Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για Παιδιά με Αυτισμό στον Τομέα της Επικοινωνίας

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οδηγίες χρήσης του εργαλείου

Ευδοκία Μητροπούλου

Νικόλαος Απτεσλής – Καλλιόπη Τσακπίνη

Αυτισμός και Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία πραγματώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και αυτό το πλαίσιο της δίνει ξεχωριστή σημασία σε κάθε δεδομένη περίπτωση. Περιλαμβάνει την πρόθεση του ομιλητή να επικοινωνήσει και το περιεχόμενό της, τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής επιλέγει να εκφράσει αυτήν την πρόθεση και την επίδραση που έχουν τα λεγόμενα του στον συνομιλητή.

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή. Στο πλαίσιο των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος μπορεί η γλώσσα να εξελίσσεται εντελώς ανεξάρτητα από την επικοινωνία, καθώς τα παιδιά που εμπίπτουν στο φάσμα μπορούν να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, παρά την ανικανότητά τους για επικοινωνία.. Τα παιδιά με Αυτισμό δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς και επίσης να κατανοήσουν πώς μπορούν να «τη χρησιμοποιούν οι ομιλητές ωφέλιμα, για να δημιουργήσουν μια ποικιλία σημασιών, πέρα από την κυριολεκτική σημασία των λέξεων και προτάσεων» (Jordan, 2000).

Συνήθως τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού, δεν καταλαβαίνουν τη δύναμη της επικοινωνίας, ότι δηλ. επικοινωνώντας μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων στο περιβάλλον τους (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Δεν κατανοούν εύκολα ότι συγκεκριμένα αποτελέσματα και καταστάσεις έχουν ως αιτία προηγούμενες ενέργειες τους. Αυτό τους δυσκολεύει να κατανοήσουν το νόημα της επικοινωνίας που αντιπροσωπεύει μια σχέση αιτίας –αποτελέσματος.

Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης, περίπου 60-70% (Jordan, 1996) των παιδιών με Αυτισμό, δεν έχουν λόγο και ίσως να μην αποκτήσουν ποτέ. Συχνά όμως η γλώσσα (όπου υπάρχει), δεν είναι παραγωγική, με την έννοια ότι δεν οικοδομεί πάνω στα λεχθέντα των άλλων, ούτε έχει σχέση με το πλαίσιο, αλλά απλώς τείνει να αναπαράγει γνώριμους και μαθημένους τρόπους ομιλίας (Jordan, 2000). Είναι δεδομένο ότι πολλά παιδιά ομιλούντα έχουν πολύ φτωχή κατανόηση του προφορικού λόγου συγκριτικά με την ικανότητά τους για παραγωγή προφορικού λόγου και παρά τις εξαιρέσεις κάποιων υψηλά λειτουργούντων ατόμων οι δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας θα παραμείνουν σε όλη τους τη ζωή.

Ουσιαστικά, στα άτομα με Αυτισμό, ο τομέας της πραγματολογίας, δηλ. η ικανότητα να χρησιμοποιούν το Λόγο για επικοινωνιακούς σκοπούς είναι ο κυρίως διαταραγμένος. Η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας είναι ο τρόπος που τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα κατάλληλα για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ακόμα κι αν έχουν υψηλό επίπεδο ικανοτήτων στους τομείς των συντακτικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στον τομέα της

πραγματολογίας αποτελεί «παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Αυτισμού» (Frith,1999).

Παράλληλα με τις δυσκολίες στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, η επιθυμία για σκόπιμη επικοινωνία είναι ανίσχυρη στα παιδιά με Αυτισμό και περιορίζεται λειτουργικά στην κάλυψη άμεσων προσωπικών αναγκών (Jordan and Jones, 1999).

Όπως τονίζει η Jordan (2000: 72), «όταν η κατανόηση της επικοινωνίας είναι μικρή ή μηδαμινή, δεν αρκεί να διδάσκουμε γλωσσικές δεξιότητες (είτε πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα ή γραπτή, είτε για σύστημα συμβόλων ή νευμάτων). Αυτό θα δώσει στα παιδιά μόνο το μέσο επικοινωνίας, αλλά δεν θα διασφαλίσει ότι τα παιδιά θα είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διδάξουμε στα παιδιά ***τι είναι η επικοινωνία*** , μαθαίνοντάς τα να χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μέσο διαθέτουν για να επικοινωνήσουν και επίσης πρέπει να ασχοληθούμε και με τις πρώιμες μορφές επικοινωνίας, όπως π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες κ.λπ.»

Ο προφορικός λόγος είναι το πιο αφηρημένο σύστημα επικοινωνίας που δε θα κατακτηθεί απ' όλα τα παιδιά, ενώ άλλα που μιλούν, δεν χρησιμοποιούν το λόγο για να επικοινωνήσουν. Σε άτομα με άλλες αναπηρίες, π.χ. με προβλήματα ακοής, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Αρκεί να μάθουν έναν τρόπο επικοινωνίας. Δεν χρειάζεται να εκπαιδευτούν στο ***νόημα της επικοινωνίας*** (Jordan and Powell, 2000). Όπως είναι λοιπόν προφανές δεν αρκεί τα παιδιά να εκμάθουν κάποιες λέξεις. Σημαντικό είναι να τις χρησιμοποιούν λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή. Η επικοινωνία πρέπει να είναι αυθόρμητη, να έχει νόημα, κίνητρο, στόχο, να είναι λειτουργική και αποτελεσματική (Faherty, Παπαγεωργίου και Παπαδοπούλου, 1999).

Η προέλευση του εργαλείου

Το εργαλείο που περιγράφεται στη συνέχεια δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες για εκπαιδευτική αξιολόγηση στον τομέα της επικοινωνίας. Βασίστηκε στη μέθοδο αξιολόγησης της επικοινωνίας του προγράμματος TEACCH (Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989) καθώς και σε μεθόδους αξιολόγησης, συλλογής πληροφοριών και διδασκαλίας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Quill, 1995; Hodgdon, 1995; Weitzman, 1992; Maurice, 1996; Aherne, Thornber, 1990; Ayers, Clarke, Ross, 1996). Παράλληλα για τη δημιουργία του αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ (ΥΠΕΠΘ, 2000) και ενσωματώθηκαν στοιχεία από την αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζεται στο OPLEIDINGSCENTRUM-AUTISME στο Βέλγιο.

