**Η Συνεκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό στην Γενική Τάξη**

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Κοζάνης

Μετάφραση – Επιμέλεια: Κουτσογεωργοπούλου Φανή, Εκπαιδευτικός Β΄θμιας

**Τι είναι Αυτισμός;**

Ο αυτισμός είναι μια εφόρου ζωής αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμποδίζει τους ανθρώπους να κατανοούν αυτά που βλέπουν, ακούν ή αντιλαμβάνονται με οποιονδήποτε άλλο τρόπο. Αυτό συνεπάγεται σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία και στην συμπεριφορά.

Ο αυτισμός ορίζεται κατά DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association, 1994) ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από:

* δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση
* περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Είναι μια περίπλοκη νευρολογική διαταραχή η οποία επηρεάζει την λειτουργία του εγκεφάλου.

Τα συμπτώματα του αυτισμού μπορεί να υπάρχουν σε διάφορους συνδυασμούς και μπορεί να συνοδεύουν άλλες αναπηρίες. Κάποιοι άνθρωποι με αυτισμό μπορεί να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, ενώ οι περισσότεροι αυτιστικοί έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό το οποίο κυμαίνεται από ελαφρά μέχρι βαριά νοητική καθυστέρηση.

Μπορεί να υπάρχει ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών στον εκφραστικό και προσληπτικό λόγο, καθώς και στην επικοινωνία. Εκτιμάται ότι το 50% σχεδόν των αυτιστικών δεν αναπτύσσουν λειτουργικό λόγο. Αυτοί που αναπτύσσουν, εμφανίζουν ασυνήθιστες ιδιότητες στον λόγο τους και έχουν περιορισμένες επικοινωνιακές λειτουργίες.

Όλοι οι αυτιστικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην συμπεριφορά, αλλά η έκταση και ο τύπος δυσκολίας μπορεί να ποικίλει. Κάποιοι μπορεί να είναι πάρα πολύ εσωστρεφείς, ενώ άλλοι μπορεί να είναι υπερβολικά ενεργητικοί και να προσεγγίζουν τους άλλους με περίεργους τρόπους. Αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής (έλλειψη) και αντίστασης σε αλλαγές. Συχνά αντιδρούν σε αισθητηριακά ερεθίσματα με ασυνήθιστο τρόπο και μπορεί να εκδηλώνουν περίεργες συμπεριφορές όπως «φτερούγισμα» των χεριών», στριφογύρισμα ή κούνημα μπρος πίσω. Μπορεί επίσης να κάνουν ασυνήθιστη χρήση αντικειμένων, καθώς και προσκόλληση σε αντικείμενα.

Αν και οι αυτιστικοί έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, ποτέ δύο άνθρωποι δεν είναι ίδιοι. Επιπλέον, τα μοτίβα και η έκταση των δυσκολιών μπορεί να αλλάξουν κατά την ανάπτυξη. Τα κοινά χαρακτηριστικά μας βοηθούν να κατανοήσουμε τις γενικές ανάγκες σε σχέση με τον αυτισμό, αλλά είναι πολύ σημαντικό να συνδυάζουμε αυτές τις πληροφορίες με την γνώση των συγκεκριμένων ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

**Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές**

Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές είναι ένας όρος «ομπρέλα» για διαταραχές οι οποίες περιλαμβάνουν βλάβες σε δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συναισθηματικής αμοιβαιότητας και επικοινωνίας και ύπαρξη στερεοτυπικών συμπεριφορών, περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές κατά DSM-IV είναι:

* Αυτισμός
* Σύνδρομο Asperger
* Σύνδρομο Rett
* Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας
* Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» χρησιμοποιείται ευρέως από τους επαγγελματίες για να δηλώσει ένα παιδί με αυτισμό και συναφείς διαταραχές. Το σημείο κλειδί που διαφοροποιεί τον αυτισμό από άλλα σύνδρομα ή καταστάσεις είναι το ουσιαστικό έλλειμμα στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Επίσης, μπορεί να ακούσετε τον όρο «διαταραχές του φάσματος του αυτισμού». Οι επιστήμονες με τον όρο αυτό εννοούν ένα ολόκληρο φάσμα το οποίο περιλαμβάνει όλες τις διαταραχές του αυτισμού από βαρύ αυτισμό μέχρι το σύνδρομο Asperger ή τον «ευρύτερο φαινότυπο» (άτομα που πιθανόν να μην έχουν ποτέ διαγνωσθεί, είναι αρκετά καλά ενταγμένα στην κοινωνία και παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες). Όποια κι αν είναι η διάγνωση, αυτισμός ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι ίδιες.

**ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER**

**Χαρακτηριστικά μάθησης και συμπεριφοράς μαθητών με σύνδρομο Asperger**

Το ΣΑ χαρακτηρίζεται από *μια ποιοτική βλάβη στην κοινωνική συμπεριφορά.* Οι μαθητές με ΣΑ μπορεί να θέλουν πάρα πολύ να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλους, αλλά δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και μπορεί να προσεγγίσουν τους άλλους με πολύ περίεργους τρόπους. Συχνά, δεν κατανοούν τα κοινωνικά ήθη και μπορεί να εμφανίζονται κοινωνικά αδέξιοι, να έχουν δυσκολία να μπουν στην θέση του άλλου και να παρερμηνεύουν κοινωνικές νύξεις. Συχνά έχουν τις ίδιες δυσκολίες με τους αυτιστικούς μαθητές να κατανοήσουν ότι οι άλλοι έχουν τις δικές τους αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα. Οι μαθητές με ΣΑ δύσκολα αποκτούν κοινωνική μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης και χρειάζονται σαφή και ξεκάθαρη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αν και οι μαθητές με ΣΑ έχουν ευχερή λόγο όταν ξεκινούν το νηπιαγωγείο, συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τις πολυπλοκότητες της γλώσσας οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα:

* Πραγματολογία (την χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια)
* Σημασιολογία (πολλαπλές σημασίες)
* Προσωδία (το ύψος, η ένταση και ο ρυθμός ομιλίας)

Ένα από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΣΑ είναι ότι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν κοινωνικές συζητήσεις. Μπορεί να έχουν προχωρημένο λεξιλόγιο και να μιλούν ακατάπαυστα για κάποιο αγαπημένο τους θέμα. Το θέμα μπορεί να είναι κάπως περιορισμένο και ο μαθητής μπορεί να δυσκολεύεται να αλλάξει θέμα.

Οι μαθητές με ΣΑ μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με άλλους επειδή συνήθως δεν μαθαίνουν τους κανόνες της συζήτησης. Δηλαδή μπορεί να:

* διακόπτουν ή να μιλούν παράλληλα με άλλους
* κάνουν άσχετα σχόλια
* δυσκολεύονται να ξεκινήσουν και να τελειώσουν συζητήσεις
* χρησιμοποιούν λόγο που χαρακτηρίζεται από έλλειψη μεταβολής στο ύψος, ένταση και ρυθμό
* χρησιμοποιούν υπερβολικά σχολαστικό και επίσημο λόγο, ειδικά καθώς φτάνουν στην εφηβεία
* στέκονται πολύ κοντά σε κάποιον όταν του μιλούν
* έχουν επίμονο βλέμμα, υιοθετούν ασυνήθιστη στάση σώματος, ή χρησιμοποιούν περίεργα την γλώσσα του σώματος
* δεν κατανοούν τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου

*Οι μαθητές με ΣΑ έχουν μέση με ανώτερη φυσιολογική νοημοσύνη και μπορεί να δείχνουν αρκετά ικανά.* Πολλοί μαθητές με ΣΑ είναι ικανοί στη κατάκτηση πραγματολογικών γνώσεων και μπορεί να έχουν εκτεταμένες πραγματολογικές γνώσεις σχετικά με ένα θέμα το οποίο τους απορροφά την προσοχή. Ωστόσο, δείχνουν σχετικές αδυναμίες στην κατανόηση και στην αφηρημένη σκέψη, καθώς και στην κοινωνική επίγνωση. Επομένως, αντιμετωπίζουν κάποια ακαδημαϊκά προβλήματα, ειδικότερα σε σχέση με:

* αναγνωστική κατανόηση
* λυτική προβλήματος
* οργανωτικές δεξιότητες
* ανάπτυξη εννοιών
* εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση κρίσεων

Επιπλέον, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γνωστική ευελιξία – δηλαδή ο τρόπος σκέψης τους τείνει να είναι άκαμπτος - και στην προσαρμογή τους σε αλλαγή ή αποτυχία. Δεν μαθαίνουν άμεσα από τα λάθη τους.

*Οι μαθητές με ΣΑ συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό.* Οι περιοχές που επηρεάζονται συμπεριλαμβάνουν την κίνηση, την ισορροπία, την επιδεξιότητα, τον γραφικό χαρακτήρα, τις γρήγορες κινήσεις, τον ρυθμό και την μίμηση των κινήσεων.

*Οι μαθητές με ΣΑ μπορεί να έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τους αυτιστικούς μαθητές σε σχέση με την αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα.* Μπορεί να δείχνουν υπερευαισθησία σε κάποιο ερέθισμα και μπορεί να υιοθετούν ασυνήθιστες ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης αισθητηριακής διέγερσης.

*Οι μαθητές με ΣΑ μπορεί να είναι απρόσεκτοι, να αποσπάται η προσοχή τους εύκολα και να είναι ανήσυχοι.* Πολλοί μαθητές με ΣΑ έχουν πάρει και διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε κάποια στιγμή της ζωής τους. Μπορεί να είναι δύσκολο γι’ αυτούς τους μαθητές να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Η κατάλληλη διδασκαλία και υποστήριξη μπορούν να βοηθήσουν στην ανακούφιση αυτού του άγχους.

**Στρατηγικές για την διδασκαλία μαθητών με Σύνδρομο Asperger**

Κάποιες από τις στρατηγικές για την διδασκαλία μαθητών με αυτισμό μπορεί να είναι εφαρμόσιμες και για την διδασκαλία μαθητών με ΣΑ. Ωστόσο, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τα μοναδικά μαθησιακά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, να παρέχει υποστήριξη όταν χρειάζεται και να χρίζει πάνω στα δυνατά σημεία του μαθητή.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και προτείνονται διάφορες στρατηγικές.

