



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

## ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

**Ματούση Δήμητρας**

Διπλωματούχου του

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2004)

#### ΤΙΤΛΟΣ

«Παράλληλη διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή στο Νηπιαγωγείο με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους».

#### TITLE

«Parallel Educational intervention – support on a Kindergarten student with Developmental disorder (autistic spectrum).  
Placing emphasis on enhancement of co-operational skills and interaction».

#### TITOLO

«Parallel intervento educativo - supporto su uno studente Kindergarten con disturbo dello sviluppo (spettro autistico). Ponendo l'accento sulla valorizzazione delle co-operative competenze e delle interazioni».

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

Τραυλός Αντώνιος  
**Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:**

Δροσινού - Κορέα Μαρία  
**Επίκουρη Καθηγήτρια**

Σιαπέρας Παναγιώτης  
**Διδάκτωρ - Εργοθεραπευτής - Ψυχολόγος**

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Σε αυτό το σημείο κρίνω απαραίτητο να ευχαριστήσω όλους όσους βρέθηκαν στο πλευρό μου και στήριξαν τις επιλογές μου. Μεταξύ αυτών, την οικογένεια μου, η οποία μου παρείχε απλόχερα συναισθηματική, ηθική αλλά και οικονομική βοήθεια, τους συναδέλφους μου στο 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγίας Παρασκευής, διότι μου επέτρεψαν να κάνω όλα όσα είχα σκεφτεί και τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να επισημάνω τη συνεισφορά του επόπτη καθηγητή μου, κ. Τραυλού Αντώνιου, ο οποίος μέσα από τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις του, με βοήθησε να σχεδιάσω και να δομήσω την παρούσα εργασία. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κκ Δροσινού-Κορέα Μαρία και Σιαπέρα Παναγιώτη, για τις βιβλιογραφικές κατευθύνσεις τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης μαθητή με διάγνωση Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Φάσμα Αυτισμού. Το παιδί φοιτά στη Γενική τάξη Δημόσιου Νηπιαγωγείου στην περιοχή της Αττικής. Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης (370 ωρών), συλλέχθηκαν στοιχεία, τα οποία αποτέλεσαν προϊόν συμμετοχικής ποιοτικής παρατήρησης. Σύμφωνα με την οποία αξιολογήθηκε η εξέλιξη του μαθητή και τέθηκε ως προτεραιότητα, ο τομέας συναισθηματική οργάνωση-συνεργασία με τους άλλους, όπως αυτή είχε οριστεί από την αρχική παρατήρηση. Ο μακροπρόθεσμος στόχος του δομημένου προγράμματος που εφαρμόστηκε ήταν να καταφέρει το παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να περιμένει τη σειρά του χωρίς να θυμώνει. Το τελευταίο αποτέλεσε το έναυσμα για τη διαμόρφωση του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο στηρίχθηκε στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Στη συνέχεια υλοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε διάρκεια τριών μηνών. Για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων αυτών, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν τα πέντε πειράματα- κοινωνικές ιστορίες, όπου ο μαθητής κλήθηκε να επιλύσει την εκάστοτε προβληματική κατάσταση, ώστε να επιβεβαιωθεί η επιτυχία του στόχου. Συμπληρωματικά, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 15 εκπαιδευτικούς, και διεξήχθησαν συνεντεύξεις, με σκοπό να ελεγχθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το Διαφοροποιημένο Πρόγραμμα, δημιουργεί κίνητρα στον μαθητή για να εμπλακεί στο Ημερήσιο Πρόγραμμα και κατ' επέκταση να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας και να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημά του.

**Λέξεις κλειδιά:** Παράλληλη Στήριξη, ΔΑΔ-ΦΑ, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αυτοσυναίσθημα, δεξιότητες συνεργασίας.

## **ABSTRACT**

The purpose of the present case study was to examine a student diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The child attended a Public Kindergarten class in the Attica region. As part of the internship (370 hours), data were collected, being the findings of observation. On the process of evaluating the development of the student, emphasis was placed on his social motivation-interaction with his environment. In order to structure the program, the researcher took into account the deficit of the child's ability to participate in a wide range of activities, as well as to be taught to contain himself. The above present the reasons why the program is called Targeted, Individualized, Structured, Integrated Program for Pupils with Special Educational Needs (TISIPfPwSEN), based on the specific needs and interests of the child. Following the structure of the program, the researcher implemented instructional interventions, conducted over a three month period. To monitor the results of the interventions, the researcher formed and implemented five experiments (social stories), upon which the student was asked to solve problematic situations, aiming to confirm the successful outcome of the program. Additionally, questionnaires were distributed to 15 teachers, and interviews were conducted so as to interpret their perceptions about the contribution of Teaching Assistant (TA) and estimate the effectiveness of both structured programs and differentiated activities. The aforementioned procedures conclude to the fact that not only does the differentiated program create incentives to the student to engage in the daily program, but it also enhances his cooperation skills, augmenting his self-esteem.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder (ASD), social motivation-interaction, Targeted, Individualized, Structured, Integrated Program for Pupils with Special Educational Needs (TISIPfPwSEN), Teaching Assistant (TA).

## **ASTRATTO**

Questa tesi esplora un caso di studio di uno studente con diagnosi di Pervasive Developmental Cessate; Autism Spectrum. Il bambino frequenta la classe Kindergarten pubblica generale nella regione dell'Attica. Come parte dello stage (370 ore), i dati, che sono il prodotto di osservazione qualitativa partecipativa raccolti. Per cui abbiamo valutato lo sviluppo della cooperazione organizzazione-in degli studenti affettiva con gli altri, come è stato definito dalla prima osservazione. Il programma strutturato obiettivo makroprothemsos è stata implementata per gestire il bambino a partecipare alle attività e attendere il turno senza arrabbiato. Quest'ultimo ha indotto la formazione di mirato, individualizzato, strutturato, iscrizione, programma di istruzione speciale (SADEPEAE), che si basa sulle specifiche esigenze e gli interessi del bambino. Poi attuato interventi didattici condotti nell'arco di tre mesi. Per verificare questi risultati, progettato e realizzato i cinque prove; storie sociali, dove lo studente è chiamato a risolvere il problema dello stato attuale per confermare il successo della destinazione. Inoltre, i questionari sono stati distribuiti a 15 insegnanti di educazione generale, e le interviste sono state condotte al fine di controllare le loro percezioni sull'attuazione dell'istituto SADEPEAE e supporto parallelo. Secondo i risultati delle procedure di cui sopra, abbiamo concluso che il programma differenziato crea incentivi per lo studente di impegnarsi nel programma giornaliero e, per estensione, a sviluppare le abilità di cooperazione e di rafforzare la fiducia in se stessi.

**Parole chiave:** supporto parallelo, PDD-EP SADEPEA, fiducia in se stessi, capacità di cooperazione.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

Εισαγωγή	12
----------	----

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

Θεωρητικές προσεγγίσεις και βιβλιογραφική ανασκόπηση	15
2.1 Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή – φάσμα του αυτισμού	15
2.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού	17
2.3 Διάγνωση του αυτισμού	19
2.4 Η ένταξη των παιδιών με ΔΑΔ - ΦΑ	21
2.5 Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα	22
2.6 Η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο εξωτερικό	24
2.7 Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)	26
2.8 Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τους άλλους	28
2.9 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)	29
2.10 Ενταξιακές πρακτικές των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ	31

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

Μεθοδολογία της έρευνας	35
3.1 Πεδίο της έρευνας	35
3.2 Εργαλεία	36
3.3 Διαδικασία της έρευνας	40
3.4 Περιορισμοί της έρευνας	49
3.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων	50

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

Αποτελέσματα της έρευνας	52
4.1 Η εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας από την παράλληλη στήριξη βοηθά στην ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου	52
4.2 Η παράλληλη στήριξη συμβάλλει στην βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και το εκπαιδευτικό προσωπικό	73
4.3 Η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ επιτυγχάνεται μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις της ΠΣ	79

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

Συζήτηση	82
Συμπεράσματα	85
Μελλοντικές Προτάσεις	86

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	87
---------------------	----

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	93
------------------	----

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. «ο μαθητής κυκλώνει τη σωστή απάντηση»	73
Εικόνα 2. «ντοσιέ του 2 <sup>ου</sup> πειράματος»	74
Εικόνα 3. «ο μαθητής υπογραμμίζει τη σωστή απάντηση»	75
Εικόνα 4. «ο μαθητής κατηγοριοποιεί τις απαντήσεις»	75
Εικόνα 5. «ο μαθητής επιλέγει τη φωτογραφία-απάντηση»	76



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Η Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με δείγμα  $n=15$

70

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μαθησιακής Ετοιμότητας(ΜΕ)	58
Σχήμα 2. Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών(ΓΜΔ)	61
Σχήμα 3. ΠΑΠΕΑ	63
Σχήμα 4. Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού	66
Σχήμα 5. Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)	68
Σχήμα 6. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των ερωτήσεων 1-5	71
Σχήμα 7. «Σωστές και λάθος απαντήσεις των πειραμάτων»	77
Σχήμα 8. Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση των ερωτήσεων 6-10	78
Σχήμα 9. Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση των ερωτήσεων 11-15	80

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΣ	: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΒΜ	: Ψευδώνυμο Μαθητή- Μελέτης Περίπτωσης
ΓΜΔ	: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΔΑΔ-ΦΑ	: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή- Φάσμα Αυτισμού
ΔΕΠΠΣ	: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΕΑΕ	: Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΕΔΑ	: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΕΑ	: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΜΔ	: Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών
Η/Υ	: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΚΕΔΔ-Υ	: Κέντρο Ελέγχου Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης- Υποστήριξης
ΛΕΒΔ	: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΜΕ	: Μαθησιακής Ετοιμότητας
ΠΑΠΕΑΕ	: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΠΣ	: Παράλληλη Στήριξη
ΣΑΔΕΠΕΑ	: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΣΜΕΑΕ	: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΣΣΦΣΦΦΦ	: Σύμφωνο-Σύμφωνο- Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν- Φωνήεν- Φωνήεν
ΣΦΦΣΦ	: Σύμφωνο- Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν- Φωνήεν
ΣΦΣΦΦ	: Σύμφωνο- Φωνήεν-Σύμφωνο- Φωνήεν- Φωνήεν
ΦΣΦΣΦΣ	: Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν- Σύμφωνο
ΦΣΦΣΦ	: Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν- Σύμφωνο- Φωνήεν

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία είναι αξιοσημείωτο. Σε αυτό πιστεύεται ότι συνέβαλλε, τόσο η νομοθετική πλαισίωση του όρου αναπηρία και των παραμέτρων της, από την πλευρά της πολιτείας (Goepel, 2009), όσο και η θετική προσέγγιση της έννοιας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Huws & Jones, 2011). Η σύγχρονη τάση της κοινωνίας ενισχύει και προωθεί την ένταξη, η οποία έχει δεχτεί αρκετές αλλαγές ανά χώρα και δεκαετία (Odom et al, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ως «σχολική ένταξη», ορίζεται η φοίτηση του ατόμου με αναπηρία στο γενικό σχολείο, με ή χωρίς την υποστήριξη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Gillman, Heyman, & Swein, 2007).

Ο όρος αναπηρία αναφέρεται στην επιστημονική τεκμηρίωση των εκάστοτε χαρακτηριστικών (αδυναμιών και δεξιοτήτων) που συγκεντρώνει το άτομο, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην επίσημη διάγνωση. Η τελευταία παίζει καθοριστικό ρόλο στον διαχωρισμό της ατομικής ταυτότητας και στην ποιότητα της ζωής των ατόμων με αναπηρία (Gillman, Heyman, & Swein, 2007). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη θα παρατεθεί η περίπτωση παιδιού με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) που φοιτά σε γενική τάξη νηπιαγωγείου με την υποστήριξη της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ).

Τα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ, παρουσιάζουν έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, αδυνατούν να συνάψουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις. Εμφανίζουν συνήθως ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά αλλά και κοινωνική απομόνωση (O'Connor, 2009). Δυσκολία παρουσιάζουν στην προσαρμοστικότητα τους και αυτό είναι πιθανό να εκδηλωθεί με αυτοτραυματισμούς, απομόνωση, επιθετικότητα και διάσπαση προσοχής (Shattuck et al., 2006). Επίσης, οι πιο πρόσφατες ψυχολογικές προσεγγίσεις εμβαθύνουν την έρευνα τους, στην αδυναμία που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στη συναισθηματική τους οργάνωση (αυτοσυναίσθημα) (Park & Chitiyo, 2011). Η συναισθηματική οργάνωση αναφέρεται στην εικόνα που έχει το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ για το ίδιο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009). Συγκεκριμένα, συνδέεται με τον σχηματισμό της

αυτοεικόνας κάθε μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), δηλαδή με το αυτοσυναίσθημά του. Σύμφωνα με τον Swinson (2008), ως αυτοσυναίσθημα ορίζεται το σύνολο των συναισθημάτων και των συμπεριφορών που έχει υιοθετήσει ένα άτομο για τον εαυτό του.

Τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία την έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση από την πλευρά όλων εκείνων των παραγόντων, όπως ο εκπαιδευτικός γενικής και ΠΣ, οι μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και οι γονείς, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2003). Αν η ένταξη προσεγγιστεί υπό το πρίσμα του οικοσυστημικού μοντέλου, τότε η πολύπλευρη συνεργασία ανάμεσα στους προαναφερθέντες συμβάλλει σημαντικά προς την επίτευξή της (Odom et al., 2004).

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι μέσα από την εφαρμογή Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), να προωθηθεί η ένταξη του παιδιού με δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συνεργασία που αναπτύσσει με τους άλλους (Δροσινού, 2014 α, β). Σύμφωνα με τη μελέτη των Siaperas και Beadle-Brown (2006), ένα δομημένο πρόγραμμα ενισχύει τη διάρκεια παραμονής του παιδιού στη ομαδική δραστηριότητα και κατ' επέκταση στην αλληλεπίδραση με τους άλλους. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστεί ο ρόλος του νηπιαγωγού της ΠΣ στην ομαλή ένταξη του παιδιού και την αποδοχή του από τους άλλους. Ανάλογη διαπίστωση έκανε και η Butt (2014), κατά την οποία η στάση του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης ως προς την αντιμετώπιση που θα υιοθετήσουν τα τελευταία απέναντι στον μαθητή με ΕΕΑ.

Οι Butt και Lowe (2010) διεξήγαγαν μια έρευνα στην Canberra της Αυστραλίας σχετικά με τα οφέλη της εφαρμογής του θεσμού της ΠΣ σε μαθητές με αναπηρία μέσα στη γενική τάξη. Βασική επιδίωξη αυτής της έρευνας ήταν να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ΠΣ και τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής για τη σχολική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ. Μέσα από αυτή αναγνωρίστηκαν οι ρόλοι, τα καθήκοντα, οι δεξιότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της ΠΣ. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν σχετικό με το οικοσυστημικό μοντέλο, δηλαδή η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από το

πλαίσιο που εφαρμόζεται η ένταξη αλλά και το άτομο που εφαρμόζει τον θεσμό (Butt & Lowe, 2010).

Παράλληλα η έρευνα του Σιαπέρα (2012), εστίασε στη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης που παρέχει ένα δομημένο πρόγραμμα σε παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ. Θέτοντας τις βάσεις για να εδραιωθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο προσφέρεται στο παιδί η οριοθέτηση, η οποία προωθεί την αυτονομία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους. Οι Humphrey και Parkinson (2006) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι το δομημένο πρόγραμμα θεωρείται το βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη διδασκαλία.

Σε μια ακόμη έρευνα των Park και Chitoyo (2011), αναφέρεται πως η στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην αναπηρία επηρεάζει τόσο το ίδιο το άτομο με ΕΕΑ, όσο και το σχολικό περιβάλλον. Ο Σούλης (2002) αναφορικά με την εργασία των εκπαιδευτικών τονίζει τα εξής: πρέπει να διαμορφώσουν θετική αντίληψη υπέρ της ένταξης, να αποκτούν σχετικές στρατηγικές για διδακτικά προγράμματα, να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα και να συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους της ειδικής αγωγής. Σημειώνεται δε, ότι η μη αποδοχή της διαφορετικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί καταστροφική για την κοινωνική προσαρμογή και τη συναισθηματική του οργάνωση του. Τα παραπάνω, συμβάλλουν στην ποιότητα ζωής των ατόμων (Quality of Life), η οποία είναι πολυπαραγοντική έννοια και περιλαμβάνει την υποκειμενική ευημερία και την θετική προσέγγιση της κοινωνίας προς τα άτομα με αντισμό (Van Heijst & Geurts, 2014).

Ύστερα από τη διεξαγωγή της βιβλιογραφικής έρευνας διατυπώθηκαν οι 3 ερευνητικές υποθέσεις που παρατίθενται παρακάτω. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αξιολογεί τη συμβολή και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεσμού της νηπιαγωγού της ΠΣ στην ομαλή ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με τους άλλους. Τέλος, η τρίτη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στη συμβολή της αντίληψης των εκπαιδευτικών στην ένταξη και την αποδοχή του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ από τους άλλους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Θεωρητικές προσεγγίσεις και βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 2.1 Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή – φάσμα του αυτισμού

Σύμφωνα με τον Geschwind (2011), ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται κυρίως πριν την ηλικία των τριών ετών. Σε αρκετές περιπτώσεις τα σημάδια είναι εμφανή νωρίτερα από τη συμπλήρωση του τρίτου χρόνου, οι υποψίες επιβεβαιώνονται στην ηλικία των 2 χρόνων όπου η απουσία ομιλίας είναι φανερή (Miles, 2011). Η Συνοδινού (2001), υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί να χαρακτηριστεί ως φύση «αυτιστικός» από τη γέννησή του. Παρόλα αυτά, υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο να ακολουθήσει την τυπική αναπτυξιακή πορεία, αλλά λανθάνει η περίπτωση μιας παλινδρόμησης είτε και στασιμότητας σε ένα από τα στάδια. Αυτό καταδεικνύεται και μέσα από την έρευνα της Miles (2011), κατά την οποία το 30% των περιπτώσεων με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, μπορεί να ξεκινήσουν να μιλούν κανονικά και στην πορεία, είτε σταδιακά είτε απότομα να σταματήσουν. Πράγμα που δημιουργεί πρόβλημα στην επικοινωνία και στην κοινωνική προσαρμογή, έτσι το άτομο με αυτισμό καθότι εμφανίζεται ως εγωκεντρικό δυσκολεύεται να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του (Humphrey & Parkinson, 2006).

Η ιστορική προσέγγιση της διαταραχής έγινε από τον Kanner (1943), ο οποίος πρώτος περιέγραψε τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του πρώιμου βρεφικού αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Kanner τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από κοινωνική απομόνωση, αδυναμία ανάπτυξης και διατήρηση σχέσεων. Μερικά ακόμα χαρακτηριστικά είναι η διαταραχή στη γλώσσα, δηλαδή αλαλία ή μη επικοινωνιακή ομιλία (Wenar & Kerig, 2008). Η τριάδα των αυτιστικών χαρακτηριστικών επικεντρώνεται στην κοινωνική αδυναμία, το επικοινωνιακό έλλειμμα και τις επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές (Happé et al., 2006). Η συνηθέστερη ορολογία που συναντάται στην εγχώρια και ξένη βιβλιογραφία είναι η *Τριάδα Βλαβών* (Wing, 1996), *Τριαδικό φάσμα* ή *Τριάδα διαταραχών* (Σιαπέρας, 2012).

Συγκεκριμένα, οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), και Στασινός (2013) μιλούν για προβλήματα στις νοητικές ικανότητες, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και στη

συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Ευσταθίου και Παναγιώτου (2013), ο όρος διάχυτη δικαιολογείται από τη διαφορετική εκδήλωση της διαταραχής. Ο Στασινός (2013) αναφέρει ότι τα άτομα με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ, είναι πιθανό να παρουσιάσουν ανεπάρκειες σε πολλές αναπτυξιακές περιοχές ταυτόχρονα.

Η αιτιολογία του ΔΑΔ-ΦΑ ήταν και παραμένει αδιευκρίνιστη. Πρόσφατες έρευνες των Cook (1990) και Geschwind (2011) καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σεροτονίνης, πράγμα που σχετίζεται με τον νευροδιαβιβαστή της σεροτονίνης. Επίσης, μια πιθανή αιτία είναι η μειωμένη εγκεφαλική αιματική ροή στον κροταφιαίο και μετωπιαίο λοβό τους, η οποία μπορεί να δικαιολογήσει έλλειμμα στις εκτελεστικές λειτουργίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με την έρευνα του Hill (2004), διαπιστώθηκαν ανωμαλίες ανάμεσα στο νέο-κροταφικό σύστημα, χαρακτηριστικά αυτό διαπιστώθηκε με functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI), όπου παρατηρήθηκε μείωση της λειτουργίας ανάμεσα στον μετωπιαίο και προμετωπιαίο λοβό. Πιθανές ενδείξεις για την εμφάνιση της διαταραχής είναι και οι δομικές ανωμαλίες στη παρεγκεφαλίτιδα του ατόμου, αλλά και οι πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων κατά τους πρώτους μήνες της κύησης (Geschwind, 2011). Οι έρευνες των Bachevalier (1994), Hill (2004), και Geschwind (2011) πιθανολογούν ότι η δυσκολία των ατόμων να επεξεργαστούν κοινωνικές πληροφορίες συνδέεται άμεσα με κάποιο εξειδικευμένο τμήμα του εγκεφάλου, τον έσω κροταφιαίο λοβό, που σχετίζεται με τα κοινωνικά ερεθίσματα.

Οι Devlin και Scherer (2012) χαρακτηριστικά αναφέρουν, ότι ο αυτισμός είναι ο συνδυασμός γενετικών παρόντων, καθένας εκ των οποίων από λίγο έως πολύ αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις και περιβαλλοντικοί παράγοντες οδηγούν στην εμφάνιση του. Η κληρονομικότητα θεωρείται ένας ακόμη πιθανός παράγοντας που ευθύνεται για τον αυτισμό, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των περιπτώσεων έχουν τη ρίζα τους σε αυτή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην έρευνα τους οι Charman, Jones, Pickles, Simonoff, Baird, και Happé (2011). Δηλαδή, οι συγγενείς πρώτου βαθμού έχουν αυξημένες πιθανότητες να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και αδυναμία στις αντιληπτικές ικανότητες από τον γενικό πληθυσμό (Geschwind, 2011). Σύμφωνα με τον Constantino (2011), το 85% το περιπτώσεων δεν επιβεβαιώνεται από κανένα μοριακό ή δομικό γενετικό σχηματισμό.



Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των περιστατικών που διαγιγνώσκονται με ΔΑΔ-ΦΑ δεν οφείλεται στο επιβαρυνμένο περιβάλλον όπως κάποιες έρευνες προσπαθούν να αποδείξουν, αλλά στη συνεχή ενημέρωση των γονέων και των ειδικών για τη διαταραχή πράγμα που οδηγεί στη διαφοροποίηση και στην επέκταση των διαγνωστικών κριτηρίων (Miles, 2011).

## **2.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού**

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2012) και τον Χρηστάκη (2013), τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει ένα άτομο με ΔΑΔ-ΦΑ διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία είναι αυτά που αφορούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, στη δεύτερη, αυτά που σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη και στην τρίτη εντάσσονται τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη νοητική ανάπτυξη.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία επισημαίνονται χαρακτηριστικά, όπως η αδυναμία των ατόμων να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα και να ερμηνεύουν τη γλώσσα του σώματος (Σιαπέρας, 2012). Η εμμονή είναι η σιγουριά τους, έχουν εγωκεντρικό λόγο και παρουσιάζουν εξαιρετική ευφυΐα για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους (Attowood, 2012). Ως αντίδραση στις στρεσογόνες καταστάσεις προβάλλουν τις στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις (Ευσταθίου & Παναγιώτου, 2013). «Αδυνατούν να συναλλάσσονται κοινωνικά με άλλους, παραμένοντας μόνα και απόμακρα ή αποστασιοποιημένα» (Στασινός, 2013, σελ. 147). Αυτό είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, αφού κατά τους Choi και Nieminen (2008), ο κόσμος για αυτά ερμηνεύεται μόνο υποκειμενικά και με βάση τις αισθήσεις τους. Ο μεταφορικός λόγος είναι δύσκολα αντιληπτός, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις παιδιών που ανήκουν στο φάσμα αλλά χαρακτηρίζονται ως υψηλά λειτουργικά (Attowood, 2012). Οι Ευσταθίου και Παναγιώτου (2013) αναφέρονται στην έλλειψη ενδιαφερόντων ή και στην εμμονική ενασχόληση τους με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Η προσέγγιση των άλλων από τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ ερμηνεύεται μέσα από την Θεωρία του Νου (Δροσινού, 2009). Η Θεωρία του Νου, σύμφωνα με τον Στασινό (2013), συνιστά το γνωστικό μοντέλο και αναφέρεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Η θεωρία αυτή ερμηνεύει το τυπικό στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, όπου χαρακτηρίζεται από την

ανάπτυξη ικανοτήτων εκτίμησης και κατανόησης όχι μόνο του φυσικού αλλά και του νοητικού κόσμου, την αναγνώριση των καταστάσεων, των ιδεών των ίδιων και των άλλων. Μέσα από αυτό το παιδί κατανοεί τις σκέψεις, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τους σκοπούς και τις στάσεις των άλλων. Όλα τα παραπάνω συνθέτουν την ικανότητα για «ανάγνωση του νου», το οποίο και επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου στο καθημερινό συγκείμενο (σελ. 153). Σύμφωνα με την Miles (2011), το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα καθίστανται αδύνατο να «διαβάσουν» τα άλλους ανθρώπους, τα υπόλοιπα αποτελούν τις εξαιρέσεις. Οι τελευταίες, αναπτυξιακά ακολουθούν πιο αργή πορεία σε σχέση με τον νευροτυπικό άνθρωπο (Σιαπέρας, 2012). Οι Rajendran και Mitchell (2007), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η έρευνα της Happé (1994) επιβεβαιώνει ότι το 20% των περιπτώσεων παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ δεν παρουσιάζουν έλλειμμα στη ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόηση των άλλων. Αυτό οδηγεί την έρευνα στο συμπέρασμα ότι η συγκριμένη αδυναμία των ατόμων (θεωρία του νου) με ΔΑΔ-ΦΑ, στην πραγματικότητα δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως έλλειμμα αλλά ως καθυστέρηση.

Στη δεύτερη κατηγορία χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ, σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006), και Attwood (2012) εντάσσεται η γλωσσική ανάπτυξη τους στο μεγαλύτερο ποσοστό των διαγνωσμένων περιστατικών, παρουσιάζοντας μεγάλη έκπτωση σε σχέση με τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους. Αναλυτικότερα, το λεξιλόγιο τους είναι περιορισμένο, η γραμματική και το συντακτικό τους είναι φτωχά και αρέσκονται στην ηχολαλία. Ο τόνος της φωνής τους είναι μονότονος, χωρίς ιδιαίτερο χρώμα. Ο κοινωνικός τους λόγος είναι περιορισμένος και παρατηρείται έλλειψη βλεμματικής επαφής, στοιχεία που συνηγορούν στην αποδυνάμωση της σύναψης σχέσης (Wenar & Kerig, 2008). Χαρακτηριστικά η Miles (2011) αναφέρει ότι το 25% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΔ-ΦΑ σε ηλικία 2 χρόνων, θεωρείται πιθανό να αναπτύξουν λόγο και να επικοινωνήσουν υποτυπωδώς σε ηλικία 6-7 ετών. Από την άλλη, το υπόλοιπο 75% των παιδιών έχει κάποια εξέλιξη αλλά δεν παύουν να χρήζουν κοινωνικής, εκπαιδευτικής και γονικής υποστήριξης.