Σύμφωνα με το Curriculum για την ανάπτυξη της επικοινωνίας του προγράμματος TEACCH, (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) της Ψυχιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνα στόχος είναι να μάθει το παιδί να επικοινωνεί μόνο του, χωρίς βοήθεια, με οποιοδήποτε σύστημα επικοινωνίας έχει στη διάθεσή του (Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989). Η αυθόρμητη επικοινωνία είναι η βάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και τον τελικό στόχο της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός.

TEACCH και η προσέγγιση της Επικοινωνίας.

Στην προσέγγιση της επικοινωνίας, σύμφωνα με το πρόγραμμα TEACCH η επιρροή των συμπεριφοριστικών θεωριών επικεντρώνεται στη δόμηση του περιβάλλοντος ιδίως στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης, στον καθορισμό των συνθηκών και των συνεπειών της επικοινωνιακής συμπεριφοράς και τη διαμόρφωσή της με τη χρήση νύξεων και προτροπών.

Οι ψυχογλωσσικές προσεγγίσεις είναι εμφανείς στις διαστάσεις της επικοινωνιακής συμπεριφοράς και στον καθορισμό των στόχων που είναι αναπτυξιακά κατάλληλοι για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν με τις έννοιες της λειτουργικότητας και της πραγματολογίας της γλώσσας.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα TEACCH η επικοινωνία πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις παρακάτω 5 παραμέτρους (διαστάσεις):

1. ***Λειτουργίες*** (που υπηρετεί): Ο όρος αναφέρεται στη γενική πρόθεση που έχουμε στο μυαλό μας όταν επικοινωνούμε. Δηλ. το σκοπό της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του μαθητή, όποια μορφή κι αν έχει αυτή. Οι συνηθέστερες λειτουργίες είναι: α) η δήλωση αιτήματος β) η προσέλκυση προσοχής γ) η άρνηση-απόρριψη δ) η παροχή πληροφοριών ε) η αναζήτηση πληροφοριών στ) η έκφραση συναισθημάτων και ζ) η χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας. Συνήθως η λειτουργία της επικοινωνιακής συμπεριφοράς είναι έκδηλη και η κατανόησή της εύκολη.

2. ***Πλαίσιο*** (στο οποίο πραγματώνεται): Ο όρος με την ευρεία του έννοια αναφέρεται στις διαφορετικές καταστάσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικά πρόσωπα. Κάθε πλαίσιο καθορίζεται από το χώρο, το χρόνο, τη δραστηριότητα, τα πρόσωπα που συμμετέχουν καθώς και ιδιαίτερα γεγονότα που προηγούνται ή συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής συμπεριφοράς.

3. ***Σημασιολογία:*** Ο όρος αναφέρεται στη σημασία που έχει μια λέξη όταν τη χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε και να εκφράσουμε μια ιδέα ή μια έννοια. Η ίδια

λέξη μπορεί να αντιπροσωπεύει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά μηνύματα. Τα παιδιά με Αυτισμό αποτυγχάνουν να εκφράσουν μια ποικιλία από σημασιολογικές κατηγορίες. Συγκριτικά με το επίπεδο της συντακτικής πολυπλοκότητας που μπορεί να έχει ο λόγος τους, δηλ. τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν μια πρόταση, εκφράζουν πολύ λιγότερες σημασιολογικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες που συναντώνται πιο συχνά είναι: αντικείμενα, πρόσωπα, ενέργειες, θέση –τοποθεσία, ιδιότητες προσώπων και αντικειμένων κ.λπ.

4. ***Λεξιλόγιο*** (έννοιες): Ο όρος χρησιμοποιείται γενικά και αναφέρεται όχι μόνο στις εκφραζόμενες λέξεις αλλά και στα νοήματα, τις χειρονομίες ή τις εικόνες που χρησιμοποιεί ένας μαθητής για να επικοινωνήσει. Ουσιαστικά, αναφέρεται στις έννοιες που θέλει να εκφράσει, ανεξάρτητα από το μέσο που διαθέτει. Η διδασκαλία νέου λεξιλογίου έπεται της γενίκευσης της χρήσης του ήδη υπάρχοντος σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικούς σκοπούς και σημασίες.

5. ***Το Σύστημα Ε πικοινωνίας*** (που χρησιμοποιείται): Ο όρος αναφέρεται στο μέσο που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να επικοινωνήσει (χειρονομίες ή νοήματα, εικόνες, γραπτές λέξεις, προφορικός λόγος) και στο επίπεδο πολυπλοκότητας που μπορεί να έχει αυτό (αν χρησιμοποιεί μια ή περισσότερες λέξεις κ.λπ. για να εκφραστεί κάθε φορά) (Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού δεν έχουν λόγο και ίσως δεν θα αποκτήσουν ποτέ. Οι σχετικές έρευνες εδώ και χρόνια έχουν εστιαστεί στη χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, ώστε μέσω αυτών τα παιδιά να μπορούν να κατακτήσουν μερικές δεξιότητες επικοινωνίας.

Τέτοια εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας μπορεί να είναι (αρχίζοντας από τα πιο πρωτογενή):

α) οι κινητικές ενέργειες,

β) οι χειρονομίες,

γ) οι εικόνες ή τα σύμβολα,

δ) οι λέξεις (γραπτός λόγος), ε) η νοηματική γλώσσα

στ) η ομιλία (προφορικός λόγος)

(Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989).