|  |  |
| --- | --- |
| **Μαθησιακή Δυσκολία Στρατηγικές** | |
| **Δυσκολίες στην γλώσσα**   * **ο μαθητής έχει την τάση να κάνει άσχετα σχόλια** * **να διακόπτει** * **να μιλάει για ένα μόνο θέμα και να μιλά παράλληλα με τους άλλους** * **δυσκολία στο να κατανοεί πιο σύνθετη γλώσσα, να ακολουθεί οδηγίες και να κατανοεί την σημασία λέξεων με πολλαπλές σημασίες** | * **ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ιστορία σε κόμικς που περιέχει διάλογο** * **να διδάξει κατάλληλες λεκτικές δομές για το ξεκίνημα συζήτησης** * **να διδάξει στους μαθητές τρόπους για να ζητούν βοήθεια όταν μπερδεύονται** * **να διδάξει τρόπους διεξαγωγής μιας συζήτησης σε μικρές ομάδες** * **να διδάξει κανόνες σε σχέση με την εναλλαγή σειράς στην συζήτηση και σε σχέση με το πότε απαντώ, διακόπτω ή αλλάζω θέμα** * **να χρησιμοποιήσει μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, καθώς και συζητήσεις σε video** * **να εξηγήσει τις μεταφορές και τις λέξεις με διπλές σημασίες** * **να ενθαρρύνει τους μαθητές να ζητούν την επανάληψη ή την απλοποίηση μιας οδηγίας, ή την οδηγία γραπτώς αν δεν την κατανοεί** * **να σταματά κάθε φορά που δίνει οδηγίες για να ελέγξει την κατανόησή τους** * **να περιορίζει τις προφορικές ερωτήσεις στον αριθμό που μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής** * **να δείχνει video για να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου και τις σημασίες τους** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Εμμονή στην ομοιομορφία** | * **ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάζει τον μαθητή για ενδεχόμενες αλλαγές, όποτε είναι δυνατόν** * **να χρησιμοποιεί εικόνες, προγράμματα δραστηριοτήτων και κοινωνικές ιστορίες για να σηματοδοτήσει τις επικείμενες αλλαγές** |
| **Δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση**   * **ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει τους κανόνες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης** * **μπορεί να είναι αφελής** * **ερμηνεύει κυριολεκτικά ότι λέγεται** * **δυσκολεύεται να «διαβάσει» τα συναισθήματα των άλλων** * **δεν έχει τακτ** * **αντιμετωπίζει προβλήματα με την κοινωνική απόσταση** * **δυσκολεύεται να κατανοήσει τους «άγραφους κανόνες» και μόλις τους μάθει τους εφαρμόζει με άκαμπτο τρόπο** * **δεν έχει επίγνωση του προσωπικού χώρου** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ξεκαθαρίσει τους κανόνες και τις προσδοκίες του σχετικά με την συμπεριφορά** * **να διδάξει με λεπτομέρεια και σαφήνεια τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς** * **να διδάξει στον μαθητή πώς να αλληλεπιδρά με την χρήση κοινωνικών ιστοριών, μοντελοποίησης και το παίξιμο ρόλων** * **να διδάξουν στους συμμαθητές τρόπους ανταπόκρισης στην δυσκολία κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή** * **να ενθαρρύνουν τα συνεργατικά παιχνίδια** * **να επιβλέπουν και να υποστηρίζουν τον μαθητή κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων** * **να χρησιμοποιούν έναν κύκλο φίλων οι οποίοι βοηθούν τον μαθητή κατά την διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων** * **να διδάξει στον μαθητή πώς να ξεκινά το παιχνίδι, πώς να το συνεχίζει και πώς να το τερματίζει** * **να διδάξει στον μαθητή ευελιξία, συνεργασία και μοίρασμα** * **να διδάξει στον μαθητή πώς να παρακολουθεί ο ίδιος την συμπεριφορά του** * **να δημιουργήσει ομάδες για να έχει την ευκαιρία να διδάξει άμεσα συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες και να εξασκηθεί ο μαθητής στην πράξη** * **να διδάξει τεχνικές χαλάρωσης και να υποδείξει κάποια ήσυχη γωνιά όπου μπορεί να πάει ο μαθητής για να ξεκουραστεί** * **να μοντελοποιήσει και να δώσει την ευκαιρία στον μαθητή να εξασκηθεί στο τι σημαίνει προσωπικός χώρος** |
| **Περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να περιορίσει επίμονες συζητήσεις και ερωτήσεις** * **να θέσει σταθερές προσδοκίες για όλη την τάξη, αλλά παράλληλα να δίνει ευκαιρίες στον μαθητή να ασχολείται με τα δικά του ενδιαφέροντα** * **να ενσωματώνει και να επεκτείνει τα ενδιαφέροντα του μαθητή κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Φτωχή συγκέντρωση**   * **ο μαθητής είναι συχνά εκτός δραστηριότητας** * **αφαιρείται εύκολα** * **μπορεί να είναι αποδιοργανωμένος** * **δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δίνει συνεχή ανατροφοδότηση και νέες οδηγίες** * **να σπάει τις εργασίες σε μικρότερα τμήματα** * **να χρησιμοποιεί οπτικούς οργανωτές, νοηματική χαρτογράφηση και σχεδιαγράμματα** * **να δίνει συγκεκριμένο χρόνο για τις δραστηριότητες** * **να βάζει τον μαθητή στο πρώτο θρανίο** * **να χρησιμοποιεί μη λεκτικές νύξεις για να τραβά την προσοχή του** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Φτωχές δεξιότητες οργάνωσης** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργήσει ένα ημερολόγιο ή ένα προσωπικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για τον μαθητή** * **να διατηρεί λίστες εργασιών** * **να βοηθάει τον μαθητή να χρησιμοποιεί λίστες «πρόκειται να κάνω» και λίστες ελέγχου** * **να τοποθετεί εικόνες πάνω σε αντικείμενα, ντουλάπια και ράφια** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Φτωχός κινητικός συντονισμός** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εμπλέκει τον μαθητή σε αθλητικές δραστηριότητες – ο μαθητής μπορεί να προτιμά ανταγωνιστικά σπορ** * **να παίρνει υπόψη του την ταχύτητα γραψίματος όταν δίνει εργασίες (συχνά χρειάζεται περιορισμός στον όγκο των ζητούμενων)** * **να δίνει περισσότερο χρόνο κατά την διάρκεια διαγωνισμάτων** * **να σκεφτεί την δυνατότητα χρήσης υπολογιστή για τις γραπτές εργασίες, επειδή ο μαθητής μπορεί να τα καταφέρνει πολύ καλά με το πληκτρολόγιο** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Ακαδημαϊκές δυσκολίες**   * **ο μαθητής συνήθως έχει μέση με ανώτερη φυσιολογική νοημοσύνη** * **καλή μνήμη πραγματολογικών πληροφοριών** * **οι περιοχές δυσκολίας συνήθως συμπεριλαμβάνουν λυτική προβλήματος, κατανόηση και αφηρημένες έννοιες** * **είναι συνήθως δυνατός στην αναγνώριση έργου και μπορεί να μάθει να διαβάζει πολύ νωρίς, αλλά δυσκολεύεται στην κατανόηση** * **μπορεί να πάει καλά στην εκτέλεση πράξεων, αλλά όχι στην λυτική προβλήματος** | * **ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να υποθέσει ότι ο μαθητής κατανόησε επειδή απλώς μπορεί να επαναδιατυπώσει τις πληροφορίες** * **χρειάζεται να είναι όσο πιο συγκεκριμένος μπορεί στην παρουσίαση νέων εννοιών και αφηρημένου υλικού** * **να διδάσκει μέσω δραστηριοτήτων όπου είναι δυνατόν** * **να χρησιμοποιεί γραφικούς οργανωτές, όπως εννοιολογική χαρτογράφηση, ιστούς αράχνης, κλπ** * **να σπάει τις δραστηριότητες σε μικρότερα τμήματα ή να τα παρουσιάζει με άλλο τρόπο** * **να κάνει άμεση διδασκαλία και μοντελοποίηση** * **να δείχνει παραδείγματα** * **να χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα για να βοηθάει τον μαθητή να κρατάει σημειώσεις και να κατηγοριοποιεί τις πληροφορίες** * **να αποφεύγει την λεκτική υπερφόρτωση** * **να εκμεταλλεύεται τα δυνατά σημεία του μαθητή (π.χ. την μνήμη)** * **να μην θεωρεί δεδομένο ότι ο μαθητής έχει καταλάβει αυτό που διάβασε – ο εκπαιδευτικός ελέγχει την κατανόηση και χρησιμοποιεί οπτική υποστήριξη** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Συναισθηματική ευπάθεια**   * **ο μαθητής μπορεί να δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις του σχολίου** * **αγχώνεται εύκολα εξαιτίας έλλειψης ευελιξίας** * **επιρρεπής σε ανησυχία** * **συχνά έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση** * **μπορεί να μην ανέχεται το γεγονός ότι κάνει λάθη** * **μπορεί να έχει καταθλιπτικές τάσεις** * **μπορεί να έχει θυμωμένες αντιδράσεις και ξεσπάσματα** | * **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επαινεί τον μαθητή και να του λέει τι έκανε σωστά και καλά** * **να διδάξει στον μαθητή πώς να ζητάει βοήθεια** * **να διδάξει τεχνικές (π.χ. τεχνικές χαλάρωσης) για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και άγχους** * **να χρησιμοποιεί στρατηγικές επανάληψης** * **να του δίνει την δυνατότητα εμπειριών όπου ο μαθητής μπορεί να κάνει επιλογές** * **να βοηθάει τον μαθητή να κατανοεί την δική του συμπεριφορά, καθώς και τις συμπεριφορές και αντιδράσεις των άλλων** * **να επιμορφώνει τους άλλους μαθητές** * **να δημιουργήσει ένα δίκτυο υποστήριξης μεταξύ των συμμαθητών** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Αισθητηριακές ευαισθησίες**   * **οι πιο συνηθισμένες ευαισθησίες αφορούν τον ήχο και την αφή και μπορεί να συμπεριλαμβάνουν επίσης την γεύση, την ένταση του φωτός, τα χρώματα και τα αρώματα.** * **τα είδη των θορύβων που μπορεί να εκληφθούν ως εξαιρετικά έντονα είναι:** * **ξαφνικοί, απροσδόκητοι θόρυβοι, όπως το κουδούνισμα του τηλεφώνου ή ο συναγερμός πυρκαγιάς** * **συνεχής και οξύς θόρυβος** * **πολλαπλοί θόρυβοι που προκαλούν σύγχυση, όπως σε ένα εμπορικό κέντρο** | * **ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι φυσιολογικά επίπεδα ακουστικού και οπτικού «υλικού» μπορεί να εκλαμβάνονται από τον μαθητή ως υπερβολικά πολύ ή λίγο.** * **να διατηρεί το επίπεδο ερεθισμάτων μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του μαθητή** * **να αποφεύγει ήχους που είναι βασανιστικοί για τον μαθητή όταν είναι δυνατόν** * **να χρησιμοποιεί μουσική για να καλύψει συγκεκριμένους ήχους** * **να ελαχιστοποιεί τον θόρυβο του περιβάλλοντος** * **να χρησιμοποιεί ωτοασπίδες όταν ο θόρυβος είναι πολύ μεγάλος** * **να δίνει ευκαιρίες και χώρο στον μαθητή για να περάσει κάποιο χρόνο ήσυχα** * **να φροντίσει να υπάρχει χώρος για ατομική εργασία, ο οποίος να μην περιέχει ερεθίσματα που ενοχλούν τον μαθητή** |

**ΔΙΔΆΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ**

Δεν υπάρχει καμία αποκλειστική μέθοδος για να διδάξουμε με επιτυχία όλους τους μαθητές με αυτισμό. Επιπλέον, οι μαθητές αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να δοκιμάσει άλλες προσεγγίσεις. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται έχουν αποδειχτεί επιτυχείς για την διδασκαλία μαθητών με αυτισμό και βασίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία. Χωρίζονται σε πέντε μέρη:

* Διδακτικές προσεγγίσεις
* Στρατηγικές για διαχείριση της τάξης
* Στρατηγικές για την ανάπτυξη της επικοινωνίας
* Στρατηγικές για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
* Διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων

**Διδακτικές προσεγγίσεις**

**Οπτικές προσεγγίσεις**

Η προσέγγιση που συνιστάται περισσότερο για την διδασκαλία μαθητών με αυτισμό είναι η χρήση οπτικών βοηθημάτων. Οι μαθητές συχνά δείχνουν ικανότητα στην συγκεκριμένη σκέψη, απομνημόνευση και κατανόηση οπτικοχωρικών σχέσεων, ενώ δυσκολεύονται στην αφηρημένη σκέψη, κοινωνική γνώση, επικοινωνία και προσοχή. Τα εικονιστικά και γραπτά σύμβολα μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν αυτοέλεγχο.

Ένα από τα πλεονεκτήματα της χρήσης οπτικών βοηθημάτων είναι το ότι οι μαθητές μπορούν να τα χρησιμοποιούν όσο τα χρειάζονται για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες. Αντίθετα, οι προφορική πληροφορία είναι παροδική. Μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να επεξεργαστούν την γλώσσα και που χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Επιπλέον, μπορεί να δυσκολεύει τους μαθητές με αυτισμό να προσέχουν τις σχετικές πληροφορίες. Η χρήση των οπτικών βοηθημάτων δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να εστιάσει στο μήνυμα.

Τα οπτικά βοηθήματα και τα σύμβολα ποικίλουν σε πολυπλοκότητα από τα πολύ απλά και συγκεκριμένα μέχρι τα αφηρημένα. Το συνεχές ξεκινά από πραγματικά αντικείμενα ή καταστάσεις, έγχρωμες ή ασπρόμαυρες φωτογραφίες και σχεδίαση γραμμών μέχρι τα σύμβολα γραφής και τον γραπτό λόγο.

Τα οπτικά βοηθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους στην τάξη. Για να εξασφαλιστεί όμως η επιτυχία θα πρέπει να ταιριάζουν με το επίπεδο κατανόησης του μαθητή. Η χρήση, για παράδειγμα, της σχεδίασης γραμμών όταν ο μαθητής χρειάζεται έγχρωμες φωτογραφίες για να κατανοήσει θα καταλήξει στην σύγχυση του μαθητή.

Παίρνοντας αυτό υπόψη, τα οπτικά βοηθήματα είναι πολύ χρήσιμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να:

* οργανώσουν την δραστηριότητα του μαθητή – καθημερινά προγράμματα δραστηριοτήτων, μίνι προγράμματα δραστηριοτήτων, λίστες ελέγχου δραστηριοτήτων, ημερολόγια
* δώσουν κατευθύνσεις ή οδηγίες στον μαθητή – οπτική αναπαράσταση των εργασιών που γίνονται μέσα στην τάξη, κάρτες με οδηγίες για συγκεκριμένες ασκήσεις, εικονογραφημένες και γραπτές οδηγίες για την εκμάθηση νέων πληροφοριών
* βοηθήσουν τον μαθητή να κατανοήσει την οργάνωση του περιβάλλοντος – τοποθέτηση ετικέτας σε αντικείμενα, δοχεία, πινακίδες, λίστες, χάρτες και μηνύματα
* υποστηρίξουν την κατάλληλη συμπεριφορά – τοιχοκολλημένοι κανόνες και αναπαραστάσεις που σηματοδοτούν τα βήματα ρουτίνας
* να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες – εικονογραφημένες αναπαραστάσεις κοινωνικών ιστοριών που απεικονίζουν μια κοινωνική κατάσταση με τις κοινωνικές νύξεις και τις κατάλληλες αντιδράσεις, για την συγκεκριμένη περίσταση του κάθε μαθητή.
* να διδάξουν αυτοέλεγχο – εικονογραφημένες παραστάσεις οι οποίες δίνουν νύξεις για προσδοκίες συμπεριφοράς.

Η βασική ερώτηση που πρέπει ο εκπαιδευτικός να θέσει στον εαυτό του όταν διδάσκει ή σχεδιάζει μια δραστηριότητα είναι: πώς μπορεί αυτή η πληροφορία να παρουσιαστεί με έναν απλό οπτικό τρόπο; Πρέπει να επιλέγει τα οπτικά βοηθήματα με βάση τον μαθητή και τις ικανότητές του.

