνίδι (π.χ. «Μπορώ να παίξω μαζί σου;»).
 - «Κοινωνική ιστορία», η οποία περιλάμβανε φωτογραφίες του παιδιού και των συμμαθητών του, με θέμα: «Ζητάω από τους φίλους μου να παίξουμε».
 - Παρουσίαση προτύπου προς μίμηση μέσω βίντεο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα βίντεο από το «YouTube» μεταφρασμένο στα ελληνικά, το οποίο παρουσίαζε ένα παιδί να προσεγγίζει συμμαθητές/τριές του που παίζουν και να τους ζητά να συμμετέχει. Στο βίντεο παρουσιάζονταν περιπτώσεις, όπου το αίτημά του γινόταν αποδεκτό και άλλες που δεν γινόταν αποδεκτό, οπότε ο πρωταγωνιστής έπρεπε να αναζητήσει άλλη ομάδα παιδιών και να τους ζητήσει να μετέχει στο παιχνίδι τους.
 - Παιχνίδι ρόλων με κούκλες (ήρωες Lego, που άρεσαν στο μαθητή), προκειμένου να γίνει εξάσκηση στους τρόπους που είχε μάθει, μέσω των κοινωνικών ιστοριών και του βίντεο, να προσεγγίζει τους/τις συμμαθητές/τριές του.
 - Παροχή υπενθυμίσεων, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, να χρησιμοποιεί τις νέες επικοινωνιακές δεξιότητες.
 - Περιγραφικός έπαινος και αυτοκόλλητα με ήρωες των κινουμένων σχεδίων, σε συνάρτηση με την εκδήλωση των επικοινωνιακών

δεξιοτήτων που είχε αποκτήσει κατά την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριές του στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

- Πιστεύετε ότι οι παραπάνω παιδαγωγικές παρεμβάσεις θα έχουν ως απώτερο αποτέλεσμα τη μείωση των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
- Ποιες άλλες προτάσεις θα κάνατε, προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος;

5^ο βήμα: Σχεδιασμός και υλοποίηση της παρέμβασης για τον 2^ο στόχο

Για τις ανάγκες του 2^{ου} στόχου έγιναν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία, οι οποίες περιλάμβαναν:

- Την προσαρμογή των σχολικών απαιτήσεων στις δυνατότητες του μαθητή. Για παράδειγμα, γινόταν αντικατάσταση ορισμένων ασκήσεων των σχολικών βιβλίων με: ασκήσεις από τα Easy-to-read βιβλία από το <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-uliko>, ασκήσεις για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας.
- Την παροχή επιπλέον βοήθειας σε δύσκολες εργασίες που αναθέτονταν στους/στις μαθητές/τριες της τάξης (π.χ. συνεργατική γραφή με τη δασκάλα που παρείχε παράλληλη στήριξη).
- Τη μείωση της έκτασης του κειμένου που είχε για ανάγνωση στο σπίτι (το οποίο, όμως, έπρεπε να διαβάσει περισσότερες φορές).
- Την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, προκειμένου να αποκτήσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα.

Παράλληλα με τις διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της διδασκαλίας:

- Χρησιμοποιήθηκαν οπτικά ερεθίσματα ως υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη (π.χ. μια φωτογραφία του ίδιου του παιδιού να εργάζεται ήσυχα στη θέση του).
- Παρεχόταν συχνά ενίσχυση (έπαινος και ανταλλάξιμες αμοιβές), σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά του στην τάξη (π.χ. όταν εργαζόταν ήσυχος) και τη συμμετοχή του στο μάθημα.
- Ταυτόχρονα, ο Βασίλης διδάχθηκε επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο να εκφράζει τις επιθυμίες του. Συγκεκριμένα, διδάχθηκε: (α) να σηκώνει το χέρι του και να ζητά τη βοήθεια της δασκάλας, όταν δυσκολευόταν σε μια άσκηση, (β) να ζητά μικρής διάρκειας διαλείμματα, όταν ένιωθε πολύ κουρασμένος, οπότε καθόταν στη θέση του, σταματούσε να εργάζεται και ζωγράφιζε για 3'. Προκειμένου να μη ζητά συνεχώς διάλειμμα, του δόθηκε ένας μικρός αριθμός από «κάρτες διαλείμματος», τις οποίες μπορούσε να ανταλλάξει κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Σταδιακά διδάχθηκε να περιμένει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, μέχρι να κάνει διάλειμμα, αφού πρώτα ολοκλήρωνε μία εύκολη άσκηση.

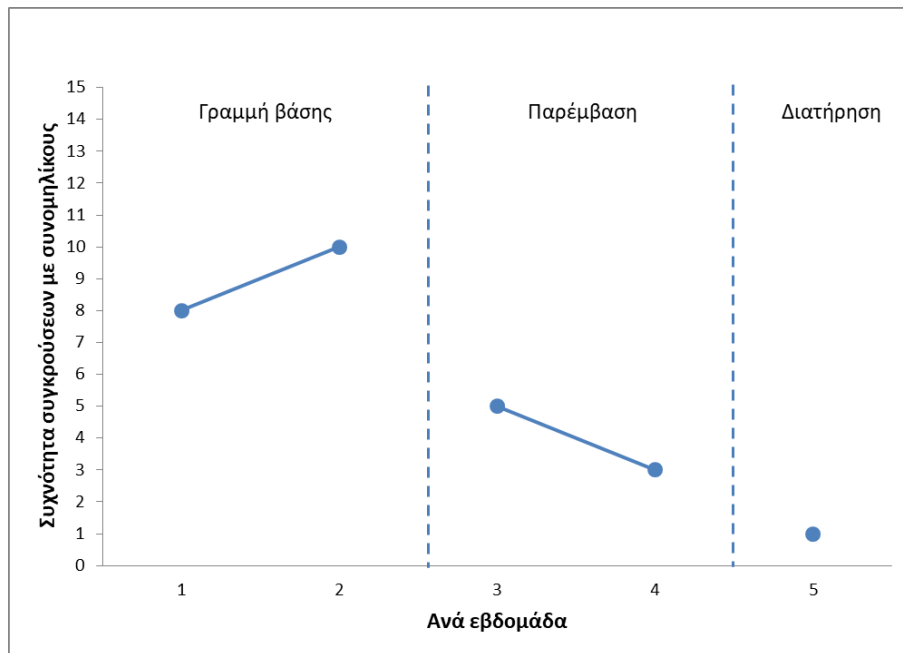
Ερωτήσεις:

- Πιστεύετε ότι οι παραπάνω παιδαγωγικές παρεμβάσεις θα έχουν ως απώτερο αποτέλεσμα τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- Ποιες άλλες προτάσεις θα κάνατε, προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος;