Η τρίτη κατηγορία χαρακτηριστικών, ορίζεται ως η διαταραχή της κοινωνικής φαντασίας, που προσδιορίζεται από την ακαμψία της σκέψης και την έλλειψη φανταστικού παιχνιδιού. Η τάση τους είναι να παίζουν στερεοτυπικά και

επαναλαμβανόμενα με αντικείμενα-παιχνίδια. Επίσης, οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, αρέσκονται στην ατέρμονη ενασχόληση τους με επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, που τους προκαλούν αισθητηριακή ικανοποίηση, όπως για παράδειγμα η αλλαγή σελίδων από περιοδικά, η κυκλική κίνηση της ρόδας από αυτοκινητάκια και τα πλυντήρια (Miles, 2011). Αδυναμία παρουσιάζουν στη διατήρηση της σειράς τους σε ομαδικά παιχνίδια, ενώ πραγματοποιούν «παράλληλο παιχνίδι» με τους συνομηλίκους τους. Τα συγκεκριμένα άτομα δεν είναι σε θέση να γενικεύουν την ενδεχόμενη γνώση τους και να δρουν αυθόρμητα και δημιουργικά (Σιαπέρας, 2012). Κατά τον Σαρρή (2009), το «συμβολικό παιχνίδι» αποτελεί την πιο σημαντική πηγή απόκτησης κοινωνικών προτύπων, αφού μέσα από αυτό το παιδί αφομοιώνει ένα σύστημα συμβόλων και στη συνέχεια το προσαρμόζει στις ανάγκες του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αναφέρουμε ότι τα χαρακτηριστικά ποικίλουν από άτομο σε άτομο, όπως και η ένταση και η συχνότητα αυτών. Σύμφωνα με τους Geshwind (2011), Harré και Ronald (2008), η πολλαπλή αιτιολογία εμφάνισης ή μη της διαταραχής είναι αυτή που προκαλεί μεγάλη ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Αυτό από μόνο του αποτελεί έναν αδιαμφισβήτητο περιορισμό στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς δημιουργεί μεγάλα επιστημονικά κενά και αναπάντητα ερωτήματα. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013), τα μέσα που έχουν ήδη εφαρμοστεί δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση πανάκεια για την αντιμετώπιση κάθε περιστατικού. Αντιθέτως, όλα στηρίζονται στην *εφευρετικότητα* του εκάστοτε εμπλεκόμενου με την εκπαιδευτική διαδικασία του συγκεκριμένου παιδιού.

### **2.3 Διάγνωση του αυτισμού**

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2013), οι γονείς παρατηρούν πρώτοι κάποιες ασυνήθιστες συμπεριφορές στο παιδί του ή την ενδεχόμενη αναπτυξιακή ανεπάρκεια τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Οι περισσότεροι από αυτούς περιγράφουν ότι το παιδί τους αποκλίνει από την ώρα της γέννησης, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν ότι το παιδί τους ακολουθούσε φυσιολογική ανάπτυξη και ξαφνικά παλινδρόμησε. Παρόλα αυτά, σε αυτό το σημείο χρειάζεται να τονιστεί η σημασία της διάγνωσης για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι Gillman, Heyman, και Swain (2007), ερεύνησαν τη

σημασία της διάγνωσης τόσο για το άτομο, όσο και για το περιβάλλον του. Στο συμπέρασμα που κατέληξαν ήταν ότι η διάγνωση-κατηγοριοποίηση της αδυναμίας, τους βοηθάει στον ορισμό της ταυτότητας του ατόμου.

Η διάγνωση του αυτισμού θεωρείται ασφαλέστερη στην ηλικία των 2,5 χρονών. Σπάνια τοποθετείται, νωρίτερα, κυρίως, από έμπειρους γονείς ή από την ευαισθητοποίηση και παρατηρητικότητα του παιδιάτρου (Στασινός, 2013). Πολλές φορές ο ειδικός αντιμετωπίζει το πρόβλημα της μειωμένης ομιλίας ή και της αλαλίας ενός παιδιού, πράγμα που καθιστά την αξιολόγηση δυσκολότερη. Η παρατήρηση θεωρείται το ασφαλέστερο και απαιτητικότερο μέσο για την αξιολόγηση του περιστατικού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με τους Siaperas και Higgins (2009), η σωστή διάγνωση είναι αποτέλεσμα, τόσο της εξειδίκευσης του προσωπικού που την ασκεί, όσο και της χρήσης των σωστών διαγνωστικών μοντέλων. Για παράδειγμα, το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο συνθέτει το ορθότερο και πιο ολοκληρωμένο προφίλ του εκάστοτε περιστατικού.

Ένα από τα κοινώς αποδεκτά εργαλεία που παρέχουν προσδιορισμένα διαγνωστικά κριτήρια για κάθε ψυχική διαταραχή συμπεριλαμβανομένου και του φάσματος του αυτισμού είναι το DSM-IV-TR<sup>TM</sup>. Σύμφωνα με το τελευταίο, η αυτιστική διαταραχή, 299.00 (American Psychiatric Association, 2000, σελ. 59) μπορεί να διαγνωστεί εάν και εφόσον το άτομο συγκεντρώνει συνολικά έξι ή περισσότερα σημεία από τα τρία θεμελιώδη κριτήρια του Kanner (δηλαδή απομόνωση, αλαλία και στερεοτυπική συμπεριφορά). Το διαγνωστικό εργαλείο χρησιμοποιεί τους όρους «ποιοτικές», όταν περιγράφει την αδυναμία του παιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ενώ οι ποσοτικές μετρήσεις αναφέρονται στα τρία κυριότερα εξελικτικά μοντέλα ψυχοπαθολογίας, καθήλωση, παλινδρόμηση και εξελικτική καθυστέρηση (Wenar & Kerig, 2008). Το πιο πρόσφατο σύστημα κατηγοριοποίησης DSM-5 το οποίο κυκλοφόρησε το 2012 και απλοποιεί τη νοσολογία της διαταραχής αφού συνδυάζει τις τρεις υποκατηγορίες σε ΔΑΔ-ΦΑ (Miles, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ενσωματώνονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές αδυναμίες σε μια κατηγορία, ενώ οι στερεοτυπίες και ο περιορισμός στα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες, διαμορφώνουν τη δεύτερη κατηγορία. Αυτές οι δυσκολίες κάποτε θεωρούνταν ως ένα χαρακτηριστικό της διαταραχής που εμφανίζονταν σπάνια στα άτομα που ανήκουν στο Φάσμα του αυτισμού,

αλλά πλέον έχει ξεπεραστεί η αντίληψη αυτή εξαιτίας της συχνής εμφάνισης αυτών στο μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού αυτού (Constantino & Todd, 2003).

Ένα ακόμα διαδεδομένο ταξινομικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας ICD-10 (F84.0 Αυτισμός της Παιδικής ηλικίας) περιλαμβάνει τα σύνδρομα που αντιπροσωπεύουν τη συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς και τις ονομασίες που έχουν δοθεί με το πέρασμα του χρόνου σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, πρώτη κατηγορία είναι ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας F84.0 (αυτιστική διαταραχή, βρεφικός αυτισμός, βρεφική ψύχωση, σύνδρομο Kanner). Ακολουθεί ο Άτυπος αυτισμός F84.1 (άτυπη ψύχωση της παιδικής ηλικίας, νοητική καθυστέρηση με αυτιστικά χαρακτηριστικά), το Σύνδρομο του Rett F84.2, άλλη αποδιοργανωτική διαταραχή της Παιδικής ηλικίας F84.3 (βρεφική άνοια, αποδιοργανωτική ψύχωση, σύνδρομο Heller), Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με την νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις F84.4, Σύνδρομο Asperger F84.5 (αυτιστική ψυχοπαθητική διαταραχή, σχιζοειδής διαταραχή της παιδικής ηλικίας). Επίσης, άλλες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές F84.8 και τέλος Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μη καθοριζόμενη F84.9» (Στεφανίδης, Σολδάτος & Μαυρέας, 2011).

#### **2.4 Η ένταξη των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ**

Η ένταξη αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα θέμα που προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ορισμών που προκύπτουν από την αναγκαιότητα του προσδιορισμού αυτής της έννοιας αλλά και των παραμέτρων της (Σιδέρη, 2012). Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι δικαίωμα και πρέπει να θεωρείται ως ενιαίο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος (Goepel, 2009). Το τελευταίο πρέπει να επιδοκιμάζει και να υποστηρίζει καινοτόμα προγράμματα που να σέβονται την ατομική ταυτότητα. Σύμφωνα με τη Δροσινού (1996), ένα σχολείο για όλους οφείλει να είναι η βασική επιδίωξη της πολιτείας.

Το μοντέλο της ένταξης, θεωρείται ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2011), η έκθεση της Warnock (1978) περιγράφει τρεις τύπους σχολικής ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, είναι «η χωρική, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους μη ανάπηρους μαθητές αλλά σε ξεχωριστές

μονάδες ή σχολικά κτήρια και η κοινωνική, όπου τα παιδιά με ΕΕΑ ή μη έχουν κοινωνικές επαφές σε κοινές δραστηριότητες όπως γιορτές, εκδρομές και διαλλείματα αλλά η εκπαίδευση τους παρέχεται ξεχωριστά. Τέλος, επισημαίνεται και η λειτουργική σχολική ένταξη, όπου όλοι οι μαθητές φοιτούν στο ίδιο σχολείο και συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 159).

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι ο νόμος 3699/2008, ο οποίος καθορίζει ως υποχρεωτικό τον χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σε αυτόν υπήρξαν κάποιες τροποποιήσεις σε σχέση με προγενέστερους νόμους. Δηλαδή, ο όρος ειδική αγωγή αντικαταστάθηκε από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», στον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προστέθηκε ο όρος «αναπηρία», και στα Κέντρο Ελέγχου Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης – Υποστήριξης (ΚΕΔΔ-Υ) δόθηκε και η ιδιότητα της υποστήριξης, καθώς παρατάθηκε το όριο ηλικίας για τη φοίτηση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Αυτά αποτελούν μερικά από τα πιο σημαντικά πράγματα που προσπάθησε αυτός ο νόμος να κατοχυρώσει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε ότι η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες είναι η προώθηση της ένταξης των ατόμων, με στόχο την προαγωγή της κοινωνικής τους ένταξη και τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική και οικονομική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, οι σχολικές δομές δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένες να δεχτούν το πλήθος των αποκλινόντων μαθητών. Πράγμα που δημιουργεί ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στον συγκεκριμένο πληθυσμό (Vlachou, 2004).

## **2.5 Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα**

Ο θεσμός της ΠΣ, εφαρμόζεται ευρέως τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας στο πλαίσιο του ενταξιακού μοντέλου, δημιουργώντας μεγάλες προσδοκίες τόσο σε γονείς όσο και στη σχολική κοινότητα (Ατταλιώτου, 2014). Το νομοθετικό πλαίσιο δεν καθορίζει ευκρινώς τις υποχρεώσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Για παράδειγμα, στο Ν.3699/2008 ο όρος ΠΣ αναφέρεται 22 φορές, ενώ η συνεκπαίδευση μόλις μία, καταδεικνύοντας την απροσδιόριστη εικόνα του νομοθέτη απέναντι στην

ευρύτερη έννοιας της ένταξης. Το Φ.Ε.Κ του Ν. 3699/2008, αρθ. 6, διακρίνει τους μαθητές που μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης. Πιο συγκεκριμένα, η ΠΣ παρέχεται, πρώτον σε μαθητές που μπορούν με εξατομικευμένα προγράμματα και διαφοροποιήσεις να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, δεύτερον, σε μαθητές που στην περιοχή τους δεν υπάρχει αντίστοιχη σχολική μονάδα ΕΑΕ ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών και τρίτον, όταν ορίζεται ως απαραίτητη, σύμφωνα με τη γνωμάτευση των Κέντρο Ελέγχου Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης -Υποστήριξης (ΚΕΔΔ-Υ).

Η ΠΣ, αποσκοπεί στο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός της ΕΕΑ να υποστηρίξει τον μαθητή να ενταχθεί στη λειτουργούσα τάξη χωρίς να στοχοποιείται και να αποκλίνει (Butt, 2014). Βασική προϋπόθεση για αυτό είναι να εξατομικεύει και να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, που έχει επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης στις ανάγκες και στις ικανότητες του παιδιού. Δεν πρέπει να αποτελεί το δεκανίκι του μαθητή αλλά το μέσο που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα οδηγήσουν στην εξέλιξη του (Ατταλιώτου, 2014).

Η εφαρμογή του θεσμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα υλοποιείται με την παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στη γενική τάξη. Ο ρόλος του είναι ενισχυτικός και υποκαθιστά την ελλειμματική επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί με ΕΕΑ και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οργανώνει το περιβάλλον του και τα ερεθίσματα με τρόπο που να είναι προβλέψιμα, γιατί μόνο έτσι μπορεί να αυτονομηθεί. Απλοποιεί την καθημερινότητα με δομημένα προγράμματα, δημιουργώντας του το αίσθημα της ασφάλειας (Siaferas & Beadle-Brown, 2006). Σε αυτό σημείο κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί η σημασία της ύπαρξης προγράμματος στη ζωή αυτών των παιδιών, διότι παρουσιάζουν αδυναμία στο να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν τη χρονική ακολουθία κάποιων ημερήσιων δραστηριοτήτων. Αυτό είναι αποτέλεσμα κάποιων λειτουργιών, όπως αντιληπτική ικανότητα για αλλαγή στο πρόγραμμα, την ικανότητα να αποδεχτεί την καινούργια κατάσταση, διαμόρφωση εναλλακτικών επιλογών, εφαρμογή της επιλογής, και αναθεώρηση της κατάστασης (Hill, 2004).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2004α) και τον Τσιναρέλη (2011), η ειδική αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διόρθωση, την αναπλήρωση και την εξέλιξη του ατόμου,

βασιζόμενη πάντα στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ανατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων και όχι το σύνολο των ακαδημαϊκών γνώσεων. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από τις θετικές εμπειρίες και την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και της εμπιστοσύνης. Η αποδοχή της διαφορετικότητας αποδεικνύεται από την ένταξη των ΑΜΕΑ στα γενικά σχολεία.

## **2.6 Η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο εξωτερικό**

Οι Butt και Lowe (2010), πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με την εφαρμογή και τη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ στην Canberra της Αυστραλίας. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ζήτηση και κατ' επέκταση και η ανάγκη για ΠΣ στις σχολικές δομές όπου φοιτούν και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Ο όρος Teaching Assistant, αντιπροσωπεύει τον αντίστοιχο θεσμό της ΠΣ, στην Αμερική, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία.

Η εκπαιδευτική κατάρτιση των ατόμων που εργάζονται ως βοηθητικό ειδικό προσωπικό ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Οι Butt και Lowe (2010), αναφέρουν και αναλύουν την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν απαιτείται το άτομο να είναι κάτοχος πτυχίου ανώτερης εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), ακόμα και να μην έχει σχετική εκπαίδευση με θέματα ειδικής αγωγής. Επίσης κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην Αυστραλία, όπου το προσωπικό δεν απαιτείται να έχει συγκεκριμένα τυπικά προσόντα.

Η Butt (2014), αναλύει το καινούργιο νομοθετικό πλαίσιο της Αυστραλίας. Συγκεκριμένα, ο νόμος του 2013 θεσμοθετεί τα προαπαιτούμενα προσόντα όλων όσων εργάζονται με παιδιά από τη γέννηση τους μέχρι και την ηλικία των 5 ετών, ορίζοντας ως υποχρεωτική την κατοχή του Certificate III αλλά και την εμπειρία σε θέματα ειδικής αγωγής. Εντούτοις, παλαιότερα θεωρούνταν αρκετό κάποιος να γνωρίζει βασικές στρατηγικές εκπαίδευσης, να έχει γνώση για την ειδική αγωγή και στοιχειώδεις γνώσεις για τον ρόλο, προκειμένου να χαρακτηριστεί ως βοηθητικό ειδικό προσωπικό.

Ο θεσμός αυτός στη σχολική πραγματικότητα σε καμία χώρα δεν είναι ευκρινώς ορισμένος, πράγμα που καθιστά τον ρόλο απροσδιόριστο και τη χρησιμότητα αμφίβολη. Αυτό συμβαίνει διότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης δεν γνωρίζουν τα όρια παρέμβασης της ΠΣ στη γενική τάξη (Butt, 2014). Παραθέτουμε τις



τέσσερις εκδοχές ΠΣ, όπως αυτές εφαρμόζεται μέχρι σήμερα στην Αυστραλία. Στην πρώτη εκδοχή, ο εκπαιδευτικός ΠΣ που υπηρετεί στη σχολική μονάδα, υποστηρίζει οποιοδήποτε μαθητή με διάγνωση ανεξάρτητα από την τάξη που φοιτά. Αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να παραλληλιστεί με το ελληνικό τμήμα ένταξης, με τη μόνη διαφορά ότι στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός του αντίστοιχου τμήματος έχει τη δική του αίθουσα για να μπορεί να εφαρμόζει τα εξατομικευμένα ή τα μικρό-ομαδικά προγράμματα.

Στη δεύτερη εκδοχή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει υπό την επίβλεψη του από τρία έως τέσσερα παιδιά και να κινείται από τάξη σε τάξη. Στην τρίτη εκδοχή, εμφανίζεται η αντιστοιχία 1-1, δηλαδή ΠΣ με ένα παιδί στη γενική τάξη, κάτι ανάλογο με ό, τι εφαρμόζεται και στην Ελλάδα. Στην Αυστραλία αυτή η μορφή στήριξης δεν θεωρείται ωφέλιμη, διότι πιστεύεται ότι φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως στιγματισμός και απομόνωση του παιδιού. Η τελευταία εκδοχή είναι αυτή κατά την οποία ένας μόνιμος εκπαιδευτικός απασχολείται με ένα συγκεκριμένο παιδί για ολόκληρη την σχολική χρονιά (Butt, 2014).

Η έρευνα των Butt και Lowe (2010), διεξήχθη σε προάστιο της Αυστραλίας και το δείγμα της ήταν 340 παιδιά ηλικίας από 4 έως 12 ετών. Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι ήταν 22 γενικής παιδείας (class teacher) και 7 ΠΣ (Teaching Assistant). Από τα δημογραφικά στοιχεία προκύπτει ότι το 20% του πληθυσμού δεν έχουν την Αγγλική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και το 5% είναι ιθαγενείς. Η έρευνα αυτή υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη, έγινε η αναγνώριση των ευθυνών και ο προσδιορισμός του ρόλου που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, στη δεύτερη, έγινε η εφαρμογή των πρακτικών που είχαν προαποφασιστεί και τέλος, στην τρίτη έγινε η εκτίμηση της κατάστασης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέληξαν στην ανάγκη οριοθέτησης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ΕΕΑ, καθώς και στον προσδιορισμό των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, αυξάνοντας έτσι την αυτοεκτίμηση τους και ενισχύοντας την αποδοτικότητα τους.

Συμπερασματικά, η επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρία είναι πολυπαραγοντικό φαινόμενο που υπαγορεύει την ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να επικοινωνεί τόσο με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, όσο και με την οικογένεια του παιδιού (Goepel, 2009). Σύμφωνα με την Butt (2014), ακόμα και οι

επιβλέποντες «Business Managers» των ΠΣ δεν γνωρίζουν τι ακριβώς θα έπρεπε να γίνεται και τις περισσότερες φορές δεν εκτελούν τα καθήκοντα τους, πράγμα που καθιστά τον θεσμό και τον ρόλο ασαφή. Η πολιτεία οφείλει να θέσει τις διαχωριστικές γραμμές και να προσδιορίσει τις εργασιακές συνθήκες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια πιθανή ερμηνεία για αυτή τη χαοτική κατάσταση που επικρατεί στην ειδική αγωγή, είναι η αρνητική στάση και οι προκαταλήψεις που έχει κάθε κοινωνία ανά τον κόσμο για την αναπηρία (Huws & Jones, 2011).

## **2.7 Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Εδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ)**

Για την επίτευξη της ομαλής ένταξης εφαρμόστηκαν κάποιες μέθοδοι και τεχνικές, που αποσκοπούσαν στην προετοιμασία του μαθητή, ώστε να μπορέσει να εισαχθεί στα γενικά σχολεία (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009). Για αυτό τον λόγο ψηφίστηκε ως επίσημος νόμος του κράτους το ΠΑΠΕΑ (Προεδρικό Διάταγμα 301, ΦΕΚ: 208, τχ. Α' 29/8/1996). Το συγκεκριμένο Διάταγμα διακρίνεται σε γενικές ενότητες, όπως τη «σχολική ετοιμότητα», τις «βασικές σχολικές δεξιότητες», την «κοινωνική προσαρμογή», τις «δημιουργικές δραστηριότητες» και την «προεπαγγελματική ετοιμότητα» (Δροσινού et al., 2009). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2003), το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι κατάλογος με σκοπούς και στόχους. Μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης και να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες.

Αναλύοντας τον όρο «σχολικές δεξιότητες» αναφερόμαστε στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που αποτελούν τα βασικά εργαλεία για το σχολείο, όπως ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, παραγωγή λόγου και μαθηματικά. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην απόκτηση κώδικα επικοινωνίας (λεκτικής-μη λεκτικής), την κατανόηση της αμφιπλευρικότητας, το ψυχοκινητικό συντονισμό, καθώς και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης, δηλαδή την απόκτηση ενσυναίσθησης (Soro, 2013). Η «κοινωνική προσαρμογή», αναλύεται στην κατάκτηση της δεξιότητας από τη μεριά του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ να αυτονομηθεί μέσα στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Δροσινού et al., 2009). Οι «δημιουργικές δραστηριότητες», επιτρέπουν στο παιδί να κατακτήσει την αισθητική καλλιέργεια του μέσα από τον πειραματισμό του με διάφορα υλικά και μέσα (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2000). Τέλος, η «προεπαγγελματική ετοιμότητα»

καταδεικνύει την αναγκαιότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η ωρίμανση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να καταφέρει να προσδιοριστεί και να τοποθετηθεί στην κοινωνία και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009).

Η απόκτηση και η βελτίωση αυτών των γνώσεων είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη των ακολούθων τομέων της ανθρώπινης υπόστασης, όπως του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009). Η προσέγγιση κάθε τομέα συνολικά ή μεμονωμένα αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Ο ψυχοκινητικός τομέας, ερμηνεύεται ως ο συνδυασμός της κίνησης και της ψυχής του ατόμου. Οι δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας επιτρέπουν στο νήπιο να κατακτήσει την έννοια του σώματος του, τον κόσμο φυσικό ή ανθρωπογενής που το περιβάλλει, να μάθει να εκφράζεται μέσα από το σώμα του και τέλος να αποκτήσει ισορροπημένη ψυχοσωματική ανάπτυξη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991).

Ο προφορικός λόγος είναι το εργαλείο για να μπορέσουμε να εξωτερικεύσουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις και γενικότερα να επικοινωνήσουμε (Τσιναρέλης, 2011). Το νηπιαγωγείο θεωρείται πολύ σημαντικό στάδιο για τη μετέπειτα πορεία εξέλιξης του παιδιού στη σχολική πραγματικότητα. Το παιχνίδι είναι ο άτυπος και ασυνείδητος τρόπος αναγκαστικής κοινωνικοποίησης του παιδιού. Μέσα από αυτό, το παιδί κάνει φίλους, εκφράζει συναισθήματα και μιλάει μέχρι και με τον ίδιο του τον εαυτό. Το παιχνίδι βάζει τα παιδιά σε μια διαδικασία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, να μάθουν να επιχειρηματολογούν ακόμα και να αμύνονται με ένα συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων (Σαρρής, 2009). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Αλλόγλωσσων παιδιών που προσπαθούν, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να μιλήσουν τη γλώσσα του φίλου τους και να επικοινωνήσουν (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991).

Ο όρος νοητικές ικανότητες αναφέρεται στην αντίληψη, στη μνήμη, στη σκέψη, στον συλλογισμό και σε όλες τις νοητικές διεργασίες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας προσδιορίζει και την ποιοτική διαφοροποίηση ενός μαθητή (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2009).

Η συναισθηματική οργάνωση είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με τον όρο αυτό, προσδιορίζεται η εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για μάθηση αλλά και η δεξιότητα ανάπτυξης συνεργασίας με τους άλλους.

Η θετική στάση των άλλων απέναντι στο παιδί με ΕΕΑ είναι κομβικής σημασίας για τη συμπεριφορά του παιδιού. Διότι, όταν ο μαθητής νιώθει την αποδοχή από τους γύρω του, τότε έχει ένα ισχυρό κίνητρο να εξερευνήσει το περιβάλλον του σχολείου, να συνεργαστεί με όλους και να δημιουργήσει σχέσεις μαζί τους. Σύμφωνα με την Καλατζή-Αζίζη (2009), τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά παρουσιάζονται αδύναμα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Εκδηλώνουν επιθετικότητα, επειδή είναι αδύνατο να συγκρατήσουν αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός.

## **2.8 Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τους άλλους**

Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης πολλών δεξιοτήτων. Πρωταρχικής σημασίας είναι η προσπάθεια κατανόησης των άλλων. Αυτό επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους, όπως η βλεμματική επαφή η οποία είναι φορέας κεκαλυμμένων μηνυμάτων. Τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, είτε δεν έχουν βλεμματική επαφή, είτε έχουν αρκετά έντονη. Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί δεν είναι ικανό να συλλέξει όλο εκείνο τον όγκο των πληροφοριών που μεταδίδονται ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη. Δημιουργώντας ελλείμματα και στην ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ακολουθεί τους άλλους, να μαθαίνει μαζί τους, να παρακολουθεί τη σκέψη τους και να μπορεί μέσα από αυτό να αλληλεπιδράσει (Καβαλιώτη, 2012).

Η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την καλλιέργεια μιας επιτυχημένης συνεργασίας. Ακόμα και το γεγονός ότι υπολείπεται στο να βρει τον τρόπο να δημιουργήσει αλλά και να διατηρήσει μια σχέση, επιβαρύνει την κατάσταση της επικοινωνίας και δυσχεραίνει το κομμάτι της συνεργασίας (Καβαλιώτη, 2012).

Κατά τον Χρηστάκη (2003), η συνεργασία περνάει κάποια στάδια για να αναπτυχθεί στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Το πρώτο στάδιο, είναι η εργασία σε ομάδες των δύο ατόμων, πράγμα που επιτρέπει στο παιδί να νιώσει συναισθηματική ασφάλεια και να αποκτήσει πραγματολογική επίγνωση. Σταδιακά, περνάει σε ομάδα των τριών, όπου ο μαθητής με

αναπηρία δυσκολεύεται περισσότερο αλλά το όφελος για εκείνον είναι μεγαλύτερο. Στη συνέχεια, περνάει σε ομάδα μεγαλύτερη των τριών, όπου ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει οργανώσει απόλυτα τη διαδικασία, να έχει ορίσει τον στόχο καθώς και να έχει οριοθετήσει τον ρόλο του μαθητή σε αυτήν. Μέσα από αυτά τα στάδια, ο μαθητής είναι σε θέση να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και γενικά να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στο ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης του. Τέλος, το παιδί είναι ενεργό και ενταγμένο μέλος της μικρό-ομάδας του σχολείου, έχοντας κατακτήσει κοινωνικές δεξιότητες τέτοιες που θα του επιτρέψουν σε ανάλογες προβληματικές καταστάσεις που πιθανόν θα προκύψουν, να εφαρμόσει τις τακτικές-στρατηγικές που είχε διδαχθεί-υιοθετήσει στη σχολική κοινότητα. Συμπερασματικά, λοιπόν, αναφέρουμε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων «συνεργασίας» είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ. Η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται με τρόπο που να ευαισθητοποιεί το παιδί και να στοχεύει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και όλων εκείνων των εννοιών, «όπως η αλληλοβοήθεια, ο αλληλοσεβασμός, η ευγένεια, το μοίρασμα υλικών και ηθικών αγαθών, η ειλικρίνεια, η αποδοχή του διαφορετικού και ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες του άλλου, η εμπιστοσύνη και ταυτόχρονα η φιλία, η ελευθερία, το όραμα για έναν καλύτερο κόσμο» (Τζώρτζη, 1996, σελ. 31).