**Λίστα Ελέγχου Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

**Όνομα Μαθητή: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Ημερ. Συμπλήρωσης: \_\_\_\_\_**

**Ημερ. Γέννησης:\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Όνομα Εκπαιδευτικού: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

* Με βάση ότι παρατηρήσατε σε διάφορες καταστάσεις, εκτιμήστε τα ακόλουθα επίπεδα δεξιοτήτων του μαθητή. Σημειώστε το κουτάκι το οποίο αντιπροσωπεύει καλύτερα το τωρινό του επίπεδο (βλ. την κλίμακα αξιολόγησης).
* Γράψτε επιπλέον πληροφορίες στην στήλη **Σχόλια.**
* Αφού συμπληρώσετε την λίστα, σημειώστε στην τελευταία στήλη (**Προτεραιότητα**) ποιο θεωρείτε ως προτεραιότητα που πρέπει να έχετε ως στόχο διδασκαλίας.

|  |
| --- |
| **Κλίμακα Αξιολόγησης**  **Σχεδόν Πάντα:** Ο μαθητής συστηματικά επιδεικνύει αυτή την δεξιότητα σε πολλές περιστάσεις, περιβάλλοντα και με διάφορους ανθρώπους.  **Συχνά:** Ο μαθητής επιδεικνύει αυτή την δεξιότητα σε λίγες περιστάσεις, περιβάλλοντα και με λίγους ανθρώπους.  **Μερικές Φορές:** Ο μαθητής ίσως επιδείξει αυτή την δεξιότητα, ωστόσο, σπάνια την επιδεικνύει.  **Σχεδόν Ποτέ:** Ο μαθητής ποτέ ή σπάνια επιδεικνύει αυτή την δεξιότητα. Στην καθημερινή του ρουτίνα, είναι ασυνήθιστο να δει κανείς τον μαθητή να επιδεικνύει αυτή την δεξιότητα. |

**Μέρος 1: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Το Παιδί…** | **Σχεδόν Πάντα** | **Συχνά** | **Μερικές Φορές** | **Σχεδόν ποτέ** | **Σχόλια** | **Προτεραιότητα** |
| **1.1 Αρχική συμπεριφορά** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Διατηρεί εγγύτητα 30 εκ. με τους συνομιλήκους. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Παρατηρεί τους συνομιλήκους να παίζουν σε απόσταση 1 μέτρου. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Παίζει παράλληλα με τους συνομιλήκους χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά (π.χ. παίζει με τουβλάκια δίπλα σε συμμαθητή που παίζει επίσης με τουβλάκια. |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Μιμείται τους συνομιλήκους (σωματικά ή λεκτικά) |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Περιμένει την σειρά του κατά την διάρκεια απλών παιχνιδιών. |  |  |  |  |  |  |
| **2.1 Ενδιάμεση Συμπεριφορά** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Παίζει συνεργατικά με άλλα παιδιά (π.χ. μοιράζεται παιχνίδια και μιλάει για το παιχνίδι, ακόμα κι αν το πρόγραμμα παιχνιδιού του άλλου παιδιού είναι διαφορετικό). |  |  |  |  |  |  |
| Β. ανταποκρίνεται στην αλληλεπίδραση (π.χ. δέχεται ένα παιχνίδι από ένα συμμαθητή, απαντά σε ερωτήσεις). |  |  |  |  |  |  |
| Γ. ανταποδίδει χαιρετισμούς, αλλά και παίρνει πρωτοβουλία να χαιρετίσει πρώτος (π.χ. χαιρετισμός με το χέρι ή λεκτικά). |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Γνωρίζει αποδεκτούς τρόπους συμμετοχής σε μια δραστηριότητα με άλλους (π.χ. προσφέρει ένα παιχνίδι σε έναν συμμαθητή, ή παρατηρεί τους άλλους που παίζουν και ζητά να συμμετέχει). |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Ζητά από τους άλλους να παίξουν μαζί. |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Περιμένει τη σειρά του κατά τη διάρκεια δομημένων παιχνιδιών (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια). |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Ζητά από τους συμμαθητές παιχνίδια, τροφή ή υλικά. |  |  |  |  |  |  |
| **1.3 Τελική Συμπεριφορά** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Παίζει συνεργατικά με τους συμμαθητές (π.χ. υποδύεται ρόλους σε δραματοποιημένα παιχνίδια, ηγείται του παιχνιδιού και ακολουθεί κανόνες παιχνιδιού). |  |  |  |  |  |  |
| Β. κάνει σχόλια σχετικά με το τι παίζει στους συμμαθητές του (π.χ. κάνω έναν ψηλό πύργο). |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Οργανώνει το παιχνίδι προτείνοντας σχέδιο παιχνιδιού (π.χ. ας κάνουμε με σιδηροδρομική γραμμή και μετά να οδηγήσουμε τα βαγόνια). |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Ακολουθεί τις ιδέες παιχνιδιού των συμμαθητών του. |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Περιμένει τη σειρά του κατά την διάρκεια μη δομημένων δραστηριοτήτων (π.χ. με παιχνίδια/υλικά που είναι περιορισμένα, ρόλους κατά την διάρκεια δραματοποίησης) |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Δίνει παιχνίδια, τροφή και υλικά στους συμμαθητές. |  |  |  |  |  |  |
| Η. Προσφέρει παιχνίδια, τροφή και υλικά στους συμμαθητές. |  |  |  |  |  |  |

**ΜΕΡΟΣ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Το Παιδί…** | **Σχεδόν**  **Πάντα** | **Συχνά** | **Μερικές Φορές** | **Σχεδόν Ποτέ** | **Σχόλια** | **Προτεραιότητα** |
| **2.2 Κατανόηση Συναισθημάτων** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Γνωρίζει τι του αρέσει και τι όχι. |  |  |  |  |  |  |
| Β. αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Ονομάζει τα προσωπικά του συναισθήματα. |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Ονομάζει τα συναισθήματα των άλλων. |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Δικαιολογεί ένα συναίσθημα αφού το αναγνωρίσει/ονομάσει (π.χ. αν ένα κορίτσι κλαίει, το παιδί μπορεί να πει ότι κλαίει επειδή έπεσε κάτω και χτύπησε). |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Δείχνει στοργή στους συμμαθητές (π.χ. τους αγκαλιάζει). |  |  |  |  |  |  |
| Η. Συμπάσχει με τους συμμαθητές (π.χ. αν ένα παιχνίδι κάποιου συμμαθητή έπεσε και έσπασε, το παιδί μπορεί να λυπηθεί όπως και εκείνοι). |  |  |  |  |  |  |
| Θ. Δείχνει επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλους. |  |  |  |  |  |  |
| Ι. Δείχνει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό του. |  |  |  |  |  |  |
| Κ. Εκδηλώνει έντονους φόβους (π.χ. το παιδί δεν πηγαίνει κοντά σε σκύλους και αναστατώνεται όταν ένας σκύλος είναι κοντά). |  |  |  |  |  |  |
| Λ. Χρησιμοποιεί τον τόνο της φωνής για να μεταφέρει ένα μήνυμα (π.χ. όταν το παιδί είναι λυπημένο μιλάει χαμηλόφωνα, ή όταν λέει «σταματήστε» χρησιμοποιεί έναν αποφασιστικό τόνο φωνής). |  |  |  |  |  |  |
| **2.2 Αυτορύθμιση** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Επιτρέπει στους άλλους να του συμπαραστέκονται αν είναι αναστατωμένος ή ταραγμένος (π.χ. επιτρέπει στον εκπ/κό ή στους συμμαθητές να τον αγκαλιάζουν ή να του χτυπούνε την πλάτη). |  |  |  |  |  |  |
| Β. Αυτορυθμίζεται όταν είναι ταραγμένος ή αισθάνεται ένταση (π.χ. ηρεμεί μετρώντας ως το 10 ή παίρνει μια ανάσα). |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Αυτορυθμίζεται όταν τα επίπεδα ενέργειας είναι ανεβασμένα (π.χ. μετράει μέχρι το 10, ή τρέχει κάνοντας γύρους στην αυλή για να εκτονώσει την ενέργεια). |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Χρησιμοποιεί αποδεκτούς τρόπους για να εκφράσει τον θυμό του ή την απογοήτευσή του (π.χ. λέει ότι είναι θυμωμένος ή ζητά να κάνει διάλλειμα). |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Χρησιμοποιεί αποδεκτούς τρόπους για να διαχειριστεί το πείραγμα (π.χ. το αγνοεί, απομακρύνεται, το λέει σε κάποιον ενήλικα). |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Μπορεί να διαχειριστεί το γεγονός ότι τον αφήνουν έξω από την ομάδα. |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Ζητά να κάνει διάλλειμα όταν είναι αναστατωμένος. |  |  |  |  |  |  |
| Η. Χρησιμοποιεί αποδεκτούς τρόπους για να πει «όχι» για πράγματα που δεν θέλει να κάνει. |  |  |  |  |  |  |
| Θ. Δέχεται το γεγονός του να μην είναι πρώτος σε ένα παιχνίδι ή δραστηριότητα. |  |  |  |  |  |  |
| Ι. Δέχεται το γεγονός του να χάνει σε ένα παιχνίδι χωρίς να θυμώνει/αναστατώνεται. |  |  |  |  |  |  |
| Κ. Διαχειρίζεται την επιτυχία του άλλου σε ένα παιχνίδι με κατάλληλο τρόπο (π.χ. συγχαίρει τον νικητή). |  |  |  |  |  |  |
| Λ. Δέχεται να του πούνε «όχι» χωρίς να αναστατώνεται/θυμώνει. |  |  |  |  |  |  |
| Μ. Είναι σε θέση να λέει ¨δεν ξέρω». |  |  |  |  |  |  |
| **2.3 Ευελιξία** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Αποδέχεται το να κάνει λάθη χωρίς να αναστατώνεται/θυμώνει. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Αποδέχεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του χωρίς να αναστατώνεται/θυμώνει. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Αγνοεί άλλους ή καταστάσεις όταν είναι επιθυμητό να ενεργεί έτσι. |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Αποδέχεται απρόσμενες αλλαγές. |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Αποδέχεται αλλαγές στην ρουτίνα. |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Συνεχίζει την προσπάθεια ακόμα κι αν κάτι είναι δύσκολο. |  |  |  |  |  |  |
| **2.4 Αντιμετώπιση προβλημάτων** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Διεκδικεί και υπερασπίζεται τα πράγματα που του ανήκουν. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Αναγνωρίζει/ορίζει τα προβλήματα. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Βρίσκει λύσεις (π.χ. αν πέσει ο χυμός και λερώσει είτε τον ίδιο είτε κάποιον άλλο, προτείνει να χρησιμοποιηθεί σφουγγάρι για να καθαριστεί). |  |  |  |  |  |  |
| Προσπαθεί να εφαρμόσει τις λύσεις είτε διαπραγματευόμενος είτε συμβιβαζόμενος. |  |  |  |  |  |  |

**ΜΕΡΟΣ 3: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Το Παιδί…** | **Σχεδόν Πάντα** | **Συχνά** | **Μερικές Φορές** | **Σχεδόν Ποτέ** | **Σχόλια** | **Προτεραιότητα** |
| **3.1 Αναζήτηση Βοήθειας** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Ζητά βοήθεια από ενήλικες. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Ζητά βοήθεια από συμμαθητές. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Δίνει βοήθεια σε συμμαθητές. |  |  |  |  |  |  |
| **3.2 Συμμετοχή στην ομάδα** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Ανταποκρίνεται/συμμετέχει όταν είναι και κάποιο άλλο παιδί παρόν. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Ανταποκρίνεται/συμμετέχει όταν περισσότερα από ένα παιδιά είναι παρόντα. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς για να τραβήξει την προσοχή (π.χ. καλεί κάποιον με το όνομά του, τον ακουμπάει στον ώμο). |  |  |  |  |  |  |
| **3.3 Συνεργασία με την Ομάδα** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Παραμένει μέσα στην ομάδα. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Ακολουθεί την ρουτίνα της ομάδας. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Ακολουθεί οδηγίες. |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Κάνει την μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα όταν του δίνουν αυτή την οδηγία. |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Αποδέχεται διακοπές/απρόσμενες αλλαγές. |  |  |  |  |  |  |