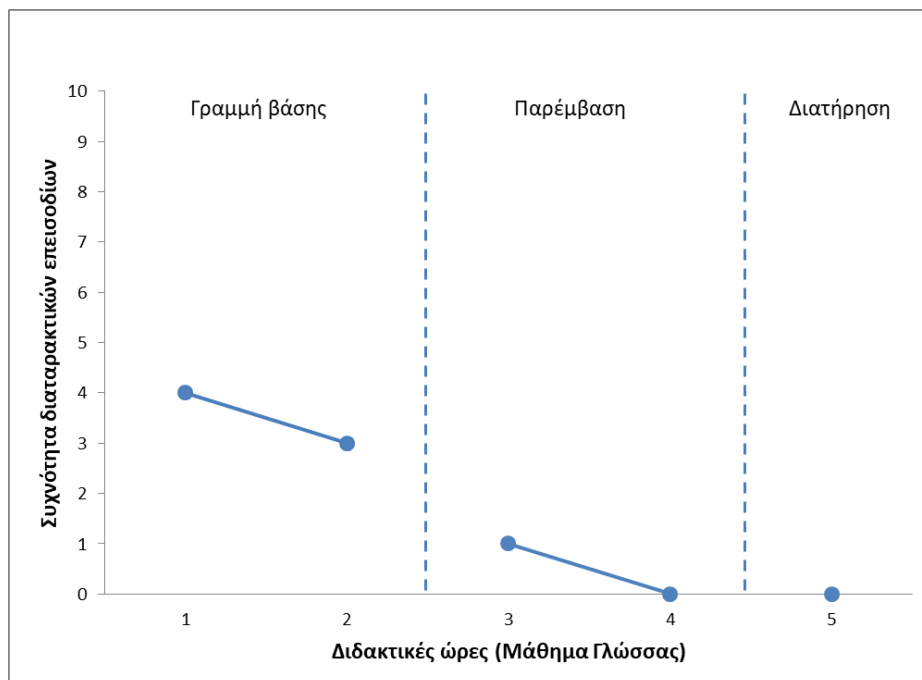
7.3.3 Αποτελέσματα

Δειγματοληπτικές, μη συστηματικές καταγραφές έγιναν, έτσι ώστε να αποτυπωθεί και ποσοτικά-οπτικά η πρόοδος του Βασίλη στους στόχους του προγράμματος. Τα Σχήματα 4 και 5 παρουσιάζουν την επίδοση του μαθητή σε σχέση με τον πρώτο και δεύτερο στόχο της παρέμβασης, αντίστοιχα. Και στις δύο γραφικές παραστάσεις διαπιστώνεται πως, ενώ πριν την παρέμβαση (Γραμμή βάσης) η μη επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού κυμαινόταν σε

υψηλά επίπεδα, η παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση της συχνότητάς της και μάλιστα τα αποτελέσματά της διατηρήθηκαν και μετά την ολοκλήρωσή της.



Σχήμα 4: Συχνότητα συγκρούσεων με συνομηλίκους



Σχήμα 5: Συχνότητα διαταρακτικών επεισοδίων στην τάξη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Π.1 Φύλλο συλλογής πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα του παιδιού

Όνομα
μαθητή/τριας:

Ημερομ: Σχολείο: Τάξη:

Πληροφορίες από:

Ερωτήσεις

Σημειώσεις/απαντήσεις

Ποιο είναι το αγαπημένο
του/της παιχνίδι ή
δραστηριότητα (δώστε
συγκεκριμένα παραδείγματα);

Με τι του/της αρέσει να
ασχολείται στον ελεύθερο
χρόνο του/της στο σπίτι;

Με τι συνήθως ασχολείται
κατά τη διάρκεια του
διαλείμματος στο σχολείο;

Ποιες σχολικές
δραστηριότητες /μαθήματα
δείχνει να του/της αρέσουν
περισσότερο;

Τι τον/την κάνει χαρούμενο/η;

Τι του/της έλκει την προσοχή;

Σε τι τα καταφέρνει καλά;

Με ποιον/ποια του/της αρέσει
πολύ να περνά το χρόνο
του/της;

Ποια είναι η αγαπημένη
του/της ώρα μέσα στην
ημέρα;

Ποια είναι τα μέρη/τοποθεσίες
που του/της αρέσει να
επισκέπτεται;

Άλλα σχόλια και παρατηρήσεις:

Π.2 Φύλλο συλλογής πληροφοριών για τις καίριες για την ένταξη δεξιότητες²⁹

Όνομα μαθητή/τριας:			
Ημερομ:	Σχολείο:	Τάξη:	
Πληροφορίες από:			

Προφορικός λόγος και επικοινωνία

1. Εκτελεί εντολές και ακολουθεί οδηγίες; τι είδους; (π.χ. μονολεκτικές, μία οδηγία τη φορά, δύο και πλέον οδηγίες που παρέχονται μαζί);

2. Απαντά σε ερωτήσεις; τι είδους (π.χ. ποιος, που, γιατί);

3. Χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει; Αν όχι με ποιο τρόπο επικοινωνεί (π.χ. δείχνει, σύστημα επικοινωνίας με εικόνες);

4. Για ποιο λόγο συνήθως επικοινωνεί (π.χ. να ζητήσει κάτι, να μοιραστεί επιτεύγματα και ενδιαφέροντα; να αναζητήσει πληροφορίες/βοήθεια, να κάνει σχόλια, να μετέχει σε μια συζήτηση, να αποφύγει μια δραστηριότητα);

5. Ποιο είναι το επίπεδο του εκφραστικού λόγου (π.χ. χρησιμοποιεί: μεμονωμένες λέξεις, ολοκληρωμένη πρόταση, κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις - δώστε παραδείγματα);

6. Έχει εκφραστική ευχέρεια στις διηγήσεις και τις περιγραφές ανάλογη της χρονολογικής του/της ηλικίας; Αν όχι τι δυσκολίες αντιμετωπίζει (π.χ.

²⁹ Οι πληροφορίες μπορούν να ληφθούν μέσω συνεντεύξεων με τα οικεία πρόσωπα του παιδιού, καθώς και μέσω της καθημερινής, άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του στο σχολείο.

