



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 την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Κάτσου Π. Ειρήνης**

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
1993

**Διδασκαλία Γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητές με  
αυτισμό σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και  
Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)**

**L' Insegnamento delle Competenze Linguistiche attraverso il gioco dello studente  
con Autismo nella scuola Speciale Istruzione e formazione professionale.**

**Teaching language skills through play to students with autism in Special  
Vocational Education and Training Schools.**

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Γεώργιος Δράκος  
Ομότιμος Καθηγητής

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** Μαρία Δροσινού  
Επίκουρη καθηγήτρια

Γεωργία Ξανθάκη  
Καθηγήτρια

**Καλαμάτα, Ιούλιος 2014**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Ιστορική Αναδρομή .....	11
1.2. Η οριοθέτηση της αυτιστικής διαταραχής .....	12
1.3. Οι αιτιολογικοί παράγοντες του αυτισμού.....	15
1.3.1.Γενετικές Μελέτες.....	16
1.3.2.Νευρολογικές Μελέτες .....	17
1.3.3.Οργανικοί Παράγοντες.....	18
1.3.4.Νευροψυχολογικοί Παράγοντες.....	19
1.3.5.Ψυχογενείς Παράγοντες .....	19
1.4. Διάγνωση .....	20
1.4.1.Διαφορική Διάγνωση .....	23

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1.Διαταραχή της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης .....	26
2.2.Διαταραχές της Επικοινωνίας .....	29
2.2.1.Διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό.....	29
2.2.2.Παράγοντες που οφείλονται στη διαταραχή .....	30
2.2.3.Γνωστικές μειονεξίες – νοητική ακαμψία.....	30
2.2.4.Επιπρόσθετοι παράγοντες .....	31
2.3.Γλώσσα και Αυτισμός.....	32
2.4.Οι Γλωσσικές Δυσκολίες του Αυτιστικού Λόγου .....	34
2.4.1.Πραγματολογικές Δυσκολίες .....	34
2.4.2.Φωνολογία.....	35
2.4.3.Σύνταξη .....	36
2.5.Ιδιαιτερότητες του Λόγου .....	37
2.5.1.Ηχολαλία.....	37
2.6.Ο Γραπτός Λόγος.....	38

2.7. Διαταραχή της φαντασίας και του παιχνιδιού. ....	38
2.8.Θεραπευτικές Προσεγγίσεις – Παρέμβαση στον Αυτισμό.....	41
2.8.1 Κριτήρια επιλογής για το σχεδιασμό της θεραπευτικής παρέμβασης .....	43

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ –Η ΕΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Περιγραφή προβλήματος .....	44
3.2. Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης .....	44
3.3.Ίδρυση Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας .....	44
3.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα.....	45
3.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	46
3.5.1. Ορισμός-Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού .....	47
3.5.2. Είδη και μορφές παιχνιδιού.....	48
3.5.3. Η σημασία του παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή .....	49
3.6. Μεθοδολογία-Θεωρητική ανάπτυξη.....	51
3.7. Δείγμα .....	52
3.7.1. Συνοπτική εικόνα από την παρατήρηση αναφορικά με τις Κοινωνικές Δεξιότητες.....	54
3.8. Εργαλεία .....	55
3.9. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	61
3.10. Περιορισμοί της έρευνας .....	62

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	63
4.1 Σύγκριση αρχικών ενδιάμεσων και τελικών παρατηρήσεων.....	63
4.1.1. Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού.....	63
4.1.2. Σύγκριση αρχικών μέσων τελικών παρατηρήσεων στις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τελικός Πίνακας.....	63
4.1.3. Περιγραφή αποκλίσεων μαθησιακής ετοιμότητας.....	64
4.1.4. Περιγραφή αποκλίσεων στις Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ) ...	64
4.1.5. Περιγραφή αποκλίσεων στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού.....	65
4.1.6. Περιγραφή αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	66
4.2 Υποθέσεις και ερωτηματολόγιο των ενηλίκων.....	69
4.3 Συνεντεύξεις.....	72

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	72
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	84

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν το μαθητή με τον οποίο ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια της Πρακτικής άσκησης (Οκτώβριος 2013 – Φεβρουάριος 2014) στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, φορέας του οποίου ήταν το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ο Ηλίας, πάσχει από ΔΑΔ-ΦΑ και Ν. Καθυστέρηση απροσδιόριστου βαρύτητας και φοιτά στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας. Παρατηρήθηκε, αξιολογήθηκε και υπεβλήθη σε μια ακολουθία ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (1:1 το 1<sup>ο</sup> 15λεπτο ορισμένων διδακτικών ωρών με διαφοροποιημένο υλικό με την επίβλεψη του εκάστοτε διδάσκοντος σε αίθουσα διδασκαλίας του ΕΕΕΕΚ) που εξυπηρετούσαν διαφορετικούς βραχυπρόθεσμους στόχους κάθε φορά. Καθόλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ο Μακροπρόθεσμος και Μεσοπρόθεσμος στόχος υπήρξαν σταθεροί καθώς εξ' αρχής παρατηρήθηκε έλλειμμα στον Προφορικό λόγο και στην Ακριβή και Σαφή έκφραση αντιστοίχισης, γεγονός που παρεμπόδιζε και την Επικοινωνία του Ηλία με τα υπόλοιπα άτομα.

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης ακολούθησε και πείραμα που επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητά της. Αυτή ακριβώς η περίοδος της πρακτικής μου άσκησης τροφοδότησε και την επιθυμία μου να μελετήσω τη δυνατότητα ανάπτυξης των προφορικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό μέσω του παιχνιδιού που αποτέλεσε και το θέμα της Διπλωματικής αυτής εργασίας.

## **ABSTRACT**

The work includes data on student with whom I worked during the internship as part of the Graduate Program in Special Education, an entity which was the University of Peloponnese

Elias, suffering from an undetermined delay gravity and studied in Kalamata. Observed and evaluated in specific educational interventions with diverse material under the supervision of instructor serving different goals each time . Throughout the duration of the internship term goals were stable when observed deficit in language and expression matching , which obstruct and Elijah Contact with other people.

With the completion of the intervention followed experiment confirmed the effectiveness.

## **ABSTRACT**

Il lavoro comprende i dati relativi studente con cui ho lavorato durante lo stage come parte del corso di laurea in Educazione Speciale, un'entità che è stata l'Università del Peloponneso.

Elias, che soffre di un ritardo gravità indeterminato e studiato in Kalamata. Osservato e valutato in specifici interventi educativi con diversi materiali sotto la supervisione di istruttori servire obiettivi diversi ogni volta. Per tutta la durata degli obiettivi di stage termine sono rimasti stabili se osservato deficit di linguaggio e di espressione di corrispondenza, che ostacolano ed Elia contatto con altre persone.

Con il completamento dell'intervento seguita esperimento ha confermato l'efficacia .

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτιστική διαταραχή – αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Πρόκειται για χρόνιες σοβαρές νευροψυχιατρικές καταστάσεις γνωστικής φύσης, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και προσαρμόζεται στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Guldberg, 2010). Κύριο γνώρισμα των διαταραχών αυτών είναι η ύπαρξη ελλειμμάτων και μειονεξιών σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα. Οι τομείς στους οποίους εμφανίζονται τα σοβαρότερα ελλείμματα είναι της κοινωνικής συνδιαλλαγής, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της φαντασίας – τομείς, οι οποίοι είναι ευρέως αποδεκτοί και ως «τριάδα των διαταραχών» (Lord, Cook, Leventhal, & Amaral, 2001) (Attwood, 2012). Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται επίσης από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Jordan R. , 2003).

Σύμφωνα με την (Mandelberg, et al., 2013) το κύριο πρόβλημα των παιδιών με αυτισμό είναι η ανικανότητά τους να συνενώσουν σε ολοκληρωμένα σύνολα κάθε είδους πληροφορίες, να συναισθανθούν τις ειδικές λειτουργίες του νου, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις μέσω του λόγου. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν διαφορετικό γνωστικό ύψος, δηλαδή ο εγκέφαλός τους επεξεργάζεται διαφορετικά τις εισερχόμενες πληροφορίες. Είναι σε θέση να ακούσουν, να δουν και να πιάσουν, αλλά χειρίζονται τις πληροφορίες αυτές με διαφορετικό τρόπο.

Στα πλαίσια αυτής της διαταραχής επηρεάζονται όλοι οι τομείς της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του με αποτέλεσμα το άτομο να απομονώνεται και να αποτυγχάνει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της επικοινωνίας. Τα παιδιά με Διαταραχές του Φάσμα-τος του Αυτισμού (ΔΦΑ) παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας. Τα μισά περίπου αυτιστικά παιδιά δεν αναπτύσσουν καθόλου λόγο, ή προφέρουν μεμονωμένες λέξεις και φράσεις καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ τα άλλα μισά αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη μορφή λόγου με πολλές ιδιορρυθμίες και με βασικό στοιχείο το μη λειτουργικό χαρακτήρα του λόγου (Wing L. , 2000) (Bishop, et al., 2013). Ορισμένα παιδιά, που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού δεν παρουσιάζουν δυσκολία στο να κατακτήσουν το επίπεδο της γλώσσας, που σχετίζεται με τη μορφή της (φωνολογία,



μορφολογία, συντακτικό), έχουν όμως τεράστιες δυσκολίες στη χρήση της ως επικοινωνιακού εργαλείου, καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερο επιτονισμό στην ομιλία που συχνά χαρακτηρίζεται και ως ρομποτική (Roberts & Joiner, 2007).

Η δυσκολία, λοιπόν στην επικοινωνία αποτελεί το κοινό χαρακτηριστικό για όλα τα παιδιά με ΔΦΑ ανεξάρτητα από το επίπεδο της γλωσσικής τους ικανότητας (Bradley, Caldwell, & Underwood, 2014). Συνέπεια της αδυναμίας αυτής είναι η περιχαράκωση σε ένα δικό τους κόσμο, στον οποίο απαγορεύεται η συμμετοχή των άλλων. Προτιμούν τη μοναξιά και την αμεταβλητότητα στον κόσμο, που τα ίδια έχουν δημιουργήσει αντιδρώντας έντονα σε οποιαδήποτε αλλαγή (Attwood, 2012) (Stein, et al., 2014).

Από αναπτυξιακής πλευράς το κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η ασύγχρονη και άνιση ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων. Η εκτεταμένη ανομοιογένεια, που προκύπτει και διατηρείται, εμποδίζει την αναπτυξιακή πορεία να ακολουθήσει ένα συνεπή τρόπο και ρυθμό. Τα παιδιά με αυτισμό διαθέτουν μια ποικιλία στερεότυπων και εμμονικών συμπεριφορών, οι οποίες αποτελούν γι' αυτά πηγή έντονου ενδιαφέροντος και απορροφούν την προσοχή και την ενέργειά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η διακοπή ή η παρεμπόδιση αυτών των δραστηριοτήτων («εροτελεστιών») συνεπάγεται εκρήξεις θυμού και έντονα ξεσπάσματα (Stronach & Wetherby, 2014).

Το νοητικό επίπεδο των παιδιών με αυτισμό κυμαίνεται από τα ανώτατα επίπεδα της νοημοσύνης έως τις βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης (Sturmey & Dalfern, 2014). Ορισμένα αυτιστικά παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε δραστηριότητες, όπως αυτές της απομνημόνευσης, των μαθηματικών, της μουσικής και της ζωγραφικής. Σύμφωνα με τη μελέτη των Wing και Gould στο Λονδίνο το 1970 από τα 914 παιδιά με κάποια σωματική ή διανοητική μειονεξία, που εξετάστηκαν, επιλέχθηκε ένα δείγμα 173 παιδιών για εντατικότερη διερεύνηση. Το δείγμα περιελάμβανε όλα τα παιδιά, που παρουσίαζαν οποιαδήποτε από τις τρεις χαρακτηριστικές μορφές του αυτισμού, ανεξάρτητα από το βαθμό νοητικής υστέρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών είναι νοητικά καθυστερημένα (το 70% με βαριά μορφή νοητικής υστέρησης) (Howe, Yatchmink, Viscidi, & Morrow, 2014).

Αναφορικά με την εμφάνιση του πρώιμου παιδικού αυτισμού ανάμεσα στα δύο φύλα η συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια είναι μεγαλύτερη και μικρότερη στα κορίτσια με αναλογία τέσσερα προς ένα (Wing L. , 2000). Άλλες έρευνες (Walters, et

al., 2014) καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι σε οικογένειες με δύο παιδιά, το παιδί με αυτισμό είναι το μεγαλύτερο σε ηλικία, ενώ όταν η οικογένεια έχει περισσότερα παιδιά είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα να ανήκει στο δεύτερο ήμισυ της σειράς των παιδιών.

Είναι γεγονός, ότι ο αυτισμός και οι συναφείς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν αντικείμενο μεγάλου επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος ανά τον κόσμο επί σειρά δεκαετιών. Αν και η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων σημείωσε σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια, η ακριβής αιτιολογία του αυτισμού δεν είναι ακόμη απολύτως γνωστή. Σήμερα θεωρείται, ότι συμβάλλουν πολλοί και διαφορετικοί αιτιολογικοί παράγοντες, γεγονός που δυσχεραίνει τη δημιουργία αποτελεσματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων. Με τα σημερινά δεδομένα δεν υπάρχει γνωστή θεραπεία για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Καλύβα, 2005).

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι τα παιδιά με αυτισμό ζουν σε ένα αποσπασματικό κόσμο. Οι δυσκολίες στην ευελιξία της σκέψης και της συμπεριφοράς επιδρούν θεμελιακά στη μάθηση, γεγονός που δε σχετίζεται τόσο με την έλλειψη δεξιοτήτων και κατανόησης πραγμάτων (μολονότι συχνά υπάρχουν τέτοιου είδους κενά στην εξέλιξη), όσο με ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και κατανόησης (Bedford, et al., 2013).

Είναι όμως κοινώς αποδεκτό, ότι η έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των ιδιομορφιών των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές συμβάλλει στο σχεδιασμό της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης, που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στην επικοινωνία απαιτούν νέους τρόπους στη διδασκαλία, κατάλληλα προσαρμοσμένους, που να στοχεύουν στην αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών τους (Mackay, Smith, Dobbie, Cooper, & Pell, 2013). Όλοι οι μαθητές με αυτισμό, ανεξάρτητα από τις γενικές τους ικανότητες παρουσιάζουν ένα ανομοιογενές προφίλ δεξιοτήτων. Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι προτού διδαχθούν τα παιδιά με αυτισμό, θα πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν (Erdos, Genesee, Savage, & Haigh, 2014). Ο αυτισμός δεν πρέπει να θεωρείται ως μια στατική κατάσταση. Καθώς πρόκειται για διαταραχή, που επηρεάζει ολόκληρη τη νοητική ανάπτυξη, τα συμπτώματα θα εμφανίζονται αναγκαστικά πολύ διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικίες. Απόρροια της συνθετότητας και της ποικιλομορφίας των αναγκών των παιδιών με αυτισμό είναι η επιλεγμένη θεραπεία-αντιμετώπιση να συμβάλλει και να προωθεί την όσον το δυνατόν πιο ομαλή

προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του, καθώς και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συνοπτική περιγραφή του αινίγματος των αυτιστικών διαταραχών. Στόχος της είναι να καταδείξει κυρίως τους τρόπους αντιμετώπισης και εκπαίδευσης των παιδιών με Αυτισμό, αφού πρώτα γίνει μια εκτενής αναφορά στα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν τον Αυτισμό.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1.1. Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος «αυτισμός» σημαίνει απόσπαση από την πραγματικότητα, η οποία συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Ετυμολογικά ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος», και σημαίνει το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, στη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας του με τους συνανθρώπους του, καθώς και την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα. Κατά μια άλλη εκδοχή ο όρος ίσως προέρχεται από τη συνένευση της λέξης «αυτοερωτισμός», που χρησιμοποιήθηκε στην ψυχανάλυση από το Freud (Συνοδινού Κ., 2010).

Το 1943 δημοσιεύθηκε η πρώτη συστηματική μελέτη για τον αυτισμό από το Leo Kanner του Πανεπιστημίου John Hopkins των Ηνωμένων Πολιτειών, ο οποίος εισήγαγε τον όρο «πρώιμος παιδικός αυτισμός» και επέστησε την προσοχή, στο ότι τα συμπτώματα εκδηλώνονται κατά την παιδική ηλικία (Neumarker, 2003).

Ωστόσο, ο αυτισμός προϋπήρχε πολύ πριν να κατονομαστεί. Η Uta Frith (1999) αναφέρει την περίπτωση ενός πεντάχρονου αγοριού, το οποίο εισήχθη το 1799 στο Άσυλο Ψυχικών Παθήσεων στο Λονδίνο. Ιδιαίτερη εντύπωση προξένησε το γεγονός, ότι δεν έπαιζε ποτέ με τα άλλα παιδιά, ούτε προσκολλήθηκε στην ομάδα τους, προτιμώντας να παίζει μόνο του, απορροφημένο με τα στρατιωτάκια του, ενώ μιλούσε για τον εαυτό του στο τρίτο πρόσωπο.