**ΜΕΡΟΣ 4: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Το Παιδί…** | **Σχεδόν Πάντα** | **Συχνά** | **Μερικές Φορές** | **Σχεδόν Ποτέ** | **Σχόλια** | **Προτεραιότητα** |
| **4.1 Δεξιότητες Συνομιλίας** |  |  |  |  |  |  |
| Α. ξεκινά μια συζήτηση γύρω από θέματα που ορίζονται από τον εκπ/κό (π.χ. λέει στους συμμαθητές, «μαντέψτε τι έκανα χθες»). |  |  |  |  |  |  |
| Β. Ξεκινάει συζητήσεις σε κατάλληλο χρόνο (π.χ. στο διάλλειμα και όχι κατά την διάρκεια μιας εργασίας στο μάθημα). |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Κάνει ερωτήσεις για να πάρει πληροφορίες (π.χ. «πού είναι τα παπούτσια μου; Ποιο είναι αυτό το κορίτσι;»). |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις μερικής άγνοιας. |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Ανταποκρίνεται κατάλληλα στις αλλαγές θέματος (π.χ. αν κάποιος συμμαθητής μεταπηδήσει από ένα θέμα σε κάποιο άλλο, π.χ. ενώ μιλούσαν για το σκι να μιλούν τώρα για το κολύμπι, το παιδί να μιλήσει για το νέο θέμα). |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. κάνει διάφορα σχόλια σχετικά με το θέμα κατά την διάρκεια συζητήσεων (π.χ. αν ένας φίλος λέει «έχω ένα μπλε φορτηγάκι» το παιδί απαντά «εγώ έχω ένα πράσινο φορτηγάκι»). |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Κάνει ερωτήσεις για να πάρει περισσότερες πληροφορίες. |  |  |  |  |  |  |
| Η. Συστήνει τον εαυτό του σε κάποιον νεοφερμένο. |  |  |  |  |  |  |
| Θ. Συστήνει ανθρώπους μεταξύ τους. |  |  |  |  |  |  |
| Ι. Δείχνει ότι κατανοεί την διαφορά μεταξύ του λέω πληροφορίες και ζητώ περισσότερες πληροφορίες. |  |  |  |  |  |  |
| **4.2 Μη λεκτικές Δεξιότητες Συζήτησης** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Διατηρεί κατάλληλη εγγύτητα με τον συμμαθητή που συνδιαλέγεται (π.χ. δεν στέκεται πολύ κοντά ή δεν αγγίζει τον άλλον) |  |  |  |  |  |  |
| Β. Προσανατολίζει το σώμα του προς τον ομιλητή. |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Διατηρεί κατάλληλη βλεμματική επαφή. |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Χρησιμοποιεί κατάλληλη ένταση φωνής. |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Προσέχει την μη λεκτική γλώσσα του συνομιλητή και κατανοεί τι προσπαθεί να του πει (π.χ. όταν κάποιος κουνά το κεφάλι ξέρει πότε σημαίνει ναι και πότε όχι). |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Περιμένει πριν παρέμβει στην συζήτηση (π.χ. περιμένει μέχρι να γίνει μια παύση πριν αρχίσει να μιλάει). |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Παρεμβαίνει κατάλληλα (π.χ. «ξέρεις τι έκανα;»). |  |  |  |  |  |  |
| Η. Τελειώνει κατάλληλα την συνομιλία (π.χ. όταν τελειώνει η συνομιλία, λέει, ¨πρέπει να φύγω τώρα», ή «τα λέμε αργότερα»). |  |  |  |  |  |  |
| **4.3 Ερωτήσεις** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Απαντά σε ερωτήσεις ολικής άγνοιας. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Απαντά σε απλές ερωτήσεις κοινωνικού περιεχομένου (π.χ. όνομα, ηλικία, χρώμα μαλλιών, διεύθυνση). |  |  |  |  |  |  |
| Γ. Απαντούν σε απλές προσωπικές ερωτήσεις, όπως «τι σου αρέσει να τρως/πίνεις;», ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα;» |  |  |  |  |  |  |
| Δ. Απαντούν σε απλές ερωτήσεις μερικής άγνοιας (π.χ. «τι χρώμα έχει αυτή η μπάλα;», «πού είναι τα παπούτσια σου;»). |  |  |  |  |  |  |
| Ε. Κάνουν ερωτήσεις για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες. |  |  |  |  |  |  |
| ΣΤ. Κάνουν ερωτήσεις σχετικά με γεγονότα του παρελθόντος (π.χ. «τι έφαγες για μεσημεριανό;», «πού πήγες διακοπές;») |  |  |  |  |  |  |
| Ζ. Παραμένει στο θέμα κάνοντας σχόλια ή ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. |  |  |  |  |  |  |
| Η. Χρησιμοποιεί «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» στις κατάλληλες περιστάσεις. |  |  |  |  |  |  |
| **4.4 Φιλοφρονήσεις** |  |  |  |  |  |  |
| Α. Κάνει κομπλιμέντα στους συμμαθητές. |  |  |  |  |  |  |
| Β. Δέχεται τα κοπλιμέντα με κατάλληλο τρόπο. |  |  |  |  |  |  |

****

**Βήματα για την Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς**

**Βήμα 1 –** Αναγνωρίζουμε και περιγράφουμε την συμπεριφορά που επιθυμούμε να αλλάξουμε. Αυτό συμπεριλαμβάνει το πόσο συχνά, πού λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά, πόσο διαρκεί και την σοβαρότητα της συμπεριφοράς (ένταση). Όσο πιο συγκεκριμένος είναι κάποιος στον προσδιορισμό της συμπεριφοράς, τόσο ευκολότερο είναι να δουλέψει πάνω σε αυτήν.

**Βήμα 2 -**  Συλλέγουμε πληροφορίες σχετικές με πιθανές επιδράσεις που έχουν αντίκτυπο στην λειτουργική συμπεριφορά απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:

**Ποιος;**

* Ποιος είναι παρόν όταν εκδηλώνεται η συμπεριφορά;
* Πόσοι άνθρωποι είναι γύρω;
* Ποιος συνήθως εμφανίζεται ή απέρχεται από την συγκεκριμένη κατάσταση;
* Ήταν άγνωστοι άνθρωποι παρόντες;
* Ποιος δεν ήταν εκεί που είναι συνήθως παρόν;
* Ποιος ήταν ο στόχος της συμπεριφοράς;

**Τι;**

* Τι συνέβαινε όταν εκδηλώθηκε η συμπεριφορά;
* Ζητήθηκε από το παιδί να συμμετέχει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή να σταματήσει μια επιθυμητή δραστηριότητα;
* Ήταν κάποια δραστηριότητα πολύ δύσκολη ή πολύ εύκολη;
* Τι έκαναν οι άλλοι εκείνη την συγκεκριμένη στιγμή;
* Τι συμβαίνει όταν η συμπεριφορά δεν εκδηλώνεται ή είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλωθεί;

**Πότε;**

* Πότε εκδηλώνεται ή όχι η συμπεριφορά;
* Είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί το πρωί, το απόγευμα, μεταξύ των γευμάτων, την ώρα του ύπνου, κλπ;
* Εκδηλώνεται στην αρχή, στο τέλος, κατά την διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, ή κατά την μετάβαση σε μια άλλη;

**Πού;**

* Πού εκδηλώνεται η συμπεριφορά συχνότερα;
* Εκδηλώνεται στην τάξη, στο σπίτι, έξω, ή στο αυτοκίνητο;
* Αν εκδηλώνεται στο σπίτι, πού συγκεκριμένα;

**Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας/αναπηρίας του παιδιού;**

* Επικοινωνία
* Κοινωνικές Δεξιότητες
* Επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές/Περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων

**Ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν το παιδί;**

* Ιατρικές συνθήκες
* Λήψη φαρμάκων
* Διατροφικοί παράγοντες
* Ύπνος
* Διακοπή ρουτίνας
* Προηγούμενες επιπτώσεις και αποτελέσματα σαν συνέπειες της συμπεριφοράς

**Τι είδους αισθητηριακά ερεθίσματα μπορεί να επηρεάσουν την συμπεριφορά του παιδιού;**

Οπτικά

* Υπάρχουν διασπαστικά στοιχεία όπως φως, κίνηση, αντανάκλαση, κλπ;
* Έχει πάρει ο εκπαιδευτικός υπόψη του το επίπεδο ματιού του μαθητή και την θέση του ίδιου σε σχέση με τον μαθητή; Τι είδους διασπαστικά στοιχεία μπορεί να εμποδίσουν την συγκέντρωση προσοχής;
* Έχει πάρει ο εκπαιδευτικός υπόψη του τον χρόνο που χρειάζεται για κατευθύνει αλλού την προσοχή του μαθητή;

Ακουστικά

* Υπάρχουν ανεμιστήρες, μεγάφωνα, συναγερμοί πυρκαγιάς, πολλοί άνθρωποι που μιλούν ταυτόχρονα, air conditions, κουδούνια, σκυλιά που γαυγίζουν, κλπ;
* Ποιο είναι το γενικό επίπεδο θορύβου, και η προβλεψιμότητα και η επανάληψή τους;
* Σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η κατανόηση εκ μέρους του μαθητή των λεκτικών πληροφοριών και τι χρόνο χρειάζεται συνήθως να επεξεργαστεί ακουστικές πληροφορίες και να κατευθύνει την προσοχή του αλλού;

Απτικά

* Υπάρχουν υφές που του προκαλούν αποστροφή; Είναι η θερμοκρασία κατάλληλη;
* Εκδηλώνει ο μαθητής την ανάγκη να εξερευνά μέσω της αφής και παρόλα αυτά να μην θέλει να τον αγγίζουν;
* Ποιο είναι το επίπεδο ικανότητας/άμυνας στην χρήση αντικειμένων;
* Τι ανάγκες έχει ο μαθητής να κινείται και να ασκείται;
* Ποιες είναι οι αντιδράσεις του μαθητή στην κίνηση;

Γεύση

* Ποιες είναι οι προτιμήσεις του μαθητή και οι απέχθειες; (υφές και θερμοκρασίες των φαγητών, κλπ)

**Βήμα 3 –** Συμπληρώνουμε το σχεδιάγραμμα συμπεριφοράς:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Χρόνος** | **Γεγονότα που προηγήθηκαν** | **Περιγραφή συμπεριφοράς** | **Συνέπειες** |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**Βήμα 4 –** Αφού συλλέξουμε τα δεδομένα, είμαστε έτοιμοι να διατυπώσουμε μια υπόθεση σχετικά με την λειτουργία της συμπεριφοράς του παιδιού. Οι λειτουργίες συμπεριφοράς είναι:

1. *Ανάγκη/ανάγκες Επικοινωνίας :* Τι προσπαθεί να μας πει το παιδί; Αυτό ισχύει όχι μόνο για τα παιδιά που δεν έχουν λόγο, αλλά και για εκείνα που έχουν δυσκολίες στον λόγο, για παράδειγμα, ο Γιώργος σκαρφάλωσε πάνω στο ψυγείο. Ο γονιός πρόσεξε ότι ο Γιώργος προσπαθούσε να φτάσει το φαγητό που το τοποθετούσαν πάντα πάνω στο ψυγείο κάθε φορά που πεινούσε. Η συνέπεια/αποτέλεσμα ήταν η μητέρα να ταΐσει τον Γιώργο.
2. *Διαφυγή/Αποφυγή:* Συνήθως η απόπειρα να διαφύγει ή να αποφύγει δυσάρεστες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ο Γιώργος μπορεί να σπάσει ένα πιάτο για να αποφύγει να στρώσει το τραπέζι. Πολλά παιδιά προσπαθούν να αποφύγουν να κάνουν τα μαθήματά τους.
3. *Προσοχή/Έλεγχος:* Συχνά, η εκδήλωση διάφορων συμπεριφορών αποσκοπεί στην προσέλκυση της προσοχής και η Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς θα βοηθήσει να αναγνωρίσουμε τίνος την προσοχή επιχειρεί να προσελκύσει ο μαθητής ή τι προσπαθεί να ελέγξει. Για παράδειγμα. Ο Γιώργος χτυπάει το κεφάλι του στον τοίχο. Μόλις η μητέρα του τον ακούει να χτυπάει το κεφάλι του τρέχει στο δωμάτιό του. Τον αγκαλιάζει και του ψιθυρίζει ηρεμιστικά λόγια «Μωρό μου, γλυκιά μου αγάπη». Αυτό αποτελεί ισχυρή ενίσχυση για τον Γιώργο. Συνεχίζει να χτυπάει το κεφάλι του.
4. *Αυτο-παρακίνηση/Αισθητηριακή Διέγερση:* Οι συμπεριφορές αυτό-παρακίνησης είναι επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Αυτές οι ενέργειες, όταν επαναλαμβάνονται, παρέχουν αισθητηριακή διέγερση, αν και δεν είναι πάντα ξεκάθαρο ποια αίσθηση διεγείρεται. Για παράδειγμα, το χτύπημα των χεριών μπορεί να είναι μια κινητική διέγερση, ή να είναι και οπτική αν το παιδί κοιτάζει επίμονα τα χέρια του όταν τα χτυπάει.

**Βήμα 5 –** Αφού συγκεντρώσουμε τα δεδομένα και προσδιορίσουμε την πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς, κάνουμε ένα πλάνο ή σχεδιάζουμε στρατηγικές διαχείρισης των θεμάτων συμπεριφοράς για να βοηθήσουμε το παιδί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του με πιο θετικό και εποικοδομητικό τρόπο.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Παρατήρηση Συμπεριφοράς**  **Όνομα Μαθητή: Ημερ. Παρατήρησης:**  **Παρατηρητής: Ώρα:**  **Δραστηριότητα: Τάξη:**  **Συμπεριφορά:** | | |
| **Γεγονότα που προηγήθηκαν** | **Συμπεριφορά** | **Συνέπειες** |
|  |  |  |

**Προσδιορίζοντας την συμπεριφορά με βάση αυτό που φαίνεται**

Όταν επιχειρούμε να αλλάξουμε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, συχνά την περιγράφουμε μόνο με βάση το πώς φαίνεται (πχ, φωνάζει, χτυπάει, δεν κάθεται στο θρανίο, κλπ). Όμως, αυτού του είδους ο προσδιορισμός, μας δίνει μια μη ολοκληρωμένη εικόνα της συμπεριφοράς – μας λέει πολύ λίγα σχετικά με το γιατί συνέβη και δεν μας βοηθάει καθόλου στις προσπάθειές μας για την τροποποίησή της. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που δεν ασχολείται με την άσκησή του είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα στην τάξη. Αν δύο από τους μαθητές μας επανειλημμένα δεν ασχολούνται με την άσκησή τους, μπορεί να το κάνουν για τον ίδιο λόγο και οι δύο. Αν όμως το κάνουν για διαφορετικούς λόγους, η προσέγγισή μας για την τροποποίηση τη συμπεριφοράς πρέπει να είναι διαφορετική για τον καθένα. Αν δύο συμπεριφορές φαίνονται ίδιες, δεν σημαίνει ότι είναι ίδιες.