## **2.9 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)**

Για τον επιτυχή σχεδιασμό ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών παραγόντων, δηλαδή της οικογένειας, της σχολικής μονάδας που φοιτά το παιδί με ΕΑΕ, του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, του αρμόδιου ΚΕΔΔ-Υ (διεπιστημονικής ομάδας-Ψυχολόγος, Αναπτυξιολόγος, εκπαιδευτικός της αντίστοιχης Βαθμίδας, Λογοθεραπευτής και Εργοθεραπευτής), του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ακόμα και των παιδιών που φοιτούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να τονίσουμε τη σημασία της έγκυρης αξιολόγησης από τους αρμόδιους φορείς. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει την επίσημη γνωμάτευση των ΚΕΔΔ-Υ και ξεκινά να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας πρώτα τη δική του αξιολόγηση (Bennington, 2004; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορα εργαλεία, όπως Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), το οποίο συμβάλλει στην εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή (Δροσινού, 2004β).

Στη συνέχεια, θέτει τον μακροπρόθεσμο στόχο, ο οποίος είναι αποτέλεσμα συνδυασμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της γενικής τάξης, που αναφέρεται στις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού, και του ΠΑΠΕΑΕ που αναφέρεται στον τομέα που το παιδί υπολείπεται. Εν συνεχεία, θα αναλυθούν οι όροι που συνθέτουν το ακρωνύμιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014 α).

Με τον όρο στοχευμένο, αναφερόμαστε στην επιλογή του βασικού στόχου του διδακτικού προγράμματος που μπορεί να διαρκέσει ακόμα και μια ολόκληρη χρονιά. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013), ο διδακτικός στόχος «περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί» (σελ. 134). Ένας διδακτικός στόχος για να είναι λειτουργικός, προκειμένου ο μαθητής να τον κατακτήσει σταδιακά προτείνεται να χωριστεί σε υποστόχους-βήματα (task analysis) (Χρηστάκης, 2003).

Ως ατομικό ορίζεται το πρόγραμμα στο οποίο ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη δραστηριότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει και να προσαρμόζει το διδακτικό του πρόγραμμα στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Όταν οργανώνουμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σκεφτόμαστε πάντα όσα μπορεί να κάνει ο μαθητής αλλά πάντα αναφερόμαστε: στην συμμετοχή του στο πρόγραμμα, στη μάθηση (τι, πως και πόσο μαθαίνει) και στη δυνατότητα να αλλάξει θετικά μέσα από το πρόγραμμα (Δροσινού, 1998).

Το πρόγραμμα χρειάζεται να είναι δομημένο. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2007), η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων διατρέχει τις εξής φάσεις: α. την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, την γνωμάτευση των ΚΕΔΔ-Υ και άλλων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, β. την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ), γ. τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, δ. την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των μαθητών και ε. την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή με στόχο την επανατροφοδότηση και ενίσχυση του προγράμματος.

Το ενταξιακό προσδιορίζει τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης ατόμων με ΕΕΑ. Κάθε διδακτικό πρόγραμμα χρειάζεται να προωθεί των σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2012), το σχολείο προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή του ώστε να γίνει ένας ενεργός πολίτης.

Με τον όρο πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, περιγράφεται η αναγκαιότητα της δόμησης ενός προγράμματος που να στηρίζεται στην διεπιστημονικότητα, δηλαδή στο σύνολο των ειδικών (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος κ.α.) που συνεργάζονται και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

## **2.10 Ενταξιακές πρακτικές των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ**

Οι μαθητές με αναπηρία, παρουσιάζουν διάφορες μορφές περιορισμών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυνατότητες ή αδυναμίες τους αποτελούν το κίνητρο για την οργάνωση και τη σχεδίαση του τρόπου διδασκαλίας. Το τελευταίο επιτυγχάνεται με την τροποποίηση των μέσων και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων προς όφελος αυτών (Bennington, 2004).

Θεμιτό θεωρείται εδώ να προσεγγίσουμε τις μέχρι τώρα διαδεδομένες πρακτικές που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται ως σήμερα για την ομαλή ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη παρέμβαση, σύμφωνα με τους Bennington (2004) και Δροσινού (2009), είναι μια σύνθεση υπηρεσιών που παρέχεται στο παιδί με αναπηρία, τις οικογένειες τους και προωθεί την κοινωνική τους ένταξη. Κατά τη διάρκεια της πρώιμης παρέμβαση, τα παιδιά πρέπει να παρατηρούνται και να καταγράφονται τα επιτεύγματά τους, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανιχνεύσει, να εντοπίσει και τέλος να εκπαιδεύσει το παιδί (Κυδωνιάτου, Ανδριανού, & Δροσινού, 2008-2009).

Χαρακτηριστικά η Bennington (2004) και ο Σαρρής (2009) αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα από τα βασικά εργαλεία προσέγγισης της αναπηρίας και διακρίνουν πέντε είδη: εξερευνητικό, παιχνίδι σχέσεων, παιχνίδι προσποιήσεων, αποκεντρωτικό-κοινωνικό, και παιχνίδια ρόλων. Το παιχνίδι είναι κοινωνός πολλών άγραφων κανόνων που με ευχάριστο και αβίαστο τρόπο το παιδί τους οικειοποιείται. Για παράδειγμα, μπορεί να

υιοθετήσει τις βασικές αρχές επικοινωνίας, όπως να αναγνωρίζει πότε πρέπει να μιλήσει και πότε όχι, πώς να μιλήσει και που (πραγματολογική επίγνωση).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Quill (2005), Humphrey και Parkinson (2006), καταδεικνύουν τη σημασία της καταγεγραμμένης μορφής του ημερήσιου προγράμματος για τα παιδιά με αυτισμό. Η μελέτη των Siaperas και Beadle-Brown (2006), έδειξε ότι τα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα έρχονται αντιμέτωπα με μια πληθώρα επικοινωνιακών προβλημάτων. Αυτό έχει ως αντίκτυπο να μην μπορούν τα άτομα εύκολα να εκτελέσουν την επιδιωκόμενη δραστηριότητα μέσω της ακουστικής οδού. Ο Quill (2005) επισημαίνει την αδυναμία του ατόμου να επεξεργαστεί ένα πλήθος ηχητικών εντολών. Η ακουστική μνήμη εμφανίζεται ασθενέστερη σε σχέση με την οπτική.

Με βάση αυτή την ιδιαιτερότητα δομήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο «Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children» (TEACCH) (Humphrey & Parkinson, 2006). Ο ακρογωνιαίος λίθος αυτής της μεθόδου είναι η οπτική μνήμη και εφαρμόζεται ως εξής: καθημερινώς δομείται ένα οριζόντιο εικονογραφημένο πρόγραμμα, με τις δραστηριότητες της ημέρας. Η χρονική ακολουθία των δραστηριοτήτων προσδιορίζεται από το προκαθορισμένο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδιού. Το περιεχόμενο των εικόνων είτε τροποποιείται από μαθητή σε μαθητή είτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ίδιο για μια ομάδα παιδιών. Μέσα από αυτό, ελαχιστοποιείται το ενδεχόμενο άγχους, καθώς ο μαθητής είναι ενήμερος για την πορεία της διδασκαλίας του. Οι Siaperas και Beadle-Brown (2006), πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τα οφέλη του προγράμματος αυτού σε δώδεκα παιδιά που δεν είχαν δεχτεί καμία παρέμβαση έως τότε. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά για την πρόοδο αυτών των παιδιών τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς προς τους άλλους, ενώ παρατηρήθηκε και σημαντική βελτίωση στο αυτοσυναισθημά τους. Ακόμη ένα αποδεικτικό στοιχείο που ισχυροποιεί την αποτελεσματικότητα της μεθόδου είναι η έρευνα των Humphrey και Parkinson (2006). Τα ευρήματα ήταν αποτέλεσμα της σύγκρισης ανάμεσα σε δύο ομάδες παιδιών, όπου στη μεν πρώτη εφαρμόστηκε η μέθοδος, ενώ στη δεύτερη ένα μη δομημένο πρόγραμμα. Επιβεβαιώθηκαν με αυτό τον τρόπο, τα οφέλη που παρέχει στα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ η δόμηση του προγράμματος. Η διατήρηση της ρουτίνας και η



προβλεψιμότητα σε ένα οπτικά δομημένο περιβάλλον, αποτελούν τα απαραίτητα συστατικά ενός διδακτικού προγράμματος που προωθεί την αυτονομία (Humphrey & Parkinson, 2006).

Η μέθοδος PECS (Picture Exchange Communication System) (Quill, 2005), στηρίζεται στην ανάγκη για επικοινωνία και την αδυναμία κάποιων ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ να μιλήσουν. Επομένως, αυτή η μέθοδος είναι ένα σύστημα ανταλλαγής πληροφοριών μέσω εικόνων (PECS). Η εφαρμογή της επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ζευγάρι παιδί - θεραπευτής. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των PECS ενισχύει τον αυθόρμητο λόγο, τη μίμηση, τη χρήση προτάσεων με νόημα για το υποκείμενο, τη διατύπωση αναγκών και ανάληψη πρωτοβουλιών (Humphrey & Parkinson, 2006).

Η κοινωνική ιστορία είναι ένα ακόμα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή. Ο εμπνευστής αυτών των ιστοριών είναι η Gray (1994), η οποία προσπάθησε μέσα από αυτές να αποκαλύψει στα παιδιά τους κρυμμένους κοινωνικούς κανόνες (O'Connor, 2009). Συγκεκριμένα περιγράφει αυτό που για τον νευροτυπικό είναι αυτονόητο. Μια τέτοια πληροφορία ενημερώνει, ηρεμεί, υποστηρίζει και υποδεικνύει τρόπους για την εξομάλυνση της συμπεριφοράς του παιδιού (Gray & White, 2003).

Η έρευνα των Choi και Nieminen (2008), αποδεικνύει την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί δέχτηκε πρόγραμμα παρεμβάσεων με κύριο εργαλείο τους τις κοινωνικές ιστορίες. Σε λίγες εβδομάδες το συγκεκριμένο παιδί ήταν σε θέση να εκλογικεύσει και να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ιστορίες που πραγματεύονταν την ανάπτυξη βλεμματικής του επαφής κατά τις πρωινές δραστηριότητες, τις ελεύθερες δραστηριότητες του, τη συμμετοχή του στο μάθημα της φυσικής και τον τρόπο εύρεσης βοήθειας.

Σύμφωνα με τον O'Connor (2009), η χρήση των κοινωνικών ιστοριών, ως μοναδικού μέσου παρέμβασης σε παιδιά με αυτισμό, θεωρείται αποδοτική. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να παραθέσουμε συνοπτικά κάποια πειράματα που πραγματοποιήθηκαν για την απόδειξη του παραπάνω σκοπού. Χαρακτηριστικά, ένα παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ που δεν μπορούσε να περιμένει τη σειρά του για πάνω από 30 λεπτά, εκδήλωνε επιθετικές συμπεριφορές στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Ο συνδυασμός συνεχούς υποστήριξης της ΠΣ και η κοινωνική ιστορία, βοήθησαν στον περιορισμό των

εκρήξεων θυμού του παιδιού. Ο μόνος περιορισμός του εργαλείου φαίνεται να εστιάζεται στην αδυναμία των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ να γενικεύσουν αυτή την αντίδραση και να την εφαρμόσουν σε κάποια άλλη παρόμοια προβληματική κατάσταση.

Η αναγκαιότητα συνδυασμού στρατηγικών για τη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ αποδεικνύεται από πολλές έρευνες, κυρίως αν δεχτούμε την πολυμορφία των περιστατικών (Geschwind, 2011). Επομένως, θεωρείται αμφίβολη η χρήση μιας μόνο τεχνικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, ο O'Connor (2009) τονίζει τη σημασία του συνδυασμού των εκπαιδευτικών μεθόδων, προκειμένου να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στα επιθυμητά αποτελέσματα. Η καταλληλότητα των μέσων και των τεχνικών, σύμφωνα με τη Δροσινού (2002), υπογραμμίζεται από την ορθή διάγνωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό της ΠΣ με σκοπό και στόχο να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να οργανώσει το ημερήσιο πρόγραμμα. Η έρευνα ήταν μεικτή και αποτελούταν από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η παρούσα έρευνα είναι Μελέτη Περίπτωσης, όπου σύμφωνα με τον Cohen and Manion (1994), αυτή εξυπηρετεί στην κατανόηση σύνθετων καταστάσεων μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους διερεύνησης του μελετώμενου αντικειμένου. Τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν σε καμία περίπτωση και αυτό έγκειται στη μοναδικότητα του κάθε περιστατικού.

#### 3.1 Πεδίο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έγινε στο πεδίο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε παιδί ηλικίας 6 ετών με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ, που φοιτά στη γενική τάξη νηπιαγωγείου της Περιφέρειας Β' Αθήνας, το οποίο αντιμετωπίζει προβλήματα στη συναισθηματική οργάνωση και συγκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας (κοινωνικές δεξιότητες). Στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης για την ολοκλήρωση του ΔΙ.Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», η ερευνήτρια με βασικά εργαλεία της, την παρατήρηση, παρέμβαση και αξιολόγηση ενός προγράμματος βασισμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα του παιδιού, κατάφερε να ενισχύσει και να βελτιώσει τις αδυναμίες του παιδιού (αυτοσυναίσθημα, προφορικός λόγος). Η δόμηση του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στηρίχθηκε στο ΠΑΠΕΑΕ με έμφαση τόσο την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και την ομαλή σχολική ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ (Δροσινού, 2014α).

Η επιλογή της περιοχής «συναισθηματική οργάνωση», πραγματοποιήθηκε με κύριο γνώμονα της ερευνήτριας να μετρήσει και να ερμηνεύσει την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένων παρεμβάσεων στη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος του παιδιού με

ΔΑΔ-ΦΑ, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας του με οικεία και μη πρόσωπα. Με τη λογική αυτή η δόμηση του Προγράμματος στη γενική τάξη νηπιαγωγείου μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ, παρέχοντας τους την ασφάλεια της προβλεψιμότητας.

### **3.2 Εργαλεία**

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων θα παρατεθούν παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με βασικά εργαλεία τη συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση, όπου συμπληρώθηκαν οι πίνακες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΜΕ), Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), ΠΑΠΕΑΕ, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ), και Μαθησιακές Δυσκολίες στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού (Δροσινού et al., 2009). Επίσης, συμπληρώθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) από τη νηπιαγωγό της ΠΣ, καθώς πραγματοποιήθηκαν 4 ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα είναι τα 5 πειράματα-κοινωνικές ιστορίες με αντίστοιχες ερωτήσεις, καθώς και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

#### **3.2.1 Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων**

Η συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση δομήθηκε με βάση τις ΛΕΒΔ. Συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας, αποτελούμενες από τις περιοχές συναισθηματική οργάνωση, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και προφορικός λόγος (Δροσινού et al., 2009). Επίσης, τις ΛΕΒΔ Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) με περιοχές τις αντιληπτικές λειτουργίες (οπτική, ακουστική, οπτικοακουστική και πολυαισθητηριακή αντίληψη), μνημονικές δεξιότητες (λειτουργική, μακροπρόθεσμη, βραχυπρόθεσμη μνήμη), γραφικός χώρος (χωροχρονικός προσανατολισμός, γραφοκινητικότητα και κατανόηση του γραφικού χώρου), βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική αντίληψη, γραφή, μορφολογικό-ορθογραφία, σημασιολογικό, γραπτή εργασία), μαθησιακές δεξιότητες (αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα, γλώσσα και

μαθηματικά), συμπεριφορά (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, αναγνωστική-αυτοεικόνα) (Δροσινού, 2014β).

Ακόμα, τις ΛΕΒΔ-ΠΑΠΕΑ, που περιελάμβαναν την περιοχή Μαθησιακή Ετοιμότητα (προφορικό λόγο, ψυχοκινητικότητα και νοητικές ικανότητες), βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή και μαθηματικά), κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή στο περιβάλλον), δημιουργικές δραστηριότητες (ελεύθερος χρόνος, αισθητικές τέχνες) και προεπαγγελματική ετοιμότητα (προεπαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός) (Δροσινού, 2014γ). Επιπροσθέτως, τις ΛΕΒΔ-Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ), οι οποίες συμπεριλάμβαναν τους ακόλουθους τομείς, δεξιότητες-γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή), δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση), «μαθηματικά» (αριθμούς, πράξεις, επίλυση προβλημάτων), «δεξιότητες συμπεριφοράς» (θετικές συμπεριφορές-συνεργασία, αρνητικές συμπεριφορές-επιθετικότητα, παραβατικότητα). Τέλος, ΛΕΒΔ-Μαθησιακές Δυσκολίες στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού, με περιοχές «επικοινωνία» (λειτουργικός προφορικός λόγος, χωρίς προφορικό λόγο, συμμετοχή στον διάλογο, έκφραση σαφής και ακριβής), «κοινωνικές δεξιότητες» (εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα, κοινωνική ανταπόκριση, κοινωνική πρωτοβουλία, εναλλαγή σειράς, κανόνες, αμοιβαιότητα-μοίρασμα, προσαρμογή στις αλλαγές), «σκέψη και φαντασία» (εμμονές, στερεοτυπικές κινήσεις, ιδεοληπτική σκέψη, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα).

Ένα ακόμη εργαλείο ήταν το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (βλέπε Παράρτημα 1. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης), ο σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Σε αυτό περιλαμβάνονταν ο διδακτικός στόχος, οι στήλες στις οποίες περιγράφεται η διδακτική αλληλεπίδραση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της εκπαιδευτικού και του παιδιού (Δροσινού, 2014α,β) κατά τη διεξαγωγή στοχευμένων δραστηριοτήτων «μαθησιακής ετοιμότητας» και «γλωσσικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων», και η στήλη για τον παιδαγωγικό αναστοχασμό. Στην τελευταία, αποτυπώθηκε η ετεροπαρατήρηση και η αυτοπαρατήρηση της ειδικού παιδαγωγού

(Πυργιωτάκης, 2000). Η ΕΔΑ χρησιμοποιήθηκε ώστε να επανατροφοδοτήσει ή να τροποποιήσει το διδακτικό πρόγραμμα.

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων ολοκληρώθηκε με την ημι-δομημένη συνέντευξη και τη συμμετοχή 4 ενηλίκων (πατέρας, μητέρα, δύο νηπιαγωγοί του τμήματος). Η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν για να αποκτηθεί λεπτομερής εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, για το θέμα της κοινωνικής και σχολικής ένταξης του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις της νηπιαγωγού ΠΣ (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας ακολούθησε τις βασικές αρχές που διέπουν μια τέτοιου τύπου συνέντευξη. Χαρακτηριστικά, οι σχέσεις ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους είχαν δομηθεί σωστά από την αρχή της πρακτικής άσκησης. Η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν προκαθορισμένη καθώς δεν επηρέαζε τα αποτελέσματα αυτής. Τέλος, η ευελιξία στις ερωτήσεις επέτρεψε στην ερευνήτρια να κατευθύνει τη συζήτηση σε αυτό που εκείνη κρίνει ότι άπτεται των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα ανάμεσά τους.

Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν οι ακόλουθες:

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: *«Πιστεύετε ότι ο μαθητής κατάφερε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του;»*

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: *«Πιστεύετε πως τα παιχνίδια (ομαδικά) βοήθησαν τον μαθητή να αναπτύξει σχέσεις με τους συμμαθητές του;»*

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: *«Πόσο αποτελεσματικός κρίνετε ότι είναι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης;»*

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: *«Ποια παρέμβαση θεωρείτε ότι ήταν καταλυτική για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στην ομάδα;»*

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: *«Αν η συνεργασία ανάμεσα στη Γενική και την Ειδική Αγωγή ευοδώθηκε και αν ναι, πόσο και πού βοήθησε τον μαθητή και τους εκπαιδευτικούς;».*

### **3.2.2 Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων**

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των πειραμάτων (βλέπε Παράρτημα 2. Πρωτόκολλο Πειράματος). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως πείραμα ορίστηκαν πέντε παρεμβάσεις με κύριο εργαλείο τις κοινωνικές ιστορίες. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και

Καλύβα (2006), η συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω του πειράματος, είναι ο μόνος τρόπος για να ελεγχθούν οι υποθέσεις που προσδιορίζουν τη σχέση αιτίας-αιτιατού. Επίσης, η επιλογή της κοινωνικής ιστορίας έγινε με κύριο γνώμονα, να μπορεί το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ να αναπτύξει ενδιαφέρον και να κατανοήσει τους άλλους. Σκοπός του πειράματος είναι η επαλήθευση της διδακτικής μεθόδου που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός, δηλαδή αν ο διδακτικός στόχος επετεύχθη μέσα από το ποσοστό των επιτυχημένων απαντήσεων που έδινε κάθε φορά ο μαθητής στις ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής.

Η δόμηση του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις. Κάθε υπόθεση στηρίχθηκε σε πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή 15 ερωτήσεις συνολικά. Στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η 5/βάθμια κλίμακα Likert (από το (1)-καθόλου, (2)-ελάχιστα, (3)-λίγο, (4)-πολύ και (5)-Πάρα πολύ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τρεις υποθέσεις. Η πρώτη από αυτές αναφερόταν στη βοήθεια που παρείχε η εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας, από την ΠΣ, προκειμένου να ενταχθεί το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και διακρίθηκε στις παρακάτω 5 ερωτήσεις:

Ερώτηση 1<sup>η</sup>: «Πόσο μπορεί η εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες να υποστηρίξει την κοινωνική ένταξη του μαθητή με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ στο Νηπιαγωγείο με τη συμβολή της ΠΣ;».

Ερώτηση 2<sup>η</sup>: «Πόσο αποτελεσματική είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας που έχουν ως στόχο τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;».

Ερώτηση 3<sup>η</sup>: «Πόσο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατάλληλα διαμορφωμένο μέσω της Π. Σ. μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία του παιδιού με ΔΑΔ- ΦΑ;».

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: «Πόσο μπορούν τα παιχνίδια ρόλων να βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη του μαθητή με ΔΑΔ- ΦΑ;».

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: «Πόσο μπορούν τα παιχνίδια ρόλων να εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ;»

Η δεύτερη υπόθεση εξέτασε τη συμβολή της παρέμβασης της ΠΣ στη βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ερώτηση 6<sup>η</sup>: «Πόσο η ΠΣ μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τους συνομηλίκους του;».

Ερώτηση 7<sup>η</sup>: «Πόσο ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα στον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, ώστε να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια;».

Ερώτηση 8<sup>η</sup>: «Πόσο αποτελεσματικός κρίνεται ο θεσμός της ΠΣ για την ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ;».

Ερώτηση 9<sup>η</sup>: «Πόσο βοηθάει η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής με Γενικής Αγωγής στην ένταξη του μαθητή;».

Ερώτηση 10<sup>η</sup>: «Πόσο μπορεί το παιχνίδι να ενισχύσει τη διάθεση του μαθητή για την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία;».

Η τρίτη υπόθεση ερεύνησε τη συμβολή της ΠΣ στην προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ στο νηπιαγωγείο.

Ερώτηση 11<sup>η</sup>: «Πόσο οι ομαδικές δραστηριότητες βελτιώνουν την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα;».

Ερώτηση 12<sup>η</sup>: «Πόσο μπορεί η ΠΣ να βελτιώσει τη σχέση του παιδιού με το εκπαιδευτικό προσωπικό;».

Ερώτηση 13<sup>η</sup>: «Πόσο μπορεί η οπτικοποίηση των κανόνων μιας δραστηριότητας να βελτιώσει τη συνεργασία του μαθητή με τους υπόλοιπους μαθητές;».

Ερώτηση 14<sup>η</sup>: «Πόσο τα ομαδικά παιχνίδια που οργανώνονται από την ΠΣ βοηθούν τον μαθητή να γενικεύσει τους κανόνες και στην κοινωνική ζωή;».

Ερώτηση 15<sup>η</sup>: «Πόσο η συμμετοχή του μαθητή στον κύκλο των φίλων βελτιώνει το αυτοσυναίσθημα του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;».

### **3.3 Διαδικασία της έρευνας**

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης εφαρμόστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η δόμηση του οποίου απαρτιζόταν από πέντε φάσεις (Δροσινού et al., 2009). Η Α' Φάση, περιελάμβανε την καταγραφή του ατομικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής ΒΜ ήταν μέλος μιας πολύτεκνης οικογένειας (6μελής),



αποτελούμενης από 2 αδερφές, 22 ετών και 10 ετών, αντίστοιχα και τον δίδυμο αδερφό του. Οι γονείς είναι και οι δύο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Το προφίλ της οικογένειας έδειχνε να υπάρχει σύμπνοια και ενδιαφέρον ανάμεσα στα μέλη της. Η εικόνα της σχέσης ανάμεσα στα αδέρφια φαινόταν να είναι αρμονική. Το ζευγάρι ήταν αγαπημένο με κοινούς κώδικες επικοινωνίας ανάμεσα τους. Ως προς τη σχέση του μαθητή με τους γονείς, επισημάνθηκε πως ο πατέρας ήταν πιο αυστηρός σε αντίθεση με τη μητέρα. Το αίτημα των γονιών διατυπώθηκε ως εξής, «δεν με νοιάζει να μάθει γράμματα, κάποια στιγμή θα γίνει και αυτό. Εγώ θέλω να μπορεί να κάτσει με τα άλλα παιδιά και να μη δημιουργεί προβλήματα (βλέπε Παράρτημα 3. Έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με τον γονέα)».

Το σχολικό ιστορικό του παιδιού δείχνει ότι ο ΒΜ είχε αρκετές εμμονές και ιδιαιτερότητες στον χαρακτήρα του. Παρουσίαζε μια ποικιλία αρνητικών συμπεριφορών, όπως φτύσιμο, χτύπημα, εκσφενδόνιση αντικειμένων, προκειμένου να χειρίζεται καταστάσεις επιτυγχάνοντας αυτό που ήθελε. Ένιωθε μεγαλύτερη ηρεμία και αυτοσυγκράτηση όταν υπήρχε δομημένο και οριοθετημένο πρόγραμμα. Επίσης χρειαζόταν να επιδεικνύει αρκετή υπομονή για την υλοποίηση των εργασιών και τις περισσότερες φορές είχε ανάγκη την παρότρυνση από την νηπιαγωγό της ΠΣ.

Απολάμβανε τα ομαδικά παιχνίδια στην αυλή και του άρεσε οτιδήποτε είχε σχέση με τον ρυθμό και την κίνηση. Παρόλα αυτά, δεν μπορούσε πάντα να αποδέχεται την αποτυχία του και αντιδρούσε θυμώνοντας και φωνάζοντας. Γνώριζε τα μέλη του σώματος του καθώς και τις ευκλείδειες έννοιες (πάνω-κάτω, μέσα-έξω, αριστερά-δεξιά κ.λπ.). Εμφάνιζε αυξημένο ενδιαφέρον για τα Playmobile και για τα παιχνίδια στο Η/Υ. Στον προφορικό λόγο-γλώσσα, παρουσίαζε αδυναμία στην αναγνωστική λειτουργία. Αναλυτικότερα, δεν είχε αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε ήταν περιορισμένο. Στα μαθηματικά βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο και αναγνώριζε τα σχήματα.

Στη Β' Φάση πραγματοποιήθηκε η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος. Η αρχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 6/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 20/1/2014. Η διαμορφωτική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 20/2/2014, αφού είχαν προηγηθεί οι πρώτες εννέα διδακτικές παρεμβάσεις στον μαθητή. Ο σκοπός της ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του

προγράμματος μας. Η τελική παρατήρηση επιτελέστηκε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού μας προγράμματος στις 13/3/2014, η οποία αποτέλεσε τις πρώτες ενδείξεις για την επιτυχία ή μη του τελευταίου.

Η Γ' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έγινε μετά την ολοκλήρωση της αρχικής μας παρατήρησης και περιελάμβανε τη δόμηση του διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τον στόχο που είχε τεθεί, οργανώνοντας το εβδομαδιαίο, μηνιαίο και ετήσιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, το ετήσιο πρόγραμμα διακρίθηκε σε τέσσερα βήματα-στόχους, τα οποία οδηγούσαν στην υλοποίηση του μακροπρόθεσμου στόχου. Δηλαδή, τον μήνα Ιανουάριο, ο στόχος ήταν ο μαθητής να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες για να αναπτύξει τον προφορικό του λόγο (συναισθηματική οργάνωση και προφορικός λόγος). Το δεύτερο βήμα το μήνα Φεβρουάριο, ήταν ο μαθητής να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες για να αναπτύξει τις νοητικές ικανότητες (συναισθηματική οργάνωση και νοητικές ικανότητες). Το τρίτο βήμα πραγματοποιήθηκε τον μήνα Μάρτιο, με στόχο να μπορεί ο μαθητής να συμμετέχει σε δραστηριότητες και να μπορεί να κατανοεί ότι αυτές απαιτούν τήρηση κανόνων (συναισθηματική οργάνωση και νοητικές ικανότητες). Το τελευταίο βήμα είναι το μήνα Μάρτιο με στόχο να μπορεί ο μαθητής να παράγει προφορικό λόγο μέσα από ρόλους εκφράζοντας τα συναισθήματα του θυμού και της λύπης (συναισθηματική οργάνωση και προφορικός λόγος).