Διαδικασία Αξιολόγησης

Οι διαδικασίες αξιολόγησης που ακολουθούνται στο συγκεκριμένο εργαλείο στοχεύουν στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου επικοινωνιακού προφίλ για κάθε μαθητή που περιλαμβάνει τις δεξιότητες που ήδη έχει αποκτήσει ο μαθητής και ποιες από αυτές

χρησιμοποιεί με ευελιξία ή όχι. Οι τρέχουσες επικοινωνιακές δεξιότητες ενός μαθητή αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί όλη η παρέμβαση για την απόκτηση νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τελικό στόχο ο μαθητής να τις χρησιμοποιεί αυθόρμητα στις καθημερινές του δραστηριότητες.

Το εργαλείο δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση δεξιοτήτων παραγωγής του προφορικού λόγου αλλά αντιμετωπίζει το φαινόμενο της επικοινωνίας συνολικά ως μια σχέση αιτίας- αποτελέσματος, μια συνδιαλλαγή σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Τρία είναι τα κύρια σημεία στα οποία επικεντρώνεται η αξιολόγηση: α) η αξιολόγηση της αυθόρμητης επικοινωνιακής συμπεριφοράς, η οποία εστιάζεται στο νόημα της επικοινωνίας, την επικοινωνιακή πρόθεση β) η αποδοχή και αξιολόγηση πολυποίκιλων επικοινωνιακών συστημάτων που εξυπηρετούν τις λειτουργίες της επικοινωνίας και γ) η γενίκευση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, η οποία θα αυξήσει την αυτονομία του μαθητή στην καθημερινή του ζωή και αποτελεί σταθερό και μόνιμο διδακτικό στόχο.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός, μέσα από την όλη διαδικασία, εκτιμά και ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες είναι αναμενόμενο να αποκτήσει ο μαθητής με την κατάλληλη εκπαίδευση.

Το εργαλείο χωρίζεται σε τρία τμήματα και συνολικά αξιολογεί τις:

- **Λειτουργίες της επικοινωνίας:**
  α) Δήλωση αιτήματος β) Προσέλκυση προσοχής
  γ) Απόρριψη – άρνηση δ) Σχόλια
  ε) Παροχή πληροφοριών στ) Αναζήτηση πληροφοριών
  ζ) Έκφραση συναισθημάτων η) Χρήση κοινωνικών εκφράσεων ρουτίνας
- **Δεξιότητες Συζήτησης**
- **Βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας**

Α. Λειτουργίες της Επικοινωνίας

Η διαδικασία της αξιολόγησης για τις λειτουργίες της επικοινωνίας πραγματοποιείται σε δύο στάδια. Το **πρώτο στάδιο** περιλαμβάνει την άμεση παρατήρηση του μαθητή και την καταγραφή των μορφών της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και χρονικά διαστήματα και κατά το **δεύτερο στάδιο** γίνεται η ομαδοποίηση και αποτύπωση αυτών των μορφών εμπρόθετης επικοινωνίας ανάλογα με τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετούν.

Πρώτο στάδιο

Η αξιολόγηση αρχικά βασίζεται στην παρατήρηση και την καταγραφή ενός δείγματος επικοινωνιακής συμπεριφοράς που μπορεί να επιδείξει το παιδί σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με οποιοδήποτε επικοινωνιακό σύστημα χρησιμοποιεί.

Η καταγραφή των επικοινωνιακών δεδομένων γίνεται στο πρωτόκολλο παρατήρησης και αναλυτικά καταγράφονται:

α) **η συμπεριφορά** (τι ακριβώς έκανε ή είπε το παιδί)

β) **το πλαίσιο** (π.χ. τάξη, γυμναστήριο), η δραστηριότητα (π.χ. φαγητό, ομαδικό παιχνίδι, μάθημα γλώσσας) και το πρόσωπο με το οποίο αλληλεπιδρά το παιδί (π.χ. δάσκαλος, μουσικός)

γ) **η λειτουργία** της συγκεκριμένης επικοινωνιακής συμπεριφοράς

δ) **το σύστημα επικοινωνίας** που χρησιμοποιεί κάθε φορά (ομιλία, κινητικές ενέργειες, χειρονομίες) και **το λεξιλόγιο** (έννοιες) που πιθανώς προσπάθησε το παιδί να εκφράσει

ε) **παρατηρήσεις** (ιδιαίτερα γεγονότα που συνδέονται με την επικοινωνιακή συμπεριφορά π.χ. χτύπημα πόρτας, δυνατός θόρυβος κ.λπ.) (βλ. πίνακας 1)

Αρχικά συμπληρώνονται οι στήλες α) συμπεριφορά β) πλαίσιο γ) λειτουργία και ε) παρατηρήσεις και στη συνέχεια ερμηνεύονται και αναλύονται τα δεδομένα και συμπληρώνεται η στήλη δ).

Στην αρχική μορφή του εργαλείου συμπεριλαμβάνονταν στο πρωτόκολλο παρατήρησης ξεχωριστή στήλη για τη διάσταση της σημασιολογίας, αλλά μετά από υποδείξεις συναδέλφων εκπαιδευτικών και λόγω της δυσκολίας να εκτιμηθεί κάθε φορά η σημασιολογική κατηγορία, διαγράφηκε.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώσει τις σημασιολογικές κατηγορίες στη στήλη των παρατηρήσεων, αν αποφασίσει ότι είναι σημαντικό να τις καταγράψει,. Γενικά η σημασιολογία είναι προτιμότερο να καταγράφεται, μόνον όταν το παιδί επικοινωνεί, χρησιμοποιώντας γλωσσικό σύστημα (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, νοηματική γλώσσα). Πολλές φορές βέβαια, είναι σημαντικό να καταγράφονται οι σημασιολογικές κατηγορίες που χρησιμοποιεί ένα παιδί, ώστε να καθοριστεί ποιες λέξεις- έννοιες μπορεί να διδαχθεί. Ένα παιδί π.χ. το οποίο χρησιμοποιεί λέξεις που αναφέρονται μόνο σε αντικείμενα

και ενέργειες, τότε ίσως δεν είναι γνωστικά έτοιμο να διδαχθεί λέξεις που αναφέρονται στις ιδιότητες των αντικειμένων ή των προσώπων, όπως φοβισμένος ή χαλασμένο.