**Προσδιορίζοντας την συμπεριφορά με βάση την Λειτουργία της**

Για να αναπτύξουμε μια καλύτερη στρατηγική διαχείρισης της συμπεριφοράς, χρειάζεται να αναρωτηθούμε: «Ποια ήταν η λειτουργία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς;». Πιο απλά «Τι κέρδισε ο μαθητής από την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς;». Αν και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών μας φαίνεται να συμβαίνει χωρίς κανέναν λόγο, στην πραγματικότητα εξυπηρετεί κάποιον σκοπό, διαφορετικά δεν θα συνέβαινε καθόλου. Παρόλο που κάποια προβλήματα συμπεριφοράς είναι το αποτέλεσμα κάποιων οργανικών θεμάτων (πχ, υπερκινητικότητα), οι περισσότερες ανεπιθύμητες συμπεριφορές εκδηλώνονται για τους παρακάτω λόγους: (α) να κερδίσει κάτι ο μαθητής (πχ, προσοχή ενός άλλου μαθητή ή του εκπαιδευτικού, ένα προνόμιο, κλπ) ή (β) να αποφύγει κάτι (πχ, εργασία, απαιτήσεις του εκπαιδευτικού). Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μαθητών που αναφέραμε παραπάνω, ένας από τους δύο μαθητές δεν ασχολείται με την εργασία του για να τραβήξει την προσοχή μας, ενώ ο άλλος γιατί ίσως η εργασία του φαίνεται πολύ δύσκολη. Στην περίπτωση του πρώτου μαθητή μπορούμε να αγνοήσουμε την συγκεκριμένη συμπεριφορά του και να του δώσουμε την προσοχή μας όταν συμπεριφερθεί κατάλληλα. Στην δεύτερη περίπτωση, μπορούμε να κάνουμε κάποιες αλλαγές στην εργασία (πχ, λιγότερα προβλήματα να λύσει, πιο ξεκάθαρες και σαφής οδηγίες, κλπ), οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν θετικά στην συμπεριφορά. Είναι ξεκάθαρο ότι αυτές οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές έχουν διαφορετικές λειτουργίες και χρειάζεται να διευθετηθούν με διαφορετικό τρόπο.

**Αξιολογούμε άμεσα την συμπεριφορά για να προσδιορίσουμε την λειτουργία της**

Αν και είναι πολύ δελεαστικό, δεν είναι και πολύ καλή ιδέα να ρωτάμε τους μαθητές μας «Γιατί το έκανες αυτό;». Πρώτα πρώτα, πολλές φορές οι μαθητές μας δεν ξέρουν τους λόγους γιατί εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, και δεύτερο, συχνά δεν θα μας αρέσουν οι απαντήσεις τους. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής μας παίζει στο θρανίο του κατά την διάρκεια του μαθήματός μας και τον ρωτήσουμε γιατί, μπορεί να απαντήσει «Επειδή αυτό το μάθημα είναι τόσο βαρετό». Φυσικά, δεν θα μας αρέσει η απάντησή του.

Η λειτουργία μιας συμπεριφοράς είναι ουσιαστικά ο σκοπός που εξυπηρετεί (δηλ. τι κερδίζει ο μαθητής από αυτή). Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες περιπτώσεις ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εξυπηρετούν το κέρδος ή τη αποφυγή. Για να προσδιορίσουμε την λειτουργία μιας συμπεριφοράς, πρέπει να μελετήσουμε τι συμβαίνει στην τάξη πριν και μετά την εκδήλωσή της. Αυτή η διαδικασία συλλογής δεδομένων ονομάζεται Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς.

**Ιεράρχηση Παρωθήσεων**

Μια τυπική ιεράρχηση παρωθήσεων αποτελείται από:

* (Α) ανεξάρτητη – απλό σύνθημα ή ερέθισμα (το κουδούνι χτυπάει για να σηματοδοτήσει το διάλλειμα)
* (Χ) παρώθηση με χειρονομία – μια χειρονομία η οποία παρέχει πληροφορίες σε σχέση με την φύση της ζητούμενης ανταπόκρισης (κούνημα του κεφαλιού για να δείξουμε αποδοκιμασία)
* (Ε Λ) έμμεση λεκτική παρώθηση – η χρήση λέξεων για να υπονοήσουμε ότι πρέπει κάποιος να επιδείξει κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά (πού χρειάζεται να πάμε τώρα;)
* (Λ) άμεση λεκτική παρώθηση – δηλώνει ξεκάθαρα και κατηγορηματικά τι είδους συμπεριφορά είναι η ενδεδειγμένη
* (Μ) μοντελοποίηση – μια οπτική ή σωματική επίδειξη που δείχνει την σωστή εκτέλεση της δραστηριότητας και ενθαρρύνει την μίμηση
* (Ε Σ) ελάχιστη σωματική παρώθηση – ελαφρά σωματική επαφή για να καθοδηγήσουμε τον μαθητή προς μια συμπεριφορά
* (Μ Σ) μερική σωματική παρώθηση – ο εκπαιδευτικός αγγίζει τον μαθητή και τον καθοδηγεί προς την επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά τον αφήνει να την ολοκληρώσει μόνος του. Μπορεί επίσης, μέρος της σωματικής κίνησης του μαθητή να διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό
* (Π Σ) πλήρης σωματική παρώθηση – ο μαθητής οδηγείται στην σωστή εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή άσκησης από την αρχή μέχρι το τέλος. Η σωματική κίνηση του μαθητή διαμορφώνεται εξολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό

Οι πιο αποτελεσματικές νύξεις είναι αυτές που προκύπτουν ως φυσικές σε μια συγκεκριμένη κατάσταση η οποία απαιτεί την εκδήλωση επιθυμητής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συλλέγει δεδομένα σχετικά με την επίδοση του μαθητή και να αποφασίζει πώς και πότε να περιορίζει τις παρωθήσεις. Αν δεν περιοριστούν στον κατάλληλο χρόνο, οι μαθητές γρήγορα θα εξαρτηθούν από τεχνητά ή ισχυρά επίπεδα παρωθήσεων.

**Χρήσιμα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν τους μαθητές με αυτισμό**

**Σχεδιάγραμμα Προτιμήσεων των Μαθητών**

Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει ενισχυτές για την διδασκαλία και παρεμβάσεις στην συμπεριφορά, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις προτιμήσεις των μαθητών. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την οικογένεια και από το σχολείο για να καταγραφούν στοιχεία όπως οι προτιμώμενες δραστηριότητες του μαθητή, τα αισθητηριακά ερεθίσματα, τα φαγώσιμα, οι κοινωνικοί ενισχυτές, κλπ. Τέτοιου είδους πληροφορίες αλλάζουν και θα πρέπει αυτό το σχεδιάγραμμα να επανεξετάζεται συχνά ώστε να αντανακλά τις τωρινές προτιμήσεις των μαθητών.

|  |
| --- |
| Όνομα μαθητή\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Ημερ. Επανεξέτασης\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτιμήσεις** | **Αντιπάθειες** | **Αδιαφορία** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Δραστηριότητες:**  **Αισθητηριακό Ερέθισμα:**  **Φαγώσιμα:**  **Κοινωνικοί Ενισχυτές:** | **Δραστηριότητες:**  **Αισθητηριακό Ερέθισμα:**  **Φαγώσιμα:**  **Κοινωνικοί Ενισχυτές:** | **Δραστηριότητες:**  **Αισθητηριακό Ερέθισμα:**  **Φαγώσιμα:**  **Κοινωνικοί Ενισχυτές** |

**Σχεδιάγραμμα για την Παρατήρηση της Συμπεριφοράς και την Συλλογή δεδομένων για τον Προσδιορισμό της Λειτουργίας των Συμπεριφορών**

Όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσδιορίσει την λειτουργία συγκεκριμένων ακατάλληλων συμπεριφορών με σκοπό να σχεδιάσει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την τροποποίηση της συμπεριφοράς, είναι απαραίτητο να παρατηρήσει την συμπεριφορά και να συλλέξει πληροφορίες. Είναι πολύ σημαντικό να καταγράψει την συμπεριφορά όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και λεπτομερώς. Αντί λοιπόν να κάνει υποθέσεις για την λειτουργία της συμπεριφοράς ελλείψει καλών δεδομένων, είναι σημαντικό να συγκεντρώσει γεγονότα τα οποία είναι παρατηρήσιμα και μετρήσιμα:

**Τι προηγείται:** γεγονότα στο περιβάλλον τα οποία συμβαίνουν ακριβώς πριν την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς

**Συμπεριφορά:** η συμπεριφορά που εκδηλώνεται, περιγράφεται με συγκεκριμένους όρους ( συμπεριλαμβανομένων της διάρκειας και της έντασης)

**Συνέπεια:** γεγονότα στο περιβάλλον τα οποία συμβαίνουν ακριβώς μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Όνομα μαθητή:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**  **Συγκεκριμένη συμπεριφορά: Ημερομηνία:** | | | |
| **Χρόνος, συνθήκες,**  **κοινωνική περίσταση** | **Γεγονότα που προηγήθηκαν** | **Περιγραφή συμπεριφοράς** | **Γεγονότα που προέκυψαν σαν συνέπειες** |
|  |  |  |  |

**Ιεράρχηση Παρωθήσεων**

Οι παρωθήσεις χρησιμοποιούνται συχνά για να υποστηρίξουν την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών με αυτιστική διαταραχή. Οι παρωθήσεις θα πρέπει να εξασθενούν όσο το δυνατόν συντομότερα για να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν την ανεξαρτησία τους.

Οι παρωθήσεις κυμαίνονται από μεγάλης έως μικρής όχλησης. Καθώς οι μαθητές κατακτούν την μάθηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιορίζει ολοένα και περισσότερο την όχληση μέχρι το κατώτερο σημείο. Το ιδανικό θα είναι οι παρωθήσεις να εκλείψουν τελείως.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Όχληση** | **Λεκτική** | **Με Χειρονομίες** | **Σωματική** |
| **Ελάχιστη Όχληση**  **Μέγιστη Όχληση** | **Χρήση προστακτικής λέξης για την έναρξη ή λήξη κάποιου βήματος**  **Χρήση προστακτικής λέξης για την επεξήγηση επιμέρους βήματος**  **Χρήση λόγου για την επεξήγηση επιμέρους βήματος** | **Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κάποια χειρονομία για να δείξει στον μαθητή ότι πρέπει να ξεκινήσει ή να τελειώσει κάποιο βήμα**  **Ο εκπαιδευτικός δείχνει με το δάχτυλο το αντικείμενο/δραστηριότητα, ή αντικείμενα/δραστηριότητες**  **Ο εκπαιδευτικός δείχνει με χειρονομίες όλες τις ενέργειες που απαιτούνται** | **Ο εκπαιδευτικός αγγίζει το μπράτσο, το χέρι**  **Καθοδηγεί το μπράτσο ή το χέρι προς την ενέργεια που ζητείται**  **Πιάνει το μπράτσο ή το χέρι και το οδηγεί κατά την έναρξη του βήματος**  **Πιάνει το μπράτσο ή το χέρι και το οδηγεί από την έναρξη μέχρι την λήξη του βήματος** |

**Ανάλυση Έργου**

(Παράδειγμα ενός σχεδιαγράμματος που χρησιμοποιείται για την καταγραφή πληροφοριών χρησιμοποιώντας την ανάλυση έργου)

**Λειτουργικές δεξιότητες: Βουρτσίζοντας τα Δόντια: Καταγραφή των συνεδριών διδασκαλίας**

(Το παρακάτω είναι ένα δείγμα ανάλυσης έργου για το βούρτσισμα των δοντιών σχεδιασμένο για ένα δωδεκάχρονο αγόρι με αυτισμό).