μορφοσυντακτικές, δυσκολία να ανακαλέσει τα γεγονότα και με τη σωστή σειρά);

7. Ο προφορικός του/της λόγος είναι ευπρόσληπτος (π.χ. έχει καθαρή άρθρωση και κατάλληλη ένταση φωνής);

8. Εκδηλώνει ηχολαλίες ή/και λεκτικές στερεοτυπίες (π.χ. ακατάληπτους ήχους κατ' εξακολούθηση, επαναλήψεις φράσεων);

Κοινωνικές δεξιότητες

1. Επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες ή/και τους ομηλικούς (π.χ. λαμβάνει επικοινωνιακές πρωτοβουλίες, επιδιώκει να μετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες);

2. Έχει φίλους; Αν ναι, ποιους; (είναι παιδιά από την τάξη του; τα άλλα παιδιά δείχνουν να τον/την συμπαθούν;)

3. Σε ποιες κοινωνικές συνθήκες είναι πιο πιθανό να επιδιώξει την κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς να χρειαστεί σχετική υπόδειξη από τον/την ενήλικα;

4. Πώς αντιδρά όταν βρεθεί σε νέες - μη οικείες κοινωνικές συνθήκες (π.χ. κατά τη διάρκεια μιας εκδρομής, ή μιας γιορτής στο σχολείο);

5. Εκδηλώνει ενδιαφέρον και συμμετέχει σε συζητήσεις με ενήλικες και άλλα παιδιά; Συμβάλλει στη διατήρηση της συζήτησης και τηρεί τους κανόνες της συνομιλίας; Για ποια θέματα του/της αρέσει να συζητά;

6. Διατηρεί τη βλεμματική επαφή κατά την αλληλεπίδραση και γενικά υιοθετεί την κατάλληλη μη-λεκτική συμπεριφορά (νεύματα, στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου);

7. Μετέχει σε ομαδικά παιχνίδια; τι είδους (κατασκευαστικά, αθλητικά, επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.); Για πόση ώρα συμμετέχει σε ένα ομαδικό παιχνίδι;

8. Με ποιο τρόπο διεκδικεί να συμμετέχει στο παιχνίδι άλλων παιδιών;

9. Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, όπως αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου τους;

10. Προσαρμόζει τη συναισθηματική του/της έκφραση ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. δείχνει στενοχωρημένος/η όταν τραυματίζεται ένας/μία συμμαθητής/τρια του/της);

Εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία³⁰

1. Έχει κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία (π.χ. στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά);

2. Μπορεί να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης που φοιτά; Αν όχι σε ποια μαθήματα χρειάζεται να γίνουν προσαρμογές;

3. Εκτελεί αυτόνομα τις σχολικές εργασίες; Αν όχι, σε ποιες δραστηριότητες χρειάζεται βοήθεια και τι είδους; / Αυτοϋπηρετείται στο σπίτι; Ολοκληρώνει αυτόνομα τις εργασίες της απογευματινής μελέτης;

³⁰ Τα συγκεκριμένα ερωτήματα απευθύνονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

-
4. Έχει ικανοποιητικό ρυθμό στην εργασία του/της; Μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό που γίνεται το μάθημα;
-
-
5. Πόση ώρα παραμένει συγκεντρωμένος σε δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν; και πόση σε δραστηριότητες που δεν άπτονται των ενδιαφερόντων του;
-
-
6. Μετέχει στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. δείχνει να προσέχει τον/την εκπαιδευτικό, χρησιμοποιεί το κατάλληλο υλικό, εκτελεί τις δραστηριότητες, ακολουθεί τις οδηγίες, απαντά σε ερωτήσεις);
-
-
7. Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του/της (ή άλλα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον) προκειμένου να ολοκληρώσουν μια κοινή δραστηριότητα;
-
-
8. Δείχνει να βελτιώνεται η συμμετοχή του/της στη μαθησιακή διαδικασία όταν του παρέχονται οπτικά ερεθίσματα (π.χ. εικόνες) ως υπενθυμίσεις/ υποδείξεις;
-
-
9. Αντιδρά θετικά στον έπαινο και την κοινωνική ενίσχυση; Δείχνει να την επιδιώκει; Είναι εξοικειωμένος με συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών;
-
-

Ιδιαιτερότητες στην αισθητηριακή επεξεργασία

1. Δείχνει να ενοχλείται και ενδεχομένως αντιδρά υπερβολικά σε ακουστικά, απτικά (π.χ. όταν κάποιος τον/την ακουμπά), ή άλλα ερεθίσματα;
-
-
2. Εκδηλώνει στερεοτυπικές/ επαναληπτικές αντιδράσεις; Ποια μορφή έχουν; Πόσο συχνά και υπό ποιες συνθήκες εκδηλώνονται; Διακόπτονται εύκολα;
-

3. Του/της αρέσει να κάνει τα πράγματα με ένα συγκεκριμένο τρόπο;

4. Έχει κάποια ασυνήθιστα ενδιαφέροντα, εμμονές ή προσκόλληση με αντικείμενα που παρεμποδίζουν τη μάθησή του/της; (δώστε παραδείγματα)

Προβλήματα συμπεριφοράς³¹

1. Εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς; Τι είδους και σε ποιες περιστάσεις;

2. Εκδηλώνει έντονη κινητικότητα και δυσκολεύεται να ελέγξει την παρόρμησή του/της;

3. Δείχνει να διακατέχεται από έντονο άγχος και ανησυχία; Σε ποιες συνθήκες; Με ποιο τρόπο εκδηλώνονται; Τι τον/την ηρεμεί;

4. Συμμορφώνεται άμεσα στις εντολές του/της εκπαιδευτικού (ή του γονέα) ακόμα και όταν αποσκοπούν στη διακοπή μιας δραστηριότητας της αρεσκείας του/της;

Τι σας απασχολεί περισσότερο σε σχέση με τη σχολική ένταξη του παιδιού;

³¹ Περισσότερες πληροφορίες για τα προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως εκδηλώνει το παιδί μπορούν να συλλεχθούν μέσω του «Ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση της λειτουργίας που επιτελούν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς» στο Παράρτημα Π.8

Τι στόχους θα θέτατε;

Π.3 Ενδεικτικό φύλλο ελεύθερης καταγραφής

Όνομα μαθητή/τριας:			
Ημερομ:	Σχολείο:	Τάξη:	
Παρατηρητής:			
Συνθήκη:			

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΣΧΟΛΙΑ
Συμπεράσματα: Προτάσεις: 1. 2. 3. 4.	

Οδηγίες:

- Στο πεδίο «Συνθήκη» καταγράφουμε την ώρα της ημέρας που γίνεται η παρατήρηση (π.χ. 1^η διδακτική ώρα), το πλαίσιο (π.χ. σχολική τάξη) και τη δραστηριότητα (π.χ. αντιγραφή από τον πίνακα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας).
- Στο πεδίο «Συμπεριφορά» καταγράφουμε σημαντικά γεγονότα, συναισθήματα και προθέσεις, τόσο του παιδιού, του οποίου τη συμπεριφορά παρατηρούμε, όσο και των συμμαθητών/τριών του, καθώς και τις δικές μας ενέργειες.
- Στο πεδίο «Σχόλια» διατυπώνουμε υποθετικές ερμηνείες και ερωτήματα σχετικά με τη συμπεριφορά που μας απασχολεί, ενώ ταυτόχρονα αυτο-αξιολογούμε τις δικές μας ενέργειες.
- Στο πεδίο «Συμπεράσματα» συνοψίζουμε τις υποθέσεις για τα αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού και τις διασταυρώνουμε με άλλες πληροφορίες (π.χ. πληροφορίες που συλλέξαμε το προηγούμενο διάστημα, πληροφορίες από τους γονείς). Διατυπώνουμε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο που θα παρέμβουμε.