Πίνακας 1
(πρώτο στάδιο αξιολόγησης : πρωτόκολλο παρατήρησης)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:……ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:……

Συμπεριφορά		**Πλαίσιο**	**Λειτουργία της Επικοινωνίας**	**Σύστημα επικοινωνίας και Λεξιλόγιο**	**Παρατηρήσεις** (σημασιολογικές κατηγορίες)
1	Σηκώνει το ποτήρι	Τάξη- ώρα φαγητού- μαζί με Κώστα Γιάννη, Ελένη	Ζητά επανάληψη	Κινητικό ---------- - (χυμός)	Έχει πιει ήδη ένα ποτήρι και παρακολουθεί το δάσκαλο να σερβίρει τους συμμαθητές του
2	«άντε γεια» στο δάσκαλο	Διάλειμμα στην αυλή Μακριά από τα άλλα παιδιά	Ζητά τη διακοπή μιας ενέργειας	Λεκτικά ---------- - (φύγε)	Όταν πλησιάζει ο δάσκαλος και στέκεται κοντά του

Ο εκπαιδευτικός καταγράφει μόνο τις μορφές συμπεριφοράς που εμπεριέχουν επικοινωνιακή πρόθεση και για τις οποίες συνήθως έχει την πρωτοβουλία ο μαθητής. Αυτό δεν σημαίνει ότι αγνοούνται οι μορφές συμπεριφοράς σε απάντηση σχετικών ερωτήσεων αν αυτές είναι γνήσιες, δηλ. στοχεύουν στο να εκμαιεύσουν πληροφορίες από το παιδί που αφορούν επιθυμίες ή ανάγκες του κ.λπ. Πρέπει να επισημάνουμε ότι πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση στη διάκριση μεταξύ των λειτουργιών του σχολίου και της παροχής πληροφοριών. Σχόλιο θεωρείται όταν ο μαθητής «λέει» ή «δείχνει» κάτι, που όμως είναι γνωστό σε αυτούς με τους οποίους θέλει να επικοινωνήσει. Παρέχει όμως πληροφορίες όταν δηλώνει κάτι, που οι άλλοι πραγματικά αγνοούν.

Η καταγραφή των δεδομένων γίνεται κατά τη διάρκεια δύο ωρών ή όταν καταγραφούν 50 στο σύνολο αυθόρμητες μορφές συμπεριφοράς με ελάχιστη επικοινωνιακή πρόθεση, χωρίς αυτό βέβαια να είναι δεσμευτικό. Αυτό ισχύει περισσότερο για την αρχική

αξιολόγηση. Στη διάρκεια του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει μεμονωμένα κάποια μορφή αυθόρμητης επικοινωνιακής συμπεριφοράς και να την καταγράψει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ο ίδιος παρατηρητής ή να συμμετέχει στη δραστηριότητα και να αναθέσει σε κάποιον άλλον εκπαιδευτικό με τις ανάλογες γνώσεις την καταγραφή των δεδομένων.

Η αξιολόγηση, αλλά και η διδασκαλία της επικοινωνίας, είναι καλύτερο να πραγματώνεται μέσα σε φυσικές καθημερινές δραστηριότητες (φυσικές συνθήκες), ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητες. Έμφαση δίνεται στη σκόπιμη δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τροποποιώντας ή υπονομεύοντας το περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να αναγκαστούν να χρησιμοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Πρέπει να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός πάρα πολλές φορές είναι απαραίτητο να δομήσει ή να «υπονομεύσει» τη δραστηριότητα που εξελίσσεται με κάποιον τρόπο, ώστε να μπορέσει να προκαλέσει την ελάχιστη «αυθόρμητη» επικοινωνιακή μορφή συμπεριφοράς (Peeters, 2000; ΑΠΣ, 2004).

Με την καταγραφή των επικοινωνιακών δεδομένων είναι σημαντικό να εντοπιστούν τα θέματα για τα οποία συνήθως ενεργοποιείται ο μαθητής να επικοινωνήσει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό. Επιπλέον, επειδή πολλά από αυτά τα παιδιά εξαρτώνται από νύξεις και προτροπές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να καταγραφεί το τι μπορούν να κάνουν μόνα τους με δεδομένες τις νύξεις που με φυσικό τρόπο συμβαίνουν ανάλογα, σε κάθε περίσταση. Επίσης, σημαντικό είναι, η καταγραφή των δεδομένων να γίνεται σε διαφορετικά πλαίσια.

Δεύτερο στάδιο

Μετά την καταγραφή των επικοινωνιακών δεδομένων γίνεται ομαδοποίηση των μορφών συμπεριφοράς (ποια λειτουργία υπηρετούν) και αποτύπωσή τους, ανάλογα με το πλαίσιο, το επικοινωνιακό σύστημα και το λεξιλόγιο. (βλ πίνακας 2)

Η προσέγγιση της επικοινωνίας (TEACCH) στην οποία βασίστηκε το εργαλείο απευθύνεται σε παιδιά που δεν έχουν καθόλου προφορικό λόγο έως και παιδιά ομιλούντα σε επίπεδο απλής πρότασης, αλλά, όπως προκύπτει από τη χρήση του εργαλείου, είναι εξίσου βοηθητικό για παιδιά μέτριας ή και υψηλής λειτουργικότητας σε ό,τι αφορά στις έννοιες της γενίκευσης και της καθημερινής αυθόρμητης χρήσης των δεξιοτήτων.

Πίνακας 2

(δεύτερο στάδιο αξιολόγησης: λειτουργίες της επικοινωνίας)

Λειτουργίες της Επικοινωνίας	**Πλαίσιο** (τόπος/πρόσωπα δραστηριότητα)	**Σύστημα επικοινωνίας**	**Λεξιλόγιο** (έννοιες)	**Παρατηρήσεις**
Δήλωση αιτήματος				
Ζητά αντικείμενο/ δραστηριότητα	Τάξη-δασκάλες Ώρα φαγητού	κινητικά	Χυμός-μπισκότο-νερό	Μόνο φαγητό και μόνο από τις δασκάλες
Ζητά βοήθεια				
Ζητά άδεια				
Ζητά από κάποιον να επαναλάβει μια δραστηριότητα				
Ζητά από κάποιον διάλειμμα ή να σταματήσει μια δραστηριότητα				

Για να διευρυνθεί το φάσμα των δυνατοτήτων των παιδιών με Αυτισμό που θα μπορούσαν να αξιολογηθούν με το εργαλείο αυτό προστέθηκε και η αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων συζήτησης.