Οδηγίες διδασκαλίας: καταγράψτε τις παρωθήσεις που χρησιμοποιήσατε για κάθε έργο:

ΣΠ = Σωματική Παρώθηση, ΛΠ= Λεκτική Παρώθηση, 4=ανεξάρτητη εκτέλεση βήματος

Ενίσχυση: κοινωνικός έπαινος μετά από κάθε σωστή εκτέλεση βήματος

**Μήνας:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Όνομα:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Διδακτική**  **Συνεδρία** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** |
| **Ημερομηνία** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Αρχική** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Χρόνος ανά**  **Συνεδρία** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Ώρα της ημέρας** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **1. Παίρνει το ποτήρι, οδοντόβουρτσα και οδοντόκρεμα από το ντουλάπι** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **2. Ανοίγει το κρύο νερό** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **3. Παίρνει την οδοντόβουρτσα και την βρέχει** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **4. Ξεβιδώνει το καπάκι της οδοντόκρεμας** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **5. Βάζει οδοντόκρεμα πάνω στη βούρτσα** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **6. Βάζει το σωληνάριο πάνω στο ράφι** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **7. Βουρτσίζει τα πάνω πίσω δόντια με κίνηση πάνω κάτω πέντε φορές** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **8. Βουρτσίζει τα κάτω πίσω δόντια**  **με κίνηση πάνω κάτω πέντε φορές** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **9. Βουρτσίζει τα πάνω κάτω μπροστινά δόντια με κίνηση πάνω κάτω πέντε φορές** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **10. Αφήνει κάτω την οδοντόβουρτσα και φτύνει μέσα στον νεροχύτη** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **11. Γεμίζει το ποτήρι** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **12. Πίνει λίγο νερό, δεν το καταπίνει, το στριφογυρίζει στο στόμα και φτύνει μέσα στον νεροχύτη** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **13. Επαναλαμβάνει το βήμα 12** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **14. Ακουμπάει το ποτήρι κάτω** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **15. Ξεπλένει την οδοντόβουρτσα** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **16. Κλείνει την βρύση** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **17. Βιδώνει το καπάκι της οδοντόκρεμας** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **18. Τοποθετεί τα πράγματα ξανά μέσα στο ντουλάπι** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **ΣΩΣΤΑ/ΣΥΝΟΛΟ** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Ερμηνευτικό Λεξικό**

Οι απόπειρες επικοινωνίας που κάνουν οι μαθητές με αυτισμό μπορεί να παρερμηνεύονται ή να αγνοούνται. Αυτές οι απόπειρες μπορούν να αναλυθούν σε κάποιο εξατομικευμένο ερμηνευτικό λεξικό το οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν όλοι αυτοί που έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν μαζί τους. Μπορούν δηλαδή να αναφέρονται στο λεξικό για να κατανοούν και να ερμηνεύουν την επιχειρούμενη επικοινωνία του μαθητή. Σχεδιάζονται απαντήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε απόπειρα επικοινωνίας έτσι ώστε να αναγνωρίζουν αυτή την προσπάθεια ενώ ταυτόχρονα να υποστηρίζουν την γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεκτικός ώστε να μην ενισχύει ακατάλληλες συμπεριφορές έστω κι αν αυτές αποτελούν αποτελεσματικές απόπειρες επικοινωνίας.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Τι κάνει ο μαθητής** | **Τι μπορεί να σημαίνει** | **Πώς απαντούν οι ενήλικες** |
| Απλώνει το χέρι να πάρει φαγητό | Zητάει το συγκεκριμένο φαγώσιμο | Πέστε «θέλεις /την τυρόπιτα/;» και δώστε στον μαθητή ένα μικρό κομμάτι |
| Λέει το εξής: «Boo-chm» | Ζητάει να παίξει στον υπολογιστή | Δείξτε την εικόνα του υπολογιστή που υπάρχει πάνω στον πίνακα με τις εικόνες και πέστε «υπολογιστής». Στην συνέχεια επιτρέψτε του να παίξει στον υπολογιστή |
| Πέφτει μπρούμυτα στο πάτωμα | Διαμαρτύρεται ή αρνείται | Μην ανταποκρίνεστε στην διαμαρτυρία, βοηθήστε τον μαθητή να σηκωθεί λέγοντας «σήκω επάνω» και συνεχίστε την δραστηριότητα που κάνατε. (Αν ασχοληθείτε με την διαμαρτυρία του μπορεί να ενισχύσετε αυτή την ακατάλληλη συμπεριφορά. Διδάξτε τον σωστό τρόπο για να δηλώσει κάποιος την διαμαρτυρία του σε άλλο χρόνο και ενισχύστε) |

**Ερμηνευτικό Λεξικό του:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (όνομα μαθητή)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Τι κάνει ο μαθητής** | **Τι μπορεί να σημαίνει** | **Τρόπος απάντησης** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Ενσωμάτωση των στόχων του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος στις Δραστηριότητες της Κανονικής Τάξης**

Όταν ο εκπαιδευτικός συντάξει ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τον μαθητή, το επόμενο βήμα είναι να εντάξει τις δραστηριότητες του προγράμματος στο πρόγραμμα της κανονικής τάξης. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

|  |
| --- |
| **Δραστηριότητες Γενικής Τάξης** |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Στόχοι του ΕΕΠ** | **Άφιξη** | **Γλώσσα** | **Διάλειμμα** | **Γυμναστική** | **Σχόλασμα** |
| **Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων** | Να εξασκηθεί να χαιρετάει τους άλλους λέγοντας το όνομά τους | Να συμμετέχει σε ομάδα ανάγνωσης | Να συμμετέχει σε οργανωμένο παιχνίδι | Να εξασκηθεί στην εναλλαγή σειράς | Να στέκεται στην σειρά με τους φίλους περιμένοντας τους γονείς |
| **Βελτίωση των Δεξιοτήτων Λήψης Απόφασης** | Να επιλέγει την θέση του στην γραμμή | Να επιλέγει το βιβλίο που θα διαβαστεί στην ομάδα | Να επιλέγει μεταξύ δύο παιχνιδιών |  | Να επιλέξει με ποιον θα περιμένει στην γραμμή |
| **Προσήλωση στην Δραστηριότητα** | Να ολοκληρώνει την ρουτίνα τακτοποίησης των προσωπικών του αντικειμένων | Να παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια της δραστηριότητας | Να παραμένει στο παιχνίδι που επέλεξε | Να παραμένει στην ομάδα κατά την διάρκεια της δραστηριότητας | Να ολοκληρώνει την ρουτίνα συλλογής των προσωπικών αντικειμένων και εργασιών |
| **Συμμετοχή σε Ομαδικές Δραστηριότητες** | Να μπαίνει μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές | Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία χρησιμοποιώντας ένα βιβλίο επικοινωνίας | Να παίζει με τους συμμαθητές | Να παίζει με συνομηλίκους | Να βγαίνει μαζί με τους συμμαθητές |
| **Παράταση χρόνου για Αλληλεπιδραστική Συμπεριφορά** |  | Να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία σελίδες του βιβλίου επικοινωνίας για να απαντήσει στις ερωτήσεις | Να παραμένει στο παιχνίδι όσο και οι συμμαθητές | Να εξασκηθεί στην επικοινωνία με χειρονομίες σε μια ομάδα με συνομηλίκους |  |

**Όνομα Μαθητή:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Δραστηριότητες Γενικής Τάξης** | | | | | |
| **Στόχοι του ΕΕΠ** | **Άφιξη** | **Γλώσσα** | **Διάλειμμα** | **Γυμναστική** | **Σχόλασμα** |
| **Στόχος 1** |  |  |  |  |  |
| **Στόχος 2** |  |  |  |  |  |
| **Στόχος 3** |  |  |  |  |  |
| **Στόχος 4** |  |  |  |  |  |
| **Στόχος 5** |  |  |  |  |  |

**Τρόποι προσαρμογής δραστηριοτήτων της γενικής τάξης**

|  |  |
| --- | --- |
| **Δραστηριότητες της Γενικής Τάξης** | **Προσαρμογή για τον Μαθητή με Αυτισμό** |
| * Περίληψη μιας ιστορίας * Εύρεση παραδειγμάτων μιας συγκεκριμένης έννοιας * Συμπλήρωση ασκήσεων πρόσθεσης/αφαίρεσης * Αναγνώριση ποσοτήτων * Ανάγνωση λέξεων * Ομιλία στην τάξη για ένα θέμα * Συμπλήρωση φύλλων εργασίας με θέμα τα χρήματα * Τοποθέτηση των λέξεων με αλφαβητική σειρά * Ακολουθία γραπτών οδηγιών * Συγγραφή παραγράφου | * Απάντηση σε ερωτήσεις σχετικές με την ίδια ιστορία * Αντιγραφή παραδειγμάτων από τον διπλανό * Αναγνώριση του **περισσότερου** και του **λιγότερου** * Παιχνίδια με ζάρια * Ανάγνωση λέξεων που συνοδεύονται από εικόνες * Βιντεοσκόπηση της ομιλίας και προβολή της στην τάξη * Μέτρηση πραγματικών χρημάτων * Εκμάθηση χρήσης λεξικού ή τηλεφωνικού καταλόγου * Ακολουθία μιας εικονογραφημένης συνταγής * Δημιουργία κολλάζ πάνω σε συγκεκριμένο θέμα |

**Ένας οδηγός για την διαμόρφωση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος:**

Ο σκοπός του παρόντος υλικού είναι να δώσει στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης μια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαμορφώσουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή.

**4 Πράγματα που πρέπει να έχουμε υπόψη μας όταν θέτουμε μετρήσιμους στόχους**

1. **Εντοπίζουμε το τωρινό επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή**

Το πρώτο απαραίτητο στοιχείο είναι να προσδιορίσουμε μια βάση σύμφωνα με την οποία θα μετρήσουμε την αναμενόμενη επίδοση του μαθητή και η οποία θα περιγράφει:

* 1. Το τωρινό επίπεδο λειτουργικότητας
  2. Την επίδραση της μαθησιακής δυσκολίας η αναπηρίας στην ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα**.**

1. **Θέτουμε ετήσιους στόχους με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητες του μαθητή**

Οι ετήσιοι στόχοι θα πρέπει να αντανακλούν τα δυνατά σημεία, τις ανάγκες και τις ικανότητες του μαθητή όπως έχουν προκύπτουν από το πρώτο βήμα.

1. **Οι στόχοι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν αντικειμενικά κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης.**

Οι στόχοι θα πρέπει να είναι μετρήσιμοι και να διατυπώνουν κριτήρια τα οποία συμπεριλαμβάνουν και το πόσο συχνά θα πρέπει να εκτελούν μια δραστηριότητα. Θα πρέπει να ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα μετριέται η πρόοδος προς τον στόχο.

1. **Θέτουμε εφικτούς στόχους**

Οι στόχοι θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί. Μπορεί ο μαθητής λογικά να φτάσει στον στόχο μέσα σε τουλάχιστον ένα χρόνο;

**Τι πρέπει να θυμόμαστε**

* Να θέτουμε μετρήσιμους στόχους.
* Οι στόχοι να αντανακλούν τα τωρινά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης.
* Να δημιουργούμε στόχους που είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι – όχι πολύ γενικοί ή αόριστοι- πχ, Ο μαθητής θα βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα είναι κακοδιατυπωμένος στόχος.
* Να διατυπώνουμε τους στόχους χρησιμοποιώντας θετικούς όρους.
* Να σχεδιάζουμε στόχους που αξιοποιούν τα δυνατά σημεία του μαθητή.
* Να θέτουμε προτεραιότητες αναγκών.
* Να συμπεριλαμβάνουμε στόχους για κάθε περιοχή εκπαιδευτικής ανάγκης
* Οι στόχοι να μπορούν να επιτευχθούν μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα του ετησίου ΕΕΠ
* Να υποδεικνύουμε τον προσδοκώμενο χρόνο επίτευξης του στόχου εκ μέρους του μαθητή.
* Να επανεξετάζουμε τους στόχους για να προσδιορίζουμε αν έχουν επιτευχθεί και να κάνουμε τυχόν προσαρμογές. Αν θέσουμε πολύ υψηλούς στόχους είναι σα να μην έχουμε θέσει καθόλου.

**Έξι ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να απαντά η στοχοθεσία**

**ΠΟΙΟΣ –** ο μαθητής

**ΚΑΝΕΙ ΤΙ** – παρατηρήσιμη συμπεριφορά

Μπορεί να παρατηρηθεί και διατυπώνεται με λέξεις δράσης και ρήματα που επιδέχονται λίγες ερμηνείες, πχ, θα διαβάζει φωναχτά

**ΠΟΤΕ –** χρονικό σημείο

Συγκεκριμένο τελικό χρονικό σημείο που θα έχει επιτευχθεί/ολοκληρωθεί ο στόχος

Πχ, μέχρι το τέλος του πρώτου τριμήνου, η μέχρι ­­­­­­­­­­­­­­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (ημερομηνία)

**ΔΕΔΟΜΕΝΟΥ ΟΤΙ** – συνθήκες

Περιγράφει τα «δοσμένα» που είναι απαραίτητα για την ολοκλήρωση του στόχου. Διατυπώνουμε τις συνθήκες του πότε, πού και κάτω από ποιες συνθήκες θα συμβεί η παρατηρήσιμη συμπεριφορά, πχ, Όταν δίνονται στον μαθητή 2 επιλογές….

**ΠΟΣΟ** – κατάκτηση/κριτήρια

Διατυπώνουμε την έκταση ή το επίπεδο επίτευξης ή το standard επίδοσης, πχ, 5 φορές την εβδομάδα, με λιγότερο από 3 λάθη ανά παράγραφο, η 7 στις δέκα προσπάθειες με 80% ακρίβεια.