Παρ' όλο που οι κλινικοί πριν από τον Kanner είχαν περιγράψει συμπεριφορές παιδιών, που σήμερα θα αναγνωρίζονταν ως εκδηλώσεις οφειλόμενες στην αυτιστική διαταραχή, μόνο όταν ο ίδιος το 1943 περιέγραψε μια ομάδα παιδιών με αινιγματικά, αλλά παρόμοια συμπτώματα, το σύνδρομο του αυτισμού αναγνωρίστηκε ουσιαστικά (Frith, 1999). Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ήταν τα εξής (Neumarker, 2003) (Koegel, Koegel, Ashbaugh, & Bradshaw, 2014):

1. Υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα, δηλαδή αποτυγχάνουν να δημιουργούν φυσιολογικές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και φαίνονται πιο ευτυχισμένα, όταν τα αφήνουν μόνα τους.

2. Επιμονή στην ομοιομορφία, δηλαδή ενοχλούνται από τις αλλαγές στον τρόπο ζωής τους και στο περιβάλλον τους

3. Εξαιρετική μνήμη

4.Καθυστερημένη ηχολαλία. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν αυτά, που ακούν χωρίς να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο, για να επικοινωνήσουν ή να ικανοποιήσουν τις άμεσες ανάγκες τους.

5. Υπερευαίσθησία στα ερεθίσματα.

6. Περιορισμένος αυθορμητισμός.

7. Καλό γνωστικό δυναμικό

8. Οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Το 1944 ο Αυστριακός Hans Asperger δημοσίευσε την εργασία του με θέμα «Αυτιστική Ψυχοπάθεια στην Παιδική Ηλικία» και περιέγραψε ένα σύνδρομο, που αργότερα πήρε την ονομασία του από τον ίδιο (σύνδρομο Asperger ή Α.Σ.) (Neumarker, 2003). Οι κυριότερες διαφορές του από τον αυτισμό του Kanner είναι, ότι α) τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αναπτύσσουν καλές τυπικές γλωσσικές δεξιότητες (ωστόσο παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στην επικοινωνία με τους άλλους), β) η νοημοσύνη τους είναι σε καλά επίπεδα, ενώ γ) παρουσιάζουν κινητική αδεξιότητα (αδρή και λεπτή κινητικότητα) (May, et al., 2011).

Οι μελέτες των δύο παραπάνω περιείχαν λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων και παρουσίαζαν τις πρώτες θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής. Και οι δύο επιστήμονες πίστευαν, ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής, που προκαλούσε ιδιαιτέρως χαρακτηριστικά προβλήματα, ενώ για να τη χαρακτηρίσουν, διάλεξαν τον όρο «αυτισμός», ένας όρος, που αναφερόταν σε μια ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας. Ωστόσο, έχει δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση, ότι ο Asperger περιέγραψε ένα διαφορετικό τύπο παιδιού από αυτόν του Kanner. Ο ορισμός του Αυτισμού του Asperger είναι πολύ ευρύτερος από τον ορισμό του δεύτερου, καθώς συμπεριέλαβε περιπτώσεις, που αγγίζουν τα όρια του φυσιολογικού και φτάνουν μέχρι σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες.

Μεταγενέστερες έρευνες υπέδειξαν, ότι δεν υπάρχει μόνο μια μορφή του αυτισμού, αλλά ένα φάσμα (autistic spectrum), στο οποίο ανήκει, τόσο ο αυτισμός του Kanner, του Asperger, αλλά και το σύνδρομο Rett, ο άτυπος αυτισμός και η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (Wing L. , 2000) (May, et al., 2011).

## 1.2 Η οριοθέτηση της αυτιστικής διαταραχής.

Έρευνες βοήθησαν στην διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων και καθόρισαν τον αυτισμό σαν «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης», που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Παρόλο, που υπάρχουν μικρές διαφορές στον τρόπο ταξινόμησης των συμπτωμάτων ανάμεσα στους τρεις ερευνητές όλοι συμφωνούν, ότι ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών σε τρεις βασικούς τομείς, α) στην κοινωνικότητα, β) στην επικοινωνία και γ) στην κοινωνική φαντασία και στην σκέψη.

Πρώτος ο Rutter το 1978 έδωσε ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο διευκόλυνε τη διάγνωση του συνδρόμου και συνέβαλε στις ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων ετών. Τα τέσσερα κριτήρια του Rutter ήταν τα εξής:

1. Γενική αποτυχία στην ανάπτυξη ενεργών κοινωνικών σχέσεων μαζί με διάφορες ιδιάζουσες αποκλίσεις στη διαπροσωπική λειτουργία και συγκεκριμένα απουσία κοινωνικής αμοιβαιότητας και κοινωνικο-συναισθηματικής ανταπόκρισης.

2. Επιβράδυνση στην εξέλιξη του λόγου, που συνοδεύεται από χαρακτηριστικές γλωσσικές αποκλίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν μειωμένη κατανόηση, επιβραδυσμένη ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών και κυρίως αποτυχία στη χρήση της γλώσσας για κοινωνική συναλλαγή.

3. Τελετουργικά ή καταναγκαστικά φαινόμενα, τα οποία συνδέονται με στερεότυπα, καθώς και επαναλαμβανόμενους τρόπους στο παιχνίδι.

4. Οι διαταραχές στην ανάπτυξη θα πρέπει να είναι ορατές πριν από τους 30 πρώτους μήνες της ζωής.

Τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού είναι τα εξής:

1. **Διαταραχή του λόγου**, που συνίσταται στην αδυναμία κωδικοποίησης μέσω των πρώιμων τύπων της επικοινωνίας, όπως εκφράσεις προσώπου, γλώσσα του σώματος, προφορική ομιλία, καθώς επίσης και διαταραχή του «κοινωνικού συγχρονισμού» (social timing), που αφορά την εναλλαγή των ρόλων στην επικοινωνία.

2. **Διαταραχή στις κοινωνικές σχέσεις** και ιδιαίτερα στην έλλειψη της κοινωνικής ενσυναίσθησης (social empathy). Εδώ επίσης εντάσσεται, η έλλειψη οπτικής επαφής, η έλλειψη κοινωνικού σχολιασμού και η δυσκολία στην ανταπόκριση σαν μέλος μιας ομάδας.

3. **Ακαμψία της σκέψης**, που συμπεριλαμβάνει, αντίδραση στην αλλαγή, εμμονές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ηχολαλία, αντιστροφή αντωνυμιών, στερεοτυπίες, φτωχή μίμηση, φτωχή μάθηση από την εμπειρία και ελάχιστο συμβολικό παιχνίδι (Stronach & Wetherby, 2014) (Lord & Bishop, 2010).

Ο Rutter (1990) θεωρεί, ότι στην διαταραχή επικοινωνίας εντάσσονται οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με την χρήση του λόγου, όπως είναι η ηχολαλία και η αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών. Επιπλέον πιστεύει ότι η αντίσταση στην αλλαγή και οι άλλες συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό (στερεοτυπίες, εμμονές) είναι απόρροια της αδυναμίας επεξεργασίας και της ακαμψίας της σκέψης.

Η μελέτη των Wing και Gould το 1979 στο Camberwell επιβεβαίωσε την ύπαρξη του αυτισμού ως κλινικού συνδρόμου, ενώ τους οδήγησε στο συμπέρασμα, ότι η βασική διαταραχή στον αυτισμό είναι η κοινωνικότητα, η οποία εμφανίζεται ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό του ατόμου. Η Wing (1979) θεωρεί, ότι ο αυτισμός είναι ένα φάσμα συνεχές και αδιάκοπο, το οποίο δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια. Μέσα στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να συμπεριληφθούν άτομα, τα οποία έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, νοημοσύνη υψηλότερη του φυσιολογικού ή και βαριά νοητική υστέρηση, που όμως όλα έχουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικότητα. Με την θεωρία του φάσματος η Wing θέλει να αποδείξει, ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα διαμορφωμένα τα όρια του αυτισμού, ότι ο αυτισμός έχει διαβαθμίσεις (ήπιος, μέτριος, σοβαρός) και ότι μπορεί να υπάρχουν παιδιά με αυτισμό που δεν συγκεντρώνουν όλα τα κλασσικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, όπως αυτά, που περιγράφηκαν από τον Kanner (Wing L. , 2005).

Τα διαγνωστικά κριτήρια ονομάστηκαν «Η τριάδα των διαταραχών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Wing L. , 1996) (Lord & Bishop, 2010) (The triad of impairments of social interaction) και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται:

**1. διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων**

**2. διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας**

**3. διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας**

Απόρροια των παραπάνω ερευνών ήταν να μεταβληθούν οι ιδέες για τις αυτιστικές διαταραχές, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ιστορία των δύο διεθνών συστημάτων ταξινόμησης των ψυχιατρικών διαταραχών και συμπεριφοράς, τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και Συγγενών Προβλημάτων Υγείας (ICD), που δημοσιεύθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Διαγνωστικό και

Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας. Οι πρώτες εκδόσεις του ICD δεν συμπεριλαμβάνουν τον αυτισμό. Η όγδοη έκδοση (1967) ανέφερε μόνο το νηπιακό αυτισμό σαν ένα τύπο σχιζοφρένειας και η ένατη (1977) το συμπεριλάμβανε με τον τίτλο «παιδική ψύχωση». Η δέκατη έκδοση του ICD (1992), η τρίτη αναθεωρημένη και η τέταρτη έκδοση του DSM αποδέχονται, ότι υπάρχει ένα φάσμα αυτιστικών κατά-στάσεων. Το όνομα, που χρησιμοποιείται και στα δύο συστήματα ταξινόμησης είναι «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» (Russell, 2008).

### **1.3 Οι αιτιολογικοί παράγοντες του αυτισμού.**

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος ανήκουν στις πλέον αινιγματικές μορφές αναπτυξιακών διαταραχών, εφόσον τα αίτια τους εξακολουθούν να παραμένουν άγνωστα και τα συμπτώματα, που εκδηλώνονται διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από άτομο σε άτομο (Καλύβα, 2005).

Για πολλά χρόνια ο αυτισμός θεωρείτο, ότι ήταν μια πλήρης ψυχολογική δυσλειτουργία χωρίς οργανική βάση. Αρχικά δεν είχαν βρεθεί φανερά νευρολογικά προβλήματα. Τα αυτιστικά παιδιά συχνά παρουσίαζαν μια φυσιολογική εικόνα χωρίς μειωμένες πνευματικές ικανότητες. Έτσι, προτάθηκαν κάποιες ψυχογονικές θεωρίες, οι οποίες υποστήριζαν, ότι το παιδί γίνεται αυτιστικό εξαιτίας υπάρχουσας φοβικής εμπειρίας. Η στέρηση του μητρικού δεσμού ή μια καταστροφική εμπειρία απόρριψης μπορούσε να οδηγήσει το παιδί να αποσυρθεί σε ένα φανταστικό εσωτερικό κόσμο, τον οποίο ο εξωτερικός κόσμος δε διαπερνά ποτέ. Οι θεωρίες αυτές δεν υποστηρίχθηκαν ποτέ από εμπειρικά στοιχεία (Talkowski, Minikel, Vallabh, Gusella, & James, 2014).

Αξιολογώντας τα ερευνητικά δεδομένα για τον αυτισμό καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι πρόκειται για μια διαταραχή, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα ενός ενιαίου παθολογικού μηχανισμού ή μιας μεμονωμένης αιτίας. Οι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη, ότι ο αυτισμός οφείλεται σε οργανική, νευροαναπτυξιακή βλάβη, χωρίς εμφανή αιτιολογία. Ουσιαστικά, αποτελεί το αποτέλεσμα οργανικής δυσλειτουργίας και έχει βιολογική προέλευση (Allely, Gillberg, & Wilson, 2014).

#### **1.3.1 Γενετικές Μελέτες**

Ο αυτισμός φαίνεται να είναι μια διαταραχή, η οποία έχει γενετικό υπόβαθρο, η εκδήλωση της οποίας δεν είναι αποτέλεσμα ενός και μοναδικού γονιδίου, αλλά



πολλών διαφορετικών ή συνδυασμοί ελαττωματικών γονιδίων (Talkowski, Minikel, Vallabh, Gusella, & James, 2014).

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού σε αδέρφια είναι 2%, ποσοστό πολύ υψηλό σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Talkowski, Minikel, Vallabh, Gusella, & James, 2014). Η μελέτη διδύμων των Rutter και Folstein (1978) υπέδειξε τη σημασία των γενετικών παραγόντων στο αυτιστικό σύνδρομο. Μελέτησαν 21 ζεύγη διδύμων, όπου το ένα τουλάχιστον μέλος πληρούσε τα κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού. Τα μονοζυγωτικά ζεύγη έδωσαν ποσοστό συμφωνίας 36% ως προς τον αυτισμό, ενώ το αντίστοιχο των ετεροζυγωτών ήταν 0%. Το ποσοστό συμφωνίας ως προς τις γνωσιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση ήταν 82%, ενώ το αντίστοιχο για τους ετεροζυγωτές ήταν 10%. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν, ότι πιθανότατα δεν κληρονομείται ο αυτισμός καθαυτός, αλλά μάλλον μια ευρύτερη προδιάθεση για γλωσσικές και γνωστικές διαταραχές (Volkmar, et al., 2014).

Μια σημαντική εξέλιξη στον τομέα της γενετικής του αυτισμού ήταν οι χρωμοσωμικές έρευνες και η ανακάλυψη του εύθραστου – X. Οι έρευνες αυτές υπέδειξαν, ότι ένα ποσοστό των παιδιών με αυτισμό εμφάνιζαν αυτή την ανωμαλία στο X χρωμόσωμα, δηλαδή μια εύθραυστη περιοχή στο μακρύ μέλος αυτού του χρωμοσώματος. Το σύνδρομο του εύθραστου X εμφανίζεται στα αγόρια συχνότερα σε σχέση με τα κορίτσια, ενδεχομένως λόγω της ύπαρξης του δεύτερου X χρωμοσώματος στα θηλυκά άτομα, το οποίο μπορεί να αναπληρώσει το ελάττωμα του άλλου χρωμοσώματος. Η σύνδεση αυτισμού και συνδρόμου εύθραστου X είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης νοητικής ανεπάρκειας (Lee, Lin, Kornblum, Papazian, & Nelson, 2014).

Μια δεύτερη χρωμοσωμική διαταραχή, που συνδέθηκε με τον αυτισμό ήταν η οζώδης σκλήρυνση. Στη μελέτη των Hunt και Shepard (1993) υποστηρίχθηκε, ότι το 24% των παιδιών με οζώδη σκλήρυνση συναντούν τα κριτήρια του αυτισμού σύμφωνα με το DSM- III.

### **1.3.2 Νευρολογικές Μελέτες**

Αρχικά υπήρχε η πεποίθηση, ότι ο αυτισμός ήταν μια λειτουργική και όχι οργανική διαταραχή, εφόσον δεν υπήρχαν τότε απτές αποδείξεις εγκεφαλικής παθολογίας. Ένα από τα πρώτα γεγονότα, που συνέντριψαν την πεποίθηση αυτή ήταν,

ότι το ένα τρίτο των αυτιστικών εφήβων παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις εντελώς ξαφνικά (Rsosti, Sadek, Vaux, & Gleeson, 2014).

Μελέτες, που ασχολήθηκαν με την εκτίμηση των ηλεκτροεγκεφαλο-γραφημάτων των παιδιών με αυτισμό, αναφέρουν, ότι οι επιπτώσεις του μη φυσιολογικού ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος είναι υψηλότερη σε αυτά συγκρινόμενη με τις επιπτώσεις, που εμφανίζονται στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Duffield, et al., 2013).

Αρκετοί ερευνητές υποθέτουν διαταραχή του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, αφού έχουν παρατηρηθεί, ότι τα γνωστά γλωσσικά χαρακτηριστικά του αυτισμού σχετίζονται με τη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου. Ωστόσο, δε κατέστη δυνατό να αποδειχθεί, ότι μια συγκεκριμένη βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο ήταν ζωτικής σημασίας για την εκδήλωση του αυτισμού. Αντιθέτως, είναι πιθανόν, ότι μια τέτοια βλάβη αποτελεί μια πρόσθετη εγκεφαλική μειονεξία για τα αυτιστικά παιδιά (Rsosti, Sadek, Vaux, & Gleeson, 2014).

Μελέτες μέσω της μαγνητικής τομογραφίας κατέδειξαν δομικές ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα των αυτιστικών ατόμων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μια ασυνήθιστη υποπλασία ενός μικρού μέρους της παρεγκεφαλίδας σε μεγάλο αριθμό αυτιστικών ατόμων, καθώς και σε άτομα με νοητική υστέρηση. Πιθανότατα η συγκεκριμένη ανωμαλία να σχετίζεται με ανωμαλίες και σε άλλα μέρη του εγκεφάλου, τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί ακόμα (Rsosti, Sadek, Vaux, & Gleeson, 2014).