Β. Δεξιότητες Συζήτησης

Σύμφωνα με τους Roth & Spekman's (1984α και 1984β) από την πλευρά της πραγματολογίας η επικοινωνία εξετάζεται μέσα από τρεις περιοχές οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται και είναι α) οι **επικοινωνιακές πράξεις** (speech acts), οι οποίες αφορούν τις προθέσεις του ομιλητή, τη συγκεκριμένη φρασεολογία ή γενικά τον τρόπο που αυτές 'εκφράζονται', όπως και το αποτέλεσμα που έχουν στον ακροατή (εμπρόθετη επικοινωνία) β) **η διαχείριση της συζήτησης** (conversation management) (δεξιότητες συζήτησης) και γ) **η γνώση για την οπτική του συνομιλητή** (presuppositional knowledge) (Adersen-Wood, Smith, 1997).

Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στα παιδιά με Αυτισμό στον τομέα της πραγματολογίας αφορούν πρωταρχικά την επικοινωνία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η επικοινωνιακή συμπεριφορά μεταβάλλεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του πλαισίου μέσα

στο οποίο πραγματώνεται. Ποιος μιλάει σε ποιον, πότε, πού και για ποιον λόγο (μαζί με ό,τι έχει ήδη ειπωθεί) καθορίζει τι θα ήταν κατάλληλο να λεχθεί στη συνέχεια και πώς (με ποιον τρόπο). Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν επίσης το πώς πρέπει να ερμηνευθεί αυτό που λέγεται.

Η πραγματολογική κατανόηση αφορά τη διαπραγμάτευση του νοήματος μεταξύ των ομιλητών και την ικανότητά τους να κάνουν παρελθοντικές και μελλοντικές αναφορές στη συζήτηση. Αυτή η διαπραγμάτευση και η μνεία γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και του μέλλοντος, είναι που κάνει ικανό ένα άτομο να εξάγει συμπεράσματα και να ερμηνεύει τις επικοινωνιακές προθέσεις άλλων ομιλητών σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Για να είναι επιτυχής αυτή η διαδικασία το άτομο πρέπει να ενσωματώσει πραγματολογικές δεξιότητες με γνώσεις για τον κόσμο, καθώς και γλωσσικές γνώσεις (Adersen-Wood, Smith, 1997).

Η γνώση για την οπτική του συνομιλητή (presuppositional knowledge) είναι η ικανότητα του ομιλητή να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του συνομιλητή του. Όσο καλύτερα μπορεί ο ομιλητής να μαντεύει την οπτική (perspective) του ακροατή (δηλ. του επικοινωνιακού του συνεταίρου) τόσο περισσότερο πιθανό είναι η συνομιλία να είναι επιτυχής. Οι γνωστικές ικανότητες, η μνήμη και η φαντασία συμβάλλουν, όχι μόνο στο να λαμβάνει κανείς υπόψη του την οπτική (perspective) του συνομιλητή αλλά και στην ανταλλαγή νοημάτων τα οποία δεν είναι εμφανή στην γλωσσική επιφάνεια αυτών που λέγονται ή γράφονται. Οι άνθρωποι δεν μένουν προσκολλημένοι στην κυριολεκτική ή ακόμα και στην ιδιωματική σημασία των λέξεων και φράσεων αλλά είναι ικανοί να κατανοούν το χιούμορ, την ειρωνεία και το υπονοούμενο, όπως και να τα συμπεριλαμβάνουν στα δικά τους μηνύματα (Adersen-Wood, Smith, 1997). Ουσιαστικά, πρέπει να ξέρουν πώς να συνδιαλέγονται με τους άλλους και αυτό σημαίνει πώς έχουν την ικανότητα της συναισθηματικής κατανόησης και συμμετοχής ή αλλιώς ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της νόησης (Frith, 1999) παρατηρώντας την εξωτερική πλευρά των πραγμάτων προσπαθούμε να μαντέψουμε το εσωτερικό τους νόημα. Ξέρουμε ότι υπάρχουν κρυμμένες επιθυμίες, συναισθήματα και προθέσεις πίσω από αυτό που κυριολεκτικά βλέπουμε και προσπαθούμε να διαβάσουμε τη συμπεριφορά και τα πρόσωπα και να κάνουμε υποθέσεις για το τι σκέφτονται, αισθάνονται και σχεδιάζουν οι άνθρωποι. Τα άτομα με Αυτισμό δυσκολεύονται να διαβάσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων. Είναι σε μεγάλο βαθμό ‘νοητικά τυφλά’, κοινωνικά τυφλά. Έχουν αναπτύξει σε μικρό μόνο βαθμό ή και καθόλου τη ‘θεωρία της νόησης’ (Peeters, 2000).

Το τμήμα του εργαλείου που αφορά τις δεξιότητες συζήτησης (διαχείριση της συζήτησης) οπωσδήποτε δεν καλύπτει όλο το εύρος των πραγματολογικών ικανοτήτων ή

αδυναμιών των ατόμων με Αυτισμό, αλλά περιορίζεται σε βασικές λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες οι οποίες αναδύονται από τέσσερις κύριες αρχές για μια επιτυχημένη συνομιλία:

- **την ποσότητα**: οι ομιλητές πρέπει να δίνουν τόσες πληροφορίες όσες χρειάζονται και όχι περισσότερες
- **την ποιότητα**: οι ομιλητές πρέπει να είναι ειλικρινείς, δηλ να ομιλούν για ό,τι ανταποκρίνεται στην αλήθεια ή έχουν αποδείξεις γι' αυτό
- **τη συσχέτιση**: οι ομιλητές πρέπει να είναι σχετικοί με αυτό που έχουν υπόψη τους οι ακροατές ή με κάτι που έχει πρόσφατα αναφερθεί
- **τον τρόπο έκφρασης**: οι ομιλητές πρέπει να είναι περιεκτικοί και μεθοδικοί για να αποφεύγεται η δημιουργία αμφιβολίας στον ακροατή (Adersen-Wood & Smith, 1997).