**ΠΩΣ ΘΑ ΜΕΤΡΗΘΕΙ** – δεδομένα επίδοσης

Συμπεριλαμβάνουμε μεθόδους μέτρησης της επίδοσης όπως δείγματα εργασιών, στρατηγικές συλλογής δεδομένων, portfolios, παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, αξιολογήσεις, πχ, λίστες ελέγχου και tests φτιαγμένα από τον εκπαιδευτικό

**Παραδείγματα Όρων που δηλώνουν Παρατηρήσιμη Συμπεριφορά**

Όταν γράφουμε τους στόχους του προγράμματος, χρησιμοποιούμε όρους οι οποίοι μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα από κάποιο άλλο πρόσωπο.

Παραδείγματα:

Να απαντά ερωτήσεις προφορικά

Να ονομάζει λεκτικά

Να δείχνει

Να κοιτάει

Να συλλαβίζει προφορικά

Να ολοκληρώνει την δραστηριότητα

Να γράφει

Να σηκώνει το χέρι

Να λέει

Να κάθεται στο θρανίο

Να απαριθμεί και να συγκρίνει

**Παραδείγματα όρων που δηλώνουν Συνθήκες**

Στο ΕΕΠ γράφουμε πότε, πού και κάτω από ποιες συνθήκες θα λάβει χώρα η παρατηρήσιμη συμπεριφορά.

Παραδείγματα:

Όταν του δίνονται ερωτήσεις προφορικά…

Όταν διαβάζει μια ιστορία…

Όταν του δείχνονται διάφορα…

Όταν του δίνονται 2 επιλογές…

Όταν επικοινωνεί με τους άλλους…

Κατά την διάρκεια των συζητήσεων μέσα στην τάξη…

Όταν του δίνονται λεκτικές παρωθήσεις…

Κατά την διάρκεια κοινωνικών συζητήσεων…

Όταν του παρουσιάζεται…

**Παραδείγματα όρων που δηλώνουν Κριτήρια**

Στο ΕΕΠ συμπεριλαμβάνουμε και το επίπεδο επίδοσης.

Παραδείγματα:

5 φορές την εβδομάδα

2 φορές την ημέρα

3 στις 5 προσπάθειες

Για 5 συνεχόμενες συνεδρίες

Μέσα σε 5 λεπτά

**Παραδείγματα Μετρήσιμων Στόχων**

|  |  |
| --- | --- |
| **Στόχος:** Να αναγνωρίζει το πόσο σημαντικό είναι να έχει κάποιος επίγνωση του περιβάλλοντός του και να ενεργεί με τρόπο ασφαλή σε πραγματικές συνθήκες | |
| **Όταν του δίνεται τι:** | Όταν του δίνονται 10 εικόνες σχετικές με την ασφάλεια έξω από το σπίτι |
| **Ποιος:** | Ο μαθητής |
| **Κάνει Τι:** | Θα αντιστοιχίσει εικόνες δράσης με κατάλληλα σήματα/σύμβολα |
| **Πόσο:** | Με 100% ακρίβεια, σε 3 από τις 4 προσπάθειες |
| **Πώς θα Μετρηθεί:** | Με λίστες ελέγχου του εκπαιδευτικού |
| **Πότε:** | Στο τέλος του πρώτου τριμήνου |
| **Μετρήσιμος στόχος:** όταν δείχνονται στον μαθητή 10 εικόνες για την ασφάλεια έξω από το σπίτι, ο μαθητής θα αντιστοιχίσει τις εικόνες δράσης με το κατάλληλο σήμα/σύμβολο με 100% ακρίβεια σε 3 από τις 4 προσπάθειες μέχρι το τέλος του πρώτου τριμήνου και θα αξιολογηθεί με βάση λίστες ελέγχου του εκπαιδευτικού. | |

|  |  |
| --- | --- |
| **Στόχος:** να προσδιορίζει στρατηγικές για την επίλυση ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών συγκρούσεων χωρίς να βλάπτει τον εαυτό του ή τους άλλους | |
| **Πότε:** | Κάθε εβδομάδα για 18 εβδομάδες |
| **Όταν του δίνεται Τι:** | Όταν του δίνονται |
| **Ποιος:** | Ο μαθητής |
| **Κάνει Τι:** | Θα επιλέξει δύο στρατηγικές επίλυσης προβλήματος για την προώθηση δεξιοτήτων συνεργασίας και διαπραγμάτευσης οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία. |
| **Πόσο:** | 90% ακρίβεια για κάθε ιστορία |
| **Πώς θα Μετρηθεί** |  |
|  | |

**Βήματα για την σύνταξη ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος**

1. **Τωρινό Επίπεδο Ακαδημαϊκής Επίδοσης: τι κάνει ο μαθητής τώρα;**

**Συμπεριλαμβάνει:**

* Τα δυνατά σημεία του μαθητή
* Τις ανάγκες του μαθητή που απορρέουν από την αναπηρία του και επηρεάζουν την εμπλοκή και την πρόοδό του στο Α.Π. της γενικής τάξης
* Τις ανάγκες του μαθητή που απορρέουν από την αναπηρία του και επηρεάζουν δεξιότητες συμπεριφοράς, κινητικού συντονισμού, επικοινωνίας, κοινωνικο-συναισθηματικού τύπου και αυτό-οργάνωσης.

**Σκοπός:** να τεθεί μια αρχική βάση μετρήσιμων πληροφοριών που θα αποτελέσει το σημείο εκκίνησης μέτρησης της προόδου προς τον ετήσιο στόχο.

**Βασικά Χαρακτηριστικά:**

* Μετρήσιμος σημαίνει παρατηρήσιμος (μπορείς να δεις,, να ακούσεις, να ψηλαφήσεις κάτι)
* Λειτουργικός σημαίνει έκδηλος στο καθημερινό περιβάλλον του μαθητή (τάξη, διάλλειμα, συμμαθητές, κλπ)
* Περιγράφει ακαδημαϊκές και μη περιοχές αναγκών που σχετίζονται με την συγκεκριμένη αναπηρία
* Βασίζεται στην αξιολόγηση
* Συμπεριλαμβάνει μια βάση εκκίνησης για κάθε ετήσιο στόχο

1. **Διατύπωση Ετήσιων Στόχων οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν Βραχυπρόθεσμους Στόχους**

**Ετήσιος Στόχος: Τι θα πρέπει να κάνει ο μαθητής;**

* + Περιοχές του Α.Π. της γενικής τάξης που επηρεάζονται από την συγκεκριμένη αναπηρία
  + Άλλες περιοχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη: συμπεριφορά, κινητικός συντονισμός, κοινωνικο-συναισθηματικά, επικοινωνία, αυτό-οργάνωση

**Ορισμός: Ένας ετήσιος Στόχος:**

* Συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες του μαθητή όπως αυτές έχουν περιγραφή στο βήμα 1
* Συμπεριλαμβάνει βραχυπρόθεσμους στόχους
* Ικανοποιεί ανάγκες που συνδέονται με την συγκεκριμένη αναπηρία
* Καθορίζει ένα ξεκάθαρο και μετρήσιμο επίπεδο επίτευξης
* Έχει τρία μέρη: ο μαθητής…θα κάνει τι…σε ποιο επίπεδο/βαθμό

**Σκοπός:** να περιγράψει τι αναμένεται να επιτευχθεί από τον μαθητή μέσα στο σχολικό έτος

**Βασικά Χαρακτηριστικά:**

* Συνδέεται με την ικανοποίηση αναγκών που απορρέουν από την αναπηρία ώστε να δώσει την δυνατότητα στον μαθητή να σημειώσει πρόοδο με βάση το Α.Π. της γενικής τάξης
* Λειτουργικός
* Μετρήσιμος
* Μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο σχολικό έτος
* Συμπεριλαμβάνει ένα προσχεδιασμένο επίπεδο επίτευξης

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι ή Σημεία Αναφοράς: Τι θα χρειαστεί να κάνει ο μαθητής για την επίτευξη κάθε στόχου;**

**Ορισμός:**

* **Βραχυπρόθεσμος στόχος:** ξεχωριστά, μετρήσιμα και ενδιάμεσα βήματα προς έναν στόχο
* **Σημεία Αναφοράς:** σημαντικά ορόσημα προς έναν στόχο τα οποία προσδιορίζουν χρονικά τμήματα. Ο μαθητής…θα κάνει τι…σε ποιο επίπεδο/βαθμό…μέχρι πότε;

**Σκοπός:** να σκιαγραφήσει τα βήματα από το τωρινό επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης προς τον ετήσιο στόχο, έτσι ώστε η πρόοδος να μπορεί να μετρηθεί σε ενδιάμεσα χρονικά στάδια κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

**Βασικά Χαρακτηριστικά ενός Βραχυπρόθεσμου Στόχου:**

* Μετρήσιμος
* Τουλάχιστον δύο Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι ανά Ετήσιο Στόχο
* Γενικές ενδείξεις προόδου προς τον Ετήσιο Στόχο
* Διαδοχικοί στόχοι, η παράλληλοι (πχ. ακριβής αποκωδικοποίηση και κατανόηση γραπτού λόγου)

1. **Αξιολόγηση: Πώς θα αξιολογηθεί η πρόοδος σε σχέση με τους ετήσιους στόχους του ΕΕΠ;**

* Δείγματα εργασιών, ημερολόγια μάθησης, portfolios, κλπ.
* Όλα τα παραπάνω συνυπολογίζονται για τον βαθμό του μαθήματος στον έλεγχο προόδου του μαθητή

**Παράδειγμα ενός ΕΕΠ**

**Τωρινό Επίπεδο Ακαδημαϊκής Επίδοσης:**

Η Κατερίνα είναι ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι που της αρέσει να συναναστρέφεται με ενήλικες καθώς και με συνομηλίκους. Πρόσφατα άρχισε να παίρνει η ίδια την πρωτοβουλία έναρξης συζητήσεων με ενήλικες. Τις μισές φορές οι προσπάθειές της για επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι ακατάλληλες επειδή δεν έχει τις λεκτικές δεξιότητες να εκφράσει τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες της. Όταν η Κατερίνα απογοητεύεται, μερικές φορές δαγκώνει το χέρι της. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης της Κατερίνας παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση – είναι περίπου στο επίπεδο ενός παιδιού 6 χρονών. Προς το παρόν κάνει ερωτήσεις για να πάρει πληροφορίες και απαντάει σε ερωτήσεις με συχνότητα 50%. Χρειάζεται να μάθει λεξιλόγιο που θα την βοηθήσει στην τάξη, στο σχολείο, στο super market, στην κοινότητα, στο σπίτι και μελλοντικά στην δουλειά. Προς το παρόν η Κατερίνα γνωρίζει περίπου είκοσι λειτουργικές λέξεις. Μπορεί να πει την ώρα όταν είναι ακριβώς και αναγνωρίζει κέρματα και χαρτονομίσματα. Οι γονείς της ανησυχούν πολύ για το να θα είναι σε θέση να εργαστεί έξω από το σπίτι όταν τελειώσει το σχολείο.

Η σημαντική καθυστέρηση που παρουσιάζουν οι δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της Κατερίνας έχουν μεγάλο αντίκτυπο στο επίπεδο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της. Προς το παρόν οι ακαδημαϊκές της δεξιότητες βρίσκονται σε επίπεδο δημοτικού και δουλεύει πάνω στην ανάπτυξη ανεξάρτητων λειτουργικών δεξιοτήτων καθημερινής ζωής. Το Α.Π. της γενικής τάξης εστιάζει σε υψηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκές δεξιότητες. Μέσα στην τάξη μπορεί να δουλέψει ανεξάρτητα, γνωρίζει τι να κάνει αφού τελειώσει μια δραστηριότητα, καθώς και τι να κάνει όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Μαθαίνει να μεταβιβάζει κατακτημένες δεξιότητες σε συνθήκες καθημερινής ζωής στο σπίτι και στο σχολείο. Προς το παρόν η Κατερίνα μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα στο 30% περίπου των περιπτώσεων. Χρειάζεται να αυξήσει την ικανότητά της να λειτουργεί ανεξάρτητα στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα όταν μια δραστηριότητα χρειάζεται να ολοκληρωθεί και να αλλάξει η ρουτίνα. Στην Κατερίνα αρέσει να συναναστρέφεται ηλικιωμένους. Ένα επάγγελμα που ίσως θα της ταίριαζε θα ήταν να δουλεύει σε περιβάλλοντα που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα τρίτης ηλικίας.