Άλλες περιοχές, στις οποίες εντοπίστηκαν δομικές ανωμαλίες είναι αυτές του κροταφικού λοβού και του υπερμεσολόβιου έλικα. Επίσης, ο εγκέφαλος ορισμένων αυτιστικών ατόμων είχε αυξημένο όγκο. Τα ευρήματα των ερευνών των Bauman και Kemper (1997) υποστηρίζουν, ότι οι εγκέφαλοι 11 παιδιών με αυτισμό, ηλικίας 5-12 ετών, ήταν βαρύτεροι κατά 100-200 γρ. από το κανονικό. Επίσης, υποστηρίζουν, ότι υπάρχει μια μεγέθυνση του εγκεφάλου των παιδιών με αυτισμό και μάλιστα στην κροταφική περιοχή. Παρά το γεγονός, ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα ευρήματα υποδηλώνουν μικρές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, καμία από αυτές δε φαίνεται να βρίσκεται στην ίδια εγκεφαλική περιοχή με τις άλλες και έτσι δεν μπορεί να συνδεθεί με την αυτιστική διαταραχή (Rsosti, Sadek, Vaux, & Gleeson, 2014).

### 1.3.3 Οργανικοί Παράγοντες

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτισμού έχει αποδειχθεί εξαιρετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης επιπλοκών οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την προγεννητική, περιγεννητική ή νεογνική περίοδο της ζωής και επηρεάζουν ή ανακόπτουν τη φυσιολογική ανάπτυξη των εγκεφαλικών δομών και διαταράσσουν τις λειτουργίες που απορρέουν απ' αυτές (Froehlich-Santino, et al., 2014).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Folstein & Rutter (1978) που πραγματοποιήθηκε σε ζευγάρια διδύμων, υπήρχαν 17 αυτιστικά αγόρια, των οποίων οι δίδυμοι αδελφοί δεν παρουσίαζαν διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Αν και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για τον αποκλεισμό νευρολογικά επιβαρυσμένων περιπτώσεων, 12 από αυτά τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερα περιγεννητικά προβλήματα από τα μη αυτιστικά αδέλφια τους, όπως για παράδειγμα καθυστέρηση στη γέννηση, την αναπνοή και νεογνικούς σπασμούς.

Υπάρχουν ενδείξεις, οι οποίες συνδέουν τον αυτισμό με παράγοντες πριν από τη σύλληψη, οι οποίες προέρχονται από έρευνες στους γονείς. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί, ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών σε σύγκριση με γονείς νοητικά υστερούντων παιδιών έχουν εκτεθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό σε χημικές ουσίες, ή είναι οι ίδιοι χημικοί. Αναφορικά με τις προγεννητικές επιπλοκές, αυτές οφείλονται σε λοιμώξεις της μητέρας, όπως η ερυθρά κατά το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης (Froehlich-Santino, et al., 2014).

Περιγεννητικοί παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται συχνότερα κατά τη γέννηση αυτιστικών παιδιών σε σχέση με τη γέννηση των υγιών αδελφών τους, είναι οι επείγουσες καισαρικές τομές, ο παρατεταμένος ή ο πρόωρος τοκετός, προβλήματα λώρου και υπερβολικό βάρος της μητέρας. Έχει καταδειχθεί, ότι η προσβολή κατά τη νεογνική περίοδο από κάποιο ιό προηγείται της εκδήλωσης των συμπτωμάτων του αυτισμού. Ακόμη η εγκεφαλίτιδα, που αποτελεί αποτέλεσμα επιπλοκής των παιδικών ασθενειών, του κοκίτη και της αμυγδαλίτιδας, μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση του αυτιστικού συνδρόμου (Froehlich-Santino, et al., 2014). Άλλες πιθανές αιτίες του αυτισμού είναι η ηβώδης σκλήρυνση, η νευροϊνωμάτωση, ο έρπης, και ο μεγαλοκυττοϊός (Harpe, 1998).

### 1.3.4 Νευροψυχολογικοί Παράγοντες

Οι νευροψυχολογικές μελέτες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτιστικά άτομα, οδήγησαν στη διεξαγωγή βασικών συμπερασμάτων. Το πρώτο αφορά στα ελλείμματα ποικίλης έκτασης, που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά σε τομείς, όπως είναι η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή και οι λειτουργίες του εκτελεστικού ελέγχου. Η φύση των ελλειμμάτων αυτών είναι δηλωτική του πλήθους των εγκεφαλικών περιοχών, που ευθύνονται για τις δυσλειτουργίες, που παρουσιάζονται στις περιπτώσεις του αυτισμού. Το δεύτερο συμπέρασμα είναι, ότι για κάθε τομέα, εκτός των λειτουργιών του εκτελεστικού ελέγχου, υπάρχουν λειτουργίες ελλειμματικές, ενώ άλλες παραμένουν ανέπαφες. Συμπεραίνουμε, ότι η δυσλειτουργία δεν επηρεάζει όλες τις εγκεφαλικές περιοχές.

Τα ευρήματα των νευροψυχολογικών μελετών αποδεικνύουν την ετερογένεια των αυτιστικών ατόμων στους τομείς της γλώσσας και της μνήμης. Ένα ποσοστό 20-25% των αυτιστικών παιδιών δεν αναπτύσσει καθόλου λόγο ή δεν έχει σχεδόν καθόλου λειτουργικό λόγο, ενώ πολλά αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν ήπιες γλωσσικές μειονεξίες (Duffield, et al., 2013).

### 1.3.5 Ψυχογενείς Παράγοντες

Οι πρώτες έρευνες και μελέτες για το σύνδρομο του αυτισμού συμπίπτουν χρονικά με την εξέλιξη της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Φυσικό επακόλουθο αποτελεί λοιπόν η απόδοση του αυτισμού σε ψυχογενείς παράγοντες. Με βάση την παραπάνω θεωρία υπάρχει μια διάσπαση στη συναισθηματική σχέση του παιδιού με τη μητέρα του. Η διάσπαση αυτή επισυμβαίνει κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού και μπορεί να προκληθεί από μια τραυματική εμπειρία, ένα παθογόνο οικογενειακό περιβάλλον, ή ψυχολογικές διαταραχές στην πρώτη ανάπτυξη (Συνοδινού Α. , 1994).

Η ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει, ότι ο αυτισμός είναι το αποτέλεσμα ψυχοδυναμικών συγκρούσεων μεταξύ μητέρας και παιδιού ή του έντονου υπαρξιακού άγχους, που βιώνεται από το παιδί και θεραπεύεται με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης (Συνοδινού Α. , 1994) (Frith, 1999).

Αναμφίβολα, οι τραυματικές εμπειρίες επιδρούν αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού, παρόλα αυτά όμως υπάρχει πληθώρα παιδιών με τραυματικά βιώματα, τα οποία δεν είναι αυτιστικά. Στην περίπτωση του αυτισμού έχει δοθεί παραπάνω από την πρέπουσα βαρύτητα στα τραυματικά βιώματα και στο ρόλο τους στις μετέπειτα

εξελικτικές βαθμίδες. Η ύπαρξή τους επηρεάζει το στάδιο εξέλιξης, που βρίσκεται το παιδί με πιθανή συνέπεια την εμφάνιση κάποιων διαταραχών σε επόμενα εξελικτικά στάδια (Scott, Duhig, Hamlyn, & Norman, 2013).

## 1.4 Διάγνωση

Παρότι είναι ευρέως αποδεκτό, ότι τα αίτια του αυτισμού οφείλονται σε οργανικούς και όχι σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής πραγματοποιείται βάσει της άμεσης παρατήρησης των συμπτωμάτων και των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του παιδιού.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι δεν υπάρχουν μεμονωμένες συμπεριφορές, που να είναι καθαρά αυτιστικές. Το νόημα της διαταραχής έγκειται στην ταυτόχρονη παρουσία ενός επαρκούς συνδυασμού χαρακτηριστικών. Τα διαγνωστικά κριτήρια δεν μπορούν να εξαντλήσουν το εύρος των συμπεριφορών, ούτε την ποικιλία τους. Άλλωστε, ενδέχεται ένα παιδί σε ορισμένη χρονική στιγμή να μην παρουσιάζει όλα τα ενδεχόμενα συμπτώματα. Περισσότερες διαγνωστικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν με τα πολύ μικρά παιδιά, τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα, καθώς και με τα παιδιά σοβαρής νοητικής υστέρησης (May, et al., 2011). Αυτή η μεγάλη ποικιλομορφία, αλλά και η απουσία σταθμισμένων και ολοκληρωμένων διαγνωστικών εργαλείων, που να απευθύνονται αποκλειστικά στη διαταραχή αυτή, έχουν επιβάλλει μια περίπλοκη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης. Για την επίτευξη αυτής, είναι απαραίτητη η χρήση πολλών διαφορετικών εργαλείων, τα οποία θα πρέπει να θέτουν περιορισμένους στόχους και να αξιολογούν επιμέρους τομείς.

Είναι γεγονός, ότι όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί μια έγκυρη διάγνωση, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί το παιδί, η οικογένειά και το περιβάλλον του. Ο σκοπός της έγκαιρης και σωστής διάγνωσης είναι (Wing L. , 2000):

1. Να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το πρόβλημα.
2. Να παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες σε γονείς, δασκάλους και σε όσους σχετίζονται με την κατάσταση του παιδιού.
3. Να προτείνει τρόπους αποτελεσματικού χειρισμού και εκπαιδευτικές στρατηγικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες του κάθε παιδιού.

Σήμερα η διάγνωση του αυτισμού στηρίζεται στα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, 1994 -

Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Διανοητικών Διαταραχών, 4η έκδοση, 1994), ενώ στην Αμερική χρησιμοποιείται ευρέως το ICD-10 (International Classifical Disorder -Διεθνής Ταξινόμηση Διαταραχών, έκδοση 10) (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).

## 1. DSM-IV

Το DSM-IV κατατάσσει τον αυτισμό στην κατηγορία των Εκτεταμένων Διαταραχών Ανάπτυξης (Pervasive Developmental Disorders), η οποία συμπεριλαμβάνει διαταραχές σε διάφορες περιοχές της ανάπτυξης, ενώ χρησιμοποιεί τον όρο «Αυτιστική Διαταραχή».

Τα Κριτήρια κατά DSM-IV είναι τα εξής:

Κατηγορία κριτηρίων I

Απαραίτητα για τη διάγνωση είναι ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) αντικειμένων από (Α), (Β) και (Γ), με τουλάχιστον δύο από το (Α) και ένα από το (Β) κι ένα από το (Γ).

**A.** Ποιοτικό έλλειμμα σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως αυτή εκδηλώνεται από δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Εμφανές έλλειμμα στη χρήση πολλαπλών προφορικών συμπεριφορών όπως κοίταγμα κατά πρόσωπο, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος και χειρονομίες για ρύθμιση κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

2. Αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομήλικους, ανάλογες του επιπέδου ανάπτυξης.

3. Έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης να μοιραστεί απόλαυση, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλα πρόσωπα (π.χ. λόγω έλλειψης επίδειξης, παρουσίας ή επισήμανσης αντικειμένων ενδιαφέροντος σε άλλα πρόσωπα).

4. Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Σημείωση: Τα ακόλουθα δίνονται ως παραδείγματα. Π.χ. Δε συμμετέχει ενεργά σε απλά κοινωνικά παιχνίδια, προτιμά μοναχικές δραστηριότητες ή εμπλέκει άλλους σε δραστηριότητες μόνο ως εργαλεία ή «μηχανικά» βοηθήματα).

**B.** Ποιοτικό έλλειμμα στην επικοινωνία, όπως αυτές εκδηλώνονται από δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Καθυστέρηση ή παντελής έλλειψη ανάπτυξης προφορικού λόγου, που δε συνοδεύεται από προσπάθεια για εξισορρόπηση μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση.
2. Σε άτομα με επαρκές επίπεδο λόγου, εμφανές έλλειμμα στην ικανότητα να ξεκινήσει ή να συνεχίσει μία συζήτηση με άλλους.
3. Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.
4. Έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας φαντασία ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού, ανάλογου με το επίπεδο ανάπτυξης.

**Γ.** Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, όπως αυτά εκδηλώνονται από δύο τουλάχιστον από τα ακόλουθα:

1. Έντονη απασχόληση με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα μοτίβα ενδιαφέροντος που είναι μη φυσιολογικά είτε σε ένταση είτε σε συγκέντρωση.
2. Προφανώς άκαμπτη εμμονή σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τυπικές συμπεριφορές.
3. Στερεότυπες και επαναληπτικές κινητικές ιδιομορφίες (π.χ. κτύπημα η στράβωμα χεριού ή δακτύλου, ή περίπλοκες κινήσεις ολόκληρου του σώματος).
4. Έμμονη απασχόληση με μέρη αντικειμένων.

#### Κατηγορία κριτηρίων II

Καθυστερήσεις ή μη φυσιολογική λειτουργία σε τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα πεδία, που ξεκινούν πριν τα τρία πρώτα χρόνια ζωής:

- A. Κοινωνική αλληλεπίδραση.
- B. Γλώσσα που χρησιμοποιείται σε κοινωνική επικοινωνία.
- Γ. Συμβολικό ή εφευρετικό παιχνίδι.

## 2. ICD 10

Η ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας κατατάσσει τον αυτισμό στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και χρησιμοποιεί για την απόδοσή του τον όρο «Αυτισμός Παιδικής Ηλικίας». Χαρακτηριστικά της οικείας διαταραχής είναι η μη φυσιολογική λειτουργικότητα, που εκδηλώνεται ταυτόχρονα σε τρεις περιοχές:

- A. στην κοινωνική συναλλαγή
- B. στην επικοινωνία και
- Γ. στην περιορισμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά με ηλικία έναρξης πριν από το τρίτο έτος της ζωής.

Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται η Αυτιστική Διαταραχή, ο Βρεφικός Αυτισμός, η Βρεφική Ψύχωση και το Σύνδρομο Kanner.

#### 1.4.1 Διαφορική Διάγνωση

Όπως η Wing (1988) επινόησε τον όρο «αυτιστικό φάσμα», πιστεύοντας, ότι ο αυτισμός είναι ένα φάσμα συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει ορισμένες υποομάδες διαταραχών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα διεθνή διαγνωστικά συστήματα DSM-IV και ICD 10 τις ομαδοποίησαν υπό τον όρο «Εκτεταμένες Διαταραχές της Ανάπτυξης» (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).

Αυτές είναι:

1. Αυτιστική Διαταραχή (Παιδικός Αυτισμός).
2. Διαταραχή Asperger (Σύνδρομο).
3. Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή (CDD).
4. Διαταραχή Rett.
5. Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Συμπεριλαμβανομένου του Άτυπου Αυτισμού).

Ο αυτισμός διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες διαταραχές ως εξής:

1. Στις τελευταίες εκδόσεις ταξινόμησης των συστημάτων DSM-IV και ICD 10 το σύνδρομο Asperger διακρίνεται από τις υπόλοιπες αυτιστικές διαταραχές στο ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση στην έναρξη του λόγου και των άλλων τομέων της ανάπτυξης των δεξιοτήτων προσαρμογής (May, et al., 2011).

2. Ο αυτισμός επίσης διαφέρει από την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, καθώς στη δεύτερη η ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί τη φυσιολογική εξέλιξη μέχρι τους πρώτους 24 μήνες, ενώ έπειτα από αυτό το διάστημα εμφανίζεται απώλεια των δεξιοτήτων σε δύο τουλάχιστον από τις ακόλουθες περιοχές: στη γλώσσα, στο παιχνίδι, στις κοινωνικές δεξιότητες ή στη συμπεριφορά προσαρμογής, καθώς και στις κινητικές δεξιότητες (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).



3. Το σύνδρομο Rett σε αντίθεση με τον αυτισμό διαγιγνώσκεται μόνο σε κορίτσια, ενώ διαφέρει από το μοντέλο της αυτιστικής διαταραχής. Στο σύνδρομο αυτό υπάρχει επιβράδυνση της ανάπτυξης του κρανίου και απώλεια των προγενέστερων επίκτητων δεξιοτήτων των χεριών. Παρουσιάζεται επίσης έλλειμμα στο συντονισμό των κινήσεων, στο βάδισμα ή στις κινήσεις του κορμού. Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας τα άτομα με το σύνδρομο αυτό μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, παρόμοιες με αυτές, που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό, αλλά οι δυσκολίες αυτές είναι παροδικές.

4. Η διάγνωση Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς χρησιμοποιείται για περιστατικά, που παρουσιάζουν εκτεταμένη απώλεια στις αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές, ή στις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες ή στερεότυπη συμπεριφορά, αλλά δεν πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια για κάποια από τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, τη Σχιζοφρένεια, τη Σχιζότυπη Διαταραχή της Προσωπικότητας ή την Αποφευκτική Διαταραχή της Προσωπικότητας (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).