Στο έντυπο αξιολόγησης καταγράφεται:

α) το πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται η κάθε δεξιότητα (π.χ. συνομιλία με το δάσκαλο ή με συμμαθητές, στην αυλή ή στην τάξη, κατά τη διάρκεια ποιας δραστηριότητας κ.λπ)

β) η περιγραφή της δεξιότητας (δηλ. πώς απευθύνει το λόγο σε κάποιον, πώς εισάγει ένα θέμα για συζήτηση κ.λπ) και

γ) παρατηρήσεις σχετικές με ό,τι θεωρεί ο εκπαιδευτικός σημαντικό να καταγραφεί π.χ. την ακατάλληλη προσωδία (την ένταση, το ρυθμό, την ταχύτητα της ομιλίας, τον κυματισμό της φωνής κ.λπ) (βλ πίνακας 3)

Πίνακας 3

(αξιολόγηση δεξιοτήτων συζήτησης)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:……ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:……...

Β.	**Δεξιότητες συζήτησης**	**Πλαίσιο** (τόπος/πρόσωπα)	**Μορφή Περιγραφή**	**Παρατηρήσεις**
1.	Απευθύνει το λόγο σε κάποιον	Η ώρα της ομάδας (δασκάλα/συμμαθ)	Αγγίζει απαλά στον ώμο και λέει το όνομα του συμμαθητή	Ακόμα και να τον κοιτά ο συμμαθητής (το ίδιο με όλους)
2.	Κατανοεί όταν του απευθύνουν το λόγο			
3.	Δίνει προσοχή (παρακολουθεί) όταν κάποιος άλλος μιλάει			

Γ. Βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας

Ο Argyle (1981) υποστηρίζει ότι η μη λεκτική επικοινωνία λειτουργεί με τέσσερις τρόπους: α) μεταβιβάζει διαπροσωπικές στάσεις και συναισθήματα β) παρέχει πληροφόρηση για την αυτοπαρουσίαση του ατόμου γ) εξυπηρετεί τα τυπικά κοινωνικά σχήματα συμπεριφοράς (τελετουργικά κ.λπ.) και δ) υποστηρίζει τη λεκτική επικοινωνία.. Ο ίδιος επισημαίνει ότι τα μη λεκτικά σήματα έχουν περισσότερη δύναμη για να μεταδώσουν συγκινήσεις και διαπροσωπικές στάσεις, γιατί θέτουν τον λήπτη σε άμεση βιολογική ετοιμότητα, ώστε να αντιμετωπίσει συναισθήματα θετικά ή αρνητικά π.χ. αγάπη, θυμό, επιθετικότητα κ.λπ.

Συχνά το άτομο δεν έχει επίγνωση της μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, παρόλο που αυτή μεταφέρει τον κύριο όγκο των μηνυμάτων τα οποία θέλει να μεταδώσει. Μη λεκτικά συστήματα επικοινωνίας, όπως χειρονομίες και νοήματα, δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα στα παιδιά με Αυτισμό που δεν έχουν λόγο να υποκαταστήσουν αυτήν την έλλειψη. Για το λόγο αυτό σε πολλές περιπτώσεις η διδασκαλία της κατανόησης και χρήσης μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας αποτελεί ιδιαίτερο διδακτικό στόχο.

Όπως αναφέρεται από τον Peeters (2000) οι σχετικές έρευνες των Attwood, Fritt και Hemerlin (1986) έδειξαν ότι αρκετά παιδιά με Αυτισμό συνήθως κατανοούν και χρησιμοποιούν λειτουργικές χειρονομίες, οι οποίες είναι πολύ ‘εικονικές’ δηλ. υπάρχει άμεση, ορατή σύνδεση μεταξύ της χειρονομίας και του νοήματός της π.χ. ‘έλα’, ‘φύγε’. Δυσκολεύονται ιδιαιτέρως όμως με χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και στάσεις σώματος που χαρακτηρίζονται ‘εκφραστικές’, δηλ. χρησιμοποιούνται για να μεταδώσουν σύνθετα συναισθήματα ή νοητικές καταστάσεις π.χ. φιλία, στεναχώρια, θυμό κ.λπ. Λαμβάνοντας υπόψη τη ‘θεωρία της νόησης’, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι προφανείς οι λόγοι που καθιστούν την ερμηνεία, αλλά και τη χρήση αυτών των βασικών μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας, εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση.

Στο εργαλείο συμπεριλαμβάνεται ένας κατάλογος με βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας που αφορά χειρονομίες-νοήματα, εκφράσεις προσώπου και τη στάση του σώματος. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει, ανάλογα με τις δυνατότητες του παιδιού, αν θα συμπεριλάβει στην αξιολόγηση και το συγκεκριμένο τμήμα του εργαλείου.

Στο έντυπο της αξιολόγησης καταγράφονται α) το πλαίσιο, β) η περιγραφή της συγκεκριμένης χειρονομίας ή στάσης σώματος κλπ, γ) η χρήση ή κατανόησή της (αν δηλ. το παιδί την κατανοεί ή τη χρησιμοποιεί) και δ) παρατηρήσεις. (βλ πίνακας 4)

Πίνακας 4

(αξιολόγηση μη λεκτικής επικοινωνίας)

Γ.	**Βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας**	**Πλαίσιο**	**Μορφή Περιγραφή**	**Κατανόηση:Κ ---------- Χρήση: Χ**	**Παρατηρήσεις**
1.	**Χειρονομίες και Νοήματα**				
	Ναι / Κι άλλο / Αποδοχή				
	Όχι / Δε θέλω / ’ ρνηση	Τάξη-Γυμναστήριο	Κουνά το κεφάλι δεξιά-αριστερά	Χ	Όταν δεν θέλει κάτι, σε όλες τις δραστηριότητες
	Έλα / Φύγε				
	Σήκω / Κάθισε	Τάξη-δασκάλα	Κίνηση με τα δύο χέρια από κάτω προς τα επάνω	Κ	Κατανοεί μόνο όταν η δασκάλα συνοδεύει λεκτικά την χειρονομία
	Σταμάτα / Περίμενε				
	Γεια σου				