Π.4 Λίστες ελέγχου καίριων για την ένταξη δεξιοτήτων

Όνομα μαθητή/τριας:
Ημερομ: Σχολείο: Τάξη:
Παρατηρητής:

	0-4 ³²	Σχόλια
A. Κοινωνικές δεξιότητες		
1. Ανταποκρίνεται λεκτικά και/ή μη λεκτικά σε επικοινωνιακές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών του.		
2. Λαμβάνει πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
3. Γνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών/τριών του και τους/τις καλεί με το όνομά τους.		
4. Συμμετέχει και διατηρεί τη συζήτηση με συμμαθητές/τριές του και με το εκπαιδευτικό προσωπικό.		
5. Μετέχει στη συζήτηση ισότιμα με το/τη συνομιλητή/τρια του (αναλαμβάνει εξίσου το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή).		
6. Συζητά για ποικιλία θεμάτων.		
7. Εισάγει θέματα προς συζήτηση.		
8. Διατηρεί την κατάλληλη απόσταση από το/τη συνομιλητή/τρια του, χωρίς να παραβιάζει τον προσωπικό τους χώρο.		
9. Προσαρμόζει την ένταση της φωνής του ανάλογα με την κοινωνική συνθήκη.		

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

10. Κατά την αλληλεπίδραση, διατηρεί τη βλεμματική επαφή με το/τη συνομιλητή/τρια του.		
11. Όταν προσέρχεται στο σχολείο, κατευθύνεται προς τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
12. Στο διάλειμμα, παραμένει σε χωρική εγγύτητα με τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
13. Επιτρέπει σε άλλους να μετέχουν στο παιχνίδι του.		
14. Προσκαλεί συμμαθητές/τριές του να παίξουν μαζί.		
15. Ζητά την άδεια να μετέχει στο παιχνίδι συμμαθητών/τριών του ή να πάρει ένα παιχνίδι-αντικείμενο που ανήκει σε άλλο παιδί.		
16. Παίζει συνεργατικά και μοιράζεται παιχνίδια και εκπαιδευτικό υλικό με τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
17. Παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα απασχολημένος σε ομαδικό παιχνίδι.		
18. Τηρεί τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών (π.χ. περιμένει τη σειρά του).		
19. Παρακολουθεί και μιμείται επιθυμητές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμαθητών/τριών του.		
20. Κατανοεί και χρησιμοποιεί την αργκό που χρησιμοποιούν και οι συμμαθητές/τριές του.		
21. Κατανοεί το χιούμορ των συμμαθητών/τριών του και ανταποκρίνεται με την κατάλληλη συναισθηματική έκφραση.		
22. Αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος.		
23. Ανταποκρίνεται κατάλληλα στη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών του, δείχνοντας ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση.		

24. Υιοθετεί την κατάλληλη έκφραση προσώπου, ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση.		
25. Εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του.		
26. Προσφέρεται να βοηθήσει συμμαθητές/τριές του, όταν το χρειάζονται.		
27. Ζητά ευγενικά και δέχεται τη βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριές του, ευχαριστώντας τους, στη συνέχεια.		
28. Συγχαίρει τους/τις συμμαθητές/τριές του για τις επιτυχίες τους.		
29. Ζητά ευγενικά από τους/τις συμμαθητές/τριές του να το αφήσουν να περάσει, όταν στέκονται στο δρόμο του.		
30. Ζητά συγνώμη.		

Συμπεράσματα και στόχοι για την παρέμβαση:

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____

B. Δεξιότητες που σχετίζονται με την εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία	0-4 ³³	Σχόλια
1. Παραμένει στη θέση του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διατηρώντας σωστή στάση του σώματος στο κάθισμα.		
2. Σηκώνει το χέρι του, όταν θέλει να κάνει μια ερώτηση/ να απαντήσει σε ερώτηση του/της εκπαιδευτικού, περιμένοντας την άδεια.		
3. Ακολουθεί τις ρουτίνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. για την παράδοση των σχολικών εργασιών).		
4. Περιμένει τη σειρά του, προκειμένου να μετάσχει στις μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. να διαβάσει).		
5. Ακολουθεί τους κανόνες που διέπουν τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριές του, στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων.		
6. Εκτελεί εντολές και ακολουθεί οδηγίες που θέτει ο/η εκπαιδευτικός σε ατομική βάση ή σε ολόκληρη την τάξη.		
7. Απαντά σε ερωτήσεις που θέτει ο/η εκπαιδευτικός σε ατομική βάση ή σε ολόκληρη την τάξη.		
8. Παρακολουθεί με το βλέμμα του τον/την εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος.		
9. Παρακολουθεί με το βλέμμα το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζει ο/η εκπαιδευτικός (π.χ. ένα χάρτη, την εικόνα ενός βιβλίου).		
10. Βγάζει τα σωστά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό από την τσάντα του.		

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

11.Βρίσκει και μεταβαίνει στη σελίδα του βιβλίου που ζητά ο/η εκπαιδευτικός.		
12.Χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό.		
13.Παραμένει συγκεντρωμένος στην εργασία του.		
14.Αναμένει μεταξύ των δραστηριοτήτων χωρίς να εκδηλώνει διασπαστική ή στερεοτυπική συμπεριφορά.		
15.Ολοκληρώνει αυτόνομα ή με ελάχιστη βοήθεια τις σχολικές εργασίες και σημειώνει τις εργασίες για τη μελέτη στο σπίτι.		
16.Αναζητά τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (π.χ. σηκώνει το χέρι και ζητά βοήθεια).		
17.Δέχεται τη βοήθεια που του παρέχει ο/η εκπαιδευτικός αλλά και κάποιος/α συμμαθητής/τρια του.		
18.Παίρνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και το επιστρέφει στη θέση του.		
19.Η κοινωνική ενίσχυση και ο έπαινος που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός έχει ενισχυτική αξία για το παιδί.		
20.Αναζητά τον έπαινο του/της εκπαιδευτικού (π.χ. σηκώνει το χέρι, προκειμένου να ελέγξει ο/η εκπαιδευτικός την εργασία του).		