Παράλληλα, ο αυτισμός θα πρέπει να διαφοροποιείται και από:

1. τη Σχιζοφρένεια. Ο αυτισμός εκδηλώνεται πριν από τα τρία έτη της ζωής του παιδιού, ενώ τα συμπτώματα της Σχιζοφρένειας είναι εμφανή συνήθως από το τρίτο έως το δέκατο έτος της ηλικίας ή ακόμα και στην ενήλικη ζωή, ενώ η ηλικία κορύφωσης αυτών των συμπτωμάτων είναι η περίοδος της εφηβείας.
2. τη Νοητική Υστέρηση. Σε αντίθεση με τον αυτισμό, τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση προσπαθούν να επικοινωνήσουν ακόμα κι όταν δεν έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο, δεν εμφανίζουν σοβαρές κοινωνικές μειονεξίες, ενώ παρουσιάζουν κινητικές δυσλειτουργίες.
3. τη Διαταραχή Γλωσσικής Έκφρασης και τη Μικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης. Στις διαταραχές αυτές οι δυσλειτουργίες του λόγου είναι πιο εστιασμένες, ο λόγος χρησιμοποιείται επικοινωνιακά, η κοινωνική απόσυρση, που εμφανίζεται, είναι απόρροια της γλωσσικής ανεπάρκειας και υπάρχει φυσιολογική πρακτική νοημοσύνη (Κωνστανταρέα, 1988).
4. την Εκλεκτική Αλαλία. Στην περίπτωση αυτή το παιδί παρουσιάζει ακατάλληλες επικοινωνιακές ικανότητες στο κεντρικό επικοινωνιακό πλαίσιο και δεν έχει σοβαρές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).

5. τη Διαταραχή Υπερδραστηριότητας. Στην περίπτωση αυτή το παιδί παρουσιάζει ελλείμματα συγκέντρωσης, έντονη υπερδραστηριότητα, κινητικές στερεοτυπίες και συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες (Cumine, Leach, & Stevenson, 2000).
6. τη Διαταραχή Προσκόλλησης στην Παιδική Ηλικία. Η διαταραχή αυτή είναι αποτέλεσμα κακοποίησης ή αδιαφορίας κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού. Διαφέρει από την αυτιστική διαταραχή στο ότι υπάρχει κοινωνική αμοιβαιότητα, δεν εμφανίζεται απόκλιση στην ανάπτυξη της γλώσσας και στην επικοινωνία, ενώ η εικόνα του παιδιού βελτιώνεται με την αλλαγή περιβάλλοντός (Wing L. , 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Τα Χαρακτηριστικά της Διαταραχής

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια, καθώς και τις περιγραφές των ερευνητών οι τομείς, στους οποίους εμφανίζονται τα σοβαρότερα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό είναι αυτοί της κοινωνικής συνδιαλλαγής, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της φαντασίας. Όπως προαναφέρθηκε, οι τομείς αυτοί είναι πλέον αποδεκτοί και ως «τριάδα των διαταραχών». Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια πλήρης περιγραφή των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων και συμπεριφορών του αυτισμού αναφορικά με την τριάδα των διαταραχών.

#### 2.1 Διαταραχή της Αμοιβαίας Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Τόσο η έρευνα, όσο και η καθημερινή κλινική πράξη μαρτυρούν, ότι η διαταραχή στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας είναι πρωτεύον χαρακτηριστικό του αυτισμού. Οι επιπτώσεις της διαταραγμένης ικανότητας για κοινωνική επαφή, αλληλεπίδραση και δημιουργία σχέσεων είναι διάχυτες στον τρόπο, με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, βιώνει τον κόσμο και συμπεριφέρεται. Πρόκειται για διαταραχή βιολογικά καθορισμένη, η οποία δεν αποτελεί απλώς τη δυσκολία του «να μάθει το άτομο να είναι κοινωνικό». Οφείλεται σε έλλειψη του βιολογικού προγραμματισμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας το άτομο κατανοεί τον κόσμο και μαθαίνει να αποτελεί μέλος των κοινωνικών ομάδων. Οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις στις ομάδες αυτές οδηγούν με τη σειρά τους σε περαιτέρω κοινωνική και προσωπική εξέλιξη (Silverman, Oliver, Karras, Gastrell, & Crawley, 2013).

Σύμφωνα με την Jordan (2003), η διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς συνείδησης εαυτού, αλλά και στην έλλειψη στρατηγικών επίλυσης προ-βλημάτων. Θεωρεί τη δυσκολία γνωστικής φύσης, επηρεαζόμενη από την έλλειψη αντίληψης του ατόμου, ότι «μπορεί να μάθει», γεγονός, που το οδηγεί στην έλλειψη κινήτρου για μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η παρέκκλιση στην κοινωνική συναλλαγή είναι εμφανής από την αρχή της ζωής σε αρκετά παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με τη Wing (2000), υπάρχουν τρεις κατηγορίες νηπίων με αυτιστικές διαταραχές:

1. Τα περισσότερα συνήθως είναι εξαιρετικά ήρεμα χωρίς απαιτήσεις, ικανοποιημένα με το να είναι ξαπλωμένα στα καροτσάκια τους. Οι γονείς αρχίζουν να ανησυχούν, καθώς ο χρόνος περνάει και το παιδί δε δείχνει να γίνεται πιο δραστήριο και κοινωνικό.

2. Μια μειονότητα παιδιών κλαίνει πολύ γοερά μέρα νύχτα και δεν μπορούν να ανακουφιστούν ή να ηρεμήσουν.

3. Υπάρχουν μερικά βρέφη, που διαγιγνώσκονται αργότερα ως αυτιστικά, τα οποία όμως δεν ταιριάζουν σε καμία από τις παραπάνω περιγραφές και των οποίων οι συνήθειες τρόποι συμπεριφοράς, όταν εξεταστούν αναδρομικά, δεν παρουσιάζουν ασυνήθιστα χαρακτηριστικά.

Διαπιστώθηκε ότι αν και τα παιδιά με αυτισμό δε διαφέρουν στη συχνότητα κοινωνικών συμπεριφορών, όπως να κοιτάξουν, να ψελλίσουν ή να αναζητήσουν την προσέγγιση, διαφέρουν, ωστόσο, από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην ποσότητα του παραγόμενου λόγου και στο μοίρασμα του αντικειμένου της προσοχής. Η ικανότητα αυτή, γνωστή ως «συνδυασμένη προσοχή» (joint attention), κατακτάται νωρίς (στον ένατο μήνα της ζωής του ατόμου) και αποτελεί καθοριστική δεξιότητα για τη δημιουργία σχέσης με τους άλλους (Silverman, Oliver, Karras, Gastrell, & Crawley, 2013).

Αργότερα, τα παιδιά με αυτισμό δε συνηθίζουν να σχολιάζουν ή να δείχνουν τα αντικείμενα, που τους ενδιαφέρουν και γενικά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους, αφού δεν κατανοούν την ανάγκη συναλλαγής με αυτούς. Αντιθέτως, απασχολούνται μόνο τους με δραστηριότητες, ενώ η ενασχόλησή τους είναι επίμονα συνδεδεμένη με άψυχα αντικείμενα, τα οποία κρατούν συνεχώς στα χέρια τους και αντιστέκονται έντονα σε κάθε προσπάθεια απομάκρυνσής τους (Hanley, et al., 2014). Υποστηρίζεται, ότι η συμπεριφορά αυτή απορρέει, από το γεγονός, ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα προσλαμβανόμενα μηνύματα, που εκπέμπονται από τους άλλους με διάφορους τρόπους (προφορική έκφραση, νοήματα, εκφράσεις προσώπου κτλ.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπερδεύονται και να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά. Αιτία της κοινωνικής παρέκκλισης είναι η απουσία στα παιδιά με αυτισμό της κοινωνικής ενσυναίσθησης (Schulte-Rüther, et al., 2010). Τα άτομα με αυτισμό διακρίνονται για την αδιαφορία τους για τις συμφορές των άλλων, την ανικανότητα τους να προσφέρουν παρηγοριά και ανακούφιση. Αυτό, που απαιτεί η συναισθηματική συμμετοχή είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τις σκέψεις

και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, παρά το γεγονός, ότι αυτό, που σκέφτεται ή αισθάνεται είναι διαφορετικό από τη δική του νοητική κατάσταση και ψυχική διάθεση τη δεδομένη στιγμή. Τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές νοητικές καταστάσεις, τις ψυχικές διαθέσεις των άλλων ανθρώπων.

Στην διαταραχή των κοινωνικών σχέσεων η Wing (2000) περιγράφει τέσσερις τύπους παιδιών με αυτισμό με σκοπό να οριοθετήσει την διαταραχή της κοινωνικότητας. Ο πρώτος τύπος είναι «ο αποτραβηγμένος», που δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους και δεν αναζητά την κοινωνική επαφή, ο δεύτερος είναι «ο παθητικός» ο οποίος δέχεται χωρίς να αντιδρά την κοινωνική προσέγγιση από τους άλλους, ο τρίτος είναι «ο ιδιόρρυθμος», ο οποίος πλησιάζει τους άλλους αλλά μόνο για να εξυπηρετήσει δικά του στερεότυπα ενδιαφέροντα. Τέλος, στον τέταρτο τύπο ανήκει «η ομάδα με την πολύ τυπική και εξεζητημένη συμπεριφορά», η οποία αναπτύσσεται στους πιο ικανούς με καλό γλωσσικό επίπεδο και εμφανίζεται κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή. Η συμπεριφορά των ατόμων αυτών είναι πολύ ευγενική, τυπική και προσκολλημένη στους κανόνες, χωρίς όμως να τους καταλαβαίνουν στην πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των τύπων παιδιών, που περιγράφονται, είναι έλλειψη κατανόησης των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και η αδυναμία κατανόησης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Τα όρια αυτών των ομάδων δεν είναι αυστηρά οριοθετημένα, με αποτέλεσμα κάποιο παιδί με αυτισμό να εμφανίζει χαρακτηριστικά, που ανήκουν σε περισσότερες από μια ομάδες. Είναι επίσης δυνατόν ένα παιδί στην πορεία ανάπτυξής του να αλλάξει ομάδα και να εμφανίσει τη συμπεριφορά κάποιας άλλης ομάδας (Lee, Simpson, & Shoran, 2007).

Η θεωρία, η οποία φαίνεται, ότι μπορεί να εξηγήσει καλύτερα τη δυσκολία ανάπτυξης της κοινωνικότητας του παιδιού με αυτισμό είναι η «θεωρία του νου» (Theory of Mind - ToM). (Hughes, et al., 2013). Πρόκειται για την επίγνωση της νοητικής κατάστασης των άλλων, των προθέσεων, των επιθυμιών, των αναγκών, των συναισθημάτων και των ιδεών τους, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα η ικανότητα αυτή κατά-κτάται στην ηλικία των τεσσάρων ετών και καθιστά το άτομο ικανό να προβλέψει και να κατανοήσει τα γεγονότα, το κοινωνικό περιβάλλον, και τον κόσμο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχει μια γνωστική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό, η οποία συνδέεται με νευρολογικές διαταραχές και πιθανόν ευθύνεται για τις διαταραχές της

κοινωνικότητάς του, αποτέλεσμα, των οποίων είναι οι παρατηρούμενες χαρακτηριστικές συμπεριφορές του.

Η θεωρία του νου είχε εξεταστεί μόνο σε παιδιά με αυτισμό με λόγο, καθώς θεωρούνταν, ότι η δοκιμασία της ψευδούς αντίληψης (false belief) προϋποθέτει την ύπαρξη λόγου. Σύμφωνα με την έρευνα των Baron-Cohen, Hill και Colle (2007) επιβεβαιώθηκε η υπόθεση, ότι η κατανόηση της ψευδούς αντίληψης είναι μέχρι ενός ορίου ανεξάρτητη από τη γλωσσική ικανότητα και ότι η διαταραχή της θεωρίας του νου είναι εμφανής ακόμα και στα χαμηλής λειτουργικότητας παιδιά με αυτισμό.

Συμπερασματικά, υπάρχει η πεποίθηση, ότι η θεωρία του νου είναι ζωτικής σημασίας για τις κοινωνικές συνδιαλλαγές και την επικοινωνία, καθώς η έλλειψη ενδιαφέροντος για τον άλλο εμποδίζει την ανάγκη επικοινωνίας.

## **2.2 Διαταραχές της Επικοινωνίας**

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης (Martin, et al., 2011). Στη φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας οι επιμέρους λειτουργίες εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό εμφανίζεται περισσότερο σε μια αλληλουχία-σειρά. Το μοντέλο επικοινωνιακής ανάπτυξης, που ακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό είναι τόσο ποσοτικά ή ποιοτικά διαφορετικά από τη φυσιολογική προγλωσσική σειρά ανάπτυξης (Jordan R. , 2003).

### **2.2.1. Διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό**

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, λόγω της διαταραγμένης κοινωνικότητας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Μερικές φορές οι δυσκολίες αυτές είναι πολύ σοβαρές και χαρακτηρίζονται από έλλειψη των λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών εκφράσεων (Boγινδρούκας & Sherratt, 2005).

Οι επιμέρους παράγοντες, που συμβάλλουν στη δυσκολία κατάκτησης της επικοινωνίας και της γλώσσας στον αυτισμό έχουν σχέση με:

- Παράγοντες που οφείλονται στη αυτιστική διαταραχή

- Επιπρόσθετους παράγοντες

### **2.2.2. Παράγοντες που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή**

α) Η διαταραγμένη κοινωνική επικοινωνία φαίνεται να συνιστά την αρχική δυσκολία του παιδιού με αυτισμό, η οποία επηρεάζει άμεσα τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές (Hanley, et al., 2014) υποστηρίζουν, ότι η δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, στην εγκαθίδρυση απτικής επαφής, στην εμπλοκή σε συμπεριφορές «αλλαγής σειράς», η απόκλιση στην ανάπτυξη του κοινωνικού συγχρονισμού και η έλλειψη ενσυναίσθησης για τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εντάσσονται στις δυσκολίες, που δεν επιτρέπουν στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν προλεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, που θα τις χρησιμοποιούν για την ανάπτυξη του λόγου και τη σωστή χρήση του αργότερα (Jordan R. , 2003).

β) Βασική προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία της γλώσσας είναι η ενσωμάτωση των επιμέρους επιπέδων της σε ένα σύστημα, όπου κάθε επίπεδο (π.χ. μορφολογία, φωνολογία κ.λπ.) συμβάλλει στην ανάπτυξη του όλου. Έρευνα αναφέρει, ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν άνιση ανομοιόμορφη ανάπτυξη των επιμέρους επιπέδων της Γλώσσας. Αυτή η ιδιαίτερη «άνιση» ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσικών επιπέδων συνδέεται με τη δυσλειτουργία περισσότερο ή λιγότερο, σε επιμέρους δομές ή λειτουργίες του νευρικού συστήματος, γεγονός που καθορίζει το ανομοιόμορφο επίπεδο λειτουργίας των γλωσσικών ικανοτήτων στο παιδί. Έτσι, π.χ. τα αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη στους τομείς της σύνταξης ή της σημασιολογίας και παράλληλα σημαντικά προβλήματα στην επικοινωνία και συνδιαλλαγή με τους άλλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο δηλαδή δυσκολία σε πραγματολογικό επίπεδο. (Jordan R. , 2003).

### **2.2.3. Γνωστικές μειονεξίες – νοητική ακαμψία.**

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία να μεταφράζουν ή να αποκωδικοποιούν εμπειρίες σε σύμβολα ή αναπαραστάσεις. Παράλληλα, η δυσκολία στη κατάκτηση νέων πληροφοριών, εξαιτίας της δυσκολίας στη λεκτική επεξεργασία, η ακαμψία της σκέψης, η δυσκολία γενίκευσης των γνώσεων και το έλλειμμα μάθησης μέσα από εμπειρίες επηρεάζουν τη γενικότερη λεκτική και επικοινωνιακή

ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών εμποδίζοντας την εγκαθίδρυση και χρήση συμβολισμών και αφηρημένης σκέψης (Jordan R. , 2003).

#### **2.2.4. Επιπρόσθετοι παράγοντες**

Εκτός όμως από τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου, που οφείλονται στην αυτιστική διαταραχή, μπορεί να συνυπάρχουν και επιπρόσθετες γλωσσικές διαταραχές με τον αυτισμό. Οι τελευταίες μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου ή να επηρεάζονται από το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών ή ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι αποτέλεσμα συνοδών αισθητηριακών διαταραχών.

Ως αποτέλεσμα, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες, που παρουσιάζονται μέσα στο φάσμα του αυτισμού ποικίλλουν και αφορούν, τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία. Μερικά παιδιά δεν αναπτύσσουν καθόλου το λόγο, ενώ άλλα αναπτύσσουν το λόγο με κάποια καθυστέρηση. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά με αυτισμό, που δεν αναπτύσσουν το λόγο καταφέρνουν να μιμηθούν μηχανικούς ήχους ή κάποιες μεμονωμένες λέξεις, ενώ, όπου ο λόγος αναπτύσσεται, παρατηρούνται δυσκολίες στο πραγματολογικό επίπεδο δηλαδή στην κοινωνική χρήση του λόγου (Williams, et al., 2013).