Συλλογή πληροφοριών από τους γονείς

Η αξιολόγηση πρέπει να συμπληρώνεται με στοιχεία που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός από τους γονείς σχετικά με τη φύση της επικοινωνίας του παιδιού στο σπίτι και τις προτεραιότητές τους για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συχνά οι μαθητές επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο στο σπίτι από ό,τι στο σχολείο, χρησιμοποιώντας περισσότερες ή λιγότερες δεξιότητες και εμφανίζοντας μεγαλύτερη ή μικρότερη επικοινωνιακή ικανότητα. Είναι σημαντικό για τη δημιουργία του επικοινωνιακού προφίλ του μαθητή να συλλεχθούν πληροφορίες για την επικοινωνιακή του συμπεριφορά εκτός σχολείου, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των γονέων.

Η συλλογή των πληροφοριών γίνεται με συνέντευξη-συζήτηση με τους γονείς και αφορά στις διαστάσεις της επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με:

1) τις προθέσεις ή τους σκοπούς που έχει το παιδί όταν προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους . Για ποιους λόγους δηλ. συνήθως επικοινωνεί μαζί τους, αν τους ζητά πράγματα ή βοήθεια και με ποιον τρόπο, αν προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή τους και πώς, αν σχολιάζει ή εκφράζει συναισθήματα, αν ζητά ή παρέχει πληροφορίες, με ποιον τρόπο αρνείται ή απορρίπτει κάτι που δεν θέλει και αν χρησιμοποιεί κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας (Λειτουργίες).

2) το πλαίσιο, δηλ. σε ποιες περιπτώσεις συνήθως προσπαθεί να επικοινωνήσει, αν υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που φαίνεται να τον ενεργοποιούν, με ποια πρόσωπα συνήθως επιλέγει να επικοινωνήσει (ενήλικοι, συνομήλικοι, γνωστοί, άγνωστοι, αδέλφια κ.λπ.).

3) ποιο σύστημα επικοινωνίας (χειρονομίες, εικόνες γραπτές λέξεις κ.λπ.) χρησιμοποιεί κάθε φορά το παιδί για να επικοινωνήσει και γίνεται γενικά αντιληπτό το τι εννοεί.

4) τι είδους λέξεις (κινήσεις, χειρονομίες, εικόνες κ.λπ.) χρησιμοποιεί συνήθως το παιδί. Αναφέρεται περισσότερο ή μόνο σε αντικείμενα, σε πρόσωπα, σε ενέργειες κ.λπ. (σημασιολογικές κατηγορίες).

Επιλογή διδακτικών στόχων

Η επιλογή των διδακτικών στόχων γίνεται αφού ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι η καταγραφή των επικοινωνιακών δεδομένων είναι επαρκής.

Είναι πολύ σημαντικό για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος να καθοριστεί το σύστημα επικοινωνίας που ένας μαθητής μπορεί να μάθει με σχετική ευκολία και να το χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές δίνουν έμφαση στην επιλογή και χρήση ενός μόνο συστήματος επικοινωνίας από το μαθητή. Όπως επισημαίνουν οι ειδικοί υπάρχουν πλεονεκτήματα στη διδασκαλία περισσότερων συστημάτων σε μαθητές με τις ανάλογες ικανότητες. Αν ένας μαθητής π.χ. επικοινωνεί στο σχολείο με τη νοηματική γλώσσα, μπορεί παράλληλα να χρησιμοποιεί εικόνες εκτός σχολείου με ανθρώπους που δεν γνωρίζουν τη νοηματική.

Όπως αναφέρουν οι Watson κ.ά.(1989) υπάρχουν κάποιοι δείκτες οι οποίοι καθορίζουν την επιλογή του συστήματος επικοινωνίας για κάθε παιδί.

Οι δείκτες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Οι κινητικές ενέργειες: παιδιά που στερούνται συμβολικών δεξιοτήτων (symbolic skills), δείχνουν αμυδρό ενδιαφέρον για αντικείμενα και ανθρώπους και χρησιμοποιούν τα αντικείμενα λειτουργικά.
- Οι χειρονομίες ή νοήματα: παιδιά που στερούνται συμβολικών δεξιοτήτων (symbolic skills), δείχνουν αμυδρό ενδιαφέρον για αντικείμενα και ανθρώπους, χρησιμοποιούν τα αντικείμενα λειτουργικά και δείχνουν κάποια φαινομενική κατανόηση απλών χειρονομιών.
- Οι εικόνες- φωτογραφίες: παιδιά που δείχνουν ενδιαφέρον για τις φωτογραφίες και κατανοούν ότι αυτές αποτελούν αναπαράσταση της πραγματικότητας π.χ. αντιστοιχούν ένα αντικείμενο με τη φωτογραφία του.

- Γραπτός λόγος (αναγνώριση λέξεων): παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας, με μη λεκτική ή περιορισμένη λεκτική επικοινωνία που κατανοούν ότι οι γραπτές λέξεις αναπαριστούν έννοιες π.χ. ταυτίζουν ένα αντικείμενο με την αντίστοιχη λέξη.
- Νοηματική γλώσσα: παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας, με μη λεκτική ή περιορισμένη λεκτική επικοινωνία, με κινητικές δεξιότητες επαρκείς για την παραγωγή των συμβόλων της νοηματικής γλώσσας και πολύ καλές δεξιότητες κινητικής μίμησης.
- Ομιλία (προφορικός λόγος): παιδιά με συμβολικό επίπεδο λειτουργικότητας, ηχολαλία, λεκτικές δεξιότητες μίμησης ή χρηστική ομιλία ήδη παρούσα.