Στη συνέχεια αναλύονται οι στόχοι ανά μήνα και εβδομάδα. Χαρακτηριστικά, τον μήνα Ιανουάριο, οι προκαθορισμένοι στόχοι ήταν να μπορεί να παίζει ομαδικά παιχνίδια και να αναπτύξει τον προφορικό του λόγο, χρησιμοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι για να μπορεί να εκφράζεται. Τον μήνα Φεβρουάριο, οι εβδομαδιαίοι στόχοι ήταν να αναγνωρίζει αντικείμενα και να εκφέρει σωστά το όνομά τους, να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και να αναπτύσσει τις νοητικές του ικανότητες, να εκτελεί ακουστικές εντολές με το σώμα του, να κάθεται και να περιμένει τη σειρά του για να βρει και να φτιάξει ζευγάρια και τέλος να κάθεται και να διατηρεί την προσοχή του αλλά και να κατανοεί τα δρώμενα για περισσότερο από 15 λεπτά. Επίσης, το μήνα Μάρτιο τέθηκαν στόχοι, όπως να συμμετέχει σε δραστηριότητα και να κατανοεί τους κανόνες, να μπορεί να αποκωδικοποιεί τους οπτικοποιημένους κανόνες ενός ομαδικού παιχνιδιού, καθώς και να αντιληφθεί τους οπτικοποιημένους κανόνες μιας ατομικής δραστηριότητας.

Η ολοκλήρωση του μηνιαίου προγράμματος, διευκόλυνε τη δόμηση του εβδομαδιαίου και ημερήσιου διδακτικού προγράμματος, σύμφωνα με τους άξονες που είχαν οριστεί.

Σε αυτό το σημείο είναι ωφέλιμο να τονιστεί η σημασία επιλογής των υλικών που χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση των δραστηριοτήτων – παρεμβάσεων. Μέσα από τη χρήση διαφορετικών υλικών και μέσων, το παιδί μπόρεσε να πειραματιστεί και να αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Επίσης, ένα παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ είναι καλό να γνωρίζει και να εξοικειώνεται με ποικίλα υλικά ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί ολόπλευρα-αισθητηριακά. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αναλώσιμα, όπως κόλλες, χαρτόνια κανσόν, οντουλέ, γλασέ, μολύβια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές. Ακόμα και βιβλία, όπως παραμύθια, φύλλα εργασίας, βιβλιοτετράδια Συναισθηματικής Οργάνωσης, Ψυχοκινητικότητας, Νοητικών ικανοτήτων και Προφορικού λόγου. Μερικά από τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν φωτογραφική μηχανή, υπολογιστής και πολλές από τις εφαρμογές του (Διαδίκτυο) και εκτυπωτής.

Βασικό εργαλείο αποτέλεσαν πολλά επιτραπέζια παιχνίδια, εξαιτίας της οριοθέτησης που παρέχουν με τους κανόνες τους. Στη δημιουργία και την έκφραση των συναισθημάτων βοήθησαν τα αυτοσχέδια παιχνίδια ρόλων με τη χρήση εποπτικού υλικού, μαντήλια, κορόνες, μπαούλα και πολλά ακόμη αυτοσχέδια μέσα. Τέλος τα παπουτσόκουτα - αναγνωστικές μηχανές αποτέλεσαν ένα εργαλείο για την αξιολόγηση του προγράμματος, εξαιτίας της ευελιξίας που παρείχαν στον εκπαιδευτικό αλλά και της οριοθέτησης του χώρου εργασίας του μαθητή.

Για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας είχαν επιλεγεί συγκεκριμένοι ενισχυτές. Οι τελευταίοι χρησιμοποιήθηκαν ως κίνητρα για τον μαθητή, ώστε να παρακινηθεί για να συμμετέχει και κατ' επέκταση να ολοκληρώσει την εργασία του. Δηλαδή, η νηπιαγωγός της ΠΣ, στην περίπτωση του ΒΜ, είχε ορίσει ως θετικό ενισχυτή την ενασχόληση του παιδιού με το αγαπημένο του παιχνίδι-καράβι (playmobile). Στην πορεία κατασκευάστηκε ένας πίνακας καταγραφής της ημερήσιας συμπεριφοράς του μαθητή (ενισχυτής-αυτοκόλλητα) όπου η καταμέτρηση των αυτοκόλλητων ήταν αντιπροσωπευτική της θετικής ή αρνητικής στάσης του. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια εισήγαγε τον τυχαίο ενισχυτή (έκπληξη), κάτι που βοήθησε στην άμβλυνση της εμμονικής ενασχόλησης του με το εν λόγω παιχνίδι.

Η Δ' Φάση, περιελάμβανε την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, όπως αυτές αναφέρονται στα δώδεκα ενδεικτικά έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης που θα παρατεθούν παρακάτω. Χαρακτηριστικά επισημάνονται ορισμένες από τις παρεμβάσεις. Η 1<sup>η</sup> παρέμβαση, έγινε στις 22/1/2014, με διδακτικό στόχο να κάθεται ο μαθητής και να περιμένει τη σειρά του χωρίς να θυμώνει και να μπορεί να συνεχίσει την αυτοσχέδια ιστορία με τη βοήθεια των εικόνων. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν στην ολομέλεια για να παρατηρήσουν μια σειρά από εικόνες, ώστε να δημιουργήσουν μια αυτοσχέδια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος. Η διάρκεια αυτής ήταν 35 λεπτά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Η προσπάθεια της εκπαιδευτικού στην 2<sup>η</sup> παρέμβαση (25/1/2014) ήταν να καταφέρει ο μαθητής να κάθεται σε μικρή ομάδα (2 ατόμων) και να περιγράψει στο ζευγάρι του, τα χαρακτηριστικά ενός ζώου, ώστε το άλλο παιδί να ανακαλύπτει μέσα από την περιγραφή του το ζώο. Η διαδικασία είχε ως εξής: ένα παιδί έκλεινε τα μάτια και τοποθετούσε στο κεφάλι του μια εικόνα από ένα ζώο. Στη συνέχεια το ζευγάρι καλούταν να περιγράψει κάποια από τα χαρακτηριστικά του ζώου και να βοηθήσει τον συμπαίκτη του να μαντέψει ποιο ζώο έχει στο κεφάλι του. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 15 λεπτά, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Η 3<sup>η</sup> παρέμβαση έγινε στις 29/1/2014, με στόχο να κάθεται με τους φίλους του στη γωνιά των ηρώων και να συνεργαστεί με αυτούς, ώστε να δημιουργήσουν μια αυτοσχέδια ιστορία με τίτλο «Οι μυστικοί πράκτορες». Στη δραστηριότητα αυτή, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες για να παίξουν στις γωνιές. Ο ΒΜ μαζί με άλλους δύο φίλους του αποφάσισαν να παίξουν στην γωνιά των ηρώων. Το παιχνίδι αυτό βοηθούσε τον μαθητή να αναπτύξει τον προφορικό λόγο και τη φαντασία του. Η διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ήταν 20 λεπτά αλλά χρειάστηκε μεγάλη βοήθεια από την νηπιαγωγό.

Στην 4<sup>η</sup> δραστηριότητα (31/1/2014) δημιουργήθηκαν εκείνες τις συνθήκες ώστε να καταφέρει το παιδί να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και να αναπτύξει τον προφορικό του λόγο. Η δραστηριότητα έγινε ως εξής: τα παιδιά με το σώμα τους αναπαριστούσαν έναν πλανήτη. Στη συνέχεια έπρεπε να ακολουθήσουν τη δική τους τροχιά και να κινηθούν όπως και ο πλανήτης γύρω από τον ήλιο και συγχρόνως γύρω από τον εαυτό τους. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 20 λεπτά και δεν χρειάστηκε ιδιαίτερη βοήθεια ο μαθητής.

Τον μήνα Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκε η 5<sup>η</sup> δραστηριότητα, με σκοπό να συμμετέχει το παιδί σε ομαδικές δραστηριότητες και να αναπτύξει τις νοητικές ικανότητες του. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα επιτεύχθηκαν και άλλοι δευτερεύοντες στόχοι, όπως να κάθεται και να περιμένει τη σειρά του χωρίς να θυμώνει και να πρέπει να ταξινομήσει και να πει τι κάνει την ημέρα και τι την νύχτα. Η δραστηριότητα διήρκησε 20 λεπτά και τα παιδιά κατάφεραν να αποκτήσουν πραγματολογική επίγνωση για το πότε λέμε καλημέρα και πότε καληνύχτα. Τα παιδιά κρατούνταν από τα χέρια και σχημάτιζαν με τα σώματά τους κύκλο. Κάθε φορά που το φως από τον φακό - φεγγάρι έπεφτε πάνω σε ένα συγκεκριμένο παιδί, τότε το τελευταίο καλούταν να πει καλημέρα, ενώ το άλλο που δεν έβλεπε το φως φώναζε καληνύχτα κ.ο.κ..

Τον ίδιο μήνα στις 10/2/2014 πραγματοποιήθηκε η 6<sup>η</sup> δραστηριότητα, με στόχο να συμμετέχει ο μαθητής σε ομαδικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων. Η νηπιαγωγός έδινε τα τρία στεφάνια και ζητούσε από τα παιδιά να ομαδοποιήσουν τα ονόματα των πλανητών με κριτήριο το πρώτο γράμμα του κάθε πλανήτη. Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 20 λεπτά και χρειάστηκε τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Επίσης, στις 11/2/2014 έλαβε χώρα η 7<sup>η</sup> δραστηριότητα, με στόχο να μπορεί ο μαθητής να κάθεται και να περιμένει τη σειρά του, ώστε να τοποθετήσει τον πλανήτη που κρατάει στη σωστή σειρά-τροχιά. Στη δραστηριότητα αυτή, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και επέλεξαν τον πλανήτη που θα φτιάξουν. Μετά ζωγράφιζαν τον πλανήτη και στη συνέχεια έγραφαν το όνομα του πλανήτη που έφτιαζαν. Τέλος, έπρεπε να καθίσουν στην ολομέλεια για να φτιάξουν τη μακέτα με το «ηλιακό μας σύστημα». Η διάρκεια της δραστηριότητας αυτής ήταν 20 λεπτά, χωρίς βοήθεια από τη μεριά της νηπιαγωγού.

Ο στόχος της 8<sup>ης</sup> δραστηριότητας (12/2/2014) ήταν ο μαθητής να ταξινομεί αντικείμενα σε ομάδες με σκοπό την κατηγοριοποίησή τους. Σε αυτή τη δραστηριότητα δημιουργήθηκε μια αναγνωστική μηχανή-παπουτσόκουτο, χωρισμένη στη μέση. Στην αριστερή πλευρά ήταν τα αντικείμενα που συναντάμε στην Γη και στη δεξιά πλευρά ήταν τα αντικείμενα που συναντάμε στο Διάστημα. Η διάρκεια της ήταν 20 λεπτά και δεν χρειάστηκε βοήθεια από τη νηπιαγωγό.

Στις 25/2/2014 πραγματοποιήσαμε την 9<sup>η</sup> παρέμβαση μας, με στόχο ο μαθητής να συμμετέχει σε δρώμενα και να μπορεί να κατανοεί ότι οφείλει να τηρεί τους κανόνες. Η δραστηριότητα αυτή έγινε στον προαύλιο χώρο και αφορμή γι' αυτήν ήταν η αυτοσχέδια στολή Ταξιτζή ενός παιδιού του Δημοτικού. Το αυτοκίνητο προκάλεσε τον εκνευρισμό του μαθητή, ο οποίος δεν ήθελε να το μοιραστεί με κανέναν άλλο συμμαθητή του. Αναγκαστικά οπτικοποιήθηκαν οι κανόνες για τη χρήση του παιχνιδιού, τους οποίους ο μαθητής ακολούθησε επακριβώς. Η διάρκεια της ήταν 20 λεπτά και χρειάστηκε η άμεση παρέμβαση της νηπιαγωγού.

Η 10<sup>η</sup> δραστηριότητα έγινε στις 28/2/2014, με στόχο ίδιο με την προηγούμενη. Εργαλείο ήταν το ομαδικό παιχνίδι «Η τυφλή αγελάδα», σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής κλήθηκε να κλείσει τα μάτια του και να ψηλαφίσει το αντικείμενο. Η διάρκεια της ήταν 25 λεπτά και έγινε με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Επόμενος στόχος για τον μαθητή ήταν να μπορεί μέσα από το παιχνίδι ρόλων να εκφράσει συναισθήματα, κάτι που υλοποιήθηκε στην 11<sup>η</sup> δραστηριότητας (12/3/2014). Η δραστηριότητα αυτή ξεκίνησε με αφορμή ένα τυχαίο γεγονός, την εμφάνιση κάμπιας στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Ο μαθητής μαζί με τους φίλους του παρατηρούσε τη σειρά από κάμπιες που είχαν σχηματιστεί. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός με τους μαθητές μίλησαν για τα τέσσερα στάδια της πεταλούδας, τα οποία και δραματοποιήθηκαν. Η διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν 35 λεπτά και χρειάστηκε η βοήθεια της νηπιαγωγού.

Η 12<sup>η</sup> δραστηριότητα εφαρμόστηκε στις 13/3/2014, με στόχο να μάθει το παιδί να εκφράζει συναισθήματα μέσα από παιχνίδια ρόλων. Η δραστηριότητα αυτή έγινε με τη βοήθεια ενός παραμυθιού «οι άθλοιοι του Θησέα». Το κάθε παιδί διάλεξε ένα δικό του ρόλο και αποφάσισε με ποιο τρόπο και πως θα υποδυθεί τον ήρωα που κλήθηκε να παίξει. Η διάρκεια της ήταν 35 λεπτά και δεν χρειάστηκε τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Η Ε' Φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ήταν η αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων κατόπιν ολοκλήρωσης του προγράμματος. Εργαλεία για αυτόν τον σκοπό αποτέλεσαν ο παιδαγωγικός αναστοχασμός των ΕΔΑ, η τελική παρατήρηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς επίσης και το πείραμα (βλέπε Παράρτημα 4. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης Πειράματος). Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο πείραμα υλοποιήθηκε στις 26/3/2014, μετά το διάλλειμα στην αυλή και χωρίς προετοιμασία του νηπίου. Η

κοινωνική ιστορία που κλήθηκε να κατανοήσει ο μαθητής είχε τίτλο «Τι μπορώ να κάνω στην αυλή;». Αυτή η ιστορία αναλύθηκε σε 6 σειρές, 42 λέξεις (ΦΦΣΦ) και 6 φωτογραφίες ως ενισχυτές. Το κείμενο κατανόησης συνοδευόταν με ένα σχετικό ντοσιέ, το οποίο περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις κατανόησης τύπου πολλαπλής επιλογής.

Το δεύτερο πείραμα έγινε 28/3/2014 με τίτλο «Σχολείο». Αυτή η κοινωνική ιστορία, πραγματευόταν τις επιλογές που είχε ο μαθητής, είτε παίζοντας μόνος του, είτε με τα παιδιά στον σχολικό χώρο. Εφαρμόστηκε πριν το διάλλειμα και χωρίς προετοιμασία του νηπιού. Το κείμενο αποτελούταν από 8 σειρές, 67 λέξεις (ΣΣΦΣΦΦΦ) και 8 φωτογραφίες. Οργανώθηκε από τη νηπιαγωγό της ΠΣ σε ντοσιέ και ο μαθητής έπρεπε να ταξινομήσει 8 φωτογραφίες σε δύο κατηγορίες: σε αυτά που επιτρέπονται στο σχολείο και σε αυτά που απαγορεύονται.

Στις 2/4/2014 εφαρμόστηκε το 3<sup>ο</sup> πείραμα, με τίτλο «παίζω στο σχολείο με τους συμμαθητές μου», το οποίο δόθηκε στον μαθητή πριν τον πρωινό κύκλο και χωρίς προετοιμασία. Στη συγκεκριμένη ιστορία δόθηκαν εναλλακτικές στον μαθητή να παίζει με τους συμμαθητές του και να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί. Η ιστορία δομήθηκε σε 8 σειρές και 67 λέξεις (ΣΦΦΣΦ) με 8 φωτογραφίες. Η παρουσίαση της έγινε μέσω του Η/Υ και ο μαθητής έπρεπε να υπογραμμίσει την απάντησή του.

Μετά τον πρωινό κύκλο με προετοιμασία, εφαρμόστηκε στις 7/4/2014 το 4<sup>ο</sup> πείραμα στο παιδί, με τίτλο «όταν θυμώνω στο σχολείο». Σε αυτή την ιστορία δόθηκαν εναλλακτικές στον μαθητή ώστε να διαχειρίζεται την ένταση του μόνος του και με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Η ιστορία αποτελούνταν από 9 σειρές, 78 λέξεις (ΦΣΦΣΦ) και 5 φωτογραφίες. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν αναγνωστική μηχανή - παπουτσόκουτο, το οποίο χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες. Στην μια πλευρά του παπουτσόκουτου τοποθετούνταν κάρτες με αυτά που επιτρεπόταν να κάνει ώστε να ηρεμεί, και στην άλλη αυτά που απαγορεύονταν.

Το 5<sup>ο</sup> πείραμα έγινε στις 9/4/2014 με τίτλο «όταν παίζω ομαδικά παιχνίδια», και δόθηκε μετά το παιχνίδι στις γωνιές, χωρίς προετοιμασία. Σκοπός της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν να προετοιμάσει τον μαθητή για τα πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στα ομαδικά παιχνίδια, όπως να περιμένει τη σειρά του, να μοιράζεται το παιχνίδι του και να υπακούει στους κανόνες. Η κοινωνική ιστορία δομήθηκε σε 10

σειρές, 82 λέξεις (ΦΣΦΣΦΣΦ) και 6 φωτογραφίες. Ο μαθητής επέλεγε ανάμεσα από δύο εικόνες την σωστή απάντηση.

Στην προσπάθεια της ολόπλευρης προσέγγισης της περίπτωσης μας, δόθηκαν συνεντεύξεις. Αυτές πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, μετά τη λήξη του ωραρίου της ερευνήτριας. Η πρώτη συνέντευξη (5/6/2014) έγινε με τη μητέρα του παιδιού. Η διαδικασία διήρκεσε 25 λεπτά. Η πορεία των ερωτήσεων αποφασίστηκε από τη ερευνήτρια εκείνη την ώρα. Η μητέρα απάντησε πολύ ευδιάθετα και ήταν σίγουρη για τις απαντήσεις της. Κάτι ανάλογο έγινε και με τον πατέρα του μαθητή, ο οποίος ήρθε μετά τη λήξη του προγράμματος. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν 20 λεπτά και έγινε στον προαύλιο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Ο πατέρας απαντούσε αβίαστα και ειλικρινέστατα στις ερωτήσεις. Οι νηπιαγωγοί της τάξης απάντησαν σε διαφορετικές ημέρες, αφού είχαν εναλλασσόμενο ωράριο. Επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να μην δυσχεράνει το έργο και την ποιότητα του μαθήματος της εκάστοτε νηπιαγωγού. Γι' αυτό τον λόγο, ζητήθηκε από αυτές, να παραχωρήσουν ένα 20λεπτό μετά τη λήξη της εργασίας τους. Η νηπιαγωγός Α, απάντησε εύκολα στις ερωτήσεις και προσπάθησε να σκεφτεί και να καλύψει όλες τις πιθανές περιοχές. Αυτός ήταν ο λόγος που η συνέντευξή της διήρκεσε περισσότερο από τους προηγούμενους συμμετέχοντες, περίπου 35 λεπτά. Η νηπιαγωγός Β, δεν μπορούσε να παραμείνει μετά το πέρας των καθηκόντων της στο σχολείο, πράγμα που οργάνωσε τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο. Η τελευταία συνέντευξη έλαβε χώρα, στο μεσημεριανό διάλλειμα του Ολοήμερου τμήματος και στην αυλή, όπου ο χρόνος διεκπεραίωσης της ήταν 20 λεπτά, όσο διαρκεί το διάλλειμα. Παρόλα αυτά, η νηπιαγωγός Β' ήταν σε θέση να απαντήσει με απόλυτη διαύγεια στις ερωτήσεις της ερευνήτριας.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίου το οποίο στηρίχθηκε σε τρεις βασικές υποθέσεις, αποτιμώντας τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επίσης έγινε μια σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα ή μη του θεσμού της ΠΣ και κατά πόσο εφαρμόστηκε η συνεκπαίδευση για την ομαλή ένταξη του ατόμου στη μικρό-κοινωνία του σχολείου.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν τον μήνα Ιούνιο του 2014, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η συμπλήρωση τους έγινε ανώνυμα, διατηρώντας την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Οι τελευταίοι είναι 12 γυναίκες και 3



άντρες εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 27 έως 52 ετών. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος δεν έδειξαν να δυσκολεύονται στην κατανόηση των ερωτήσεων αλλά ούτε και στην κωδικοποίηση των απαντήσεων (βαθμολογική κλίμακα). Εντούτοις, κρίθηκε σκόπιμη η παρουσία του ίδιου του ερευνητή για περαιτέρω διευκρινίσεις. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10 λεπτά. Εν συνεχεία, ακολούθησε η συγκέντρωση των δεδομένων του δείγματος και η στατιστική τους ανάλυση.

### **3.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένα σημαντικό περιορισμό στην παρούσα έρευνα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Charman, Jones, Pickles, Simonoff, Baird, και Harré (2011), αποτελεί η ετερογένεια του Συνδρόμου σύμφωνα με την οποία παραμένει απροσδιόριστη η φύση της διαταραχής και άρα αδύνατη η επιλογή της αποτελεσματικότερης μεθόδου παρέμβασης από τη μεριά της νηπιαγωγό της ΠΣ.

Οι συνθήκες εφαρμογής της εκάστοτε δραστηριότητας, κατέστησαν δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, πράγμα που δυσχέραιναν την επαλήθευσή τους. Ακόμα ένας ανασταλτικός παράγοντας για την έρευνα θεωρήθηκε το γεγονός, ότι η καθημερινή παρέμβαση δεν καθιστούσε το περιεχόμενο του προγράμματος μας καινοτόμο και πρωτότυπο. Με αυτό τον τρόπο, η προσοχή του παιδιού διασπάστηκε και η συμμετοχή του δεν μπορούσε να θεωρηθεί δεδομένη. Επιπροσθέτως, η γνώση θεωρείται μια ολότητα, άρα ο διαχωρισμός των τομέων που επιδιώκονται από την εκάστοτε παρέμβαση δεν μπορεί να είναι ευκρινώς οριοθετημένος. Επομένως, η μέτρηση της αποδοτικότητας της παρέμβασης, είναι δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια.

Το δείγμα ενηλίκων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αλλά και συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν περιορισμένο, συνεπώς όπως γίνεται κατανοητό, δεν μπόρεσε να καλυφθεί όλο το εύρος των απαντήσεων, ενώ κατέστησε δύσκολη τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994).

Κατά τη διάρκεια της διανομής των ερωτηματολογίων, παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, η συμπλήρωση δυσκόλεψε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, διότι ο όρος ΣΑΔΕΠΕΑΕ δεν ήταν γνωστός σε αυτούς. Επίσης, δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ΠΣ, πράγμα που περιορίζει την

εγκυρότητα των απαντήσεων τους. Καταλήγοντας, οι ερωτηθέντες ένιωσαν την ανάγκη να απαντήσουν θετικά, σχετικά με τον θεσμό της ΠΣ.

Επίσης, η ερευνήτρια τήρησε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως ορίζονται από τον δεοντολογικό κώδικα. Επέδειξε τον ανάλογο σεβασμό και δεν προέβαλλε κανένα στοιχείο που θα αποκάλυπτε την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

### **3.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Στο πλαίσιο της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης έγινε η συλλογή πολλών δεδομένων. Η συγκεκριμένη διαδικασία δομήθηκε με κλείδες προσδιορισμού, όπως τη γραμμή βάσης εξαμήνου φοίτησης του μαθητή, τα επίπεδα εξαμήνων που διέτρεχαν το Προνήπιο, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο, και τέλος τις περιοχές ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ο σχολιασμός των αποκλίσεων ορίστηκε από τη γραμμή βάσης, η οποία αντιπροσώπευε τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της ηλικίας τους. Οι τομείς που ελέχθησαν έχουν ήδη αναφερθεί στην ενότητα των εργαλείων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η αξιολόγηση εστιάστηκε στον τομέα μαθησιακή ετοιμότητα (αρχική-ενδιάμεση-τελική παρατήρηση).

Επίσης, καταγράφηκαν σε τρεις φάσεις οι επιδόσεις του μαθητή σε σχέση με τη γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής στη μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Ακολούθησε ακόμα μία καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή (αποκλίσεις εξαμήνων) σε σχέση με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες στις δεξιότητες γλώσσας, τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, τις δεξιότητες μαθηματικών και τις δεξιότητες συμπεριφοράς αναφορικά με την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική παρατήρηση. Τέλος, έγινε καταγραφή των επιδόσεων και των αποκλίσεων του μαθητή στις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού, στην επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, και τη σκέψη-φαντασία.

Αναφορικά με τις τέσσερις συνεντεύξεις, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, μέσω του σχολιασμού των απαντήσεων τους. Με αυτό

τον τρόπο η ερευνήτρια κατέληξε σε σχετικές διαπιστώσεις που τη βοήθησαν στην ισχυροποίηση των ερευνητικών της αποτελεσμάτων.

Ακολούθησε η καταγραφή και παρουσίαση των πρωτοκόλλων παρατήρησης και παρέμβασης με ημερολογιακή σειρά (βλέπε Παράρτημα 5. Πρωτόκολλο Παρατήρησης). Τα παραπάνω αφορούσαν την καταγραφή της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης του μαθητή με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες της περιγραφικής στατιστικής και για το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους ενήλικες παρουσιάζονται και καταγράφονται οι συχνότητες, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεών τους.

Στο τέλος διεξήχθη το πείραμα με τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, του οποίου οι απαντήσεις σε κάθε ένα από τα πέντε πειράματα καταγράφηκαν από την ερευνήτρια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ευρήματα, τα οποία προέκυψαν μέσα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη συλλογή πληροφοριών μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα παραπάνω αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση την κάθε ερευνητική πρόταση.

#### **4.1 Η εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας από την Παράλληλη στήριξη βοηθά στην ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου**

##### **4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Η εξαγωγή αποτελεσμάτων, προέκυψε μέσα από τη συμμετοχική-ποιοτική παρατήρηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική). Όλα τα παραπάνω δεν αποκάλυψαν μόνο τους τομείς που ο ΒΜ χρειαζόταν υποστήριξη, αλλά και τους τομείς στους οποίους συγκέντρωσε υψηλά ποσοστά. Συνεπώς, οι πληροφορίες αυτές επέτρεψαν στην ερευνήτρια να οργανώσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τους στόχους της έρευνάς της. Χαρακτηριστικά, μέσα από τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ (ΜΕ), διαπιστώθηκε ότι κατά την αρχική παρατήρηση στην «Ακρόασης» ο μαθητής να μπορούσε να ακροάται και να εκτελεί εντολές που τις άκουγε ζωντανά με συγκεκριμένο ρυθμό και τόνο φωνής. Στη «μίμηση ήχων», μπορούσε να διακρίνει τον ήχο του ζώου, αλλά δυσκολεύονταν στη μίμηση του (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Έλλειμμα παρουσίαζε στον «διάλογο», αυτό επιβεβαιώνεται από την αδυναμία του μαθητή να θυμηθεί τα ονόματα των συμμαθητών του, καθώς ούτε και των παιδιών που έπαιζε (Α' εξάμηνο Προνηπίου).