Σε σχέση με το ερώτημα, για το αν τα παιδιά με αυτισμό επικοινωνούν, οι σχετικές μελέτες υποστηρίζουν, ότι ακόμη και το πιο σοβαρά επιβαρυνμένο παιδί παρουσιάζει συμπεριφορές, που μπορούν να διαγνωσθούν ως επικοινωνιακές στο κατάλληλο πλαίσιο. Συχνά η υπόθεση, ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν έχει ως αποτέλεσμα την αυτο-εκπληρούμενη προφητεία, δηλαδή επειδή πιστεύεται, ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται σαν ομιλητές και οι συμπεριφορές τους δεν αναλύονται, ώστε να βρεθούν επικοινωνιακές προθέσεις ή αλληλεπιδράσεις. Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να βρίσκονται σε προγλωσσικό ή ακόμα προ-επικοινωνιακό στάδιο, αλλά αντιδρούν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Wing L. , 2000). Οι συμπεριφορές τους θα πρέπει να αναλύονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, έτσι ώστε να καθορίζονται οι ιδιαίτεροι ιδιοσυγκρασιακοί τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας.



### 2.3. Γλώσσα και Αυτισμός

Στα πλαίσια της αυτιστικής διαταραχής η γλώσσα δεν είναι παραγωγική και δημιουργική. Μεγάλο μέρος των μελετών επικεντρώνεται περισσότερο στο λόγο των αυτιστικών παιδιών - την ιδιόρρυθμη μορφή της ομιλίας, καθώς και τις δυσκολίες κατανόησης- παρά σε οποιαδήποτε άλλη από τις ψυχολογικές τους μειονεξίες.

Γενικά οι τομείς του λόγου, οι οποίοι επηρεάζονται ιδιαίτερα από την αυτιστική διαταραχή, τόσο στην κατανόηση, όσο και στην έκφραση, είναι αυτοί, που σχετίζονται με τα παραλεκτικά, προσωδιακά στοιχεία της ομιλίας (χροιά φωνής, ένταση, δύναμη, επιτονισμός), και με το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, τόσο σε λεκτικό, όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο (στάση σώματος, απόσταση, εκφράσεις προσώπου) γεγονός, που καθιστά τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία πολύ σημαντικά επιβαρυνμένη (Williams, et al., 2013).

Δεν έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στον τομέα της φωνολογίας, του συντακτικού και της γραμματικής. Αν αυτοί οι τομείς παρουσιάζουν δυσκολίες, αυτό οφείλεται όχι στην παρουσία του αυτισμού, αλλά στη μειωμένη νοητική δυνατότητα ή σε επιπρόσθετες διαταραχές λόγου (Jordan R. , 2003).

Υπάρχει ένα ικανό ποσοστό των αυτιστικών παιδιών, που παρά τη νοητική υστέρηση, μαθαίνει να διαβάζει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Τα παιδιά αυτά διαβάζουν δυνατά χωρίς να κάνουν λάθη και μπορούν να συμπληρώσουν ατελείς προτάσεις με τη σωστή γραμματική τους μορφή. Από την άλλη, ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν, ότι ενώ ο ίδιος πληθυσμός παρουσιάζει πολύ καλή επίδοση ως προς τις φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες, δυσκολεύεται στην σημασιολογική επεξεργασία ενός κειμένου π.χ. συχνά δεν μπορούν να μαντέψουν τη λέξη, που λείπει από μία ιστορία, ή να εντοπίσουν λέξεις χωρίς νόημα, που παρεμβάλλονται (Wing L. , 2000).

Λίγες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τη σημασιολογική ικανότητα των ικανών αυτιστικών ατόμων. Χρησιμοποιήθηκε ο όρος «σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή», για να περιγράψει μια ομάδα ατόμων, που δεν εμφάνιζαν όλα τα συμπτώματα, τα οποία ήταν απαραίτητα για τη διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής (Howlin, Savage, Moss, Tempier, & Rutter, 2014). Η ομάδα αυτή, που διαγνώστηκε ως σημασιολογικά και πραγματολογικά διαταραγμένη ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Όλοι μας γνωρίζουμε, ότι οι ίδιες λέξεις, όταν προφέρονται με διαφορετική

επικοινωνιακή πρόθεση, προκαλούν αλλαγή του νοήματος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ειρωνεία. Για τους αυτιστικούς ανθρώπους το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων δεν μεταβάλλεται μέσα σε ένα ειρωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου ένα αυτιστικό άτομο βρίσκεται σε εξαιρετικά μειονεκτική θέση εξαιτίας της περιορισμένης πνευματικής ικανότητας νοητικού δυναμικού και επομένως, μπορεί να μάθει να αναγνωρίζει τις λεπτές διαφορές ή αποχρώσεις του νοήματος μόνο άμα καταβάλει μεγάλη προσπάθεια (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005).

Οι διαταραχές της γλώσσας στον αυτισμό μπορούν να διακριθούν στις εξής: (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005)

1. Σύνοδες διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που επηρεάζονται από την αυτιστική διαταραχή. Τα παιδιά δυσκολεύονται στα εξής:

- ❖ Στη σύνταξη προτάσεων
- ❖ Στην αφηγηματική ικανότητα και στην κατανόηση αφηγηματικού λόγου.
- ❖ Στη συζήτηση και στην κατανόηση υπονοούμενων, του χιούμορ και των μεταφορών
- ❖ Στην κατανόηση των προσωδιακών στοιχείων της ομιλίας.
- ❖ Στην επεξεργασία των λεκτικών ερεθισμάτων.
- ❖ Στην εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ❖ Στη χρήση της γλώσσας σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική κατάσταση.

2. Σύνοδες διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που επηρεάζονται από τη συνυπάρχουσα νοητική υστέρηση. Εντοπίζονται στο λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την άρθρωση.

3. Επιπρόσθετες διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων, που συχνά συνυπάρχουν με τον αυτισμό και είναι οι εξής:

- ❖ Η αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου.
- ❖ Η φωνολογική διαταραχή.
- ❖ Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία)
- ❖ Η διαταραχή του ρυθμού της ομιλίας (τραυλισμός).

## 2.4 Οι Γλωσσικές Δυσκολίες του Αυτιστικού Λόγου

### 2.4.1. Πραγματολογικές Δυσκολίες

Οι κύριες διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης στον αυτισμό εντοπίζονται στο πραγματολογικό μέρος της γλώσσας. Με τον όρο πραγματολογία περιγράφεται η κατάλληλη επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λέει το σωστό με το σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο, όπως αυτός ορίζονται από την κοινωνική ομάδα (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005).

Στον αυτισμό, όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων-και σε μερικούς ανθρώπους είναι αρκετά υψηλό- το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο. Έτσι τα άτομα με αυτισμό ακόμα και όταν έχουν αναπτύξει το λόγο σε ικανοποιητικό βαθμό, συνεχίζουν να παρουσιάζουν σοβαρές επικοινωνιακές μειονεξίες (Shardaa, et al., 2010).

Η πραγματολογία μπορεί να χαρακτηριστεί ως (Boivinδρούκας & Sherratt, 2005):

1. Προλεκτική, όταν αφορά την επικοινωνία του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο και χαρακτηρίζεται από:

- ❖ Μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον.
- ❖ Περιορισμένη/διαφοροποιημένη κατανόηση του περιβάλλοντος.
- ❖ Έλλειψη ή μείωση του ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους.
- ❖ Έλλειψη ή μείωση της πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση.
- ❖ Περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία.
- ❖ Μειωμένες δεξιότητες εναλλαγής της σειράς.

2. Μη λεκτική, όταν αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας.

Τα άτομα με αυτισμό δε συνηθίζουν να χειρονομούν, όταν μιλούν, πιθανόν, διότι δεν παρατηρούν, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι χειρονομίες. Το γεγονός αυτό απορρέει από τη δυσκολία τους να επεξεργάζονται ταυτόχρονα πληροφορίες από περισσότερες από μια διόδους πρόσληψης ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσέχουν ταυτόχρονα την προφορική ομιλία και τις κινήσεις του σώματος, που τη συνοδεύουν. Γενικά τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν τα παρακάτω πραγματολογικά προβλήματα σε μη λεκτικό επίπεδο (Jordan R. , 2003):

- δεν αναπτύσσουν εύρος επικοινωνιακών λειτουργιών και προθέσεων,
- δεν αναπτύσσουν την ικανότητα να επικοινωνούν ή να αλληλεπιδρούν με το βλέμμα,
- δεν αναπτύσσουν ικανότητες προσοχής και συνδυασμένης προσοχής,
- δεν αναπτύσσουν ικανότητες εναλλαγής σειράς ή αμοιβαιότητας κατά το παιχνίδι,
- δεν αναπτύσσουν κινήσεις ή χειρονομίες και μίμηση για επικοινωνία,
- εμφανίζουν άκαμπτη στάση σώματος.

Σύμφωνα με τους Βογινδρούκα-Sherratt (2005) τα χαρακτηριστικά της μη λεκτικής πραγματολογίας στα παιδιά με αυτισμό είναι τα εξής:

- ❖ Ασυνήθιστη χροιά και ένταση φωνής.
- ❖ Ακατάλληλη χρήση βλεμματικής επαφής.
- ❖ Δυσκολία στον καθορισμό της απόστασης των ομιλητών.
- ❖ Περιορισμένη ή ελλιπής χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας για την ενθάρρυνση του ομιλητή.
- ❖ Ακατάλληλη στάση του σώματος.
- ❖ Έλλειψη ή μείωση του μη λεκτικού σχολιασμού.
- ❖ Δυσκολία στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου.

#### **2.4.2. Φωνολογία**

Η φωνολογική ανάπτυξη στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία, που παρατηρείται στα φυσιολογικά παιδιά παρά την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας. Τα υπερτεμαχιακά, όμως, χαρακτηριστικά της ομιλίας δηλαδή ο τονισμός, ο ρυθμός, η προσωδία, το ύψος της φωνής, παρουσιάζουν απόκλιση από το φυσιολογικό. Οι δυσκολίες στο φωνολογικό μπορούν να εξηγηθούν από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποιότητα φωνής και συχνά μιλούν μονότονα.
- Ο τόνος και το ύψος της φωνής τους παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα, καθώς μπορεί να μην συνοδεύουν κατάλληλα το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης ή μιας κατάστασης.
- Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία να επεξεργαστούν ή και να χρησιμοποιήσουν τα προσωδιακά στοιχεία του περιβάλλοντος.

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των ατόμων με αυτιστικές διαταραχές έχουν περίεργο τονισμό, ο οποίος μπορεί να είναι μονότονος ή να έχει ακατάλληλο χρωματισμό της φωνής. Έχουν προβλήματα στο να ελέγξουν την ένταση της φωνής τους, η οποία μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή σπάνια πολύ σιγανή. Η φωνή μπορεί να έχει μια περίεργη, μηχανική ποιότητα σαν αυτή ενός ρομπότ. Οι δυσκολίες αυτές είναι περισσότερο εμφανείς στον αυθόρμητο παρά στον ηχολαλικό λόγο .

Οι δυσκολίες στο φωνολογικό επίπεδο μπορούν να εξηγηθούν από τη δυσκολία, που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό να επεξεργαστούν ή και να χρησιμοποιήσουν τα προσωδιακά στοιχεία του περιβάλλοντος (Wing L. , 2000).

### **2.4.3 Σύνταξη**

Υπάρχουν λίγες έρευνες, που δίνουν αναλυτικά πληροφορίες για την ανάπτυξη της σύνταξης στον Αυτισμό. Από αυτές προκύπτει, ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης, η οποία συνδέεται με τη γενικότερή τους αναπτυξιακή καθυστέρηση και μοιάζει με τη δυσκολία, που παρατηρείται στα παιδιά με άλλες διαταραχές (π.χ. δυσφασία).

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση ή στο χειρισμό ορισμένων γλωσσικών τύπων π.χ. παράλειψη μικρών γραμματικών λέξεων, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, ενώ δυσκολεύονται στις καταλήξεις ρημάτων σε παρελθοντικούς χρόνους. Οι παραπάνω δυσκολίες είναι απόρροια της μη κατανόησης της σημασιολογίας τους (Wehmeyer, Shogre, Zager, Smith, & Simpson, 2010). Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις δομικές/συντακτικές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό, θα πρέπει να παρατηρήσουμε, εάν και πώς η δομή της γλώσσας τους αλλάζει στα πλαίσια διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων π.χ. όταν ο διάλογος γίνεται με έναν ενήλικα, ο οποίος προσφέρει στο παιδί ένα έτοιμο πλαίσιο, το παιδί μπορεί να σχηματίσει την απάντηση του: «τι κάνει η μαμά; ΑΠ. η μαμά τρώει». Όταν όμως δεν υπάρχει αυτό το πλαίσιο από το συνομιλητή παρατηρείται μείωση στο ελάχιστο των συντακτικών δομών ή των τύπων, που χρησιμοποιούν τα παιδιά με αυτισμό για να μεταδώσουν το μήνυμα (Wing L. , 2000).

## 2.5 Ιδιαιτερότητες του Λόγου

### 2.5.1 Ηχολαλία

Σύμφωνα με μελέτες (Stanten, Sproat, & Presmanes Hill, 2013) ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λόγου των παιδιών με αυτισμό είναι η ηχολαλία. Η ηχολαλία παρουσιάζεται στα τρία τέταρτα των παιδιών με λόγο και ορίζεται ως «η επανάληψη της ομιλίας του άλλου που μπορεί να συμβεί απ' ευθείας ή πολύ αργότερα από την αρχική παραγωγή των λεγομένων». Η πιο σαφής διάκριση, που διαφοροποιεί δύο γενικές συμπεριφορές ηχολαλίας βασίζεται στο χρονικό διάστημα μεταξύ της πρότυπης παραγωγής μιας ομιλίας και της ακόλουθης επανάληψης. Έτσι έχουμε τις εξής διακρίσεις:

- 1) την άμεση ηχολαλία, που αναφέρεται σε λεγόμενο, που παράγεται αμέσως ή λίγο χρόνο μετά την παραγωγή ομιλίας και
- 2) την καθυστερημένη ηχολαλία, που αναφέρεται σε λεγόμενα, που επαναλαμβάνονται αρκετή ώρα μετά.

Συχνά η ηχολαλία άμεση ή ετεροχρονισμένη δεν αποτελεί μόνο μια χρήση της γλώσσας, που στερείται νοήματος, όπως πιστευόταν κάποτε αλλά μια προσπάθεια ελέγχου με περιορισμένα διαθέσιμα μέσα. Αυτά τα δύο είδη ηχολαλίας διαφοροποιούνται ακόμη πιο πολύ με το να είναι ακριβείς επαναλήψεις ομιλίας άλλων (γνήσια) ή να γίνονται τροποποιήσεις της πρότυπης εκφώνησης του ομιλητή (ήπια ηχολαλία).

Πολλοί ερευνητές (Sterponi & Shankey, 2014), υποστήριξαν τη σημασία, που έχει η ηχολαλία στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας του παιδιού με αυτισμό, γιατί δηλώνει την πρόθεσή του για κοινωνική συναλλαγή με τους άλλους. Η ηχολαλία, που δεν έχει στόχο την αλληλεπίδραση μπορεί να ταυτιστεί με το «διαλεκτικό» στάδιο (perlocutionary), ενώ η ηχολαλία με στόχο την αλληλεπίδραση, επειδή εμφανίζεται μετά από την πρώτη και επειδή βασίζεται στην αρχή, ότι οι χρησιμοποιούμενες εκφράσεις επιφέρουν κάποιο αποτέλεσμα, μπορεί να ταυτιστεί με το «εκφωνητικό στάδιο» (illocutionary).

Η ηχολαλία θα πρέπει να θεωρείται μέρος του όλου επικοινωνιακού συστήματος του παιδιού και να εξετάζεται σε σχέση με την επικοινωνιακή του πορεία. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούμε να διακρίνουμε αν υπάρχει αλλαγή, όσον αφορά τη λειτουργική- συντακτική-εννοιολογική χρήση του λόγου. Κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να μελετήσουμε:

- τους καθοριστικούς παράγοντες καταστάσεων,
- την ποικιλία άλλων επικοινωνιακών σκοπών και λειτουργιών,
- τον συνδυασμό συγκεκριμένων καταστάσεων με είδη ηχολαλίας ,
- το βαθμό στον οποίο κατανοείται η ηχολαλία από τον επικοινωνιακό σύντροφο,
- τη σχέση ηχολαλίας με άλλες επικοινωνιακές συμπεριφορές.

## 2.6 Ο Γραπτός Λόγος

Οι δυσκολίες των παιδιών με διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης σχετικά με το γραπτό λόγο διακρίνονται σε επιπρόσθετες και σύνοδες.

Επιπρόσθετη διαταραχή θεωρείται η ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης (Δυσλεξία), η οποία μπορεί να συνυπάρχει και για την οποία δεν ευθύνεται ο αυτισμός (Boutot & Bryant, 2005).

Σύνοδες διαταραχές θεωρούνται οι εξής:

- ❖ η υπερλεξία (πολύ καλή αναγνωστική ικανότητα με πολύ φτωχή κατανόηση),
- ❖ η δυσκολία στην κατανόηση της συνοχής του κειμένου,
- ❖ η δυσκολία στην κατανόηση των αντωνυμιών του κειμένου,
- ❖ η δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών,
- ❖ η δυσκολία στην εύρεση άγνωστων λέξεων,
- ❖ η δυσκολία στη δόμηση γραπτής παραγράφου σε μη συγκεκριμένο βιωματικό θέμα,
- ❖ η δυσκολία στη δόμηση περίληψης γραπτού κειμένου και
- ❖ η δυσκολία στην εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου.