Συμπεράσματα και στόχοι για την παρέμβαση:

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____

Γ. Δεξιότητες που σχετίζονται με τους κανόνες συμπεριφοράς	0-4 ³⁴	Σχόλια
1. Περιμένει στην προκαθορισμένη θέση, κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης.		
2. Μπαίνει στην τάξη μετά την πρωινή συγκέντρωση, κατόπιν σχετικής οδηγίας των εκπαιδευτικών.		
3. Τακτοποιεί τα πράγματά του στα προκαθορισμένα σημεία (π.χ. το μπουφάν στην κρεμάστρα, την τσάντα δίπλα στο θρανίο).		
4. Γνωρίζει ποια πράγματα είναι δικά του και τα παίρνει μαζί του, πριν φύγει από το σχολείο.		
5. Ακολουθεί τις ρουτίνες που σχετίζονται με τις μεταβάσεις εντός και εκτός σχολικής τάξης.		
6. Βγαίνει για διάλειμμα, όταν δώσει τη σχετική οδηγία ο/η εκπαιδευτικός, ακολουθώντας τους/τις συμμαθητές/τριές του.		
7. Κινείται αυτόνομα στους χώρους του σχολείου.		
8. Μετά το διάλειμμα επιστρέφει στην τάξη αυτόνομα (χωρίς σχετική προτροπή), στο άκουσμα του κουδουνιού.		
9. Μεταβαίνει σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου, ανάλογα με το ωρολόγιο πρόγραμμα.		
10. Κατά τη λήξη των μαθημάτων, φεύγει από την τάξη και μεταβαίνει στην είσοδο του σχολείου, κατόπιν σχετικής εντολής.		
11. Περιμένει στη σειρά του και ψωνίζει αυτόνομα στο κυλικείο.		

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

12. Μεταβαίνει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη ή από τον ένα χώρο του σχολείου σε άλλον με κανονικό βηματισμό και τρέχει μόνο αν δώσει σχετική οδηγία ο/η εκπαιδευτικός.		
13. Συμμετέχει στις σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές ακολουθώντας τις εντολές των εκπαιδευτικών.		
14. Τηρεί τους κανόνες της τάξης, που σχετίζονται με τη σωστή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.		
15. Τηρεί τους σχολικούς κανόνες που σχετίζονται με τη σωστή λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά.		
16. Τηρεί τους κανόνες που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών/τριών.		
17. Σέβεται τη σχολική περιουσία, καθώς και τα αντικείμενα των συμμαθητών/τριών του.		
18. Ζητά την άδεια, προκειμένου να πάρει ένα αντικείμενο που ανήκει σε συμμαθητή/τρια του και δέχεται την άρνηση.		
19. Ακολουθεί τις οδηγίες και συμμορφώνεται στις εντολές, όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.		
20. Αναγνωρίζει και συμμορφώνεται σε προειδοποιήσεις για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.		
21. Δέχεται την επίπληξη και τις ποινές που προβλέπονται από το σχολείο για την παραβίαση των κανόνων.		
22. Υιοθετεί κατάλληλη συμπεριφορά, ακόμα και αν οι συνθήκες αλλάξουν απρόοπτα.		
23. Γενικεύει την εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές, στις οποίες έγινε η διδασκαλία τους.		

Συμπεράσματα και στόχοι για την παρέμβαση:

Π.5 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω καταγραφής γεγονότων και υπολογισμού της συχνότητας εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς³⁵

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____

Ημερ.												
(Συμπεριφορά):	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Σχόλια: _____

³⁵ **Οδηγίες:** Στην πρώτη στήλη καταγράφουμε τη συμπεριφορά που αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης. Στην κορυφή κάθε στήλης καταγράφουμε την ημερομηνία που έγινε η παρατήρηση. Κάθε φορά που εκδηλώνεται η συμπεριφορά κυκλώνουμε έναν αριθμό. Ενώνοντας τον μεγαλύτερο αριθμό κάθε στήλης για μια σειρά ημερών σχηματίζεται η γραφική παράσταση της επίδοσης του μαθητή (βλέπε ως παράδειγμα το Σχήμα 1 στην Ενότητα 3.2.4).

Π.6 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω καταγραφής γεγονότων και υπολογισμό του ποσοστού εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς³⁶

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____

Ημρ.										
(Συμπεριφορά):	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%
	80%	80%	80%	80%	80%	80%	80%	80%	80%	80%
	70%	70%	70%	70%	70%	70%	70%	70%	70%	70%
	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%
	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%
	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%
	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%
	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

³⁶ **Οδηγίες:** Στην πρώτη στήλη καταγράφουμε τη συμπεριφορά που αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης. Στην κορυφή κάθε στήλης καταγράφουμε την ημερομηνία που έγινε η παρατήρηση. Υπολογίζουμε το ποσοστό των σωστών απαντήσεων/αποκρίσεων με τον τύπο:

$$\frac{\text{Αριθμός σωστών απαντήσεων}}{\text{Αριθμός ευκαιριών (π.χ. αριθμός πράξεων που έπρεπε να λύσει)}} \times 100$$

και το κυκλώνουμε στη στήλη που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη ημέρα. Ενώνοντας τα ποσοστά που εκδηλώθηκε η συμπεριφορά για μια σειρά ημερών σχηματίζουμε τη γραφική παράσταση της επίδοσης του παιδιού (βλέπε ως παράδειγμα το Σχήμα 2 της Ενότητας 3.2.4).

Π.7 Φύλλο συλλογής δεδομένων μέσω διαβαθμισμένης κλίμακας³⁷

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____

Ημερ												
Κλίμακα:												

Σχόλια:

³⁷ **Οδηγίες:** Στην πρώτη στήλη καταγράφουμε τη συμπεριφορά που αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης. Στην κορυφή κάθε στήλης σημειώνουμε την ημερομηνία που έγινε η παρατήρηση. Στην τελευταία γραμμή σημειώνουμε την κλίμακα βάσει της οποίας έγινε η αξιολόγηση (π.χ. 0=καθόλου, 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ). Κάθε ημέρα (ή διδακτική ώρα) κυκλώνουμε τον βαθμό της κλίμακας που αντιπροσωπεύει καλύτερα την επίδοση του παιδιού. Ενώνοντας τους βαθμούς κάθε ημέρας σχηματίζουμε τη γραφική παράσταση της επίδοσης του παιδιού (βλέπε ως παράδειγμα το Σχήμα 3 στην Ενότητα 3.2.4). Μπορούμε να υπολογίσουμε το μέσο όρο της επίδοσης αθροίζοντας τους βαθμούς και διαιρώντας το άθροισμα με τον αριθμό των παρατηρήσεων (π.χ. ημερών που έγινε η καταγραφή).