Ο μαθητής έδειχνε να υπολείπεται κατά 2 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, δηλαδή η δομή της πρότασης του ήταν της μορφής Υποκείμενο-Ρήμα. Το «λεξιλόγιο», παρουσιάζονταν αρκετά περιορισμένο (Α' εξάμηνο Προνηπίου), ενώ μπορούσε να διακρίνει τα γένη των επιθέτων (θηλυκό, αρσενικό, ουδέτερο) (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Μεγάλη δυσκολία παρουσίαζε στη χρήση αλλά και στην κατανόηση του χρόνου των ρημάτων (παρελθόν, παρόν, μέλλον).

Στον τομέα της «ψυχοκινητικότητας», το παιδί φάνηκε να βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, στην «αυτονομία», ο μαθητής αυτοεξυπηρετούνταν στο

φαγητό, στην τακτοποίηση αντικειμένων και στην τουαλέτα (Α' εξάμηνου Νηπιαγωγείου). Ανεπτυγμένη εμφανίστηκε η λεπτή κινητικότητα του (Α' εξάμηνου Νηπιαγωγείου), παρόλο που δυσκολευόταν στην ορθή λαβή του μολυβιού και του ψαλιδιού. Όμως, στον «προσανατολισμό και χρόνο», αξιολογήθηκε απόκλιση της τάξης του ενός εξάμηνου κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Στον τομέα «νοητικές ικανότητες», οι επιδόσεις του μαθητή δεν παρουσίασαν απόκλιση σε σχέση με τη γραμμή βάσης. Εντούτοις, στη «συγκέντρωση προσοχής», ο μαθητής αδυνατούσε να παραμείνει συγκεντρωμένος για χρονικό διάστημα πάνω από 5 λεπτά (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Στην περίπτωση του κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ενισχυτών, ώστε να μπορέσει να αυξηθεί ο χρόνος προσοχής του.

Όσον αφορά τη «λογικομαθηματική σκέψη», βρέθηκε πάνω από τη γραμμή βάσης διότι ήταν σε θέση να ταξινομεί αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα ως προς ένα χαρακτηριστικό (π.χ. χρώμα, μέγεθος). Επίσης, ταξινομούσε μια ιστορία με τέσσερις εικόνες, αποδεικνύοντας ότι στον τομέα του «συλλογισμού» δεν απέκλινε από τον μέσο όρο (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Η «αναγνώριση ημιτελών ζωγραφικών σχημάτων» δεν ήταν εύκολα αντιληπτή από τον μαθητή, καθώς δεν μπορούσε ούτε να συνεχίσει (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Η αρνητική στάση του ΒΜ απέναντι στην ιδιαιτερότητά του, φανερώθηκε μέσα από την εκδήλωση χειριστικής συμπεριφοράς, με έντονες εκρήξεις θυμού (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Η εκδήλωση του θυμού του εκδηλώνονταν με εκφράσεις όπως φτύσιμο, δάγκωμα, εκσφενδόνιση αντικειμένων. Βασικό κίνητρο για αυτή τη συμπεριφορά ήταν η ανάγκη του να δοκιμάσει τις αντοχές του εκάστοτε ενήλικα ή παιδιού που τον παρεμπόδιζαν να αποκτήσει αυτό που επιθυμούσε. Η απόκλιση που σημείωσε το παιδί περίπου 2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Α' εξάμηνο Προνηπίου).

Κατά τη διαμορφωτική παρατήρηση διαπιστώθηκε βελτίωση στην «ακρόαση». Ο ΒΜ ήταν σε θέση να αναγνωρίζει, να διακρίνει και να μιμείται ήχους με ευκολία (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Επίσης, ήταν σε θέση να ακολουθεί προφορικές εντολές (χωρίς οπτικοποίηση). Ακόμα, ο ενθουσιασμός του μαθητή για τα μουσικά παιχνίδια ήταν έκδηλος, αφού μπορούσε να ακολουθεί τον ρυθμό και να συγχρονίζει το σώμα του με αυτόν (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Όσον αφορά τη «συμμετοχή στον διάλογο», ο μαθητής διαπιστώθηκε ότι υπολείπεται μόνο ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Ο ΒΜ στην «έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια», βελτιώθηκε αρκετά τόσο στο σχηματισμό προτάσεων (Y-P-A), όσο και στη σωστή χρήση των ρημάτων, ουσιαστικών αλλά και επιθέτων (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Επιπροσθέτως, ο μαθητής ήταν πλέον σε θέση να χρησιμοποιήσει ένα περιορισμένο λεξιλόγιο ώστε να περιγράψει τα νέα του ύστερα από την παρέμβαση της νηπιαγωγού της ΠΣ (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Στη «ψυχοκινητικότητα», ο μέσος όρος των αποκλίσεων του είναι στη γραμμή βάση (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Χαρακτηριστικά, στη «γενική και λεπτή κινητικότητα», στην «αυτοεξυπηρέτηση», στην «ατομική υγιεινή» και γενικότερα στην «αυτονομία στον χώρο», ο μαθητής βρέθηκε στη γραμμή βάσης (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Σημειώθηκε μεγάλη βελτίωση στον «συντονισμό των κινήσεων» του και «στην εκτέλεση ασκήσεων λεπτής κινητικότητας» (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Αναπτύχθηκε αρκετά η βλεμματική επαφή, πράγμα που επιβεβαιώθηκε από την αύξηση του συντονισμού ανάμεσα στο χέρι και την οφθαλμική κίνηση.

Στον «προσανατολισμό και χρόνο», διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής γνώριζε την ακολουθία των ονομάτων των ημερών και ήταν εύκολο να διακρίνει την αντίστοιχη κάρτα από το ημερολόγιο (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Αδυναμία σημείωσε στη χρονική ακολουθία των μηνών και των εποχών (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Η «πλευρίωση» του μαθητή βελτιώθηκε κατά τρεις μήνες (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), καθώς ανταποκρίνονταν πλήρως στις εντολές που είχαν να κάνουν με την ισορροπία, σε διαδρομές και φάνηκε να έχει καλή εικόνα του εαυτού του.

Ο μαθητής υπολείπεται στην «ακουστική μνήμη», καθώς δεν θυμόταν το περιεχόμενο των καρτών ή της ιστορίας που άκουσε. Η γενικότερη εικόνα του ΒΜ στην «οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη» σημειώθηκε κάτω από τη γραμμή βάσης κατά ένα τουλάχιστον εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Η προσοχή του αποσπώταν εύκολα είτε από κάποιο ηχητικό ή οπτικό ερέθισμα. Εντοπίστηκε αλλαγή στη «λογικομαθηματική σκέψη», αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ο μαθητής ήταν σε θέση να ταξινομεί αντικείμενα, γεωμετρικά σχήματα, να κάνει αντιστοιχίες 1-1 ανάμεσα σε ομάδες αντικειμένων εύκολα. Βέβαια δεν μπορούσε να κατανοήσει την έννοια της διατήρησης της ύλης (π.χ. το πείραμα Piaget) (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Τέλος, ο μαθητής μπορούσε να βάλει στη σειρά τις εικόνες της ιστορίας (χωρίς να έχει προηγηθεί η αφήγηση του παραμυθιού προηγουμένως). Από την άλλη, δεν

μπορούσε να αντιληφθεί ένα ημιτελές σχήμα-μοτίβο ή να συνεχίσει τη ζωγραφική από κάποιο σημείο, μια πιθανή αιτιολογία αυτής της αδυναμίας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η ενασχόληση του με τη ζωγραφική δεν ήταν μέσα στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ο μέσος όρος των αποκλίσεων του στον τομέα «συλλογισμός» ήταν ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου) κάτω από τη γραμμή βάσης.

Μεγάλες διαφορές διαπιστώθηκαν τόσο στον τομέα «δεξιότητες» όσο και στη «συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους». Η εικόνα του μαθητή έχει διαφοροποιηθεί σε σχέση με την αρχική παρατήρηση, μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιο ήρεμος και πιο συνεργάσιμος (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Αποδεχόταν ευκολότερα την αποτυχία του, χωρίς ιδιαίτερες εκρήξεις και μπορούσε να μιλήσει για αυτό που ένιωθε. Οι αρνητικές εκδηλώσεις (φτύσιμο, χτύπημα και πέταγμα αντικειμένων) είχαν σχεδόν εξαλειφθεί (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Επιπροσθέτως, «οι θετικές συμπεριφορές» του ενισχύθηκαν και απέκτησε πραγματολογική επίγνωση (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ο μέσος όρος των αποκλίσεων τροποποιήθηκε σε σύγκριση με την αρχική παρατήρηση, κατά μισό εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης.

Το «ενδιαφέρον του για μάθηση» βελτιώθηκε αρκετά (Β' εξάμηνο Προνηπίου), αφού το παιδί εκδήλωνε επιθυμία να μάθει καινούργια πράγματα και πλέον ανταποκρίνονταν καλύτερα στις απαιτήσεις του ημερήσιου προγράμματος.

Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, η αλλαγή του μαθητή ήταν εμφανής σε όλους τους τομείς. Αναλυτικότερα, αναφέρεται ότι στον «προφορικό λόγο», ο μέσος όρος των αποκλίσεων ήταν κατά ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ο μαθητής βελτίωσε τις «επικοινωνιακές του δεξιότητες», αφού ήταν σε θέση να θυμάται και να λέει τα ονόματα των συμμαθητών του (εκτός από μερικά αγόρια με τα οποία δε συνήθιζε να παίζει), αναγνώριζε και να ονόμαζε αντικείμενα (μέσω της αφής). Ο μαθητής εκδήλωνε την επιθυμία του να συμμετέχει στην ολομέλεια. Δυσκολία παρουσίαζε στην απόλυτη απομνημόνευση της χρονικής ακολουθίας των δραστηριοτήτων που είχαν προηγηθεί (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Παρόλα αυτά, ο μαθητής απέκτησε «λειτουργικό - κοινωνικό λόγο», πράγμα που τον κατέστησε αναπόσπαστο μέλος της σχολικής ομάδας.

Σε αυτό, καθοριστικό ρόλο έπαιξε η βελτίωση της «εκφοράς του προφορικού λόγου», αλλά και ο «σηματισμός απλών προτάσεων» (Y-P-A) (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Ενισχύθηκε η χρήση των επιθέτων και των ουσιαστικών, απόδειξη αυτού ήταν το γεγονός ότι έκανε συχνούς χαρακτηρισμούς προσώπων («είσαι κακιά!» αναφερόμενος σε θηλυκού γένους πρόσωπο). Όσον αφορά το «γνωστικό τομέα», οι ερωτήσεις του ήταν περιορισμένες αλλά έδειχνε επιμονή όταν κάτι άπτονταν των ενδιαφερόντων του (π.χ. να θέλει να πάρει ένα παιχνίδι στο σπίτι). Τέλος, ενισχύθηκε το αυτοσυναίσθημα του, καθώς επεδίωκε να μιλάει μπροστά σε κόσμο ανεξάρτητα από το αν τους γνώριζε (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Στην ενότητα «προσανατολισμός στον χώρο», απέκτησε καλύτερη βλεμματική επαφή και ο οπτικοκινητικός συντονισμός του βελτιώθηκε (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ο ΒΜ κατάφερε να προσανατολιστεί στην αίθουσα και στον προαύλιο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Η τήρηση των διαλειμμάτων ήταν αυστηρή από τη μεριά του μαθητή (ενισχυτής: χτύπημα κουδουνιού) (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Αντιθέτως, ο μαθητής αδυνατούσε να την αφηρημένη έννοια του χρόνου, και δεν μπορούσε εύκολα να διακρίνει την ώρα από τα λεπτά (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Αναφέρεται ότι στην «πλευρίωση», ο μαθητής διατηρούσε καλή εικόνα του εαυτού του αφού μπόρεσε να λέει τα ονόματα των μελών του σώματος του (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Η ισορροπία του ήταν ικανοποιητική αφού ήταν ικανός να ισορροπήσει στο ένα από τα δύο πόδια αλλά και να παίζει κουτσό. Επίσης, στην αυλή περπατούσε πάνω στο πρεβάζι με το ένα πόδι μπροστά και το άλλο πίσω (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ο μέσος όρος των αποκλίσεων ήταν ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Στις «νοητικές ικανότητες», η οπτική και η ακουστική μνήμη εξελίχθηκε αρκετά. Χαρακτηριστικό ήταν ότι θυμόταν την εικόνα των καρτών που του δίνονταν (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Βασικό εργαλείο για αυτή την παρατήρηση ήταν το παιχνίδι memo, όπου ο μαθητής κατά την αρχική παρατήρηση μπορούσε να βρει ένα ζευγάρι από τα έξι, ενώ στην τελική ο μαθητής μπορούσε να βρει τέσσερα ζευγάρια. Σε σύγκριση με την αρχική παρατήρηση, ήταν ικανός να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές σε μια εικόνα (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Μεγάλη αλλαγή εμφανίστηκε στη «συγκέντρωση προσοχής», δηλαδή ο μέσος όρος των αποκλίσεων φτάνει περίπου ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Επισημαίνονται τα σημαντικότερα σημεία που έδειξε μεγάλη βελτίωση



που είναι τα εξής: συγκεντρωνόταν όταν περπατούσε και όταν έκανε την εργασία του (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), διατηρούσε την προσοχή του για αρκετή ώρα στην εργασία του και χωρίς κάποιον θετικό ή αρνητικό ενισχυτή (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Ο μαθητής απέκτησε λειτουργικό λόγο και μπορούσε να συμμετέχει στην ομάδα. Μέσα από την αλληλεπίδραση του με τα παιδιά της τάξης φάνηκε να έχει αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του και ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει το ενδεχόμενο αδυναμίας-αποτυχίας του (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ακόμα, οι αρνητικές συμπεριφορές αμβλύθηκαν ιδιαίτερα (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου) καθώς δεν αντιδρούσε ακραία σε πρόβλημα που πιθανόν να προέκυπτε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, ανακοίνωνε το συναίσθημα του και ανέφερε τι τον έχει πειράζει (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Η αυλή και το διάλειμμα αποτέλεσαν το έναυσμα για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον μαθητή με τον κύκλο φίλων καθώς και τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτόν, ο μαθητής δημιούργησε μια σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και τους συμμαθητές του. Από την άλλη μεριά, οι συμμαθητές του μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια στην αυλή είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τον ΒΜ, με τις ιδιαιτερότητες και τα προτερήματα του. Ενισχύθηκε η επιθυμία του για συμμετοχή στα κοινά δρώμενα αλλά και να μαθαίνει καινούργια πράγματα (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, ο μαθητής ήταν σε θέση να συνεργαστεί απόλυτα με οικεία και μη άτομα, αρκεί να ήταν δομημένο το πρόγραμμα και προσδιορισμένοι οι κανόνες (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ακολουθούσε το ημερήσιο πρόγραμμα βασισμένο στο ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου. Ο μέσος όρος αποκλίσεων ήταν περίπου ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Συμπερασματικά, η βελτίωση του προφορικού λόγου-ομιλία του μαθητή αποτέλεσαν τη βασική αιτία προόδου και εξέλιξης του.

Στο Σχήμα 1 φαίνονται οι επιδόσεις του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση. Η μπλε γραμμή αντιπροσωπεύει τις επιδόσεις του μαθητή όπως αυτές αξιολογήθηκαν κατά την αρχική παρατήρηση, η κόκκινη τη διαμορφωτική και η κίτρινη την τελική.

Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας																
Όνομα μαθητή: Β.Μ					Τάξη: Νηπιαγωγείο Α' εξαμήνου ( επαναφοίτηση)					Μπλε Γραμμή Απόκλισης :Αρχική Παρατήρηση (20/01/2014) Κόκκινη Γραμμή Απόκλισης: Διαμορφωτική Παρατήρηση (20/02/2014) Κίτρινη Γραμμή Απόκλισης: Τελική Παρατήρηση (13/03/2014)						
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση																
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες					(4) συναισθηματική οργάνωση				
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή -λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' εξ. Α' Δημ																
Α' εξ. Α' Δημ																
Β' εξ. Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ. Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ. Προν.																
Α' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΔΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

#### 4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)

Ο πίνακας ΓΜΔ, διακρίνεται στις «δεξιότητες-γλώσσας», όπου στην αρχική παρατήρηση, ο μαθητής στην «ανάγνωση» τοποθετούνταν στο Α' εξάμηνο Προνηπίου. Αυτό διαπιστώθηκε από την αδυναμία του μαθητή να αναγνωρίσει την κάρτα με το όνομα του. Στην «κατανόηση», αξιολογήθηκε ότι βρισκόταν στον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Διαπιστώθηκε λανθασμένη λαβή του μολυβιού, η οποία και δυσκόλευε το μαθητή στη γραφή αλλά και στον προσδιορισμό του γραφικού του χώρο (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Στις «δεξιότητες-μαθηματικών», ο μαθητής παρουσίαζε ικανοποιητικές επιδόσεις, αφού αναγνώριζε με ευκολία τους αριθμούς από το 0 μέχρι το 6 (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Επίσης, εκτελούσε απλές μαθηματικές πράξεις μονάδων (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), όμως στην «επίλυση προβλήματος» υπολειπόταν περίπου κατά ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Στις «δεξιότητες συμπεριφοράς – θετικής συμπεριφοράς (συνεργασίας)» και «αρνητικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα) και παραβατικότητας», ο μέσος όρος των επιδόσεων του μαθητή ήταν κάτω από τη γραμμή βάσης κατά δύο εξάμηνα (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Σε αυτούς τους τομείς διακρίθηκαν σημαντικές αποκλίσεις, γι' αυτό και η συνεργασία αποτέλεσε έναν από τους διδακτικούς στόχους της εκπαιδευτικού της ΠΣ.

Σύμφωνα με τη διαμορφωτική παρατήρηση, όπως καταδείχθηκε από τον πρώτο τομέα «δεξιοτήτων-γλώσσας», το παιδί βελτίωσε τις επιδόσεις του κατά ένα εξάμηνο σε κάθε μια από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η άνοδος που σημειώθηκε αποδεικνύεται από την αναγνώριση της κάρτας με το όνομα του και των καρτών των ημερών. Επίσης, η κατανόηση του βελτιώθηκε αισθητά και αυτό είναι πιθανό να στηρίχθηκε στο γεγονός ότι το πρόγραμμα του διαφοροποιήθηκε με βάση τις ανάγκες και τις δεξιότητες του (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Στη «γραφή», ο μαθητής κατάφερε να βελτιώσει τη λαβή του μολυβιού, καθώς και να αναγνωρίζει τα γράμματα του ονόματός του (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Στα «μαθηματικά», αναγνώριζε συμβολικά και ποσοτικά την έννοια των αριθμών από το 0 έως το 10 (όπως αυτό ορίζεται από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ των μαθηματικών του Νηπιαγωγείου) και η επίδοση του αξιολογήθηκε στο Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου. Στις «πράξεις(πρόσθεση και αφαίρεση)», μπορούσε να εκτελεί απλές μαθηματικές πράξεις πράγμα που επιβεβαίωνε τη κατάκτηση της ποσοτικής έννοιας των

αριθμών (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Στις «δεξιότητες-συμπεριφοράς», υπήρξε ανοδική πορεία για όλες τις δεξιότητες κατά ένα εξάμηνο πάνω συγκριτικά με την αρχική παρατήρηση. Χαρακτηριστικά η «θετική συμπεριφορά (συνεργασία)» προσέγγισε τη γραμμή βάσης, ενώ η «αρνητική συμπεριφορά (επιθετικότητα)» τοποθετήθηκε στο Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου, αποδεικνύοντας τη ορθή διαχείριση των εκρήξεων θυμού του.

Στην τελική παρατήρηση, η επίδοση του μαθητή αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο ένα εξάμηνο σε κάθε περιοχή, σκιαγραφώντας το προφίλ ενός παιδιού με πρόοδο τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, στη «γλώσσα», το παιδί ύστερα από την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού της ΠΣ, υπήρξε βελτίωση στην ανάγνωση και στην «γραφή» (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), ενώ στην «κατανόηση» ξεπέρασε τη γραμμή βάσης κατά ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Στην απόκτηση «μαθηματικών δεξιοτήτων», ο ΒΜ έδειχνε ιδιαίτερα ικανοποιητικές επιδόσεις, συγκεκριμένα στους «αριθμούς» (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), στις «πράξεις» (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου) και στην «επίλυση προβλημάτων» (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Ο μαθητής απέκτησε βασικές κοινωνικές δεξιότητες, αφού εξαλείφθηκαν οι «αρνητικές συμπεριφορές-επιθετικότητα» (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου) και ενισχύθηκαν οι «θετικές» (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Στο Σχήμα 2 , που ακολουθεί καταδεικνύονται οι αποκλίσεις του παιδιού στις ΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.

#### **4.1.3 Μεταβολές στη γραμμή βάσης ΠΑΠΕΑ**

Με την καταγραφή της αρχικής παρατήρησης καταδείχθηκαν οι περιοχές, στις οποίες ο μαθητής σημείωνε αδυναμία ή επιδεξιότητα. Στην περιοχή «βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες», η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και τα μαθηματικά ορίστηκαν όπως και στον παραπάνω πίνακα ΓΜΔ. Δηλαδή, το παιδί υπολείπεται κατά δύο εξάμηνα στην ανάγνωση, ένα εξάμηνο στη γραφή και στα μαθηματικά, ενώ η κατανόηση ήταν ίδια με τη γραμμή βάσης. Στην περιοχή «κοινωνικών δεξιοτήτων», ο ΒΜ αξιολογήθηκε κατά ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, αποδεικνύοντας έτσι την αυτονομία του στο περιβάλλον. Στον τομέα «κοινωνική συμπεριφορά», η επίδοσή του ήταν μείον ένα εξάμηνο Προνηπίου όπως και στην προσαρμογή στο περιβάλλον.

Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών														
Όνομα μαθητή: Β.Μ				Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Εξάμηνο: Α'				Μπλε Γραμμή Απόκλισης : Αρχική Παρατήρηση (20/01/2014) Κόκκινη Γραμμή Απόκλισης: Διαμορφωτική Παρατήρηση (20/02/2014) Κίτρινη Γραμμή Απόκλισης: Τελική Παρατήρηση (13/03/2014)						
Διαδραστική Προτεραιότητα: Δεξιότητα Συμπαράφορας														
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)		
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΗΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Λογοκλοστή	Λοιολόγηση	Γραφή	Προφορικό λόγο	Ψυχοκινητική κούραση	Σταθερά ονόματα	Πληθυντική οργάνωση	Λογοκλοστή	Σταθμικός αριθμός	Πρόξενση	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές, συνεργασίες	Ανεπιθύμη αφηρητικές (επιθετικός, μη συνεργασίες)	Προφορικές
α' εξ. Ε' Δημ														
β' εξ. Δ' Δημ														
α' εξ. Δ' Δημ														
β' εξ. Γ' Δημ														
α' εξ. Γ' Δημ														
β' εξ. Β' Δημ														
α' εξ. Β' Δημ														
β' εξ. Α' Δημ														
α' εξ. Α' Δημ														
β' εξ. Νηπ		X				X		X		X		X	X	
α' εξ. Νηπ	X					X		X		X		X	X	
β' εξ. Προν	X		X		X	X		X		X		X	X	
α' εξ. Προν	X					X		X		X		X	X	

Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Στον τομέα «δημιουργικές δραστηριότητες», στην περιοχή ελεύθερος χρόνος και αισθητικές τέχνες, ο μαθητής αξιολογήθηκε στο Β' εξάμηνο Προνηπίου. Αντιθέτως, στην περιοχή «προεπαγγελματική ετοιμότητα», και συγκεκριμένα στις προεπαγγελματικές δεξιότητες και επαγγελματικός προσανατολισμός ήταν πάνω από τη γραμμή βάσης κατά ένα εξάμηνο.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, οι αλλαγές που σημειώθηκαν ήταν σημαντικές, κυρίως στις περιοχές «κοινωνικές δεξιότητες» και «δημιουργικές δραστηριότητες». Πιο συγκεκριμένα, η «αυτονομία του στο χώρο» βελτιώθηκε ένα εξάμηνο από την αρχική (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), ενώ η «κοινωνική συμπεριφορά» και η «προσαρμογή στο περιβάλλον» ήταν στη γραμμή βάσης. Επίσης, άνοδος σημειώθηκε στους τομείς «ελεύθερος χρόνος» και «αισθητικές τέχνες», περίπου ένα εξάμηνο πάνω από την αρχική παρατήρηση (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Εντούτοις, στις περιοχές «προεπαγγελματική ετοιμότητα» και «βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες» δεν υπήρξαν μεγάλες αλλαγές παρά μόνο στην «ανάγνωση» και στα «μαθηματικά», όπου βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο από την αρχική.

Σημαντικές ήταν οι βελτιώσεις που εντοπίστηκαν από την εκπαιδευτικό της ΠΣ κατά την τελική της παρατήρηση, κυρίως στις «κοινωνικές δεξιότητες» και «δημιουργικές δραστηριότητες». Με βάση τις καταγραφές της, το παιδί εξελίχθηκε πάρα πολύ στον τομέα «αυτονομία στο περιβάλλον» (Α' εξάμηνο Α' Δημοτικού), γεγονός που ενίσχυσε την αντίληψη ότι οι παρεμβάσεις της ήταν αποδοτικές και επέτρεψαν στον μαθητή να ανεξαρτητοποιηθεί στον χώρο του σχολείου. Επιπροσθέτως, ο μαθητής υιοθέτησε μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου) και τον ελεύθερο χρόνο του κατάφερε να συμμετέχει σε μια ποικιλία διαφορετικών δραστηριοτήτων ξεφεύγοντας από την εμμονική ενασχόληση του με τα playmobile.

Στο Σχήμα 3 που ακολουθεί σημειώνονται οι τεθλασμένες γραμμές (αρχική-διαμορφωτική- τελική), οι οποίες απεικονίζουν τις επιδόσεις του μαθητή σε όλους τους τομείς του ΠΑΠΕΑΕ.

Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Όνομα μαθητή: Β.Μ								Τάξη: Νηπιαγωγείο Α' εξαμήνου (επαναφοίτηση)				Μπλε Γραμμή Απόκλισης :Αρχική Παρατήρηση (20/01/2014) Κόκκινη Γραμμή Απόκλισης: Διαμορφωτική Παρατήρηση (22/02/2014) Κίτρινη Γραμμή Απόκλισης: Τελική Παρατήρηση (13/03/2014)			
Διδακτική Προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)					Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)					Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητ. ικανοτ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόν.	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότη.	Επαγγ. προσανατολισμός
Β' εξ, Δ' Δημ															
Α' εξ, Δ' Δημ															
Β' εξ, Γ' Δημ															
Α' εξ, Γ' Δημ															
Β' εξ, Β' Δημ															
Α' εξ, Β' Δημ															
Β' εξ, Α' Δημ															
Α' εξ, Α' Δημ															
Β' εξ, Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ, Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ, Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ, Προν.															

Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑE κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

#### 4.1.4 Μεταβολές στη γραμμή βάσης Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα

Το προφίλ του μαθητή, προσδιορίστηκε μέσα από την αρχική παρατήρηση, όπως αυτή διαπιστώθηκε και καταγράφηκε από την εκπαιδευτικό της ΠΣ στον πίνακα Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα. Αναλυτικότερα, στην «επικοινωνία», στους τομείς χωρίς προφορικό λόγο και λειτουργικό προφορικό λόγο, το παιδί παρουσίασε απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Προνηπίου). Στις ενότητες «συμμετοχή στον διάλογο» και «έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια», το εξάμηνο που αντιπροσώπευσε τις επιδόσεις του ήταν Α' εξάμηνο Προνηπίου. Οι τομείς που το παιδί υπολειπόταν κατά ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου), στην περιοχή «κοινωνικές δεξιότητες», όπου περιλαμβάνει την εγγύτητα, τη βλεμματική επαφή, την κοινωνική ανταπόκριση, την εναλλαγή σειράς, τους κανόνες και την προσαρμογή στις αλλαγές. Ενώ, στην «παράλληλη δραστηριότητα», «κοινωνική πρωτοβουλία και αμοιβαιότητα-μοίρασμα», η επίδοση του μαθητή ήταν μείον δύο εξάμηνα από τη γραμμή βάσης (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Συμπληρωματικά, στην περιοχή «σκέψη και φαντασία», το εξάμηνο που περιέγραψε τη στάση του ΒΜ στις εμμονές, ήταν δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης (Α' εξάμηνο Προνηπίου).