Αντιθέτως, τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν καλή επίδοση στην ορθογραφία και τη γραμματική (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005):

## 2.7. Διαταραχή της φαντασίας και του παιχνιδιού

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, το οποίο είναι αποτέλεσμα της διαταραγμένης γνωστικής επεξεργασίας, είναι η έλλειψη του συμβολικού παιχνιδιού (για το οποίο θα γίνει εκτενής αναφορά στο τέταρτο κεφάλαιο). Το παιχνίδι στη συμβολική του μορφή στα παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένο και σχετίζεται με αισθητηριακά ερεθίσματα. Η διαταραχή της φαντασίας περιορίζει σοβαρά το εύρος

των παιχνιδιών, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να απολαύσουν τα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές. Τείνουν να προτιμούν παιχνίδια, που περιλαμβάνουν δεξιότητες της οπτικής αντίληψης του χώρου, όπως π.χ. ταίριασμα σχήματος και χρώματος, παζλ ή κατασκευαστικά υλικά (Kasari, Chang, & Patterson, 2013).

Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει λειτουργικό παιχνίδι, ιδιαίτερα αν αυτό έχει διδαχθεί, αλλά το συμβολικό παιχνίδι είναι υποβαθμισμένο και περιορισμένο από άποψη σκοπού και φαντασίας. Η χρήση των παιχνιδιών είναι ακατάλληλη και μη λειτουργική, ενώ η ποιότητά τους χαμηλή και περιορισμένη σε δομημένες και μη συνθήκες. Το παιχνίδι λείπει από τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας του ότι αυτό απαιτεί ένα από τους πιο ευέλικτους τρόπους σκέψης, η οποία παρουσιάζει ελλείμματα στη συγκεκριμένη διαταραχή.

Θεωρείται, ότι αν και πολλά παιδιά με αυτισμό μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα είδη παιχνιδιού κατά τη διάρκεια κάποιων τεστ, σπάνια ένα τέτοιο παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα παιδί, που παίζει. Σύμφωνα με τους ίδιους τα παιδιά με αυτισμό:

- χρησιμοποιούν τα αντικείμενα με ένα μη ευέλικτο και στερεοτυπικό τρόπο, με αποτέλεσμα να μειονεκτούν σε εμπειρίες σε σχέση με τα μη αυτιστικά παιδιά
- το λειτουργικό παιχνίδι δε χρησιμοποιείται συχνά ή όταν χρησιμοποιείται δε γίνεται αυθόρμητα
- ο τύπος παιχνιδιού τους χαρακτηρίζεται μηχανικός, χωρίς τη φυσική τάση για εξερεύνηση με δραστηριότητες απομονωμένες από το περιεχόμενο
- το παιχνίδι προσποίησης είναι σπάνιο και όταν συμβαίνει, κυριαρχούν σε αυτό συγκεκριμένα θέματα, τα οποία σχετίζονται με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα (Kasari, Chang, & Patterson, 2013).

Σύμφωνα με τον Sherratt (1999), τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν σε κάποιο βαθμό συμβολικό παιχνίδι, το οποίο σχετίζεται με τα άμεσα ενδιαφέροντά τους. Η δυσκολία έγκειται στην ανάπτυξη αυθόρμητου παιχνιδιού σε μη δομημένες συνθήκες. Ο ίδιος θεωρεί, ότι τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να διδαχθούν στρατηγικές, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν συμβολικό παιχνίδι και παράλληλα θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας με τους άλλους.

Εκτός από τη διαταραχή της φαντασίας τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από στερεοτυπίες στη συμπεριφορά και στα ενδιαφέροντα, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη του τρόπου και της επιλογής παιχνιδιού. Η εκδήλωση των



επαναληπτικών και στερεότυπων μορφών συμπεριφοράς είναι ενδεικτική της έλλειψης δημιουργικής και ευέλικτης σκέψης (Jordan & Powell, 2000).

Η εμφάνιση στερεότυπων συμπεριφορών αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος και διατήρησης κάποιας σταθερότητας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, που συνεχώς μεταβάλλεται. Τα άτομα με αυτισμό στηρίζονται στις επαναληπτικές συμπεριφορές, προκειμένου να εμπλέξουν τους άλλους, να επιτύχουν την ίδια αντίδραση από το περιβάλλον και να προβλέψουν. Ωστόσο, οι στερεότερες συμπεριφορές οδηγούν σε περαιτέρω απομόνωση και σε λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Συνηθισμένες στερεοτυπίες των αυτιστικών παιδιών αποτελούν η αιώρηση, το περπάτημα στην άκρη των δακτύλων, ο στροβιλισμός των ίδιων και αντικειμένων, το «φτερούγισμα» των χεριών (Forgeot, Dawson, Soulieres, & Motttron, 2012).

Οι στερεοτυπικές δραστηριότητες διακρίνονται σε απλές και σύνθετες, ενώ σχετίζονται με το περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων των παιδιών με αυτισμό. Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες βάσει των δεξιοτήτων, που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε αυτές:

1. Στις απλές στερεοτυπικές δραστηριότητες, στις οποίες χρησιμοποιείται μια αίσθηση, αλλά δεν υπάρχει μεγάλος βαθμός πολυπλοκότητας (π.χ. αμφιταλαντεύσεις του σώματος, φτερούγισμα, χτύπημα χεριών και δακτύλων, γλείψιμο αντικειμένων ή χεριών). Στην ίδια κατηγορία συγκαταλέγεται και η αυτοτραυματική συμπεριφορά, το δάγκωμα των χεριών, το τράβηγμα των μαλλιών, το τρίξιμο των δοντιών, οι φωνές και οι θόρυβοι (Forgeot, Dawson, Soulieres, & Motttron, 2012).

2. Στις σύνθετες στερεοτυπικές δραστηριότητες, όπου ο βαθμός πολυπλοκότητας είναι σημαντικός και συνήθως υπάρχει μια προσκόλληση στα αντικείμενα χωρίς λογικοφανή αιτία.

3. Στις σύνθετες στερεοτυπικές δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν ρουτίνες και σχετίζονται με τα γνωστά τυπικά, που απαρέγκλιτα ακολουθούν τα παιδιά με αυτισμό και τέλος

4. στις σύνθετες λεκτικές και αφηρημένες επαναληπτικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε παιδιά μεγάλης ηλικίας και υψηλής λειτουργικότητας.

Συμπερασματικά, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της αυτιστικής δια-ταραχής και την παρουσία ή όχι γλωσσικής διαταραχής, όλα τα παιδιά με Αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, γεγονός, που τα καθιστά αδύναμα να κατανοήσουν τον

κόσμο γύρω τους και τα περιορίζει στην κοινωνική τους ζωή. Οι δυσκολίες αυτές απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις-οι οποίες θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο- και προσαρμογές στον τομέα της εκπαίδευσης, υποστήριξης, εργασίας και διαβίωσης των ανθρώπων με αυτισμό, καθώς και υποστήριξης και εκπαίδευσης των γονέων τους προκειμένου να βελτιώνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας και να αποφεύγεται η ιδρυματοποίησή τους (Eldar, Talmor, & Wolf-Zukerman, 2009).

## **2.8.Θεραπευτικές Προσεγγίσεις – Παρέμβαση στον Αυτισμό**

Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, απόρροια πολύχρονων ερευνών και μελετών, ο αυτισμός, ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αντιμετωπίζεται μέσω της ειδικής αγωγής και των συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων.

Η στροφή προς την εκπαίδευση άρχισε στη δεκαετία του '50, κυρίως με το Fenichel, στη Ν. Υόρκη. Όπως αναφέρουν οι Cambellet. al. (1996) μέχρι τότε ο αυτισμός παραλληλιζόταν με τη σχιζοφρένεια και την ψύχωση, η θεραπεία τους στηριζόταν σε φαρμακευτικές αγωγές, ενώ τα ίδια δεν περιλαμβάνονταν στην ειδική αγωγή. Ο Fenichel προχώρησε στην οργάνωση ενός ημερήσιου ειδικού σχολείου, όπου α) η ειδική αγωγή σε εξατομικευμένη προσέγγιση απέβαινε ένα είδος θεραπευτικού εργαλείου για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες και όπου β) αυτό το σχολείο θα υποκαθιστούσε το Ψυχιατρείο.

Ωστόσο, η έμφαση στην ψύχωση και στη σχιζοφρένεια παρέμενε και ψυχιατροποιούσε έντονα το πρόβλημα, ενώ στην καθημερινή πράξη προσανατόλιζε την κλινική σκέψη σε όσα ήταν γνωστά από τις διαταραχές αυτές στους ενήλικες. Η έμφαση σε ένα είδος συναισθηματικής προσβολής ή αντίδρασης είχε ως αποτέλεσμα να θεωρούνται οι εκδηλώσεις των παιδιών κυρίως ως παράδοξες, ενώ δε λαμβανόταν υπόψιν η συγκρότησή του στο νοητικό, γλωσσικό-συναισθηματικό και γνωσιακό επίπεδο. Συνέπεια των παραπάνω ήταν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν για χρόνια τις κάθε είδους δυσκολίες, που παρουσίαζε το παιδί στον εκπαιδευτικό χώρο ως δευτερογενείς, ως συνέπειες δηλαδή της συναισθηματικής του διαταραχής. Έτσι, η έμφαση δινόταν στους ψυχιατρικούς χειρισμούς και στην ψυχοθεραπεία και όχι στις τακτικές, που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους και θα βελτίωναν τις δυσκολίες τους. Παράλληλα, οι γονείς δεν προωθούνταν να αναπτύξουν και να ασκήσουν τους ποικίλους ρόλους τους, αντιμετωπίζονταν χωριστά και κρατούνταν μακριά από όσα συνέβαιναν στη θεραπεία με το παιδί (Dobbins & Abbott, 2010).

Σε σχέση με το παρελθόν πολλές πρωτοποριακές προσπάθειες ακολούθησαν. Η μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του αυτισμού συνδυάστηκε με την εκπαιδευτική προσέγγιση και έτσι σήμερα οι προσπάθειες αυτές με τα αυτιστικά άτομα επιχειρούνται με αρκετά οργανωμένο τρόπο. Ασφαλώς, τα άτομα αυτά πρέπει να διδαχθούν πολλά πράγματα και σε πολλά επίπεδα, για να βελτιώνουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους. Χρειάζεται να διδαχθούν δεξιότητες, που τα φυσιολογικά παιδιά αποκτούν από μόνα τους. Παράλληλα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ο ιδιαίτερος γνωσιακός τρόπος, που μπορούν αυτά τα άτομα να μαθαίνουν. Η προσέγγιση συνεπώς πρέπει να είναι πολύ ειδική, ενώ η θεραπεία-εκπαίδευση προϋποθέτει το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Η προσέγγιση θα πρέπει να στηρίζεται:

1. στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο
2. στην έμφαση στη συνεργασία γονιού και ειδικού
3. στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας
4. στη διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση.

Παράλληλα αναπτύχθηκαν και υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά-θεραπευτικά (εναλλακτικής επικοινωνίας) προγράμματα. Ιδιαίτερα οργανωμένα εμφανίζονται ολιστικά προγράμματα, όπως π.χ. το πρόγραμμα TEACCH, το PECS, το LOVAS κ.α., για τα οποία θα γίνει εκτενής αναφορά.

Συμπερασματικά, αυτό, που έχουν ανάγκη τα παιδιά με αυτισμό, είναι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κοινωνική επικοινωνία, όχι για τα βοηθήσουμε να λειτουργούν σαν εμάς, αλλά για να βελτιώσουμε τη συμμετοχή τους σε μια πραγματικότητα, που δεν κατανοούν. Το επίπεδο βελτίωσης και οι τρόποι παρέμβασης σχετίζονται με τη σοβαρότητα της δυσκολίας τους, με το νοητικό τους δυναμικό και με τη συμμετοχή του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι δεν υπάρχει μια μεμονωμένη θεραπευτική ή εκπαιδευτική προσέγγιση, που να έχει αποδειχθεί, ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επαρκώς όλα τα συμπτώματα του αυτισμού. Η ποικιλία των διαθέσιμων θεραπειών για τον αυτισμό είναι μεγάλη. Οι ιατρικές θεραπείες περιλαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, ψυχοθεραπεία, θεραπεία βιταμινών, τη χρήση

της σεκρετίνης και την αλλεργική εξέταση (Huffman, et al., 2011). Ωστόσο, η πιο δραστική παρέμβαση στον αυτισμό αποδεικνύεται η πρόωμη και εντατική εκπαιδευτική υποστήριξη, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις συμπεριφορικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές μειονεξίες, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον αυτισμό.

### **2.8.1. Κριτήρια επιλογής για το σχεδιασμό της θεραπευτικής παρέμβασης.**

Οι ακόλουθες ερωτήσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την επιλογή της κατάλληλης θεραπευτικής προσέγγισης: (Itzhak & Zachor, 2011)

1. Πάνω σε ποια θεωρία του αυτισμού βασίζεται η συγκεκριμένη μέθοδος
2. Πόσο καιρό χρησιμοποιείται η μέθοδος σε παιδιά με αυτισμό
3. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε για την εφαρμογή της σε παιδιά με αυτισμό
4. Η προσέγγιση ωφελεί όλα τα παιδιά με αυτισμό ή σχεδιάστηκε για την εφαρμογή της σε μια υποομάδα του φάσματος
5. Ποιους τομείς διαπλέκει
6. Ποιος αναλαμβάνει την εφαρμογή της προσέγγισης
7. Με ποιον τρόπο η προσέγγιση εισάγεται στο παιδί
8. Ποιες δεξιότητες του παιδιού στοχεύει η προσέγγιση να αναπτύξει
9. Έχει γίνει αξιολόγηση της προσέγγισης
10. Μπορεί η προσέγγιση να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες συγκεκριμένες μεθόδους
11. Κατά πόσο ταιριάζει η προσέγγιση με το προσωπικό στυλ, τις ιδέες, τη φιλοσοφία των γονέων και του προσωπικού
12. Το κόστος της μεθόδου, που θα επιλεγθεί.
13. Βασίζεται στην εκπαίδευση στο σπίτι ή στο σχολείο- ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στις δύο περιπτώσεις
14. Πώς μπορούμε να ξέρουμε, αν θα υπάρξουν αποτελέσματα
15. Τι μπορεί να συμβεί, αν δεν επιτευχθούν οι στόχοι

Το κάθε παιδί θα πρέπει να έχει και δικαιούται να έχει εξατομικευμένο σχεδιασμό θεραπευτικής παρέμβασης, που να ανταποκρίνεται στις προσωπικές του ανάγκες και δεξιότητες. Αυτό θα πρέπει να συμβαίνει ακόμα κι αν το παιδί εκπαιδεύεται σε πλαίσιο, όπου η παρέμβαση γίνεται ομαδικά ή σε κανονικό παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

#### **3.1 Περιγραφή προβλήματος**

Στην παρούσα μελέτη-έρευνα εξετάζω κατά πόσο είναι εφικτή η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητή 18 ετών που πάσχει από αυτισμό με νοητική καθυστέρηση απροσδιόριστου βαρύτητας. Ο μαθητής φοιτά στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Καλαμάτας.

#### **3.2 Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης**

Για τους μαθητές με βαριές αναπηρίες, που αδυνατούν να φοιτήσουν στα Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, προβλέπεται η υποχρεωτική και χωρίς διακρίσεις λόγω των δυσκολιών που απορρέουν από την αναπηρία τους, φοίτησή τους σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ,που έχουν σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό ή και συνέχιση της πρωτοβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να αποφεύγεται η αναστολή όλων των κατακτημένων ή αναδυόμενων δεξιοτήτων που αποτέλεσαν τους στόχους της εκπαίδευσης τους μέχρι την παρούσα φάση (έτσι ώστε να αποφεύγεται ο εγκλεισμός στο σπίτι που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην έκπτωση του βαθμού λειτουργικότητας τους) και καταρτίζονται αναλυτικά προ-γράμματα, ανά κατηγορία αναπηρίας, που εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών που φοιτούν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

#### **3.3.Ίδρυση Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλαμάτας**

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕ ΝΟΜΟΥ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ (ΦΕΚ 1640/10-12-2001).

Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Καλαμάτας με εξειδικεύσεις

- α) χειροτεχνία
- β) φυτικών και ζωικών προϊόντων.

Με ΦΕΚ 2084/28-9-2009 προστέθηκαν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) Καλαμάτας οι παρακάτω ειδικότητες-εργαστήρια:

- 1) Αυτόνομης Διαβίωσης
- 2) Αρτοποιίας – Ζαχαροπλαστικής και
- 3) Κοπτικής – Ραπτικής.

Τα εργαστήρια 2,3 δεν λειτουργούν λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών.

Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) Καλαμάτας στεγάζεται σε ένα διώροφο κτίριο σε νοτιοδυτικό προάστιο της Καλαμάτας. Το κτίριο διαθέτει πέντε αίθουσες στο υπόγειο, ένα εργαστήριο Η./Υ., γραφείο Ειδικού Εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, γραφείο διευθυντή, κουζίνα και τουαλέτες. Στον πάνω όροφο υπάρχουν έξι αίθουσες και οι τουαλέτες. Στο υπόγειο βρίσκεται το γυμναστήριο και η αίθουσα εκδηλώσεων. Το σχολείο περιβάλλεται από προαύλιο χώρο μέρος του οποίου διατίθεται σε γεωπονικές καλλιέργειες.

Στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ( ΕΕΕΕΚ) φοιτούν 50 μαθητές από 14 έως 24 ετών με ποικίλες ΕΕΑ (αυτισμό, νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές, συναισθηματικές κοινωνικές γνωστικές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα).

Απασχολούνται 4 φιλόλογοι ΕΑΕ, 1 μαθηματικός ΕΑΕ, 2 τεχνολόγοι γεωπόνου, 3 γυμναστές, 3 κοινωνιολόγοι, 1 καθηγητής καλλιτεχνικών, 1 καθηγητής μουσικής, 1 ψυχολόγος, 1 κοινωνικός λειτουργός. Τέλος απασχολούνται 2 νοσηλεύτριες, 4 άτομα βοηθητικού προσωπικού Υ.Ε. και μία επιστάτρια.

### **3.4. Αναγκαιότητα μελέτης – Σκοπιμότητα**

Ο μικρός αριθμός ερευνών που μέχρι τώρα έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού καθιστά την παρούσα μελέτη-έρευνα αναγκαία. Επιπροσθέτως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από αυτή ενδέχεται να αποβούν πολύ ωφέλιμα όχι μόνο για την εκπαίδευση των πασχόντων από αυτισμό, αλλά και για τις οικογένειες και

εκπαιδευτικούς αυτών καθώς αφορά το πολύ σημαντικό τομέα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Κατά συνέπεια θα διευκολυνθεί κατά το δυνατό και η διαδικασία της ένταξης των πασχόντων από Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Φάσμα Αυτισμού (ΔΑΔ – ΦΑ) στο σχολικό πλαίσιο και στην ευρύτερη κοινωνία κατά το δυνατό.

Σκοπός–στόχος της παρούσης έρευνας ετέθη η ορθή χρήση από τον προαναφερθέντα μαθητή του α' ενικού της προσωπικής ανωνυμίας «εγώ», όταν αναφέρεται στον εαυτό του ο διαχωρισμός του από το β' ενικό «εσύ» και γ' ενικό «αυτός», καθώς ο μαθητής επιδίεδετο σε συγκεκριμένη χρήση των τριών παραπάνω προσώπων όταν αναφερόταν στον εαυτό του.

### **3.5. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας**

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι, όπως δηλώνεται και από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Η λέξη *παιδιά* σημαίνει «ό,τι ανήκει, ή αναφέρεται στο παιδί».

Οι τρόποι με τους οποίους έχει ερμηνευτεί η αξία του παιχνιδιού, είτε αυτοί προέρχονται από την ψυχανάλυση, τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, την παιδαγωγική ή την κοινωνιολογία, έχουν συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι σημαντικό εργαλείο για τη σωματική, γλωσσική, νοητική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Με το παιχνίδι καλλιεργείται και η *πνευματική ανάπτυξη* του παιδιού, διότι πειθαρχείται το πνεύμα, συγκεντρώνεται η προσοχή του, αναπτύσσεται η κρίση, ο συλλογισμός, η φαντασία και η μνήμη. Παράλληλα το παιχνίδι συμβάλλει και στην *συναισθηματική του ανάπτυξη* προκαλώντας ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις που συμβάλλουν στην πνευματική ευφορία. Η ψυχή του παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης της συναισθηματικής ζωής και μέσο εκτόνωσης του άγχους και της ψυχικής υπερέντασης. Στη *γλωσσική ανάπτυξη*, το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάχνουν ιστορίες, να μεταχειρίζονται περιγραφική γλώσσα και να επικοινωνούν ιδέες και συναισθήματα. Το παιχνίδι προάγει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, δεδομένου ότι το παιχνίδι και στην ατομική του ακόμη μορφή συνοδεύεται από (αυτό-)συζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους, που αφορούν τις

αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. Μερικά είδη παιχνιδιών, όπως είναι για παράδειγμα τα παιχνίδια με κούκλες, έχουν μεγαλύτερη «διαλογική αξία» και προκαλούν τα παιδιά περισσότερο για «συζήτηση». Γι' αυτό μερικοί παιδαγωγοί συνιστούν τη χρήση τέτοιου υλικού για τη γλωσσική ενίσχυση των παιδιών με προβλήματα λόγου (Kasari, Chang, & Patterson, 2013).

### **3.5.1. Ορισμός-Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού**

Ένας ακριβής ορισμός για το τι συνιστά παιχνίδι δεν υπάρχει γιατί το παιχνίδι είναι δύσκολο να οριστεί. Περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές που δεν είναι ίδιες. Εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως. Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να είναι σωματικό, οργανωμένο, αυθόρμητο, μοναχικό, κοινωνικό. Επίσης είναι δυνατόν ο ορισμός του παιχνιδιού να αλλάζει ανάλογα με τον προσανατολισμό, το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή που αναφέρεται στο παιχνίδι. Είναι κάτι σαν την ομορφιά, της οποίας ο ορισμός εξαρτάται από την οπτική γωνία του καθενός. Έτσι και ο ορισμός του παιχνιδιού εξαρτάται από την πλευρά του καθενός που το παρατηρεί.

Σε ό,τι αφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού, υπάρχουν διάφορες θεωρίες για το παιχνίδι που χωρίζονται σε κλασικές και μοντέρνες θεωρίες. Οι κλασικές θεωρίες δημιουργήθηκαν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και προσπάθησαν να εξηγήσουν την ύπαρξη και το σκοπό του παιχνιδιού. Κάποιες από αυτές είναι η *θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας*, η *θεωρία της χαλάρωσης*, *ξεκούρασης* μέσω του παιχνιδιού (Kasari, Chang, & Patterson, 2013). Οι μοντέρνες θεωρίες, από την άλλη, προσπαθούν να εξηγήσουν το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Τέτοιες θεωρίες είναι η *ψυχοδυναμική θεωρία του παιχνιδιού* και οι *γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες*.

Υπάρχουν, ωστόσο κάποια κοινά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που έχουν περιγραφεί από διάφορους ερευνητές και θεωρούνται βασικά συστατικά του παιχνιδιού (Murdock & Hobbs, 2011).

Έτσι το παιχνίδι (Stagnitti, 2004):

- είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό,
- δεν έχει εξωτερικούς σκοπούς, δηλαδή τα κίνητρα του είναι εσωτερικά και δεν εξυπηρετούν άλλους σκοπούς,
- είναι αυθόρμητο και εκούσιο, δεν είναι υποχρεωτικό και επιλέγεται αυθόρμητα από τον παίκτη,



- περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή του παίχτη, δηλ. ένας παθητικός θεατής που απλώς παρατηρεί το παιχνίδι δε μπορεί να θεωρηθεί ως παίχτης,
- είναι «απορροφητικό», έτσι όταν ένα παιδί παίζει, ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός δυσκολεύονται να το αποσπάσουν από το παιχνίδι, ακόμη και αν το παιδί πεινάει ή κρυώνει για παράδειγμα,
- είναι η προσωπική, ιδιωτική πραγματικότητα του παιδιού, οτιδήποτε συμβαίνει στο παιχνίδι του παιδιού, αναπαριστά την πραγματικότητά του τη συγκεκριμένη στιγμή, και
- είναι μη κυριολεκτικό, επιτρέπει στα παιδιά να ξεφύγουν από τους περιορισμούς του εδώ και τώρα και να πειραματιστούν με νέες πιθανότητες.

Το 1990 πολλοί θεωρητικοί αναφέρθηκαν και σε κάποια άλλα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (Murdock & Hobbs, 2011):

- ελέγχεται από τον παίχτη,
- δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία από ό,τι στο αποτέλεσμα, και
- είναι ασφαλές.

Ο Bundy (2001) περιέγραψε το παιχνίδι ως μια συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος που δραστηριοποιείται και ελέγχεται από μέσα (εσωτερικά) και είναι ελεύθερη από τους περιορισμούς της αντικειμενικής πραγματικότητας.

### 3.5.2. Είδη και μορφές παιχνιδιού

Εκτός από τα ποικίλα χαρακτηριστικά, το παιχνίδι, όπως προαναφέρθηκε μπορεί να έχει και ποικίλες μορφές και να εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους, (Zigler, Zigler, & Bishop-Josef, 2004) όπως:

- *Μοναχικό*, όταν το παιδί παίζει μόνο του.
- *Παράλληλο*, όταν τα παιδιά παίζουν δίπλα-δίπλα, κοιτάζοντας περιστασιακά το ένα το άλλο.
- *Συντροφικό*, όταν το παιδί παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά και με τα ίδια παιχνίδια.
- *Συνεργατικό*, όταν παίζει με τα άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, έχοντας κοινό στόχο και συγκεκριμένους ρόλους.
- *Αισθητικοκινητικό παιχνίδι* (6μηνών-2 ετών), όταν τα παιδιά εξερευνούν τις φυσικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, βάζοντας το στο στόμα, χτυπώντας το, πετώντας το κ.τ.λ.

- *Διερευνητικό*, όταν τα παιδιά ασχολούνται με την επισώρευση αντικειμένων, π.χ. στήσιμο τούβλων, τοποθέτηση αντικειμένων το ένα μέσα στο άλλο κ.τ.λ.
- *Κινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας*, όπως τρέξιμο, σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, τραμπάλα και άλλα παιχνίδια αδρής κινητικότητας.
- *Λειτουργικό*, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν το σκοπό των παιχνιδιών και τα χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο.
- *Εποικοδομητικό - κατασκευαστικό*, όταν χρησιμοποιεί κάποια υλικά για να χτίσει κάτι.
- *Παιχνίδι με κανόνες*, όπου τα παιδιά παίζουν μαζί ακολουθώντας κανόνες (π.χ. ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, ή ένα παιχνίδι με μπάλα).
- *Συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι προσποίησης* (αναφέρεται και ως κοινωνικό-δραματικό), όπου τα παιδιά υποκαθιστούν αντικείμενα, π.χ. το μπουκάλι στην αγκαλιά των παιδιών γίνεται μωράκι, αποδίδουν ιδιότητες σε αντικείμενα, π.χ. προσποιούνται ότι το μωρό κλαίει κ.τ.λ.
- *Σκληρό-άτσαλο παιχνίδι (rough and tumble)*, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε διασκεδαστικό καβγαδάκι (ψευτοκαβγαδάκι, ψευτοπάλεμα, κυνηγητό) σπρώχνοντας τα άλλα παιδιά, άλλα όχι με διάθεση επιθετικότητας. Όλα τα παραπάνω είδη παιχνιδιού είναι απαραίτητα για το παιδί. Κάθε ένα από αυτά ενισχύει την ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα:
  - Το παιχνίδι που περιλαμβάνει κίνηση και αλληλεπίδραση βοηθάει το μικρό παιδί να αναπτύξει σωματικές/κινητικές δεξιότητες.
  - Το παιχνίδι που περιλαμβάνει ήχους και λέξεις βοηθάει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.
  - Το παιχνίδι με κανόνες βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τις ευθύνες τους, τις αρμοδιότητές τους, καθώς επίσης και τη φύση των κανόνων.
  - Το προσποιητό-φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι είναι ιδιαίτερος σημαντικό γιατί ωφελεί κάθε πλευρά της ανάπτυξης του μικρού παιδιού και προωθεί τη σχολική ετοιμότητα.

### **3.5.3. Η σημασία του παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή**

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο στοιχείο της ανάπτυξης όλων των παιδιών και των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν.

Συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού. Αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία σχέσεων και φιλιών μέσα στην τάξη. Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα, αλλά μια γεμάτη με νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους (Αυγητίδου, 2001).

Αναφορικά με τα παιδιά που πάσχουν από αυτισμό παρατηρούμε ως προς τη σχέση τους με το παιχνίδι τα εξής: Την απουσία ή τη βλάβη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της ανάπτυξης της φαντασίας που με τη σειρά της οδηγεί στην *αδυναμία ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού*. Όσον αφορά στο παιχνίδι, κάποια από τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού είναι η *έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογο με το αναπτυξιακό επίπεδο*, καθώς και οι *καθυστερήσεις ή η ανώμαλη λειτουργικότητα πριν την ηλικία των 3 ετών στην ανάπτυξη συμβολικού ή φανταστικού παιχνιδιού* (Peeters, 2000).

Όμως η εμπειρία του παιχνιδιού είναι πολύτιμη για όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα για τα πάσχοντα από αυτισμό. Και τούτο γιατί τα οφέλη του είναι μεγάλα. Αποτελεί εργαλείο για να συμμετάσχουν τα παιδιά σε αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, αλλά κυρίως με τους συνομηλίκους τους με φυσιολογικούς τρόπους. Μπορούν να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν. Γνωρίζουν το περιβάλλον τους, αλλά και τους άλλους.

Το θέμα λοιπόν έρευνας διαπραγματεύεται το θέμα της διδασκαλίας διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση του παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ( Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής: 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή.

### 3.6. Μεθοδολογία-Θεωρητική ανάπτυξη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

«Το ερευνητικό πρόγραμμα υπαγορεύει τη μέθοδο της έρευνας.» Οι μέθοδοι, δεν είναι τίποτε παραπάνω από τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων (π.χ. ποσοτικές και ποιοτικές). Οι ποσοτικές τεχνικές βασίζονται σε δείγματα από τα οποία μπορούν να παραχθούν στατιστικά πορίσματα που μπορούν να γενικευτούν, ενώ οι ποιοτικές συνιστώνται κυρίως στην μελέτη περίπτωσης καθώς στην ειδική αγωγή το κάθε πρόγραμμα ενίσχυσης είναι και ξεχωριστό, δηλαδή προσαρμοσμένο στις ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Τελικά οι όροι «ποσοτική» ή «ποιοτική» αναφέρονται στα είδη δεδομένων που θα συλλεγούν. Από την μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνητική στρατηγική. Άλλωστε η έρευνα δεν είναι μια ουδέτερη ενασχόληση (Barton 1995), αλλά αποσκοπεί στην ενδυνάμωση και την ωφέλεια των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τελικά δεν έχουν σημασία οι ίδιες οι μέθοδοι, αλλά ο τρόπος εφαρμογής τους που καθορίζεται από το παράδειγμα που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής, ο οποίος οφείλει να διαθέτει ερευνητικό πλουραλισμό τότε τείνοντας στη λογικο-θετικιστική αρχή και τότε στη μεταμοντέρνα προκειμένου για την πρόοδο στο πεδίο της ειδικής αγωγής.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης καθώς αποπειράται τη σπουδή ενός πολύπλοκου φαινομένου, δηλαδή της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ. Εστιάζεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης μαθητή που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη, μελέτη περίπτωσης συσχετίζεται και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη ατόμων άλλων εκτός του μαθητή και με ποσοτικές μεθόδους, συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Επιχειρήθηκε λοιπόν η τριγωνοποίηση για την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εγκυρότητας στην έρευνα.

Συγκεκριμένα αυτή η μελέτη περίπτωσης μαθητή πάσχοντος από ΔΑΔ-ΦΑ περιέλαβε την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού, δηλαδή τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβολής στην αρχή του προγράμματος και συγκρίθηκε με τη νόρμα. Έπειτα εφαρμόστηκε ενισχυτικό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και μετρήθηκε η απόδοση του μαθητή δύο φορές ακόμα στο μέσον του διαστήματος συναλλαγής με το

μαθητή και στο τέλος του εύλογου αυτού χρονικού διαστήματος. Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν σε κλινική βάση, δηλαδή εξετάστηκε η αλλαγή στην απόδοση του συγκεκριμένου μαθητή.

### **3.7. Δείγμα**

#### **A) Μελέτη περίπτωσης μαθητή**

Η 1<sup>η</sup> φάση: Συστηματική εμπειρική παρατήρηση:

Το όνομα του μαθητή που παρατηρήθηκε ήταν Ηλίας, ηλικίας 18 ετών που φοιτούσε στην τάξη ΑΔ2 στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας. Παρατηρήθηκε και αξιολογήθηκε κατά το 1<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης με ημερομηνία έναρξης της παρατήρησης 29/10/2012.

#### **Ατομικό ιστορικό**

##### **Μαθητής:**

Ο Ηλίας είναι ένα πραιο παιδί που φοιτά στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας. Ζει με την φυσική του οικογένεια στη Μεσσήνη. Φαίνεται να είναι μια αρμονική οικογένεια που τον έχει «αγκαλιάσει» με πολλή αγάπη.