|  |  |
| --- | --- |
| **Το κείμενο σχολιασμένο:**  Η Κατερίνα είναι ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι που της αρέσει να συναναστρέφεται με ενήλικες, καθώς και με συνομηλίκους  Πρόσφατα άρχισε να παίρνει η ίδια την πρωτοβουλία έναρξης συζητήσεων με ενήλικες. | Δυνατό σημείο |
| Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 2  Τις μισές φορές οι προσπάθειές της για επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι ακατάλληλες επειδή δεν έχει τις λεκτικές δεξιότητες να εκφράσει τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες της. Όταν η Κατερίνα απογοητεύεται, μερικές φορές δαγκώνει το χέρι της.  Οι δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης της Κατερίνας παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση – είναι περίπου στο επίπεδο ενός παιδιού 6 χρονών. | Ανάγκη |
| Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 1  Προς το παρόν κάνει ερωτήσεις για να πάρει πληροφορίες και απαντάει σε ερωτήσεις με συχνότητα 50%.  Χρειάζεται να μάθει λεξιλόγιο που θα την βοηθήσει στην τάξη, στο σχολείο, στο super market, στην κοινότητα, στο σπίτι και μελλοντικά στην δουλειά. | Ανάγκη |
| Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 3  Προς το παρόν η Κατερίνα γνωρίζει περίπου είκοσι λειτουργικές λέξεις.  Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 4  Μπορεί να πει την ώρα όταν είναι ακριβώς και αναγνωρίζει κέρματα και χαρτονομίσματα.  *Οι γονείς της ανησυχούν πολύ για το να θα είναι σε θέση να εργαστεί έξω από το σπίτι όταν τελειώσει το σχολείο.* | Ανάγκη  Αγωνία των γονέων |
| **Πώς επηρεάζει η συγκεκριμένη αναπηρία την εμπλοκή της στο Α.Π. της γενικής τάξης:**  Η σημαντική καθυστέρηση που παρουσιάζουν οι δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της Κατερίνας έχουν μεγάλο αντίκτυπο στο επίπεδο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της. Προς το παρόν οι ακαδημαϊκές της δεξιότητες βρίσκονται σε επίπεδο δημοτικού και δουλεύει πάνω στην ανάπτυξη ανεξάρτητων λειτουργικών δεξιοτήτων καθημερινής ζωής. Το Α.Π. της γενικής τάξης εστιάζει σε υψηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκές δεξιότητες.  *Μέσα στην τάξη μπορεί να δουλέψει ανεξάρτητα, γνωρίζει τι να κάνει αφού τελειώσει μια δραστηριότητα, καθώς και τι να κάνει όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα.* | Δυνατό σημείο |
| Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 5  Μαθαίνει να μεταβιβάζει κατακτημένες δεξιότητες σε συνθήκες καθημερινής ζωής στο σπίτι και στο σχολείο. Προς το παρόν η Κατερίνα μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα στο 30% περίπου των περιπτώσεων.  *Χρειάζεται να αυξήσει την ικανότητά της να λειτουργεί ανεξάρτητα στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα όταν μια δραστηριότητα χρειάζεται να ολοκληρωθεί και να αλλάξει η ρουτίνα.* | Ανάγκη |
| Γραμμή εκκίνησης για τον Στόχο 6:  *Στην Κατερίνα αρέσει να συναναστρέφεται ηλικιωμένους.* Ένα επάγγελμα που ίσως θα της ταίριαζε θα ήταν να δουλεύει σε περιβάλλοντα που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα τρίτης ηλικίας. | Δυνατό σημείο |

**ΣΤΟΧΟΙ:**

**Στόχος 1:** Όταν η Κατερίνα συνομιλεί με ενηλίκους και συνομηλίκους, θα αυξήσει την ικανότητά της να κάνει ερωτήσεις όταν σε κατάλληλες περιστάσεις και να απαντά σε ερωτήσεις κατάλληλα στο 90% των περιπτώσεων.

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι:**

1. Με λεκτικά μοντέλα και νύξεις, η Κατερίνα θα απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «τι, που, πότε η ποιος» στο 90% των περιπτώσεων.
2. Με λεκτικές νύξεις, η Κατερίνα θα κάνει ερωτήσεις στους ενήλικες και στους συνομηλίκους σχετικές με την τρέχουσα δραστηριότητα ή περίσταση στο 90% των περιπτώσεων.

**Διαδικασία αξιολόγησης της προόδου προς τον ετήσιο στόχο:**

1. Δύο φορές τον μήνα πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για την καταγραφή δεδομένων σχετικών με την δεξιότητα ρωτάω/απαντώ.
2. Δύο φορές τον μήνα τηλεφωνική συνομιλία μα τους γονείς για την καταγραφή δεδομένων για την συγκεκριμένη δεξιότητα.
3. Εβδομαδιαία καταγραφή των συγκεκριμένων δεδομένων μέσα στην τάξη ενώ η Κατερίνα εμπλέκεται σε δραστηριότητες.

**Στόχος 2:** Η Κατερίνα θα αυξήσει την ικανότητά της να επικοινωνεί με ενήλικες και συνομηλίκους λέγοντας στους άλλους τι σκέφτεται, επιθυμεί ή χρειάζεται στο 90% των περιπτώσεων της επικοινωνίας της με τους άλλους.

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι:**

1. Με λεκτικές νύξεις, η Κατερίνα θα ζητάει βοήθεια όταν χρειάζεται στο 90% των περιπτώσεων.
2. Με την παρώθηση από έναν ενήλικα ή συνομήλικο, η Κατερίνα θα απαντά με τουλάχιστον μια ή δύο λέξεις που σχετίζονται με το θέμα στο 90% των περιπτώσεων.
3. Η Κατερίνα θα αυξήσει το μήκος των προτάσεών της σε τουλάχιστον τρεις λέξεις όταν της δίνεται μια ιστορία σε εικόνες και της ζητείται να πει τι συμβαίνει σε κάθε εικόνα.
4. Όταν της υπενθυμίζεται να χρησιμοποιεί λέξεις, η Κατερίνα θα μειώσει τις περιπτώσεις που δαγκώνει το χέρι της σε μηδέν.

**Διαδικασία αξιολόγησης της προόδου προς τον ετήσιο στόχο:**

Όπως προαναφέρθηκε

**Στόχος 3:** Η Κατερίνα θα διαβάζει 50 λειτουργικές λέξεις που θα έχουν νόημα για την καθημερινή της ζωή.

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι:**

1. Όταν της ζητείται να αντιστοιχίσει 50 λέξεις με πραγματικά αντικείμενα ή εικόνες, η Κατερίνα θα κάνει την αντιστοίχηση.
2. Όταν της δίνονται νύξεις από ενήλικα, η Κατερίνα θα μπορεί να διαβάζει 50 λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά στο χώρο του σχολείου, στο σπίτι και στην κοινότητα.

**Διαδικασία για την αξιολόγηση της προόδου προς τον ετήσιο στόχο:**

1. Δύο φορές τον μήνα καταγραφή δεδομένων σχετικών με την ικανότητα της Κατερίνας να διαβάζει λειτουργικές λέξεις σχετικές με τον χώρο του σχολείου.
2. Μια φορά τον μήνα καταγραφή δεδομένων για την ικανότητα της Κατερίνας να διαβάζει λειτουργικές λέξεις σχετικές με την κοινότητα.
3. Μηνιαίες τηλεφωνικές συνομιλίες με τους γονείς για την καταγραφή δεδομένων σχετικά με την ικανότητα της Κατερίνας να διαβάζει λειτουργικές λέξεις στο σπίτι και στην κοινότητα.

**Στόχος 4:** Η Κατερίνα θα μπορεί μόνη της να λέει την ώρα μέχρι και μισή και να υπολογίζει χρήματα χρησιμοποιώντας όλα τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα έτσι ώστε να είναι ανεξάρτητη στο σπίτι και στην κοινότητα.

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι:**

1. Ακολουθώντας ένα οπτικό μοντέλο, η Κατερίνα θα λέει την ώρα μέχρι και μισή ως τον Δεκέμβριο.
2. Χρησιμοποιώντας μια λεκτική νύξη, η Κατερίνα θα λέει την ώρα μέχρι και μισή ως τον Μάρτιο.
3. Χρησιμοποιώντας ένα οπτικό μοντέλο και λεκτικές νύξεις, η Κατερίνα θα υπολογίζει με ακρίβεια κέρματα και χαρτονομίσματα μέχρι τον Δεκέμβριο.
4. Χρησιμοποιώντας λεκτικές νύξεις, η Κατερίνα θα υπολογίζει με ακρίβεια κέρματα και χαρτονομίσματα μέχρι τον Μάρτιο.

**Διαδικασία για την αξιολόγηση της προόδου προς τον ετήσιο στόχο:**

1. Δύο φορές τον μήνα παρατήρηση και καταγραφή της ικανότητάς της να λέει την ώρα και να υπολογίζει χρήματα στο περιβάλλον του σχολείου και της κοινότητας.
2. Δύο φορές τον μήνα τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς για να διαπιστωθεί η λειτουργική εφαρμογή αυτών των εννοιών στο σπίτι.
3. Εβδομαδιαία καταγραφή των συγκεκριμένων δεδομένων μέσα στην τάξη, ενώ η Κατερίνα ασχολείται με λειτουργικές δραστηριότητες.

**Στόχος 5:** Η Κατερίνα θα ολοκληρώνει λειτουργικές δραστηριότητες ανεξάρτητης διαβίωσης στο 90% των περιπτώσεων που της δίνονται οδηγίες και της ζητείται να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

**Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι:**

1. Όταν της δίνονται οδηγίες από έναν ενήλικα, η Κατερίνα θα ολοκληρώνει δραστηριότητες όπως να καθαρίσει το τραπέζι (στο σπίτι), να σκουπίσει το δωμάτιο με ηλεκτρική σκούπα, να τακτοποιήσει τα ψώνια στα ράφια, να ταξινομήσει τα χαρτικά σε κατηγορίες, να πλύνει τα πιάτα μέσα σε ορισμένο χρόνο και να ανταποκριθεί στο επίπεδο ποιότητας που θέτει ο ενήλικας.
2. Ακολουθώντας ένα μοντέλο και οδηγίες, η Κατερίνα θα μπορεί μόνη της να πλένει, στραγγίζει, διπλώνει και απλώνει τα ρούχα για να στεγνώσουν.
3. Ακολουθώντας μοντέλο και οδηγίες, η Κατερίνα θα μπορεί να οργανώνει και να διατηρεί καθαρή την επιφάνεια εργασίας στο 90% των περιπτώσεων που δουλεύει πάνω σε ένα project.
4. Όταν της δίνονται νύξεις από κάποιον ενήλικα, η Κατερίνα θα μπορεί να σκέφτεται και να εκφράζει τουλάχιστον μία εναλλακτική πρόταση όταν μια οικεία ρουτίνα αλλάζει.

**Διαδικασία για την αξιολόγηση της προόδου προς τον ετήσιο στόχο:**

1. Ανεπίσημες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς της Κατερίνας, και άλλα άτομα από το προσωπικό του σχολείου με τα οποία συναναστρέφεται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης.
2. Δύο φορές τον μήνα τηλεφωνικές συνομιλίες με τους γονείς για να διαπιστωθεί η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης.
3. Εβδομαδιαία καταγραφή των συγκεκριμένων δεδομένων μέσα στην τάξη, ενώ η Κατερίνα ασχολείται με άλλες δραστηριότητες.

**Στόχος 6:** Η Κατερίνα θα διερευνήσει την εργασία μέσω μιας εμπειρίας υποστηριζόμενης εργασίας σε τρία πλαίσια που προσφέρουν υπηρεσίες σε άτομα τρίτης ηλικίας της πόλης.

**Βιβλιογραφία**

Aarons, Maureen and Tessa Gittens. *autism: A Social Skills Approach for Children*

*Adolescents.* Bicester, U.K.: Winslow Press Limited, 1998.

Adams, Janice I. *autism – P.D.D.: More Creative Ideas: From Age Eight to Early*

*Adulthood.* Bloomington, IL: Adams Publications. 1997.

Alberta Education. *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental*

*Disabilities.* Book 2 of the *Programming for Students with Special needs* series.

Edmonton, AB: Alberta Education, 1995a.

Andrews, Jac and Judy Lupart. *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional*

*Children.* Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning, 2000.

Britton Reese, Pam and Nena C. Challenner. *Autism and PDD: Social Skills Lessons.*

East Moline, IL: LinguiSystems, Inc., 1999.

Carr, Edward G. et al. *Communication-based Intervention for Problem Behavior: A*

*User’s Guide for Producing Positive Change.* Baltimore, MD: Paul H. Brooks

Publishing Co., 1994.

Cumine, Val, Julia Leach and Gill Stevenson. *Asperger’s Syndrome: A Practical*

*Guide for Teachers.* London, U.K.: David Fulton Publishers, 1998.

Dalrymple, N. and B. Porco. “Steps in Designing a Behavior Plan.” In Indiana

Resource Center for Autism, *Autism Training Sourcebooks* (Bloomington, IN:

Indiana University, Institute for the study of Developmental Disabilities, 1997.

Dunlap, Glen, Lee Kern and Jonathan Worcester. “ABA and Academic Instruction.”

*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 16, 2 (2001), pp. 129-136.

Kaiser, Ann P. and David B. Gray (eds). *Enhancing Children’s Communication:*

*Research Foundations for Intervention.* Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing

Co., 1993.

Koegel, Lynn Kern et al. “Improving Social Skills and Disruptive Behavior in

Children with Autism through Self-management.” *Journal of Applied Behavior*

*Analysis* 25, 2 (1992), pp. 341-353.

O’ Neill, Robert E. et al. *Functional Assessment and Problem Behavior: A Practical*

*Handbook.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing, 1997.

Quill, Kathleen Ann (ed.). *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance*

*Communication and Socialization.* Albany, NY: Delmar Publishers Inc., 1995a.

Schopler, Eric and Gary B. Mesibov (eds). *Behavioral Issues in Autism.* New York,

NY: Plenum Press, 1994.

Sewell, Karen. *Breakthroughs: How to Reach Students with Autism.* Verona, WI:

Attainment Company, 1998.

Sugai, George and Robert H, Horner. “Including the Functional Behavioral

Assessment Technology in Schools.” *Exceptionality* 8, 3 (1999-2000), pp 145-148)