Από τη στιγμή που καθορίζεται το σύστημα επικοινωνίας, έμφαση πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία της επέκτασης και στην ευκαμψία με την οποία ο μαθητής είναι ικανός να επικοινωνεί, δηλ. τις λειτουργίες, τα πλαίσια, τις έννοιες (λεξιλόγιο) και τις σημασιολογικές κατηγορίες της επικοινωνίας και όχι στη διδασκαλία της χρήσης πολυπλοκότερων μορφών επικοινωνίας. Η αύξηση του μήκους μιας πρότασης μπορεί να δείχνει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες ενός μαθητή βελτιώνονται, εντωμεταξύ όμως οι επικοινωνιακές του δεξιότητες μπορεί να λιμνάζουν ή και να χειροτερεύουν. Πολλά παιδιά με Αυτισμό μπορεί να ηχολαλούν σχετικά πολύπλοκες φράσεις χωρίς να έχουν πλήρως κατανοήσει τι σημαίνουν, ή να χρησιμοποιούν φράσεις που έχουν μάθει σε κάποιο πλαίσιο με ακατάλληλο τρόπο για να εκφράσουν κάτι σε διαφορετικό πλαίσιο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια της γενίκευσης. Ήδη αποκτηθείσες δεξιότητες, που όμως εμφανίζονται σε περιορισμένο πλαίσιο, δεν πρέπει να θεωρούνται ολοκληρωμένες και η χρήση τους σε κάθε κατάλληλη καθημερινή δραστηριότητα αποτελεί διδακτικό στόχο.

Ενδεικτικά αναφέρονται στη συνέχεια τα κύρια σημεία τα οποία πρέπει να καθορίζουν την επιλογή των διδακτικών στόχων.

Οι στόχοι πρέπει να:

1. είναι ρεαλιστικοί σε σχέση με τις τρέχουσες δεξιότητες του μαθητή
2. ενισχύουν τις καθημερινές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή.
3. συμφωνούν και να εκφράζουν τις προτεραιότητες των γονέων σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού τους.
4. να καθορίζονται σε ετήσια βάση.
5. να κυμαίνονται από 4-7, για ένα σχολικό έτος

(Watson, Lord, Schatter and Schopler, 1989).

Επισημάνσεις

Πρέπει να καταστεί σαφές ότι το εργαλείο αυτό είναι μέρος ενός ευρύτερου εργαλείου που περιλαμβάνει την αξιολόγηση στον γνωστικό και στον κοινωνικό τομέα. Η επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύο τομείς που αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυσχετίζονται στενά. Κατά συνέπεια στα δύο αντίστοιχα εργαλεία της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων πιθανώς, να υπάρχουν πολλές επικαλύψεις.

Τέλος, θα έπρεπε να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την πρώτη 'εικόνα' που διαμορφώνει για το επίπεδο λειτουργικότητας του παιδιού μέσα από την άμεση παρατήρηση, αποφασίζει ποια τμήματα του εργαλείου θα χρησιμοποιήσει για τη συνολική αξιολόγησή του. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι επιλογές του εκπαιδευτικού είναι αυτές οι οποίες κατά κύριο λόγο καθιστούν το εργαλείο εύχρηστο με γνώμονα πάντα την οικονομία χρόνου των αξιολογικών διαδικασιών.

Βιβλιογραφία

- **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό** (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (όπως ανακτήθηκαν από τον ιστοχώρο www.pi-schools.gr στις 10-05-05)
- **Andersen-Wood, L. A & Smith, B. R.** (1997). *Working with Pragmatics* . Bicester, U.K.: Winslow Press.
- **Aherne, P., Thornber, A**. (1990). *Communication for all. A Cross Curricular Skill involving two way interaction between 'Speaker & Listener'* London: David Fulton Publishers.
- **Argyle, M.** (1981). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς* . μτφρ Μπάμπης Δερμιτζάκης. Αθήνα : Θυμάρι
- **Ayers, H., Clarke, D. and Ross, A.** (1996). *Assessing Individual needs. A Pra ctical Approach.* 2 (edn). London: David Fulton Publishers.
- **Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β. και Παπαδοπούλου, Ν.** (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία. Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών.* Πρακτικά ημερίδας. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Frith,U.** (1999). *Αυτισμός* . μτφρ Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Hodgdon, L.** (1995). *Visual strategies for improving communication* . Michigan: Quirk Roberts.
- **Jordan R. and Jones G.** (1999). *Meeting the needs of c hildren with autistic spectrum disorders* . London: David Fulton Publishers
- **Jordan, R. & Powell, S.** (2000). *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. μτφρ. Ευφροσύνη Καλύβα. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Jordan, R.** (1996). "Teaching Communication to Individuals within the Autistic Spectrum". *Reach Journal of Special Needs education in Ireland* , Vol. 9, No. 2, p. 95-102
- **Jordan, R.** (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό* . μτφρ. Ιγνάτιος Καφαντάρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Jordan, R. and Powell, S.** (1994) 'Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement'. *European Journal of special needs education,* Vol. 9, No. 1, p. 27-37
- **Maurice, C.** (1996). *Behavioral Intervention f or young children with Autism.* Austin, Texas: Pro-ed.

- **Peeters, T.** (2000). *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση.* μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Powell, S. and Jordan, R.** (2001). *Αυτισμός και μάθηση* . μτφρ. Γιώργος Καλομοίρης Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **Practical Training on Autism.** *Autism and Augmentative Education Meaning with Support*. (2000). Antwerpen, Belgium: OPLEIDINGSCENTRUM AUTISME VZW
- **Quill, C.** (ed.) (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* . New York: Delmar.
- **Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., Schopler, E.** (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally handicapped child ren*. Austin: PRO-ED
- **Weitzman, E.** (1992). *Learning language and loving it. A guide to promoting children´s social and language development in early childhood settings.* Ontario, Canada: The Hanen Centre.
- **Wing, L**. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες* . μτφρ. Παντελής Πρώιος. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- **ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**.(2000) *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Δασκάλου* . Αθήνα: ΟΕΔΒ