Σύμφωνα με τη διαμορφωτική παρατήρηση, σημειώθηκε άνοδος ενός εξαμήνου σε σύγκριση με την αρχική, σε κάθε τομέα της περιοχής «επικοινωνία». Στις «κοινωνικές δεξιότητες», παρουσιάστηκε στασιμότητα στη βλεμματική επαφή (Β' εξάμηνο Προνηπίου), αντίθετα με τους άλλους τομείς, όπου παρατηρήθηκε άνοδος ενός εξαμήνου κατά μέσο όρο. Στη «σκέψη και φαντασία», σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος δύο εξαμήνων στις «εμμονές» (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου), καθώς και στην «ιδεοληπτική αντίληψη» υπήρξε άνοδος ενός εξαμήνου (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου).

Στην τελική παρατήρηση, η εκπαιδευτικός της ΠΣ σημείωσε την πρόοδο του μαθητή στην «επικοινωνία» και στις «κοινωνικές δεξιότητες», περίπου ένα εξάμηνο σε σχέση με τη διαμορφωτική παρατήρηση, ενώ στάσιμη παρέμεινε η κατάσταση στον τομέα «σκέψη και φαντασία» (Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Συγκριμένα, αναφορικά με την επικοινωνία και οι τρεις πρώτοι τομείς τοποθετούνται στο Β' εξάμηνο νηπιαγωγείου, ενώ η «έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια» ήταν στη γραμμή βάσης. Στις «κοινωνικές δεξιότητες», όλοι οι τομείς εκτός της «παράλληλης δραστηριότητας» που αρχικά ήταν στο Α' εξάμηνο νηπιαγωγείου, στην τελική τοποθετήθηκαν στο Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου. Στη πορεία



ακολουθεί το Σχήμα 4, το οποίο απεικονίζει τις αποκλίσεις του μαθητή στις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό Φάσμα όπως αυτές σημειώθηκαν κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.

#### **4.1.5 Οι μεταβολές στη γραμμή βάσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ)**

Ύστερα από την αρχική παρατήρηση, καταγράφηκε η ακόλουθη αποτίμηση στις περιοχές: «αντιληπτικές ικανότητες», «μνημονικές δεξιότητες», «γραφικός χώρος», «βασικές αναγνωστικές δεξιότητες», «μαθηματικές δεξιότητες» και «συμπεριφορά». Σύμφωνα με την οποία, στην 1<sup>η</sup> περιοχή του Πίνακα ΕΔΜ, η οπτική αντίληψη, εμφανίστηκε αρκετά αναπτυγμένη κατά ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου). Η ακουστική και πολυαισθητηριακή αντίληψη τοποθετήθηκαν ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης (Β' εξάμηνο Προνηπίου), ενώ η οπτικοακουστική αντίληψη αξιολογήθηκε πάνω στη γραμμή βάσης. Στην περιοχή, «μνημονικές δεξιότητες», ο χωροχρονικός προσανατολισμός, καθώς η γραφοκινητικότητα και κατανόηση του γραφικού χώρου κατέδειξαν την αδυναμία του παιδιού να προσανατολιστεί στο χαρτί και να γράψει σύμφωνα με τους αποδεκτούς κανόνες (Α' εξάμηνο Προνηπίου). Μεγάλη απόκλιση παρουσιάστηκε στις «βασικές αναγνωστικές δεξιότητες», δεδομένου, βέβαια, ότι το παιδί δεν είχε κατακτήσει τη φωνολογική ενημερότητα. Χαρακτηριστικά, στο Α' εξάμηνο Προνηπίου, αποτιμήθηκε η επίδοση του μαθητή στον τομέα «βασικές αναγνωστικές δεξιότητες». Αντίθετα, ο ΒΜ υπολειπόταν κατά ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Προνηπίου) στη σημασιολογία, που πραγματεύεται την κατανόηση των εννοιών. Σημαντική απόκλιση σημειώθηκε στη συμπεριφορά του μαθητή, στη συναισθηματική υποστήριξη και στην αναγνωστική-αυτοεικόνα, η οποία αξιολογήθηκε στο Α' εξάμηνο Προνηπίου.

Στη διαμορφωτική παρατήρηση, δεν σημειώθηκαν αλλαγές στη περιοχή αντιληπτικές λειτουργίες. Αντίθετα, οι «μνημονικές αντιλήψεις» και ο γραφικός χώρος παρουσίασαν άνοδο κατά ένα εξάμηνο σε όλους τους τομείς τους. Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, παρατηρήθηκε αύξηση στη φωνολογική αντίληψη και στο σημασιολογικό κατά ένα εξάμηνο πάνω από την αρχική παρατήρηση (Β' εξάμηνο Προνηπίου), ενώ όλα τα άλλα παρέμειναν ίδια. Στην περιοχή «συμπεριφορά», εμφανίστηκε ένα εξάμηνο

Πίνακας μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού																	
Όνομα Μαθητή: Β.Μ.		Τάξης φοίτησης: ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ										Εξάμηνο: Α'					
Μπλε Γραμμή Απόκλισης :Αρχική Παρατήρηση (20/01/2014) Κόκκινη Γραμμή Απόκλισης: Διαμορφωτική Παρατήρηση (20/02/2014) Κίτρινη Γραμμή Απόκλισης: Τελική Παρατήρηση (13/03/2014)																	
εξάμηνο/ τάξη φοίτησης	Επικοινωνία (1)				Κοινωνικές δεξιότητες (2)									Σκέψη-φαντασία (3)			
	Χωρίς προφορικό λόγο	Λειτουργικός προφορικός λόγος	Συμμετοχή διάλογο	Έκφραση σαφής και ακριβής	Εγγύτητα	Βλεμματική επαφή	Παράλληλη Δραστηριότητα	Κοινωνική Ανταπόκριση	Κοινωνική Πρωτοβουλία	Εναλλαγή Σειράς	Κανόνες	Αμοιβαίοτητα - Μοίρασμα	Προσαρμογή ή στις αλλαγές	Εμμονές	Στερεοτυπικές κινήσεις	Ιδεοληπτική σκέψη	Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
B' εξ. Δ' Δημ																	
A' εξ. Δ' Δημ																	
B' εξ. Γ' Δημ																	
A' εξ. Γ' Δημ																	
B' εξ. Β' Δημ																	
A' εξ. Β' Δημ																	
B' εξ. Α' Δημ																	
A' εξ. Α' Δημ																	
B' εξ. Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Προν.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Σχήμα 4. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τον Πίνακα μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

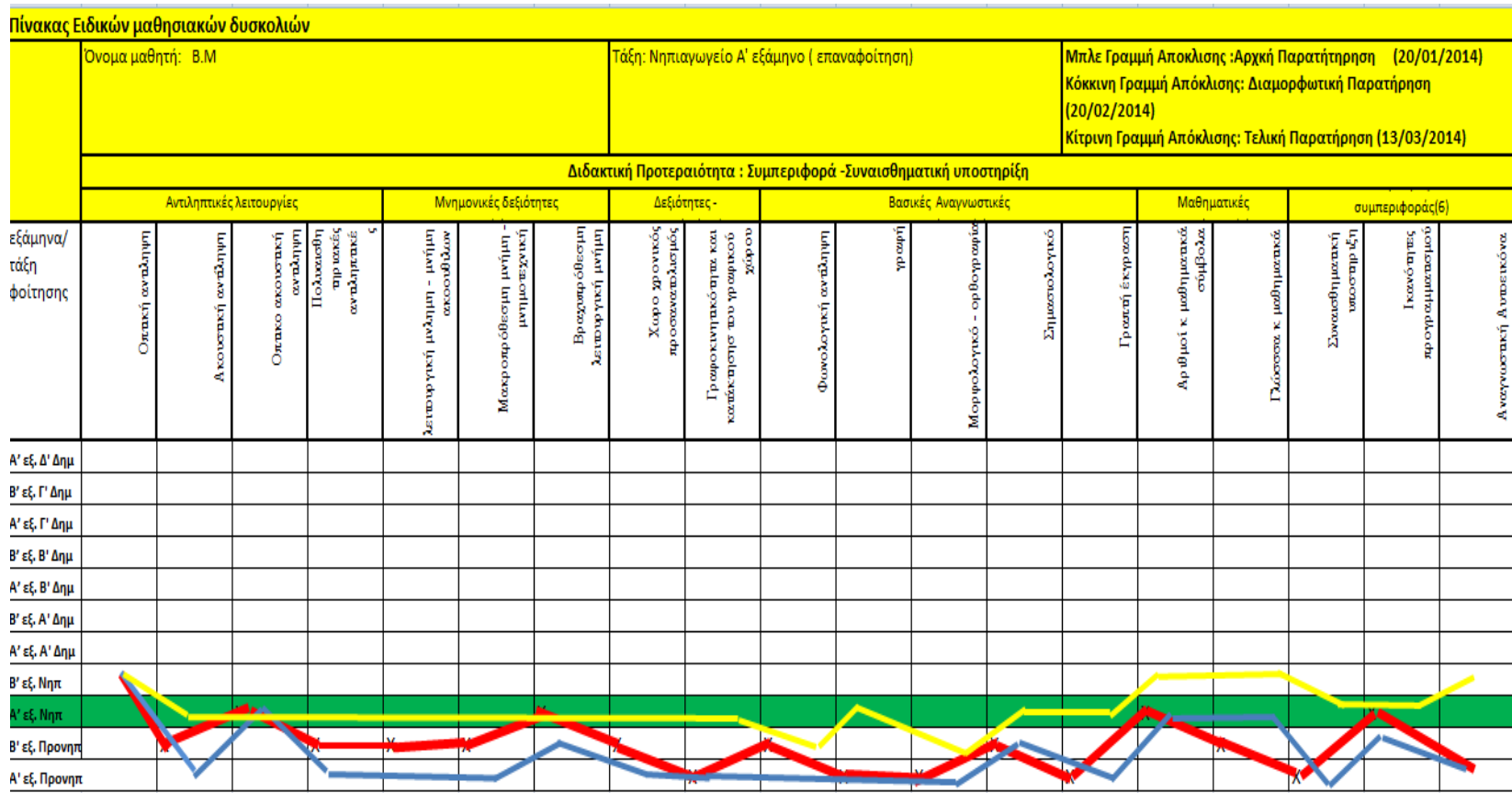
παραπάνω από την αρχική το κομμάτι ικανότητες προγραμματισμού, ενώ τα υπόλοιπα παρέμειναν ίδια με την προηγούμενη.

Τέλος, στην τελική παρατήρηση ο ΒΜ παρουσίασε ανοδική πορεία σε όλες τις περιοχές και στους τομείς κατά μέσο όρο ένα εξάμηνο πάνω από τη διαμορφωτική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοχές στις οποίες εστιάστηκε η ΠΣ ήταν συμπεριφορά και μνημονικές δεξιότητες, όπου τα αποτελέσματα απέδειξαν την επιτυχία των παρεμβάσεων της, καθώς το παιδί βρέθηκε στη γραμμή βάσης σε όλους τους τομείς που περιλαμβάνουν αυτές οι δύο περιοχές. Οι λοιπές περιοχές είχαν ανάλογη αυξητική πορεία της τάξης του ενός εξαμήνου. Η μόνη σταθερή αποτίμηση ήταν στις βασικές αναγνωστικές ικανότητες, στον τομέα «φωνολογική αντίληψη» (Β' εξάμηνο Προνηπίου).

Στον Σχήμα 5 που ακολουθεί απεικονίζονται οι τεθλασμένες γραμμές (αρχική-διαμορφωτική-τελική) που αντιπροσωπεύουν τις επιδόσεις του μαθητή στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

#### **4.1.6 Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης**

Μέσα από το ΕΔΑ, συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίστηκαν με την επιτυχία ή μη του προγράμματος. Χαρακτηριστικά, στην παρέμβαση που έγινε στις 22/1/2014, η ερευνήτρια κατέγραψε ότι της παρακίνησε το ενδιαφέρον, όπως το γεγονός ότι ο μαθητής αντεπεξήλθε με ευκολία στην πρόκληση αυτής της δραστηριότητας, που αποσκοπούσε στο να αναπτύξει συνεργασία με τους συμμαθητές του αλλά και να εμπλουτίσει τον προφορικό του λόγο. Στις 25/1/2014, το ΕΔΑ περιέγραφε τη στάση του ΒΜ απέναντι στους συμμαθητές του, η οποία ήταν πολύ θετική και ζητούσε να ξαναπαίξουν όλοι μαζί το παιχνίδι. Συνεπώς, ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας επετεύχθη, διότι ο μαθητής όχι μόνο συνεργάστηκε με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και απόλαυσε την παρέα τους. Στην 3<sup>η</sup> παρέμβαση (29/1/2014), ο ΒΜ αποφάσισε να παίξει στη γωνιά με τους ήρωες και να φτιάξει μια ιστορία. Σε αυτή τη δραστηριότητα χρειάστηκε την υποστήριξη της εκπαιδευτικού της ΠΣ, γιατί δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους. Ένα ακόμα μειονέκτημα στη συμπεριφορά του ήταν το γεγονός ότι δεν έχει δεχτεί να μοιράζεται τα αγαπημένα του παιχνίδια.



Σχήμα 5. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τον ΠΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Το ΕΔΑ στις 31/1/2014, ανέφερε ότι, ο ΒΜ ήταν πολύ συνεργάσιμος και φάνηκε να απολαμβάνει το συγκεκριμένο θέμα. Ήταν πολύ ενθουσιασμένος με τον ήλιο και τους πλανήτες. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, ο μαθητής κατάφερε να αυξήσει τον χρόνο παραμονής του στην ομάδα. Ακολουθεί το ΕΔΑ της 5<sup>ης</sup> δραστηριότητας, όπου η εκπαιδευτικός της ΠΣ αποτύπωσε τον ενθουσιασμό της, σχετικά με την αλλαγή της στάσης του παιδιού απέναντι στη συμμετοχή του στο ημερήσιο πρόγραμμα. Αξιοσημείωτη ήταν η διαφορά του μαθητή, τόσο στην εκφορά του προφορικού λόγου, όσο και στο σύνολο του λεξιλογίου που χρησιμοποίησε. Στις 10/2/2014 το ΕΔΑ παρουσίασε τη δυσανασχέτηση του μαθητή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τονίζοντας το γεγονός ότι συμμετείχε κανονικά χωρίς να δημιουργήσει κανένα πρόβλημα στην ομάδα. Στην 7<sup>η</sup> δραστηριότητα (11/2/2014), η ερευνήτρια σκιαγράφησε το προφίλ του μαθητή με τα ακόλουθα επίθετα, ήταν χαρούμενος και ικανοποιημένος, ενώ υπογράμμισε την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή σε σύγκριση με την αρχική παρατήρηση. Στο ΕΔΑ της 8<sup>ης</sup> δραστηριότητας (12/2/2014), η εκπαιδευτικός της ΠΣ ανέφερε ότι ο μαθητής ήταν απρόβλεπτος και ενώ φάνηκε να μην καταλαβαίνει απόλυτα αυτό που του ζητάτε.

Στην 9<sup>η</sup> δραστηριότητα (25/2/2014), η εκπαιδευτικός της ΠΣ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η οπτικοποίηση των κανόνων, επέτρεψε και ενίσχυσε την αυτονομία του. Ανάλογες παρατηρήσεις καταγράφηκαν και στο 10<sup>ο</sup> (27/2/2014) και 11<sup>ο</sup> ΕΔΑ (28/2/2014). Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της ΠΣ έκρινε απαραίτητο να υπογραμμίσει την αυτονομία του μαθητή της με τη βοήθεια της οπτικοποίησης των κανόνων. Ο μαθητής αξιολογήθηκε από την εκπαιδευτικό ΠΣ ότι ήταν πλέον σε θέση, με το εργαλείο της οπτικοποίησης, να σεβαστεί και να ακολουθήσει τους κανόνες συνεργασίας με την ομάδα. Τέλος, στις 13/3/2014 η ΕΔΑ επισήμανε ότι ο μαθητής ανέπτυξε δεξιότητες συνεργασίας, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς, αρκεί οι όροι να ήταν εξαρχής ευκρινώς διατυπωμένοι.

Συμπερασματικά, η ΕΔΑ ήταν ένα ισχυρό και άτυπο εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικού της ΠΣ, αφού της επέτρεψε να αξιολογεί, να μετρά, να επαληθεύει και να καταγράφει τα συναισθήματα τα δικά της ή του παιδιού. Καταλήγοντας, αξιολογήθηκε ότι κατάφερε να επιτύχει το μεγαλύτερο ποσοστό των στόχων του και να μπορέσει να

βελτιώσει την αυτοεικόνα του. Όλα αυτά συνηγορούν υπέρ της ομαλής ένταξης του μαθητή στην ευρύτερη ομάδα του σχολείου αλλά και της κοινωνίας.

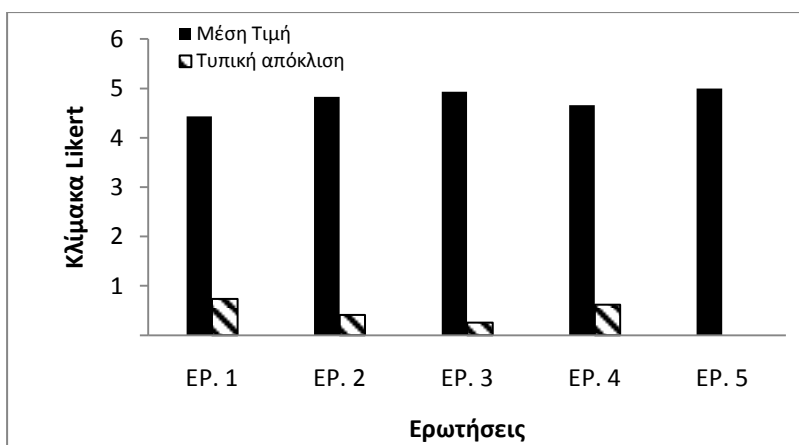
#### 4.1.7 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου με βάση την 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση

Όπως διαφαίνεται από το Σχήμα 6, επικράτησε θετική στάση σχετικά με την εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στις δεξιότητες συνεργασίας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (βλέπε Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Η Μέση τιμή (Μ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με δείγμα (n=15).

	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	Μ	ΤΑ
EP_1	Πόσο μπορεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες να υποστηρίξει την κοινωνική ένταξη μαθητή Νηπιαγωγείου;	4,43	0,736
EP_2	Πόσο η εφαρμογή δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας με στόχο τη συναισθηματική οργάνωση, υποστηρίζει αποτελεσματικά το αυτοσυναίσθημα του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ;	4,83	0,414
EP_3	Πόσο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλα διαμορφωμένο μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς;	4,93	0,258
EP_4	Πόσο μπορούν τα παιχνίδια ρόλων να βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;	4,66	0,617
EP_5	Πόσο μπορούν τα παιχνίδια ρόλων να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ;	5,00	0,000
EP_6	Πόσο η ΠΣ βελτιώνει τη σχέση του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;	4,43	0,737
EP_7	Πόσο ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ δημιουργεί κίνητρα στον μαθητή για την εμπλοκή του σε ομαδικά παιχνίδια;	4,73	0,632
EP_8	Πόσο αποτελεσματικός κρίνεται ο θεσμός της ΠΣ για την ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ;	4,83	0,414
EP_9	Πόσο βοηθάει η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής για την ένταξη του μαθητή;	5,00	0,000
EP_10	Πόσο μπορεί το παιχνίδι να ενισχύσει τη διάθεση του μαθητή ώστε να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία;	4,66	0,507
EP_11	Πόσο οι ομαδικές δραστηριότητες βελτιώνουν την κοινωνική προσαρμογή και μπορεί να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημα του μαθητή;	4,57	0,507
EP_12	Πόσο μπορεί η ΠΣ να βελτιώσει τη σχέση του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;	4,71	0,488
EP_13	Πόσο μπορεί η οπτικοποίηση των κανόνων μιας δραστηριότητας να βοηθήσει στη συνεργασία του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;	4,78	0,414
EP_14	Πόσο μπορούν τα ομαδικά παιχνίδια να βοηθήσουν το παιδί να γενικεύσει τους κανόνες αυτούς και στη ζωή τους;	4,78	0,414
EP_15	Πόσο η συμμετοχή του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στον κύκλο των φίλων στην ΠΣ βελτιώνει το αυτοσυναίσθημα του;	4,26	0,704

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν την εφαρμογή δομημένου προγράμματος για τα παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Τα αποτελέσματα της 1<sup>ης</sup> ερώτησης αποδεικνύουν την παραπάνω θέση, η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν 4,43 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,736. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες υποστήριζαν την άποψη ότι οι δραστηριότητες που αναφέρονται στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή, επιβεβαιωμένα ενισχύουν το αυτοσυναίσθημά του, πράγμα που αποδείχθηκε από τη μέση τιμή της 2<sup>ης</sup> ερώτησης που ήταν 4,83 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,414. Όσο αφορά τη συμβολή της εκπαιδευτικού της ΠΣ στη δόμηση του προγράμματος και τις θετικές επιπτώσεις αυτής στη βελτίωση της συνεργασίας του μαθητή, η μέση τιμή των απαντήσεων στην 3<sup>η</sup> ερώτηση ήταν 4,93 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,258, γεγονός που απέδειξε τη θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που διαδραματίζει η ΠΣ στην ένταξη του παιδιού. Ακόμα, κρίθηκε σκόπιμη η εφαρμογή διαφόρων παιχνιδιών, κυρίως παιχνίδια ρόλων, τα οποία εμπλούτισαν τον προφορικό λόγο, καθώς συνέβαλλαν και στην κοινωνική ένταξη του μαθητή. Αυτή η αντίληψη αξιολογήθηκε με την 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου, όπου η μέση τιμές της 4<sup>ης</sup> ήταν 4,66 και της 5<sup>ης</sup> το 5,00, ενώ η τυπική απόκλιση της 4<sup>ης</sup> ήταν 0,617 και της 5<sup>ης</sup> ήταν 0 (βλέπε Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των πέντε πρώτων απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

#### 4.1.8 Αποτελέσματα ημι-δομημένης συνέντευξης

Μέσα από την ημι-δομημένη συνέντευξη, πιστοποιήθηκε ότι η εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας προώθησε την ένταξη του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ. Αυτό φανερώνουν και τα λόγια της πρώτης συμμετέχουσας στην ημι-δομημένη συνέντευξη, η νηπιαγωγός Α' του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ, «*θεωρώ πως ο μαθητής βοηθήθηκε πάρα πολύ με τις παρεμβάσεις της ΠΣ Διαπιστώσαμε μεγάλη διαφορά στο παιδί γιατί εγώ από πέρυσι είχα ζήσει πολύ άσχημες σκηνές*». Ανάλογη ήταν και η απάντηση της νηπιαγωγού Β', «*εγώ πέρυσι είχα κουραστεί να ακούω το όνομα του από τη συνάδελφο, ήταν πολύ άσχημη η εικόνα του μαθητή. Φέτος στην αρχή μέχρι να έρθει η ΠΣ, ήμασταν αγχωμένες για την πορεία του ίδιου του μαθητή καθώς και τη σχέση του με τα υπόλοιπα παιδιά, η συνεργασία μας ήταν πολύ δύσκολη δεν μπορούσε να υπακούσει στους κανόνες της τάξης. Έτσι αναγκαστήκαμε να τον αφήνουμε απλά να παίζει. Βεβαίως, και φέτος υπήρξαν κάποιες άσχημες εκρήξεις του μαθητή αλλά θεωρώ πως εξομαλύνθηκαν με την άμεση παρέμβαση της ΠΣ*». Επίσης, η μητέρα του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ είπε, «*εμένα μου αρκούσε που δεν άκουγα ένα συνεχόμενο κατηγορώ από τις εκπαιδευτικούς. Στην αρχή είχα άγχος γιατί το παιδί από πέρυσι είχε άσχημα βιώματα και αμύνονταν συνεχώς. Κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων παρατήρησα ότι το παιδί δεν αποξενώνονταν και άρχισε να παίζει ομαδικά παιχνίδια με τη βοήθεια της ΠΣ*».

Πιστεύεται ότι το παιδί ανέπτυξε δεξιότητες συνεργασίας μέσα από τις παρεμβάσεις της ΠΣ Αυτό φαίνεται αφενός από τα λεγόμενα της νηπιαγωγού του Ολοήμερου, όπου «*στην αρχή ήταν απόμακρος, η κοπέλα προσπάθησε να τον βάζει στην ομάδα και γενικότερα να μοιράζεται κοινό χρόνο και χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά. Χρονομετρούσε μέχρι και τον χρόνο παραμονής του μαθητή στην ολομέλεια. Πριν τα Χριστούγεννα, ο μαθητής ίσα που κάθονταν μαζί μας και μετά έκαναν εξατομικευμένο πρόγραμμα στη γωνιά του Η/Υ. Μετά τα Χριστούγεννα, ο μαθητής ζητούσε μόνος του να κάτσει μαζί με τους φίλους του*». Αφετέρου ο πατέρας απάντησε «*εμένα με ενδιέφερε το παιδί να μιλήσει γιατί θεωρούσα ότι όλες οι εκρήξεις θυμού του ήταν αποτέλεσμα της αδυναμίας του να επικοινωνήσει. Άρα από τη στιγμή που κατάφερε να μιλήσει και να τον καταλαβαίνουν οι άλλοι, τότε όλα πήραν τον δρόμο τους*». Ακόμη μια διαπίστωση έγινε σχετικά με τη βελτίωση της αυτοεικόνας του μαθητή μέσω των παρεμβάσεων της ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός Β' ανέφερε ότι «*ο μαθητής ήταν πολύ ήρεμος, πιο*



*ελεγχόμενος και ενώ ήταν γενικότερα χειριστικός φάνηκε να μπορεί να υπακούει στους κανόνες και στο πρόγραμμα που είχε διαμορφωθεί από τη νηπιαγωγό της ΠΣ».* Συμπερασματικά, οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού της ΠΣ, όπως κρίθηκαν από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, βοήθησαν τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ να ενταχθεί ομαλά στη μικρό-κοινωνία του σχολείου.

## **4.2 Η ΠΣ συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και το εκπαιδευτικό προσωπικό**

### **4.2.1 Ερευνητικά αποτελέσματα πειραμάτων**

Στην προσπάθεια να επαληθευτούν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων εφαρμόστηκαν 5 παρεμβάσεις-πειράματα, κάθε μια κοινωνική ιστορία πραγματευόταν ένα από τα κοινωνικά ελλείμματα του μαθητή. Η 1<sup>η</sup> παρέμβαση-πείραμα έγινε στις 26/3/2014, η εκπαιδευτικός της ΠΣ κατέγραψε στο ΕΔΑ την επίδοση του μαθητή. Χαρακτηριστικά, ανέφερε ότι ο μαθητής επειδή δεν ήταν σε θέση να διαβάσει, χρειάστηκε τη βοήθειά της. Ο μαθητής φάνηκε να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο της ιστορίας καθώς παρακολουθούσε με ενδιαφέρον. Το τελευταίο επιβεβαιώθηκε και από την ορθή απάντηση όλων των ερωτήσεων κατανόησης, στην οποία υποβλήθηκε ο ίδιος. Μέσα από αυτό επιβεβαιώνεται η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τον μαθητή (βλέπε Εικ.1). Στην εικόνα 1, ο μαθητής κυκλώνει την απάντηση του σύμφωνα με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού της ΠΣ.



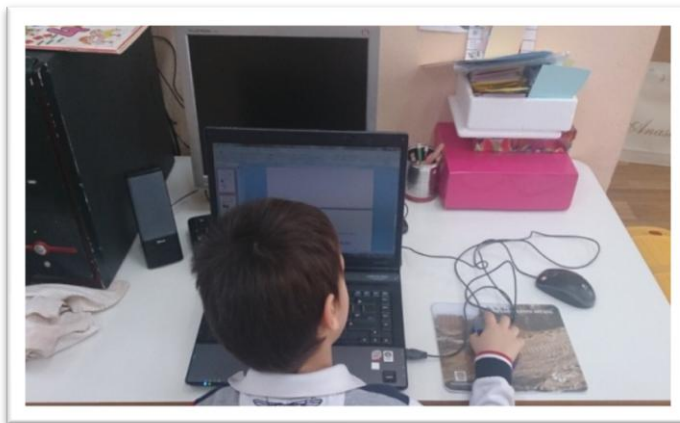
Εικ.1 «ο μαθητής κυκλώνει τη σωστή απάντηση».