Π.8 Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λειτουργίας που επιτελούν οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς³⁸

Όνομα μαθητή/τριας: _____		
Ημερομ: _____	Σχολείο: _____	Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____		

Ερωτήσεις	Σημειώσεις/απαντήσεις
1. Ποιο είναι το αγαπημένο του παιχνίδι/ δραστηριότητα;	_____ _____
2. Σε τι τα καταφέρνει καλά;	_____ _____
3. Με ποιο τρόπο επικοινωνεί τις επιθυμίες/ ανάγκες του; Ποιο είναι το επίπεδο του προφορικού του λόγου;	_____ _____
4. -Ποιο είναι το καθημερινό του πρόγραμμα στο σπίτι; -Ποιες από αυτές τις δραστηριότητες απολαμβάνει και ποιες δεν του αρέσουν; -Του δίνεται η δυνατότητα να κάνει επιλογές; -Γνωρίζει το πρόγραμμα και μπορεί να προβλέψει τι θα ακολουθήσει;	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
5. Ποια είναι η συμπεριφορά που εκδηλώνει και σας απασχολεί;	_____ _____ _____ _____

³⁸ Οι ερωτήσεις που παρατίθενται μπορούν να αποτελέσουν έναν οδηγό για τη διενέργεια συνέντευξης με τους γονείς του παιδιού, ή συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς που είχαν το παιδί ως μαθητή/τρια τα προηγούμενα έτη (κάνοντας τις αναγκαίες προσαρμογές στα ερωτήματα). Πολλές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρειάζεται να συμπληρωθούν ξεχωριστά για κάθε κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί (O'Neill et al., 1997).

6. Πόσο συχνά εκδηλώνεται η συμπεριφορά; Με ποια ένταση και πόση διάρκεια έχει;	
7. Πόσο χρονικό διάστημα έχει που εκδηλώνεται η συμπεριφορά (π.χ. 1 μήνα);	
8. Πού εκδηλώνεται συνήθως η συμπεριφορά;	
9. Σε ποιο πλαίσιο σπανίως εκδηλώνεται η συμπεριφορά	
10. Ποια ώρα της ημέρας συνήθως εκδηλώνεται η συμπεριφορά;	
11. Ποια ώρα της ημέρας σπανίως εκδηλώνεται η συμπεριφορά;	
12. Ποιες συνθήκες/ δραστηριότητες είναι πιθανό να προκαλέσουν τη συμπεριφορά (ή τι προηγείται της εκδήλωσής της π.χ. του ζητείται να διαβάσει);	
13. Τι είστε σίγουροι πως εάν κάνετε θα πυροδοτήσει τη συμπεριφορά; (π.χ. του απαγορεύεται να δει τηλεόραση)	
14. Σε ποιες συνθήκες σπανίως εκδηλώνεται η συμπεριφορά (π.χ. όταν παίζει);	
15. Ποιος είναι παρόν όταν εκδηλώνεται η συμπεριφορά;	
16. Παρουσία ποιου ατόμου σπανίως εκδηλώνεται η συμπεριφορά;	
17. Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που ενδεχομένως να αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης της	

συμπεριφοράς (π.χ. λήψη φαρμακευτικής αγωγής, έλλειψη ύπνου)	
18.Υπάρχουν καταστάσεις οι οποίες του προκαλούν φόβο, έντονη ανησυχία και άγχος;	
19.Πώς αντιδρά όταν θέλει κάτι αλλά δεν μπορεί να το έχει (π.χ. να του δώσετε το κινητό σας να παίξει);	
20.Πώς αντιδρά αν του αποσύρετε ένα αγαπημένο αντικείμενο ή τον εμποδίζετε να κάνει μια δραστηριότητα που του αρέσει;	
21.Πώς αντιδρά αν του ζητήσετε να κάνει κάτι δύσκολο ή κάτι που βαριέται να κάνει;	
22.Πώς αντιδρά όταν του δίνετε μια εντολή να κάνει κάτι; Ή όταν τον επιπλήττετε;	
23. Η συμπεριφορά εκδηλώνεται σε συνθήκες που είστε παρόντες αλλά δεν αλληλεπιδράτε καθόλου μαζί του;	
24. Η συμπεριφορά εκδηλώνεται όταν είναι εντελώς μόνο του;	
25.Πώς αντιδρά αν αλλάξει κάτι στη ρουτίνα του/ ή στο πρόγραμμά του;	
26.Κατά τι γνώμη σας γιατί εκδηλώνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά; (π.χ. προσπαθεί κάτι να κερδίσει ή να αποφύγει με τη συμπεριφορά του;)	
27.Με ποιους τρόπους καταφέρνετε να διαχειριστείτε τη συμπεριφορά του;	
28.Ποιους τρόπους έχετε διαπιστώσει πως δεν έχουν αποτέλεσμα;	

Σχόλια και παρατηρήσεις:

Π.9 Φύλλο αδράς καταγραφής της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς³⁹

Όνομα μαθητή/τριας: _____
Ημερομ: _____ έως _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____
Παρατηρητής: _____
Συμπεριφορά: _____

Ώρα	Δραστηριότητα	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκ.
8:15						
9:00						
9:40						
10:00						
10:45						
11:30						
11:45						
12:25						
12:35 13:15						

Σχόλια και παρατηρήσεις:

³⁹ Ένα παράδειγμα συμπληρωμένου φύλλου αδράς καταγραφής της συμπεριφοράς, μαζί με οδηγίες για τη συμπλήρωσή του παρέχεται στην επόμενη σελίδα.

Παράδειγμα συμπληρωμένου φύλλου αδράς καταγραφής της συχνότητας της προβληματικής συμπεριφοράς μαζί με οδηγίες⁴⁰

Όνομα μαθητή/τριας: Παναγιώτης Γ.		
Ημερομηνίες: 1/4 έως 5/4	Σχολείο: 1 ^ο Δημοτ. Σχολείο	Τάξη: Α ₁
Συμπεριφορά: Σηκώνεται από τη θέση του και τρέχει μέσα στην τάξη		

Ωρα	Δραστηριότητα	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκ.
8:15	Γλώσσα	Σπάνια ⁴¹	I ⁴²	⁴³		
9:00	Γλώσσα	Αρκετά συχνά	IIII			
9:40	Πλησιάζει άλλα παιδιά για να παίξει	Ποτέ				
10:00	Μαθηματικά	Πολύ συχνά	IIIIII			
10:45	Πληροφορική	Σπάνια	I			
			12			

⁴⁰ Στο πεδίο «Συμπεριφορά» καταγράφεται ο ορισμός της αντίδρασης που αποτελεί το αντικείμενο της άμεσης παρατήρησης. Στο πεδίο «Δραστηριότητα» καταγράφεται το μάθημα που γίνεται τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, ενώ, κατά το διάλειμμα σημειώνονται οι δραστηριότητες με τις οποίες απασχολείται το παιδί.

⁴¹ Στα πεδία των ημερών της εβδομάδας σημειώνονται οι ενδείξεις: «ποτέ», «σπάνια», «αρκετά συχνά», «πολύ συχνά», ή

⁴² Εάν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να κάνει ακριβέστερη καταγραφή της συχνότητας, μπορεί να σημειώνει με γραμμούλες «I» κάθε εκδήλωση της συμπεριφοράς εντός μίας διδακτικής ώρας και να υπολογίζει στα πεδία στο κάτω μέρος του πίνακα τη συχνότητα, ανά ημέρα και εβδομάδα, ή

⁴³ Εάν η συμπεριφορά έχει μεγάλη διάρκεια, μπορεί να «γκριζάρει» ένα μέρος του πεδίου, που κατά προσέγγιση ανταποκρίνεται στη συνολική διάρκεια της συμπεριφοράς.

Π.10 Έντυπο Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς

Όνομα μαθητή/τριας:				Παρατηρητής:		
Ημερομ/ Ώρα/Διάρκεια ⁴⁴	Πλαίσιο & Δραστηριότητα	Προγενόμενα	Συμπεριφορά	Επακόλουθα	Αποτέλεσμα επακόλουθων	Εκτίμηση της λειτουργίας

⁴⁴ Στο πεδίο «Ημερομηνία» σημειώνεται η ημερομηνία, η ώρα που εκδηλώθηκε η συμπεριφορά και κατά προσέγγιση η χρονική της διάρκεια. Στο πεδίο «Δραστηριότητα» σημειώνεται το πλαίσιο που εκδηλώθηκε η συμπεριφορά, τα άτομα που ήταν παρόντα και η δραστηριότητα με την οποία οι μαθητές ασχολούνταν. Στο πεδίο «Προγενόμενα» καταγράφεται τι συνέβη αμέσως πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Στο πεδίο «Συμπεριφορά» περιγράφεται η συμπεριφορά με σαφή τρόπο (π.χ. χτύπησε, έτρεχε μέσα στην τάξη, έσπασε το βάζο). Στο πεδίο «Επακόλουθα» καταγράφεται τι συνέβη αμέσως μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, πως αντέδρασε ο δάσκαλος της τάξης στη συμπεριφορά του μαθητή. Στο πεδίο «Αποτέλεσμα επακόλουθων» καταγράφεται ποια ήταν η επίπτωση του επακόλουθου στη συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. σταμάτησε τη συμπεριφορά, την έκανε πιο έντονη). Στο πεδίο «Λειτουργία» διατυπώνεται μια εκτίμηση για το σκοπό (λειτουργία) που εξυπηρετεί η συμπεριφορά: 1) να αποφύγει κάτι ή να διαφύγει από κάτι; 2) να αποκτήσει ή να διατηρήσει ένα επιθυμητό αντικείμενο-δραστηριότητα; 3) να αποσπάσει την προσοχή του ενήλικα; 4) του προκαλεί αισθητηριακή ικανοποίηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αστέρη, Θ. (2017). Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, (σ. 99-120). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Α. (2017α). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, (σ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Α. (2017β). Σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Α. Γενά (Επιμ.) *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 495-512). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Π. (2011). Επίδραση της αυτοκαταγραφής στη συχνότητα της διασπαστικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με αυτισμό σε ειδικό σχολείο. *Ελληνική επιθεώρηση ειδικής αγωγής*, 3, 111-135.
- Γαλάνης, Π. (2017). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, (σ. 121-142). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γαλάνης, Π. & Γενά, Α. (2017). Προάγοντας την αυτονομία: Προγράμματα αυτοδιαχείρισης και αυτο-απασχόλησης. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σ. 343-385). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Π., Γενά, Α., & Δροσινού, Αι. (2017). Πρακτικές εφαρμογές και διεργασίες για την κοινωνική ένταξη και τη συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση,*

- διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (σ. 513-556). Αθήνα: Gutenberg.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Παπαμιχαλοπούλου, Ε. (2020). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και αυτόνομης διαβίωσης για μαθητές με αναπηρία μέσω Κοινωνικών Ιστοριών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8, 221-248.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2017α). Κύρια χαρακτηριστικά, τρόποι μάθησης και βασικές έννοιες της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Στο Α. Γενά (επιμ.) *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 170-208). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (επιμ.) (2017β). *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 44, 84-99.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές, προγραμματικές συνθήκες και μέθοδοι εκπαίδευσης και θεραπείας παιδιών με ΔΑΦ. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, (σ. 209-342). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. & Γκόγκος, Γ. (2017). Μια εναλλακτική προσέγγιση στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς: Λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και θεραπευτική σχέση. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, (σ. 446-494). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). Διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-*

- αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, (σ. 40-116). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. & Μπαλαμώτης, Γ. (2013). *Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2017). Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, (σ. 77-98). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπούρχας, Γ. & Μπουσδούνης, Ι. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με κινητική αναπηρία: ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή και την αυτόνομη διαβίωση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς: Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης. (2011). *Νέο Σχολείο Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού: (Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες, περιλαμβάνει 13 τόμους με θεωρία, ερευνητικά ευρήματα και δραστηριότητες για την τάξη)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusion: Student-directed learning*. Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- Alberto, P. & Troutman, A. (2009). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Pearson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.

- Bae, Y. S. (2017). Mathematical Problem Solving Instruction for Students with Autism Spectrum Disorder. In H.-M. Chiang (Ed), *Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder* (pp. 93-113). Cham: Springer.
- Bae, Y. S., Chiang, H. M., & Hickson, L. (2015). Mathematical word problem solving ability of children with autism spectrum disorder and their typically developing peers. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 2200-2208.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Durkin, M. S. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1.
- Barton, E. E., Lawrence, K., & Deurloo, F. (2011). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1205-17.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 932-955.
- Camargo, S. P., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, doi: 10.1007/s10803-014-2060-7
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111-126.
- Carrascosa-Romero, M. C. & De Cabo-De La Vega, C. (2015). The Comorbidity of ADHD and Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Community Preschoolers. In Jill M. Norvilitis, *ADHD-New Directions in Diagnosis and Treatment*. IntechOpen (pp. 109-164), doi: 10.5772/61400.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 230-242.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in autism spectrum disorders*, 3, 876-889.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior modification, 36*(3), 251-269.
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L-C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., ... Schiener, L. A. (2008). Advanced Parental Age and the Risk of Autism Spectrum Disorder. *American journal of epidemiology, 168*, 1268-76.
- Durrleman, S., Hippolyte, L., Zufferey, S., Iglesias, K., & Hadjikhani, N. (2015). Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses. *International journal of language & communication disorders, 50*(2), 260-267.
- Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., & Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream pre-school and kindergarten settings. *Research in autism spectrum disorders, 6*, 829-835.
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., ... & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of child psychology and psychiatry, 54*, 195-205.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of autism and developmental disorders, 33*, 365- 382.
- Ganz, J. B. (2007). Using visual script interventions to address communication skills. *Teaching exceptional children, 40*(2), 54-58.
- Geiger, T. (2012). Peer interaction. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 273-292). New York: Guildford Press.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International journal of psychology, 41*, 1-14.
- Gena, A., Galanis, P., Alai-Rosales (2014). Self-management from a behavior analytic standpoint: Theoretical advancements and applications in Autism Spectrum Disorder. *Hellenic journal of cognitive behavioral research and therapy, (1) 1*, 33-40.