Στις 28/3/2014 υλοποιήθηκε το 2<sup>ο</sup> πείραμα, όπου ο μαθητής ανταποκρίθηκε με ευχαρίστηση και χωρίς να κάνει λάθος. Φάνηκε να τον διευκολύνει η οπτικοποίηση των εικόνων της ιστορίας. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την πορεία των παρεμβάσεων (βλέπε Εικ.2). Επίσης, ο μαθητής φάνηκε να μπορεί να αυτονομηθεί αλλά παράλληλα και να συνεργαστεί τόσο με τα παιδιά της τάξης του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς, πράγμα που πιστοποίησε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Στην εικόνα 2, παρουσιάζονται οι κάρτες των απαντήσεων που κλήθηκε το παιδί να ταξινομήσει ως σωστή και λάθος συμπεριφορά.



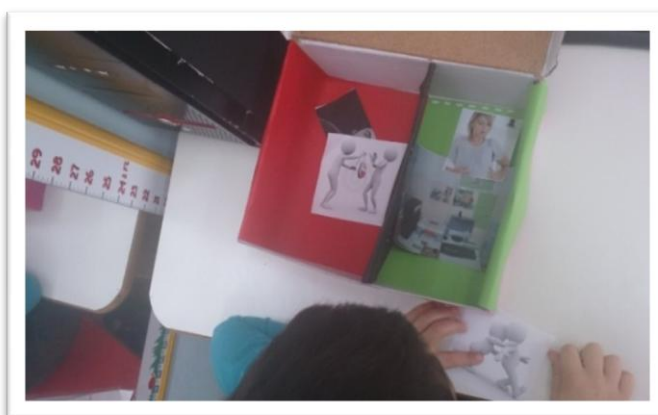
Εικ.2 «ντοσιέ από 2<sup>ο</sup> πείραμα».

Το 3<sup>ο</sup> πείραμα έγινε στις 2/4/2014. Το ΕΔΑ ανέφερε ότι στη συγκεκριμένη ιστορία δόθηκαν εναλλακτικές στον μαθητή να παίξει με τους συμμαθητές του ώστε να κοινωνικοποιηθεί. Η παρουσίαση της κοινωνικής ιστορίας έγινε μέσω του Η/Υ και ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει στα ερωτήματα και να υπογραμμίσει την απάντηση που εκείνος έκρινε ως σωστή. Πάντα η παρουσία της Νηπιαγωγού ήταν υποστηρικτική, χωρίς όμως να υποδεικνύει την σωστή απάντηση. Ο μαθητής και σε αυτό το πείραμα απάντησε σωστά. Πιθανόν να του έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον η χρήση του Η/Υ (βλέπε Εικ. 3). Στην εικόνα 3 που ακολουθεί ο μαθητής απαντά με τη χρήση Η/Υ στις ερωτήσεις της κοινωνικής ιστορίας.



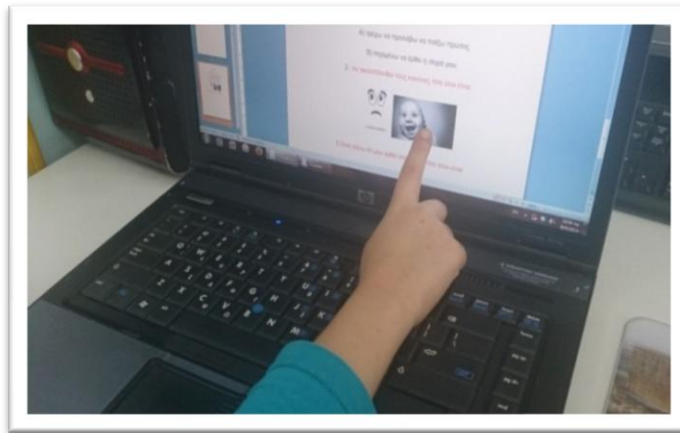
Εικ.3 «ο μαθητής υπογραμμίζει τη σωστή απάντηση»

Στις 7/4/2014 δόθηκε στον μαθητή το 4<sup>ο</sup> πείραμα. Προσφέρθηκαν στον μαθητή εναλλακτικές προτάσεις ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται την ένταση του μόνος του και με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Η εκπαιδευτικός της ΠΣ σημείωσε ότι ο δομημένος χώρος του παπουτσόκουτου, βοήθησε τον μαθητή να συγκεντρωθεί για περισσότερο χρόνο και ενίσχυσε την εφευρετικότητά του ώστε να επιλύσει τη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Ο μαθητής απάντησε σωστά και έδειξε να κατανοεί το περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας. Μάλιστα, φάνηκε να απολαμβάνει τους προτεινόμενους τρόπους, αφού προσπαθούσε να μιμηθεί την κίνηση της κάθε εικόνας (βλέπε Εικ. 4). Στην εικόνα 4 παρουσιάζεται το παπουτσόκουτο-αναγνωστική μηχανή που σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό της ΠΣ, ώστε να ελεγχθεί η κατανόηση του μαθητή.



Εικ.4 «ο μαθητής κατηγοριοποιεί τις απαντήσεις του»

Η τελευταία κοινωνική ιστορία πραγματοποιήθηκε στις 9/4/2014 και προετοίμασε τον μαθητή για τα πιθανά προβλήματα που θα αντιμετώπιζε στα ομαδικά παιχνίδια, όπως να περιμένει τη σειρά του, να μοιράζεται το παιχνίδι του να υπακούει στους κανόνες. Η ανταπόκριση του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων-πειραμάτων, έδειξε ότι η αντιληπτική ικανότητα του είναι πολύ καλή. Κρίθηκε απαραίτητη η χρήση εικόνων για την οργάνωση της διδασκαλίας του διότι ενίσχυσε τη συγκέντρωση της προσοχής του (βλέπε Εικ.5). Η εικόνα 5, παρουσιάζει την επιλογή του μαθητή στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του συγκεκριμένου πειράματος.

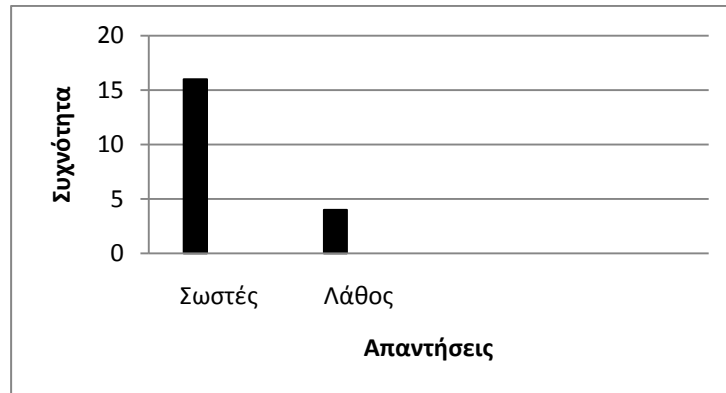


Εικ.5 «ο μαθητής επιλέγει τη φωτογραφία-απάντηση»

Με τον παρακάτω σχήμα αποδεικνύεται η καλή επίδοση του μαθητή στις ερωτήσεις εμπέδωσης των πειραμάτων. Συγκεκριμένα, ο μαθητής είχε πάνω από 90% επιτυχία στις απαντήσεις του, πράγμα που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού της ΠΣ, αλλά και τις ευεργετικές ιδιότητες της σωστής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού. Στο Σχήμα 7, που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή.

Συμπερασματικά λοιπόν αναφέρουμε ότι ο μαθητής απάντησε συνολικά σε 20 ερωτήσεις, από τις οποίες το 80% (16 απαντήσεις) ήταν σωστές και το 20% ήταν λάθος (4 απαντήσεις). Η συλλογή των απαντήσεων των πειραμάτων έγιναν κάτω από διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες, δηλαδή υλοποιήθηκε σε διάφορες ώρες της ημέρας και σε διαφορετικές ημέρες, άλλες φορές με προετοιμασία του μαθητή και άλλες χωρίς.

Πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εύρεση και διατύπωση του στόχου αλλά και δόμηση ενός ετήσιου προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) από τη μεριά της νηπιαγωγού της ΠΣ απέδωσαν, όπως αυτό πιστοποιείται μέσα από την επιτυχημένη πορεία του μαθητή.

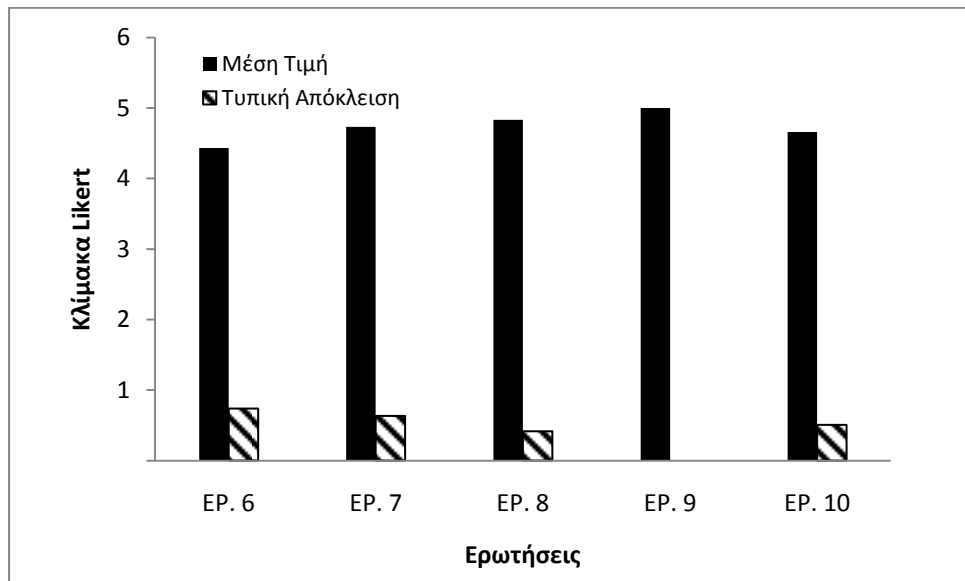


Σχήμα 7. Σωστές και λάθος απαντήσεις των πειραμάτων.

#### 4.2.2 Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με βάση την 2<sup>η</sup> υπόθεση

Σύμφωνα με το παρακάτω Σχήμα 8, απεικονίζονται οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου με δείγμα  $n=15$ . Όπου προωθήθηκε η περαιτέρω διερεύνηση της αντίληψης και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στον βαθμό που η εκπαιδευτικός της ΠΣ, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (βλέπε Πίνακα 1). Σύμφωνα με την αντίληψη των περισσότερων ερωτηθέντων, οι κατάλληλες παρεμβάσεις επιτρέπουν στον μαθητή να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις με την τάξη του. Χαρακτηριστικά η μέση τιμή ήταν 4,43 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,737 όπως αξιολογήθηκε και φαίνεται στο σχήμα 7, στην 6<sup>η</sup> ερώτηση. Επίσης, το δομημένο πρόγραμμα θεωρήθηκε ότι δημιουργεί όλα εκείνα τα κίνητρα, ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια. Αυτό φάνηκε μέσα από την μέση τιμή των απαντήσεων που ήταν 4,73 και την τυπική απόκλιση που ήταν 0,632 της 7<sup>ης</sup> ερώτησης. Το τελευταίο ενίσχυσε την αντίληψη ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους προσέγγισης μιας περίπτωσης με ΔΑΔ-ΦΑ. Ακόμα, επιβεβαιώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ, όπως αυτή φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις στην 8<sup>η</sup> ερώτηση, όπου η μέση τιμή της ήταν 4,83 και

η τυπική απόκλιση ήταν 0,414. Η εκπαιδευτικός της ΠΣ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της σχέση των λοιπών εκπαιδευτικών με το παιδί και σε αυτό κατέληξε και η απάντηση των συμμετεχόντων, όπου η μέση τιμή ήταν 5,00 και η τυπική απόκλιση είναι ίση με το μηδέν. Η πεποίθηση ότι η μάθηση που πραγματοποιείται με παιχνιδιώδη τρόπο δημιουργεί κίνητρα για περισσότερη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισφραγίσθηκε μέσα από την απάντησης της 10<sup>ης</sup> ερώτησης, όπου η μέση τιμή των αποτελεσμάτων ήταν 4,66 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,507.



Σχήμα 8. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων από 6 έως 10.

#### 4.2.3. Αποτελέσματα ημι-δομημένης συνέντευξης

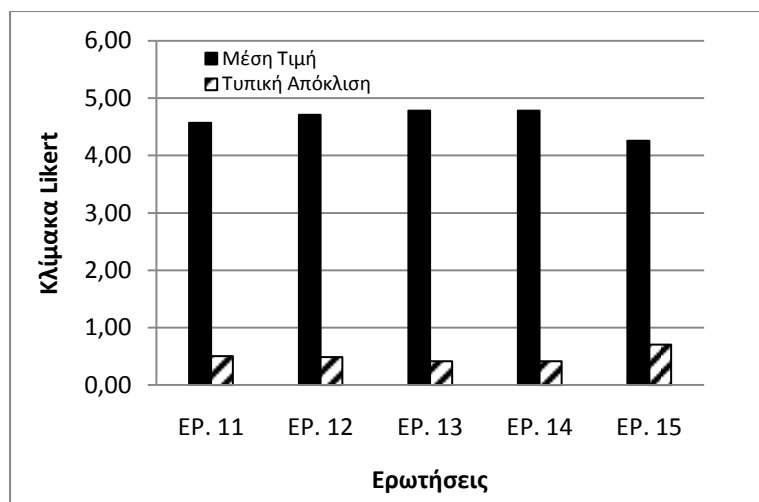
Στο πλαίσιο ισχυροποίησης των αποτελεσμάτων, διεξήχθη η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στο σημείο αυτό παρατίθενται κάποια αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα που επαλήθευσαν τα πρότερα ευρήματα σχετικά με τον ρόλο που διαδραμάτισε η εκπαιδευτικός της ΠΣ στη βελτίωση των σχέσεων του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ με την κοινωνία του σχολείου. Γενικότερα υποστηρίχθηκε ότι όταν ο θεσμός της ΠΣ εφαρμόζεται σωστά έχει και τα ανάλογα αποτελέσματα στη οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Αυτό απεδείχθη και μέσα από τα λεγόμενα της νηπιαγωγού της τάξης «η νηπιαγωγός της ΠΣ είχε οργανώσει τα παιχνίδια (επιτραπέζια, ομαδικά) με

*οπτικοποιημένους κανόνες και πάντα επεσήμανε στον ΒΜ τη σειρά των βημάτων που θα ακολουθούσε. Το παιδί με αυτό τον τρόπο περίμενε τη σειρά του και γενικότερα ρωτούσε συνεχώς τη δασκάλα πότε και πώς να παίζει. Αυτό με τη σειρά του βοήθησε τον μαθητή να αλλάξει την «τρομακτική» εικόνα του απέναντι στους άλλους μαθητές διότι δεν ορμούσε να τους πάρει τη σειρά ή το παιχνίδι. Ακόμα και όταν έρχονταν η ώρα να παραδώσει το παιχνίδι, κοιτούσε τη δασκάλα και τη ρωτούσε αν μπορεί να το κρατήσει κι άλλο». Η απάντηση της μητέρας επιβεβαίωσε την παραπάνω αντίληψη, «ανάλογα το ποιος κάνει την ΠΣ και να μην ξεχνάμε ότι κάποια πράγματα είναι και θέμα χημείας». Ανάλογη ήταν και η απάντηση που έδωσε ο πατέρας «αν γίνει σωστά και φυσικά συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει». Κρίθηκε απαραίτητη η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ, υπογραμμίζοντας τα οφέλη για το ίδιο το παιδί και τους γύρω του. Αντιπροσωπευτικό αυτού, στάθηκε η απάντηση της νηπιαγωγού Β' του τμήματος «νομίζω ότι δεν ήταν μία η σημαντική δραστηριότητα αλλά το σύνολο πολλών διαφορετικών παραγόντων. Η ΠΣ διατηρούσε την ίδια στάση, είχε οριοθετήσει το πρόγραμμά της αλλά και τον χρόνο που θα εκτελούσε κάτι, άφηνε κάποια ελευθερία στον μαθητή όπως για παράδειγμα η πρωινή δραστηριότητά του ήταν αποτέλεσμα καθαρά δικής του επιλογής. Πιστεύω ότι τα πάντα έπαιζαν τον ρόλο τους στην ομαλή ένταξη του παιδιού στην ομάδα μας».*

#### **4.3 Η εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ επιτυγχάνεται μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις της ΠΣ**

##### **4.3.1 Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με βάση την 3η υπόθεση**

Σύμφωνα με το παραπάνω Σχήμα 9, αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία του εκπαιδευτικού της ΠΣ για την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο νηπιαγωγείο (βλέπε Πίνακα 1). Πιο συγκεκριμένα, εδραιώθηκε η αντίληψη ότι οι ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονται από την νηπιαγωγό της ΠΣ, συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού. Η μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν στην 11<sup>η</sup> ερώτηση ήταν 4,57 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,507 .



Σχήμα 9. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των ερωτήσεων 11 έως 15.

Επίσης, ισχυροποιήθηκε η αντίληψη ότι η εκπαιδευτικός της ΠΣ παίζει το ρόλο της γέφυρας ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, πράγμα που ανέλυσαν η μέση τιμή των απαντήσεων στην 12<sup>η</sup> ερώτηση των συμμετεχόντων που ήταν 4,71 και η τυπική απόκλιση που ήταν 0,488 όπως φαίνεται και στο Σχήμα 9, στην 12<sup>η</sup> ερώτηση. Επιπροσθέτως, επικράτησε η άποψη ότι η οπτικοποίηση των κανόνων ενίσχυσε την αυτονομία του μαθητή, κάτι που του επέτρεψε να συνεργαστεί με μεγαλύτερη ευκολία. Το τελευταίο ισχυροποίησαν η μέση τιμή της 13<sup>ης</sup> ερώτησης, όπου ήταν 4,78 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,414. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα στην 14<sup>η</sup> ερώτηση, όπου τονίστηκαν οι ευεργετικές ιδιότητες των ομαδικών παιχνιδιών για την κοινωνική ένταξη του μαθητή με μέση τιμή 4,78 και τυπική απόκλιση 0,414. Συνεπώς, η ένταξη του μαθητή στην ομάδα των φίλων του επέτρεψε να νιώθει ήρεμος και επιθυμητός, κάτι που βελτίωσε την αυτοεικόνα του. Αυτό επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα των απαντήσεων της 15<sup>ης</sup> ερώτησης, όπου η μέση τιμή ήταν 4,26 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,704 (βλέπε Σχήμα 9, Ερ. 15).

#### 4.3.2 Τα αποτελέσματα της ημι-δομημένης συνέντευξης

Επιβεβαιώνοντας την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να πραγματοποιηθεί η ουσιαστική ένταξη του μαθητή με ΕΕΑ στην κοινωνία, παρατίθεται η απάντηση της νηπιαγωγού Α' η οποία ανέφερε τα εξής :«θεωρώ ότι η χρονιά κύλησε όμορφα χωρίς ιδιαίτερες εκρήξεις από τη



μεριά του ΒΜ, αλλά η συνεργασία μας με την εκπαιδευτικό της ΠΣ ήταν άψογη. Προσπαθούσε να διευκολύνει το μάθημα, βοηθούσε σε όλες τις δουλειές, προσπαθούσε να προλαβαίνει και να απομακρύνει τον μαθητή όταν όλα έδειχναν ότι θα εξελίσσονταν σε «έκρηξη» του. Γενικότερα ήταν μια καλή χρονιά». Επίσης, σε αυτή την άποψη κατέληξε και η νηπιαγωγός Β' του τμήματος «στην αρχή είναι δύσκολο να συνηθίσεις έναν ακόμη άνθρωπο μέσα στην τάξη σου. Μέχρι να βρεις και να βρει τα πατήματά του περνάει λίγος καιρός. Βέβαια έγιναν αμοιβαίες υποχωρήσεις και υπήρχε καλή πρόθεση και από τις τρεις μεριές. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη όλοι βγαίνουν κερδισμένοι και με περισσότερες εμπειρίες». Επιπρόσθετο στοιχείο αποτελεί και η μαρτυρία της μητέρας «νομίζω πως η συνεργασία τους ήταν καθοριστική για την ομαλή πορεία του παιδιού. Διότι την περσινή χρονιά δεν υπήρχε σύμπνοια και αυτό φαινόταν σε όλα. Η συνεργασία είναι δύσκολο πράγμα αλλά αν την καταφέρεις, το σίγουρο είναι ότι μόνο κέρδος έχεις». Συνεπώς, η εκπαίδευση ατόμου με ΔΑΔ-ΦΑ είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως η συνεργασία ανάμεσα στους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεργασία με τους γονείς και η σωστή επιλογή προγραμμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Συζήτηση

Σε αυτή την ενότητα θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Αξιολογώντας τις επιδόσεις του μαθητή, μέσα από την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση, σημειώθηκε μεγάλη βελτίωση στον τομέα «συναισθηματική οργάνωση» και συγκεκριμένα στην ενότητα «ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας». Αυτό αποτέλεσε έναν βασικό στόχο, με βάση τον οποίο δομήθηκε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων της εκπαιδευτικού της ΠΣ. Η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό της ΠΣ. Διαπιστώθηκε δε, ότι η διαφοροποίηση των παρεμβάσεων, η οποία υπαγορευόταν από τις ανάγκες και τις δεξιότητες του ίδιου του παιδιού, ενίσχυσαν τη συμμετοχή του στις ομαδικές δραστηριότητες, καθώς ενίσχυσαν και το αυτοσυναίσθημα του. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τον Σιαπέρα (2012), σύμφωνα με τον οποίο η δόμηση του προγράμματος αποτελεί ένα κίνητρο ώστε ο μαθητής με ΔΑΔ-ΦΑ να παρακινηθεί και να αλληλεπιδράσει με τον εκπαιδευτικό, αλλά και να δεχτεί τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Σημαντικό χαρακτηριστικό του δομημένου προγράμματος είναι η προβλεψιμότητα, η οποία επιτρέπει την αύξηση του χρόνου συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους άλλους.

Τα αποτελέσματα της 1<sup>η</sup> ερευνητικής πρότασης επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, ώστε να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του αλλά και να αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας. Η θέση αυτή ισχυροποιείται και από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκε στο ερωτηματολόγιο από 15 εκπαιδευτικούς αλλά και από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 4 άτομα (άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή). Ανάλογη με την παραπάνω άποψη της ερευνήτριας ήταν και η αντίληψη των O'Brien and Guiney (2001), κατά τους οποίους η διαφοροποίηση θεωρείται σημαντική για να μπορεί το άτομο με ΔΑΔ-ΦΑ να ολοκληρώσει τα μαθήματά του με επιτυχία, ενώ προβάλλει τρόπους που να ταιριάζουν με τις αδυναμίες και τις δεξιότητες του. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εφαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μπορούν να βρουν δίοδο υποστήριξης γι' αυτά τα παιδιά ώστε να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Η θέση αυτή υποστηρίζεται βιβλιογραφικά και από άλλους ερευνητές όπως η Δροσινού (2014α), και ο Χρηστάκης

(2014) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ θεωρείται αποτελεσματικό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Η δόμηση του διδακτικού προγράμματος σε ετήσιο, μηνιαίο, και εβδομαδιαίο, αποτελεί ένα βοηθητικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2013).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν την 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση αναφορικά με την αντίληψη που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΣ. Η ερευνήτρια μέσα από τη συλλογή του ερωτηματολογίου αλλά και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αναγνώριση των καθηκόντων από την μεριά του ειδικού προσωπικού παίζει καθοριστικό ρόλο για την ένταξη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Η ίδια θέση υποστηρίχθηκε και από μια αντίστοιχη έρευνα που έγινε στην Αυστραλία από τους Butt και Lowe (2012), όπου χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι οι γονείς επιθυμούσαν από τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ να αναγνωρίσουν τους ρόλους, τις ευθύνες, τις δεξιότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ. Συγκεκριμένα, ο ρόλος της ΠΣ ήταν διαφορετικός για τους ίδιους και διαφορετικός για τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ θεωρούσαν ως βασικό τους ρόλο την υποστήριξη τόσο των μαθητών με εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των υπολοίπων μαθητών. Από τη μεριά των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, ο ρόλος της ΠΣ συνδέονταν με την ενίσχυση της διδασκαλίας, του μαθησιακού προγράμματος και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους. Επίσης, αναγνώρισαν τη διαχείριση της συμπεριφοράς σαν σημαντική πτυχή του ρόλου της ΠΣ. Μέσα από αυτή τη σύγκριση (Ελλάδας - Αυστραλία) αλλά και από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο θεσμός της ΠΣ στην Ελλάδα είναι απροσδιόριστος αλλά πολλά υποσχόμενος για εκπαιδευτικούς και γονείς, διότι μέσα από τη στάση που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στην αναπηρία μπορεί να διαμορφώσει το ανάλογο κλίμα αποδοχής ή μη του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ. Σε συνέχεια της ίδιας έρευνας καταδείχθηκε ότι η συμβολή της ΠΣ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας του παιδιού με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι καταλυτική. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Αλεξανδρή και Κουρκούτα (2014), η οποία εξέτασε τον τρόπο επίδρασης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην αποδοχή της ετερότητας προάγοντας την αυτοαντίληψη και περιορίζοντας τις αρνητικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης

έρευνας ήταν θετικά καθώς το 95% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι υπήρξε βελτίωση στη συμπεριφορά του δείγματος σχετικά με την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα, την αποδοχή της ετερότητας και τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης, το 89,4% των μαθητών με ΕΕΑ εφάρμοσε τεχνικές συνεργασίας και το 92% παρουσίασε θετικές συμπεριφορές για την επίλυση των διαφορών τους. Ολοκληρώνοντας, ήταν προφανές ότι ενισχύθηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής του προγράμματος ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε κάθε σχολείο που φοιτά παιδί με αναπηρία.

Κατά την 3<sup>η</sup> υπόθεση σύμφωνα με την οποία η επίτευξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης του παιδιού με ΔΑΔ-ΦΑ επιτυγχάνεται μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις της νηπιαγωγού της ΠΣ, η έρευνα απέδειξε ότι η διαφοροποίηση των παρεμβάσεων βελτίωσε το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, προωθώντας την ομαλή ένταξη του. Η επιλογή των παρεμβάσεων είχε ως στόχο να τονίσει τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και να αντικαταστήσει τις αρνητικές συμπεριφορές με αποδεκτές οδηγώντας τον μαθητή στη βελτίωση της εικόνας του απέναντι στους άλλους και στην αποδοχή του ως μέλος της ομάδας. Οι κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στο παιδί πραγματεύονταν θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Η επιτυχία του μαθητή κατά την ολοκλήρωση του πειράματος απέδειξε ότι η εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν ευεργετική για το παιδί με ΔΑΔ-ΦΑ, αφού κατάφερε να περιορίσει τις αρνητικές συμπεριφορές επιλέγοντας μέσα από ένα σύνολο επιλογών (συμπεριφορών). Ανάλογη διαπίστωση προέκυψε και από έρευνα των Siaperas και Beadle-Brown (2006), η οποία έγινε στη «ΣΤΕΓΗ», όπου μετρήθηκε η αποτελεσματικότητα του δομημένου προγράμματος (με τη μέθοδο TEACCH) με στόχο την αυτονομία των ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ. Η επανάληψη των μετρήσεων σε διαφορετική χρονική στιγμή (περίοδος 6 μηνών) επιβεβαίωσε την αναγκαιότητα δόμησης του περιβάλλοντος αλλά και του προγράμματος των ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ. Τα αποτελέσματά της, έδειξαν ότι παρόλο το μικρό χρονικό διάστημα υλοποίησης του προγράμματος, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην προσωπική ανεξαρτησία, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία. Παρόμοια άποψη υποστηρίχθηκε και από τους Humphrey και Parkinson (2006), σύμφωνα με τους οποίους το δομημένο πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε ως το κλειδί για την επιτυχημένη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, ο μαθητής με την εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάφερε να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες και αναπτύσσοντας τον προφορικό του λόγο και τις νοητικές του ικανότητες. Η οπτικοποίηση τον βοήθησε ώστε να μην παρεκκλίνει από τον στόχο του, δομώντας το πρόγραμμα του με τρόπο που του επέτρεψε να αυτονομηθεί. Κύριο εργαλείο στα χέρια της νηπιαγωγού της ΠΣ αποτέλεσε το ομαδικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, βελτιώνοντας τη συναισθηματική οργάνωση – αυτοσυναίσθημα του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ.