- Gena, A., & Kymissis, E. (2001). Assessing and setting goals for the attending and communicative behavior of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. *Journal of developmental and physical disabilities*, 13(1), 11-26.
- Gray, C. (2004). Social Stories™10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison autism journal*, 15(4), 2-21.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10.
- Hadjikhani, N. (2013). Scientifically deconstructing some of the myths regarding autism. *Swiss archives of neurology and psychiatry*, 165, 272-276.
- Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions and policy* (pp. 1029-1042). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior modification*, 25, 762-784.
- Haughney, K., & Browder, D. (2017). Social Studies for Students with Autism Spectrum Disorder. In H. -M. Chiang (Ed), *Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder* (pp. 137-160). Cham: Springer.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 4, 63-83.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Behavioral support*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Jones, C. R., Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J., Tregay, J., Simonoff, E., ... & Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718.
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social Story Effectiveness on Social Interaction for Students with Autism: A Review of the Literature. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 53(1), 44-58.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 533-544.
- Kim, S. H., & Lord, C. (2013). The behavioral manifestations of Autism Spectrum Disorders. In J. D. Buxbaum & P. R. Hof (Eds.), *The neuroscience of autism spectrum disorders* (pp. 25-37). New York: Academic Press.

- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(1), 157-178.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification*, 25, 745-761.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Parks, D. R. (1992). *How to teach self-management to people with severe disabilities: A training manual*. Santa Barbara: University of California.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with Autism Spectrum Disorders in inclusive school settings. *Cognitive and behavioral practice*, 19, 401-412.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kulage, K. M., Smaldone, A. M., & Cohn, E. G. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 1918-1932.
- Lane, K., Wehby, J. H., Cooley, C. (2006). Teacher expectations of student's classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional children*, 72, 153-167.
- Lang, R., Kuriakose, S., Lyons, G., Mulloy, A., Boutot, A., Britt, C., ... & Lancioni, G. (2011). Use of school recess time in the education and treatment of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in autism spectrum disorders*, 5(4), 1296-1305.
- Lanovaz, M. J., & Sladeczek, I. E. (2012). Vocal stereotypy in individuals with autism spectrum disorders: A review of behavioral interventions. *Behavior modification*, 36(2), 146-164.
- Leach, D. (2010). *Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Leaf, R., & McEachin, J. (1999). *A work in progress: Behavior management strategies and curriculum for intensive behavioral treatment of autism*. NY: DRL Books Inc.
- Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M., & Kasari, C. (2016). Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder. *Autism*, 20(6), 653-662.

- Loveland, K., & Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-age child with an autistic spectrum disorder. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Volume 1 Diagnosis, development, neurology and behavior* (pp. 247- 287). New Jersey: John Wiley & Sons.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J. & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 37-50). Austin, TX: Pro-Ed.
- Mace, C., Lalli, J. S., Lalli, E. P., & Shea, M. C. (1993). Functional analysis and treatment of aberrant behavior. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.), *Behavior analysis and treatment* (pp. 75-99). New York: Plenum Press.
- Magyar, C. I., Pandolfi, V., & Bender, R. (2012). Evaluating the student. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 39-68). New York: Guildford Press.
- Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analytic study. *Research in autism spectrum disorders*, 51, 18-31.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior modification*, 31(5), 682-707.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and teacher education*, 60, 224-233.
- McClannahan L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda MD: Woodbine House.
- McClannahan L. E., & Krantz, P. J. (2005). *Teaching conversation to children with autism*. Bethesda MD: Woodbine House.
- McInerney, M., & Hamilton, J. L. (2007). Elementary and middle schools technical assistance center: An approach to support the effective implementation of scientifically based practices in special education. *Exceptional children*, 73, 242-255.
- Mitchell, D. (2007). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon: Routledge.
- Mruzek, D. W. (2012). Planning data collection and monitoring progress. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 69-86). New York: Guildford Press.

- Mruzek, D. W., Silverman, L., & Varghese, B. (2012). Individual instruction part 1: Teaching approaches. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 198-224). New York: Guildford Press.
- Mundy, P., Mastergeorge, A. M., & McIntyre, N. S. (2012). Effects of autism on social learning and social attention. In P. Mundy & A. Mastergeorge (Eds.), *Educational interventions for students with autism* (pp. 3-33). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Nabors, L., Willoughby, J., Leff, S., & McMenamin, S. (2001). Promoting inclusion for young children with special needs on playgrounds. *Journal of developmental and physical disabilities*, 13, 179-190.
- Napolitano, D. A. & McAdam, D. B. (2012). Problem behavior. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 293-335). New York: Guildford Press.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Ninci, J. (2015). Effects of antecedent exercise on academic engagement and stereotypy during instruction. *Behavior modification*, 39(1), 98-116.
- Nelson, L. (2013). *Target ladders: Autistic Spectrum (Differentiating for inclusion)*. Cheshire (UK): LDA.
- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., ... & Kjellmer, L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, 19(8), 934-943.
- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 115-127.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., ... Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics*, 128, e488-e495.

- Peterson, C. (2012). Team building and training. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 87-108). New York: Guildford Press.
- Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y. L., & Montoya, C. (2018). A systematic review of effects of social stories interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 33(1), 25-34.
- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioural interventions for young children with autism based on the UCLA Young Autism Project model. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 23-41.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early start Denver model for young children with autism*. New York, NY: Guilford Press.
- Root, J. R., Stevenson, B. S., Davis, L. L., Geddes-Hall, J., & Test, D. W. (2017). Establishing computer-assisted instruction to teach academics to students with autism as an evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(2), 275-284.
- Rosenberg, N., Congdon, M., Schwartz, I., & Kamps, D. (2015). Use of say-do correspondence training to increase generalization of social interaction skills at recess for children with autism spectrum disorder. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 50(2), 213.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American journal on mental retardation*, 6, 417-438.
- Schendel, D., & Bhasin, T. K. (2008). Birth weight and gestational age characteristics of children with autism, including a comparison with other developmental disabilities. *Pediatrics*, 121, 1155-64.
- Smith, T. (2012a). Adapting the daily routine. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 123-165). New York: Guildford Press.
- Smith, T. (2012b). Individualizing the general education curriculum. In T. Smith (Ed), *Making inclusion work for students with Autism Spectrum Disorders: An evidence-based guide* (pp. 166-197). New York: Guildford Press.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 256-264.

- Stroizer, S., Hinton, V., Flores, M., & Terry, L. (2015). An investigation of the effects of CRA instruction and students with autism spectrum disorder. *Education and training in autism and developmental disabilities, 50*(2), 223.
- Taylor, B. A., & Jasper, S. (2001). Teaching programs to increase peer interaction. In C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for young children with autism* (pp. 97-162). Austin, TX: Pro-Ed.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary students with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Wei, X., Christiano, E. R., Yu, J. W., Wagner, M., & Spiker, D. (2015). Reading and math achievement profiles and longitudinal growth trajectories of children with an autism spectrum disorder. *Autism, 19*(2), 200-210.
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). *Reaching out, joining in: Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda: Woodbine house.