### **Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι αποτέλεσμα αρκετών εργαλείων (ΛΕΒΔ, ερωτηματολογίου και ημι-δομημένες συνεντεύξεις), επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής υποστηρίζουν την εφαρμογή ΣΑΔΕΠΕΑΕ, διότι με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η πραγματική ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, αφού το σχολείο για τη δόμηση της διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν στη βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης και του αυτοσυναίσθηματος του παιδιού.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τα καθήκοντα του, αφού αποτελεί τη «γέφυρα επικοινωνίας» ανάμεσα στον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ και τα υπόλοιπα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη δόμηση του προγράμματος του παιδιού, επιτυγχάνεται η προβλεψιμότητα ενισχύοντας την αυτονομία του και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Τέλος, όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ορθή εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ, προωθούν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη του μαθητή στη λειτουργούσα τάξη. Το τελευταίο αποτελεί και τη σημαντικότερη επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου, που είναι ένα σχολείο για όλους.

## Μελλοντικές προτάσεις

Θεωρείται σκόπιμο η παρούσα ερευνητική εργασία, να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες που θα εστιάζουν στη διερεύνηση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού της ΠΣ, με επίκεντρο τη βελτίωση της εικόνας του και κατ' επέκταση τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώση στα παιδιά με αναπηρία. Σύμφωνα με την Vlachou (2006), η δυσκολία ορθής εφαρμογής του θεσμού έγκειται στην έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής, και στην απουσία νομικού πλαισίου που να ορίζει ευκρινώς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της ΠΣ.

Συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί περαιτέρω η δόμηση ενός συνεργατικού διδακτικού προγράμματος, με σκοπό τη βελτίωση του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ σε όλες τις ακαδημαϊκές δεξιότητες του ΠΑΠΕΑΕ, η δόμηση του οποίου θα γίνει μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, συνεισφέροντας στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού. Το γεγονός αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κλίμα συνεργασίας που θα δημιουργηθεί από τους δύο φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στη θετική στάση των μαθητών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Ευαγγελινού, Παναγιώτου, Δουλκερίδου, Μπαρκούκης και Τσορμπατζούδη, 2011-2012).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bachevalier, J. (1994). Medial temporal lobe structures and autism: a review of clinical and experimental findings. *Neuropsychologia*, 32(6), 627-648.
- Bennington, A. (2004). Science and pre-school children with special educational needs: Aspects of home-based teaching sessions. *British Journal of Special Education*, 31(4), 191-198.
- Butt, R. (2014). The changing role of Teacher Assistants—where being a ‘mum’ is not enough. Available at [http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/145cc5ef-a45e-461f-b4bf-2b41553fa9cb/1/full\\_text.pdf](http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/145cc5ef-a45e-461f-b4bf-2b41553fa9cb/1/full_text.pdf)
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Charman, T., Jones, C. R. G., Pickles, A., Simonoff, E., Baird, G., & Happé, F. (2011). Defining the cognitive phenotype of autism. *Brain Research*, 1380, 10-21.
- Choi, S. H. J., & Nieminen, T. A. (2008). Focus on practice: Naturalistic intervention for Asperger syndrome—a case study. *British Journal of Special Education*, 35(2), 85-91.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Constantino, J. N. (2011). The quantitative nature of autistic social impairment. *Pediatric Research*, 69, 55R-62R.
- Constantino, J. N., & Todd, R. D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Archives of General Psychiatry*, 60(5), 524-530.
- Cook, E. H. (1990). Autism: review of neurochemical investigation. *Synapse*, 6(3), 292-308.
- Devlin, B., & Scherer, S. W. (2012). Genetic architecture in autism spectrum disorder. *Current Opinion in Genetics & Development*, 22(3), 229-237.
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(9), 409-416.

- Gillman, M., Heyman, B., & Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & Society, 15*(3), 389-409.
- Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning, 24*(3), 126-132.
- Gray, C., & White, A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο ASPERGER*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός- Σύγχρονη Ψυχολογία Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Happé, F., & Ronald, A. (2008). The 'fractionable autism triad': a review of evidence from behavioural, genetic, cognitive and neural research. *Neuropsychology Review, 18*(4), 287-304.
- Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience, 9*(10), 1218-1220.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review, 24*(2), 189-233.
- Hirschfeld, R. M., Williams, J. B., Spitzer, R. L., Calabrese, J. R., Flynn, L., Keck, P. E., ... & Zajecka, J. (2000). Development and validation of a screening instrument for bipolar spectrum disorder: the Mood Disorder Questionnaire. *American Journal of Psychiatry, 157*(11), 1873-1875.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6*(2), 76-86.
- Huws, J. C., & Jones, R. S. (2011). Missing voices: representations of autism in British newspapers, 1999–2008. *British Journal of Learning Disabilities, 39*(2), 98-104.
- Miles, J. H. (2011). Autism spectrum disorders—a genetics review. *Genetics in Medicine, 13*(4), 278-294.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and practice*. New York: Continuum.
- O'Connor, E. (2009). The use of Social Story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning, 24*(3), 23-29.



- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224-260.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Shattuck, P. T., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., ... & Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1735-1747.
- Siaperas, P., & Higgins, S. (2009). Diagnosing possible mental health problems in pervasive disorders: A case report. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 51-65.
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism*, 10(4), 330-343.
- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165-172.
- Tod, J. (1999). IEPs: Inclusive educational practices? *Support for Learning*, 14(4), 184-188.
- Van Heijst, B. F., & Geurts, H. M. (2014). Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis. *Autism*, 1362361313517053. Available at aut.sagepub.com.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

- Wenar, C., & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders. *BMJ: British Medical Journal*, 312(7027), 327
- World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλατζή-Αζίζη, Α. (2009). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξανδρή, Α., & Κουρκούτας, Η. (2014). Δημιουργικές Μέθοδοι Μάθησης για την Ενσωμάτωση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Τυπική Σχολική Τάξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 69-77.
- Ατταλιώτου, Κ. (2014). Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση: Ένας θεσμός που χρειάζεται ο Ίδιος Στήριξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63, 100-109.
- Δροσινού, Μ. (2014α). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (2014β). Ετοιμότητα και ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Δροσινού, Μ. (2014γ). ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Δροσινού, Μ. (2013). Παιδιά μικρής ηλικίας, με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ): Η μετάβαση από τις υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης, στο νηπιαγωγείο. Κρήτη.

- Δροσινού, Μ. (2012). *Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις χαρτογράφησης εννοιών*. Αθήνα: Μέντορας.
- Δροσινού, Μ. (2009). *Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ, με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 114-128.
- Δροσινού, Μ. (2004α). Ειδική Αγωγή: Θεσμικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 12, 24-29.
- Δροσινού, Μ. (2004β). Η ενταξιακή πρακτική της Παράλληλης Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η Υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 13, 32-36.
- Δροσινού, Μ. (1998). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). *Το σχολείο και το Σπίτι*, 445-460.
- Δροσινού, Μ. (1996). *Οι πρότυποι κανόνες και τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ένα θέμα κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Π.Ε Αιγαίου.
- Ευαγγελινού, Χ., Παναγιώτου, Α., Δουλκερίδου, Α., Μπαρκούκης, Β., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2011-2012). Εκτίμηση των στάσεων των καθηγητών/φοιτητών και μαθητών χωρίς αναπηρία ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία: Εφαρμογή της θεωρίας της σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στη Φυσική Αγωγή του γενικού σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 55, 44-61.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2012). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ευσταθίου, Μ.,& Παναγιώτου, Π.(2013). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Παιδιών με Αυτισμό που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Σε ΣΜΕΑ-Συνοπτικές Κατευθυντήριες Γραμμές. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 60, 36-46.
- Καβαλιώτου, Π. (2014). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων και Στρατηγικών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 56, 3-9.

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ.(2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυδωνιάτου, Ε., Ανδριανού, Σ., & Δροσινού, Μ. (2008-2009). Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης. Μυτιλήνη: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγούρας, Η. Γ.(2003). *Η σχολική Τάξη- Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαρρής, Δ. Κ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Σιαπέρας, Π. (2012). *Μελέτη περίπτωσης Asperger*. Καλαμάτα: uoreclass.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το σχολείο του διχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Συνοδινού, Α.,(2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζώρτζη, Α.(1996). *Η οργάνωση και η λειτουργία των ομάδων στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπουδή.
- Τσιναρέλης, Γ. Σ., & Δράκος, Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: ΠΑΤΑΚΗ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο για δασκάλους ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χρηστάκης, Κ. (2003). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στατιστικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: από τη θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 67-69.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Διδακτικός στόχος : Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες περιμένοντας την σειρά του χωρίς να θυμώνει

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Παιδαγωγικός Αναστοχασμός Σχολιασμός
18/12/13	<i>Ελεύθερο παιχνίδι</i>  «Καλώς τον, πήγαινε να δεις το πρόγραμμα σου πρώτα».	«Ναι, ντάτσει...»  « υπολογιστή ανοίξουμε...»	«Δεν μπορούμε να ανοίξουμε τον Η/Υ γιατί θα κάνουμε πρόβες για την γιορτή»	<i>«Ένιωσα μεγάλη ικανοποίηση που απλά με υπάκουσε και δεν χρειάστηκε να του το πω πολλές φορές».</i>

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Παιδαγωγικός Αναστοχασμός Σχολιασμός
18/12/13		«Θέλω παίξω με αυτά και γω Η/Υ...»	«Περίμενε να μιλήσω με την κυρία Α...»	<i>Νομίζω ότι ο μαθητής πλέον με έχει εμπιστευτεί και γι' αυτό δεν κάνει εκρήξεις θυμού»</i>
		« θέλω.....»	«Περίμενε εδώ και θα σου πω...»	
		« Θέλω παίξω με αυτό.....»	« εντάξει θα παίξουμε για λίγο αλλά μόλις πω τέλος θα το κλείσουμε».	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

<b>A/A (Αύξων Αριθμός)</b> <b>α) αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 1<sup>ο</sup></b> <b>β) αρ, Περίληψης ΠΑ: 69</b>	<b>Φορέας:</b> 1ο Νηπιαγωγείο Αγ. Παρασκευής		
<b>Ημερομηνία: 26/03/2014</b>	<b>Διάγνωση (DSM-IV-TR):</b> Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(Αυτιστική Διαταραχή).Κωδικός: 299.00 <b>(ICD-10) F84.0</b> Αυτισμός της παιδικής ηλικίας.		
<b>Όνοματεπώνυμο ΜτπτΦ:</b> Ματούση Δήμητρα	<b>Ειδικότητα:</b> Νηπιαγωγός- ΠΕ 60.50( Παράλληλη Στήριξη).		
<b>Τηλ. Επικοινωνίας:</b> 6974790276	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:matdimitra@hotmail.com">matdimitra@hotmail.com</a>		
<b>Ημέρα πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:</b>			
<b>Διδακτικές ώρες</b>	<b>Τάξη</b>	<b>Χρόνος έναρξης – Χρόνος λήξης</b>	<b>Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων</b>
1 <sup>η</sup> ώρα	Νηπιαγωγείο	08:15 – 9:00	Ελεύθερο παιχνίδι στην γωνιές
2 <sup>η</sup> ώρα	»	9:00 – 09:45	Παρεούλα
3 <sup>η</sup> ώρα	»	09:45– 10:30	Διαθεματική Δραστηριότητα-Εργασία
Διάλειμμα	»	10:30– 11:00	Πρωινό
4 <sup>η</sup> ώρα	»	11:00– 11:30	Παιχνίδι στην αυλή
	»	11:30– 11:35	Χαλάρωση
5 <sup>η</sup> ώρα	»	11:55– 12:40	Δημιουργικές



			Δραστηριότητες	
<b>Σύνολο ωρών Πρακτικής</b>	<b>5 ώρες</b>			
<b>Σκοπός Πειράματος:</b> Κατανόηση κοινωνικών ιστοριών, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες.				
<b>Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ:</b> Να κατανοεί το περιεχόμενο κοινωνικών ιστοριών, απαντώντας προφορικά ή να επιλέγει με σαφήνεια και ακρίβεια.				
<b>Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο:</b> να κατανοεί και να απαντά στα ερωτήματα για την κοινωνική ιστορία.				
<b>Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο:</b> να κατανοεί κοινωνική ιστορία				
<b>Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο:</b> να κατανοεί κοινωνική ιστορία				
<b>Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο:</b> να κατανοεί κοινωνική ιστορία				
<b>ΠΑΠΕΑ:</b> Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση.				
<b>ΔΕΙΠΣ:</b> Να μπορεί να κατανοεί το νόημα μιας γραπτής ιστορίας που ακούει και βλέπει				
<b>Δ.Μ.Ε.:</b> Προφορικός Λόγος: σαφής και ακριβής				
<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΣ:</b> Αυτοσχέδια κοινωνική ιστορία βασισμένη στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.				
<b>Κείμενο</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τίτλος κειμένου: «Τι μπορώ να κάνω στην αυλή;»</li> <li>2. Αριθμός Σειρών: 6 σειρές</li> <li>3. Αριθμός λέξεων: 42 λέξεις</li> <li>4. Τύπος λέξεων: λεξιλόγιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες</li> <li>5. Αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών: 6 φωτογραφίες</li> </ol>				
<b>Μεθοδολογία Παρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή):</b> Ο ΒΜ είναι 6 χρονών και φοιτά για δεύτερη χρονιά στο 1 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγ. Παρασκευής. Έχει διαγνωστεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (αυτισμός). Υποστηρίζεται από μια ειδική παιδαγωγό (παράλληλη στήριξη) η οποία συνεργάζεται με τις δύο δασκάλες του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου για να οργανώσει το πρόγραμμα του παιδιού.				
<b>Μετά το διάλλειμα στην αυλή, χωρίς καμία προετοιμασία.</b>				
<b><u>Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και Δραστηριότητες</u></b>				

Στην προσπάθεια μας να εξάγουμε όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με το αν οι μέχρι τώρα παρεμβάσεις βοήθησαν τον μαθητή να γενικεύσει την γνώση του. Πραγματοποιούμε μια σειρά από «διαφοροποιημένες δραστηριότητες του πειράματος». Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει πιθανές προβληματικές καταστάσεις δίνοντας του εναλλακτικές επιλογές συμπεριφοράς.

Το βασικό ερευνητικό μας εργαλείο είναι οι κοινωνικές ιστορίες με βάση τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με πιθανές αγχωτικές για εκείνον καταστάσεις, όπου οφείλει να βρει την ασφαλέστερη απάντηση αλλά και να ανακαλέσει όλες τις πρότερες γνώσεις του, ώστε να επιλύσει όσο το δυνατόν καλύτερα την προβληματική κατάσταση.

Στην πρώτη μας παρέμβαση – πείραμα, η κοινωνική ιστορία αναφέρεται στην αυλή και στην αδυναμία του μαθητή να βρει εναλλακτικές απασχόλησης.

Ύστερα από την ολοκλήρωση της ακρόασης της ιστορίας, ο μαθητής καλείται να αναπαράγει την ιστορία με δικά του λόγια και να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Η κοινωνική ιστορία συνοδεύεται από ένα ντοσιέ με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με το οποίο εξετάζουμε το κατά πόσο ο μαθητής αφομοίωσε τις πληροφορίες που του δόθηκαν.

**Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης:** Για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου, δίνονται και οπτικοποιημένες εικόνες που απεικονίζουν τις προτάσεις του κειμένου.

#### **Αξιολόγηση:**

**Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης.**

**Έντυπό καταγραφής απαντήσεων μαθήτριας.**

#### **5. Συμπέρασμα (Παιδαγωγικός αναστοχασμός)**

**Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία:** ο μαθητής ανταποκρίθηκε στις ερωτήσεις και φάνηκε να του αρέσουν αφού τις συμπλήρωσε με ευκολία και χαρά.

**Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία/ Τι να τροποποιήσω:** Ο μαθητής θα ήθελε να είναι πιο μεγάλη η ιστορία γιατί ζητούσε και άλλη.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ

Σχολείο: 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγ. Παρασκευής

Υπεύθυνη νηπιαγωγός : Ματούση Δήμητρα

Ημερομηνία συνάντησης: 17-12-13

Αίτημα γονέα: «Εμένα Δήμητρα δεν με νοιάζει να μάθει γράμματα, κάποια στιγμή θα γίνει και αυτό. Εγώ θέλω να μπορεί να κάτσει με τα άλλα παιδιά και να μην δημιουργεί προβλήματα»

Ημερομηνία συνάντησης	18/12/13
Ωρα Αποχώρησης	<p>« Πως ήταν σήμερα ο Β;»</p> <p>«Μια χαρά , είναι πολύ ήρεμος και συνεργάσιμος αυτές τις ημέρες..»</p> <p>«Έχουμε μιλήσει αρκετά στο σπίτι και Δήμητρα ήθελα να σου πω καλύτερα όταν τον πιάνει ο θυμός του να μην τον βγάζεις έξω από την τάξη, απλά να του λες ότι είναι ντροπή αυτό που κάνεις».</p> <p>« Κοιτάξτε αν οι εκρήξεις είναι ελεγχόμενες αυτό το εφαρμόζω ήδη, αλλά αν αρχίζει και εκδηλώνει τον θυμό του, τότε θα πρέπει να αποχωρεί για να αντιλαμβάνεται την κατάσταση και τις συνέπειες της δικής του συμπεριφοράς».</p> <p>«Συμφωνώ σε αυτό, απλά επειδή έχουμε μιλήσει αρκετά δεν πιστεύω ότι θα ξανά εκδηλώσει ακραία συμπεριφορά».</p>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### ΈΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ – ΠΕΙΡΑΜΑ: ΜΕΘ. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ημερομηνία	Εκπαιδευτικός	Μαθητής	Σχόλια
26/03/2014	Βαγγέλη άκουσες την ιστορία;	Ναι...	Προσπαθούμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον του.
	Τι κατάλαβες ότι μπορούμε να κάνουμε στην αυλή;	Παίζουμε με τα παιδιά	Προσπαθούμε να καταλάβουμε αν η απάντηση στηρίζεται σε αυτά που διάβασε η στην τύχη.
	Πες μου ακριβώς, αν θέλεις μπορείς να δεις τις εικόνες.	Πάμε στην αυλή και παίζουμε με τη δασκάλα μας.	Προσπαθούμε να του παρακινήσουμε το ενδιαφέρον με τις εικόνες.
	Αν δεν ακούμε τους κανόνες για την αυλή είναι σωστό;	Όχι, γιατί στεναχωριόμαστε έτσι..	
	Ναι αλλά θέλω να μου πεις τι μπορούμε να κάνουμε στην αυλή;	Να παίζουμε Να μιλήσουμε Να παίζουμε με παιχνίδια	Προτείνεται στο μαθητή να συμβουλευτεί τις εικόνες.
	απαντά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής)		Μέσα από την κοινωνική ιστορία δόθηκαν εναλλακτικές στον μαθητή για να μάθει πως μπορεί να συμπεριφέρεται στην αυλή.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

<b>A/A (Αύξων Αριθμός περίληψης): 28<sup>η</sup></b>	<b>Φορέας:</b> 1 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγ.Παρασκευής		
<b>Ημερομηνία:</b> 18/12/13	<b>Διάγνωση (DSM-IV-TR):</b> Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(Αυτιστική Διαταραχή).Κωδικός: 299.00 <b>(ICD-10) F84.0</b> Αυτισμός της παιδικής ηλικίας.		
<b>Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ:</b> Ματούση Δήμητρα	<b>Ειδικότητα:</b> Νηπιαγωγός Π.Ε 60.50		
<b>Τηλ. Επικοινωνίας:</b> 6974790276	<b>E-mail:</b> : matdimitra@hotmail.com		
<b>Διδακτικός Στόχος Πρακτικής Άσκησης:</b> Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες περιμένοντας την σειρά του χωρίς να θυμώνει.			
<b>Ημέρα Πρακτικής Άσκησης:</b> Τετάρτη			
<b>Διδακτικές ώρες</b>	<b>Τάξη:</b>	<b>Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης</b>	<b>Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων</b>
<b>1<sup>η</sup> ώρα</b>	<b>Γενική τάξη νηπιαγωγείου.</b>	<b>08:00- 8:15</b>	<b>Προσέλευση</b>
<b>2<sup>η</sup> ώρα</b>	»	<b>8:15-9:00</b>	<b>Ελεύθερο παιχνίδι( Παιδί και δημιουργία και έκφραση)</b>
	»	<b>9:00- 9:30</b>	<b>Παρεούλα(παιδί και Γλώσσα, Μαθηματικά)</b>
<b>3η ώρα</b>	»	<b>9.30-10.15</b>	<b>Πρόβες για την γιορτή</b>
		<b>10:15-10:30</b>	<b>Πρωινό</b>
<b>4<sup>η</sup> ώρα</b>	»	<b>10:30- 11:00</b>	<b>Αυλή</b>

		<b>11:00-11:45</b>	<b>Χαλάρωση</b>
<b>5<sup>η</sup> ώρα</b>	<b>»</b>	<b>11:45- 12:00</b> <b>12:05-12.15</b>	<b>Δραστηριότητα ομαδική</b> <b>Προετοιμασία για αποχώρηση</b>
<b>2.Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ (π.χ. Γλώσσα-προφορικός λόγος)</b>			
Βελτίωση της συγκέντρωσης , οριοθέτηση και εκμάθηση κοινωνικών κανόνων- επικοινωνιακή χρήση του προφορικού λόγου			
<b>Σκοπός ΠΑ (εκπαιδευτική/ κοινωνική ένταξη, οικογένεια, σχολείο, εργασία κ.α.)</b>			
Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Να συμμετέχει σε στη μαθησιακή διαδικασία και στην βελτίωση των γνωστικών του δεξιοτήτων σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή.			
<b>Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (ΔΜΕ), ΠΑΠΕΑ, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ):</b>			
Να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια περιμένοντας την σειρά του και να αποδέχεται την αποτυχία του χωρίς να θυμώνει.			
<b>ΔΜΕ: Προφορικός λόγος ( συμμετοχή στο διάλογο) σε ομαδικές δραστηριότητες (π.χ τα νέα της ημέρας)</b>			
<b>ΠΑΠΕΑ: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κοινωνική προσαρμογή –Κοινωνική συμπεριφορά( Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού)</b>			
<b>ΔΕΠΠΣ: παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση- Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων συνεργασίας.</b>			
<b>ΑΠΣ: Παιδί και Γλώσσα- Προφορικός λόγος (ομιλία και ακρόαση)- να συμμετέχει σε συζητήσεις και να χρησιμοποιεί στοιχειώδη επιχειρηματολογία.</b>			
<b>Μεθοδολογία (άτομο με ΕΕΑ, αριθμός, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος) / Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες (περιγραφή περιεχομένου, υλικά, έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης):</b>			
Ο ΒΜ είναι 6 χρονών και φοιτά για δεύτερη χρονιά στο 1 <sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αγ. Παρασκευής. Έχει διαγνωστεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Υποστηρίζεται από μια ειδική παιδαγωγό (παράλληλη στήριξη) η οποία συνεργάζεται με τις δύο δασκάλες του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου για να οργανώσει το πρόγραμμα του παιδιού.			

Σήμερα ο ΒΜ ήρθε νωρίς μαζί με την μητέρα του. Μπήκε πρώτος και μας είπε «καλημέρα!!!!» , μετά κρέμασε τα πράγματα του και ήρθε κατευθείαν στην παρεούλα για να παίξει. Εκεί τον παρότρυνα να δει πρώτο το πρόγραμμα. Με υπάκουσε χωρίς να χρειαστεί να το επαναλάβω, μου έκανε μεγάλη εντύπωση. Μόλις το είδε μου είπε να παίζουμε με τον Η/Υ, του είπα όμως ότι η γωνιά θα παραμείνει κλειστή αυτή την εβδομάδα λόγω της προετοιμασίας μας για την γιορτή.

Την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ο ΒΜ, έπαιξε πάζλ με τα αγόρια της τάξης του. Η ενασχόληση του με το πάζλ και δη με τα παιδιά τον έκανε να δείχνει χαρούμενος και ευτυχισμένος. Στη συνέχεια αποφάσισαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι Χριστουγεννιάτικο όλοι μαζί σε ένα κανσόν. Σε αυτή την δραστηριότητα το κάθε παιδί έπρεπε να δουλέψει παράλληλα με τον φίλο του και να περιοριστεί στον χώρο που του παραχωρείται από τους άλλους. Ο μαθητής ακολούθησε όλους τους κανόνες και μας εξήγησε την ζωγραφιά του.

Την ώρα των εικαστικών (Παιδί και Δημιουργία και Έκφραση) ο μαθητής έπρεπε να κόψει ένα αστέρι και να το στολίσει. Ο ΒΜ ακολούθησε ακριβώς τους κανόνες την συγκεκριμένης δραστηριότητας χωρίς να δημιουργήσει κανένα πρόβλημα. Διαπίστωσα ότι μετά την παραμονή του στο σπίτι λόγω της ασθένειας του έχει γυρίσει πιο ευδιάθετος αλλά και περισσότερο συνεργάσιμος από πριν.

Στην συνέχεια μου ζήτησε και ο Ορ. να παίξει στη γωνιά του Η/Υ, μόλις το άκουσε ο ΒΜ ήθελε και αυτός. Αναγκάστηκα να συζητήσω με τη συνάδελφο της τάξης αν μου επιτρέπει να ανοίξω τον Η/Υ και να αφήσω τα παιδιά να παίξουν. Αφού αποφασίσαμε ότι ο ΒΜ χρειάζονταν επιβράβευση για την συμπεριφορά του ανοίξαμε τον υπολογιστή.

Η νηπιαγωγός της τάξης αποφάσισε να κάτσουμε στην παρεούλα και να μιλήσουμε για τα Χριστούγεννα. Έτσι ο μαθητής έκατσε παρόλο που έδειχνε ότι βαριόταν καθόταν σωστά.

Στο ημερήσιο πρόγραμμα σειρά έχει το πρωινό , όπου τα παιδιά καλούνται να βρουν την θέση που θα φάνε να φτιάξουν την πετσέτα και το φαγητό τους και στην συνέχεια να πλύνουν τα χέρια τους. Αυτά τα βήματα ο μαθητής τα ακολούθησε χωρίς να χρειαστεί την βοήθεια την δική μου. Αυτή την εβδομάδα ο ΒΜ με έκανε να νιώθω πολύ μεγάλη ικανοποίηση.

Ακολούθησε η πρόβα για την γιορτή μας, κατά την οποία ο μαθητής παρέμεινε ήρεμος. Τέλος, ήρθε το διάλειμμα στην αυλή, όπου ο ΒΜ μου ζήτησε να παίξει με τα παιδιά το δικό του παιχνίδι «τα γουρουνάκια». Έξι παιδιά από την τάξη τον ακολουθούν και παίζανε μαζί του το αυτοσχέδιο παιχνίδι του.

**Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός):** Συμπερασματικά λοιπόν αναφέρω ότι ο μαθητής παρόλο που έλειπε λόγω ασθενείας για κάποιες μέρες η συμπεριφορά του έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Επίσης το γεγονός ότι το παιδί από το παράλληλο παιχνίδι έχει μεταβεί σε ένα μεταβατικό στάδιο παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο ΒΜ ζητάει να παίζει ομαδικά παιχνίδια και να αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά. Επίσης με χαροποίησε ιδιαίτερα η στάση των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας του ΒΜ. Μερικές φορές τους αρέσει να παίζουν τον δικό μου ρόλο, δηλαδή όταν ο μαθητής παρεκκλίνει από τους κανόνες προσπαθούν να τον επαναφέρουν. Παρόλα αυτά κρίνεται αναγκαία η οργάνωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος στήριξης του μαθητή για την ομαλή ένταξη του αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του.