Πάσχει από αυτισμό μέσης λειτουργικότητας. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν έχει μετρηθεί, αλλά οι καθηγητές στο σχολείο καθώς και η κοινωνική λειτουργός υποστηρίζουν ότι η αναπηρία του συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση απροσδιορίστου βαρύτητας. Παρουσιάζει νησίδες ικανοτήτων, όπως ιδιαίτερη έφεση στη ορθογραφία Αναγιγνώσκει πολύ καλά νεοελληνικό κείμενο και το κατανοεί, όταν δεν παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία, δηλαδή πολύπλοκα νοήματα. Διαθέτει εξαιρετικό γραφικό χαρακτήρα. Μπερδεύει πολύ τα ρηματικά πρόσωπα «εγώ», «εσύ». Όταν αναφέρεται στον εαυτό του χρησιμοποιεί β' ενικό ή γ' ενικό, σπάνια α ενικό. Χρησιμοποιεί καλά τους χρόνους των ρημάτων. Όμως απαντά μονολεκτικά και συχνά δεν κατανοεί το ακριβές περιεχόμενο των ερωτήσεων. Όταν του τίθεται δυσκολές ερώτημα, χρησιμοποιεί πάντα το β σκέλος ως απάντηση. Μετρά με ευκολία μέχρι το 1000 αλλά δεν πραγματοποιεί αριθμητικές πράξεις παρά μόνο προσθέσεις με μονοψήφιους αριθμούς μέσα στην δεκάδα. Αρέσκειται ιδιαίτερα σε αυτές. Συχνά όμως παρατηρείται ιδιαίτερα αφηρημένος, αργεί να απαντήσει σε ερωτήσεις και συχνά απαιτούνται επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις από τον εκπαιδευτικό ή τον συνομιλητή του.

Κουράζεται πολύ εύκολα και δεν είναι εύκολο να διατηρήσει το ενδιαφέρον του για κάτι. Σπάνια ερωτά και δεν παίρνει πρωτοβουλίες για τίποτα. Είναι πειθήνιος και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Το κολατσιό του είναι μόνιμα κρουασάν με σοκολάτα την οποία αγαπά ιδιαίτερα. Όταν ξεφεύγει από την ρουτίνα του ή ,όταν χάνει κάτι αναστατώνεται. Τέλος συχνά παρουσιάζει κωλύματα είτε στο βάδισμα (σμίγει τα πόδια του), είτε στην στάση της κεφαλής κα.

### **Οικογενειακό ιστορικό**

**Μητέρα:** Η μητέρα είναι προσηγής συνεργάσιμη και δραστήρια. Ενδιαφέρεται για τον Ηλία, ρωτά συχνά και αναζητά τρόπους να βοηθήσει. Είναι διαρκώς θλιμμένη και ακόμα δεν μπορεί να πιστέψει αυτό που έχει συμβεί στο παιδί της. Ο πατέρας εμφανίζεται, μαζί με την μητέρα, ενδιαφέρεται για το παιδί, αλλά κρατά μια στάση πιο ψύχραιμη. Βαδίζει σκυφτός και σκεπτικός.

### **Σχολικό ιστορικό**

Από τη μαρτυρία της μητέρας από το Δημοτικό μέχρι τώρα τα σχόλια «ακουμπούν» κυρίως το επικοινωνιακό κομμάτι. Οι καθηγητές υποστηρίζουν ότι το γνωστικό κομμάτι παρουσιάζει προβλήματα αλλά συμφωνούν και αυτοί στις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στην επικοινωνία του με τους άλλους. Περιγράφουν δυσκολία στις κοινωνικές συναλλαγές αλλά και στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες συχνά αποσύρεται Είναι πολύ παθητικός και περιμένει διαρκώς εντολές. Πάντως στο μέτρο του δυνατού είναι πολύ συνεργάσιμος. Ειδικότερα:

Σύμφωνα λοιπόν με την παρατήρηση με βάση τις ΛΕΒΔ ο Ηλίας αντιμετωπίζει τις εξής δυσκολίες:

Στον Προφορικό λόγο και ιδιαίτερα στην *Σαφή και ακριβή έκφραση*.

Στην Συναισθηματική οργάνωση και ιδιαίτερα στο *Αυτοσυναίσθημα* και στη *Συνεργασία με άλλους*.

Με βάση το ΠΑΠΕΑ παρουσιάζει ελλείμματα στις *Κοινωνικές δεξιότητες* ιδιαίτερα στην *Κοινωνική συμπεριφορά* και στις *Δημιουργικές δραστηριότητες* ειδικότερα στον *Ελεύθερο χρόνο*.

Σύμφωνα με την παρατήρηση με βάση τον ΠΙΝΑΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ στο ΤΡΙΑΔΙΚΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ παρατηρήθηκαν δυσκολίες στις εξής περιοχές:

α) *Επικοινωνία* και ιδιαίτερα στην *Ακριβή και σαφή έκφραση*.

β) *Κοινωνικές Δεξιότητες* και ιδιαίτερα στην *Κοινωνική πρωτοβουλία* και στην *Προσαρμογή στις αλλαγές*.

Επίσης εξεταζόμενος άτυπα από εμένα σύμφωνα με την *Κλίμακα Αξιολόγησης Του Παιδικού Αυτισμού* (αν και είναι έφηβος) βρίσκεται σχεδόν στην κλίμακα 3.

### **Διάγνωση μαθητή**

Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη: Αυτισμός Μέσης λειτουργικότητας

Διαγνωστικός Φορέας: Ιδιωτικό Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο «Δοξιάδη»

Ημερομηνία διάγνωσης: Διάγνωση 3/9/2000

### **Αίτημα γονέα**

Άμβλυνση δυσκολιών που αφορούν τον προφορικό του λόγο και κυρίως άμβλυνση των κοινωνικών δυσκολιών του.

### **Δυνατά και αδύναμα στοιχεία μαθητή**

Ο Ηλίας είναι πράος, συνεργάσιμος και αρκετά επιμελής στις εργασίες του. Εργάζεται ήσυχα και παρουσιάζει μεγάλη έφεση στην ορθογραφία (νησίδα ικανοτήτων).

Όμως πολύ συχνά αποσύρεται από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα δίνει την εικόνα του θλιμμένου. Κουράζεται εύκολα, επιζητεί την μοναξιά, ενώ ο προφορικός του λόγος είναι μονολεκτικός. Στις ερωτήσεις δεν απαντά συχνά με το ναι ή το όχι, αλλά με το ρήμα που χρησιμοποιήθηκε στην ερώτηση σε κατάφαση ή σε άρνηση.

#### **3.7.1.Συνοπτική εικόνα του Χρήστου από την παρατήρησή του αναφορικά με τις Κοινωνικές Δεξιότητες**

Ο Ηλίας αρέσκεται στην επαφή με τους συμμαθητές του στην οποία όμως είναι παθητικός. Στην φτωχή συναναστροφή του με τους άλλους συμβάλλει καθοριστικά και η αδυναμία που παρουσιάζει στον προφορικό λόγο. Χρησιμοποιεί λάθος τα ρηματικά πρόσωπα εγώ/εσύ, γεγονός που έχει ως απότοκο και την λαθεμένη κατανόηση του προφορικού λόγου.

Διδακτική προτεραιότητα: **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:** Ο διδακτικός στόχος προσδιορίζεται στην περιοχή του προφορικού λόγου, συγκεκριμένα στην ακριβή και σαφή έκφραση και ακόμα ειδικότερα στη σωστά χρήση του «εγώ» και του «εσύ» στην καθημερινή του ομιλία και συνδιαλλαγή με τους συμμαθητές του. Θα αποτελέσει βασικό εργαλείο το παραπάνω κατανόησης και αποκωδικοποίησης των προσλαβανομένων μηνυμάτων και εντολών από τα άτομα του περιβάλλοντός του καθώς επίσης θα συντελέσει καθοριστικά και στην ορθή διατύπωση των δικών του σκέψεων και επιθυμιών. Στην πραγματικότητα θα βοηθήσει κατά κάποιον τρόπο στο να διαχωριστεί ο Ηλίας από το περιβάλλον του στο να αντιληφθεί ότι είναι ξεχωριστό κομμάτι του περιβάλλοντός του και να θέσει τα όρια γύρω από τον εαυτό του και το περιβάλλον.

Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να χρησιμοποιεί σωστά το ρηματικό πρόσωπο *εγώ*, διαφοροποιώντας το από το *εσύ* ,κατανοώντας ότι με το πρώτο αναφέρεται στον εαυτό του ,ενώ με το δεύτερο στον συνομιλητή του.

Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος): Έκφραση σαφής και ακριβής.

Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος): Ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ: Σχολική ετοιμότητα (Προφορικός λόγος).

Τριαδικό Φάσμα Αυτισμού: Επικοινωνία και Κοινωνικές Δεξιότητες.

## **B) Ενήλικες**

Απαντήθηκαν 13 ερωτηματολόγια από 13 ενήλικες, τα οποία είχαν άξονες τις τρεις υποθέσεις της έρευνας. Η ομάδα των ενηλίκων συνίσταται σε εκπαιδευτικούς, φιλόλογους ειδικής αγωγής ΠΕ02.50, σε φιλόλογους γενικής αγωγής Π02, σε γονείς παιδιών με αυτισμό και σε γονείς τυπικά αναπτυσσομένων παιδιών.

Πραγματοποιήθηκαν 6 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας. Οι συνεντεύξεις είχαν 3 ερωτήματα, τα οποία είναι και οι υποθέσεις της παρούσης ερευνητικής εργασίας (Δροσινού Μ. , 2013-2014).

## **3.8. Εργαλεία**

Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στον μαθητή ήταν συμμετοχική και χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία.

Οι ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα περιοχών που θέλω να ελέγξω, καταγεγραμμένο με τη μορφή λίστας



διδασκτικών στόχων και το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) το οποίο στηρίζεται στο μοντέλο του Curriculum που σημαίνει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους μάθησης οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και μπορούν να ελεγχθούν – έχοντας πάντα κατά νου τα ΑΠΣ (Αναλυτικό Προγρ. Σπουδών) και ΔΕΠΠΣ(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών) (Δροσινού, Μαρκάκης, & Χρηστάκης, 2009). Άξονες του ΠΑΠΕΑ είναι η Αποκατηγοριοποίηση και Αποηλικιοποίηση. Με αυτό το «εργαλείο» θα εξετάσουμε τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες του παιδιού, τις Κοινωνικές Δεξιότητες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση του αυτισμού, τις Δημιουργικές Δραστηριότητες και την Μαθησιακή Ετοιμότητα του παιδιού· δηλαδή το βαθμό της ανάλογης με την ηλικία του διανοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και σωματικής ωριμότητας προκειμένου να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αποφεύγοντας έτσι να έρθει αντιμέτωπο με γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα στον έλεγχο του παιδιού σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ παρατηρήθηκε σημαντικότατο έλλειμμα του Ηλίας στον Προφορικό λόγο (Έκφραση σαφής και ακριβής) και σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ το έλλειμμα ήταν μεγάλο στις Κοινωνικές Δεξιότητες.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η λίστα Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στη λίστα ΓΜΔ ο Ηλίας ήταν κάτω από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης κατά πολύ, ενώ στον πίνακα των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών η μεγαλύτερη απόκλιση σημειώθηκε στην γραπτή έκφραση. Τέλος στην Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού ο Ηλίας επέδειξε εξαιρετική ντροπαλότητα στην συναλλαγή του, συναλλασσόταν κατόπιν διαρκών παροτρύνσεων, ήταν πολύ απόμακρος, άβουλος, επιφυλακτικός, αν και διέθετε βλεμματική επαφή. Η μίμηση έπετο παροτρύνσεων αλλά με καθυστέρηση. Επιπροσθέτως παρουσίαζε συναισθηματικές αντιδράσεις σε βαθμό και ποιότητα. Γελούσε και έκανε μορφασμούς άκαμπτους χωρίς αντίστοιχα ερεθίσματα στον χώρο. Είχε φτωχό συντονισμό κινήσεων και φτερούγιζε τα χέρια του. Έπαιζε με τα παιχνίδια με ακατάλληλο τρόπο και αρνιόταν την αλλαγή ρουτίνας. Επιπλέον απαιτείτο υπενθύμιση να κοιτάξει τα αντικείμενα και μερικοί ήχοι τον αναστάτωναν. Διέθετε φυσιολογική χρήση των αισθήσεων και συχνά εκδήλωνε νευρικότητα ακατάλληλη για την ηλικία του και τα πλαίσια. Ο Ηλίας ηχολαλούσε και αντέστρεφε τις προσωπικές αντωνυμίες στην ομιλία του. Παρουσίαζε ανώριμη χρήση της μη

λεκτικής επικοινωνίας. Ήταν αργός, και είχε νησίδα ικανότητας (ορθογραφία) Επίπεδο αυτιστικής διαταραχής 3,5. Όλες οι παραπάνω πρώτες αναφορές ήταν απότοκος συμμετοχικής παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε στις 29/10/13.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η σύνταξη και η οργάνωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο περιλαμβάνει 5 φάσεις αποσκοπεί στο να εξυπηρετηθούν αφού εντοπιστούν, οι ιδιαίτερες μαθησιακές – εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζει δυσκολίες ή παρουσιάζει ελλείμματα που ανακόπτουν την πορεία της μάθησης. Η Μελέτη Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) εφορμάται και βασίζεται κυρίως στην αντίληψη ότι για τις δυσκολίες μάθησης δεν ευθύνονται μόνο τα όποια προβλήματα των παιδιών, αλλά πολλές φορές είναι και αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στηρίζεται στο μοντέλο του (curriculum που σημαίνει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση μεταξύ τους και μπορούν να ελεγχθούν. Η σύλληψη και η οργάνωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι βαθιά ανθρωποκεντρική και εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μάθηση· δηλαδή την κατάκτηση, την ακριβή χρήση μιας νέας δεξιότητας, στην **ευχέρεια** (ακριβής χρήση μιας δεξιότητας), τη **διατήρηση** (χρήση της δεξιότητας ακόμα και με μεσολάβηση χρονικού διαστήματος χωρίς άσκηση), τη **γενίκευση** της δεξιότητας, αλλά και στην προσαρμογή της (χρήση δεξιότητας με διαφορετικούς τρόπους απ' αυτούς που έχει διδαχθεί για να λύνει τα καθημερινά του προβλήματα).

Οι άξονες στους οποίους στηρίζεται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι οι εξής:

α) αποκατηγοριοποίηση (αναφέρεται η διαγνωσμένη κατηγορία ΕΕΑ), δηλαδή δεν χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι κωφά, τυφλά παιδιά, αλλά ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» δεδομένου ότι από εκπαιδευτική άποψη αυτά τα παιδιά έχουν δυσκολίες στη μάθηση και επομένως είναι αναγκαίο να γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές στο πρόγραμμα, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, για να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά.

β) αποηλικιοποίηση (αναφέρεται η χρονική ηλικία συγκριτικά με το πλαίσιο της ΕΑΕ).

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχει λοιπόν πέντε φάσεις (τη Συστηματική εμπειρική παρατήρηση, την Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος, την Υλοποίηση των Διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και την

Αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και περιλαμβάνει το ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Δροσινού Μ. , 2014).

Καθόλη τη διάρκεια της πρακτικής μου με τον Ηλία έθεσα σύνολο οκτώ στόχους οι οποίοι λειτούργησαν ως βασικό εργαλείο μελέτης της περίπτωσης του. Ο πρώτος ήταν «Να χαιρετά αυθόρμητα» και διήρκησε από 21/10/13 έως 12/11/13. Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτοσχέδιες ασκήσεις, φωτογραφίες, προβολή βίντεο. Ο δεύτερος στόχος διήρκησε από 19/11/13 έως 3/12/13 και θέμα του ήταν: «Αφήγηση γεγονότων με σωστή χρονολογική σειρά. Για την πραγμάτωσή του χρησιμοποιήθηκε ο Η.Υ. και περιελάμβανε την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούσαν σειρά και τάξη με ταυτόχρονη χρήση χρονικών επιρρημάτων σειράς. Επιπροσθέτως εντάχθηκε και η βιωματική δραστηριότητα με παρασκευή ροφήματος και παράλληλη κατονομασία των εκτελούμενων ενεργειών. Τέλος επιχειρήθηκε και η σωστή παράθεση καρτών που συνθέτουν μια ιστορία (sequences). Από 10/12/13 έως 23/12/13 οι δραστηριότητες με τον Ηλία αποσκοπούσαν στο εξής: «Να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται». Στα πλαίσια αυτού του στόχου πραγματοποιήθηκαν βιωματικές-νατουραλιστικές ενέργειες, που απαιτούσαν την έκκληση για συνδρομή καθώς και την εκμάθηση των νούμερων της άμεσης δράσης και ανάγκης (100, 199, 166). Ο επόμενος στόχος κατέλαβε το χρονικό διάστημα 8/1/14 έως 15/1/14 και αποσκοπούσε στην άσκηση με τις έννοιες «μεγάλο-μικρό, ελαφρύ-βαρύ, φαρδύ-στενό». Ως υλικά χρησιμοποιήθηκαν ρεαλιστικά αντικείμενα καθημερινού βίου (παντελόνια, κουτάλια), γεωμετρικά σχήματα και προφορικές ασκήσεις που εξυπηρετούσαν το λεκτικό της σύγκρισης. Ο επόμενος στόχος διήρκησε από 22/1/14 έως 30/1/14 και εξυπηρετήθηκε κυρίως από παιχνίδι που περιελάμβανε κάρτες με αντικείμενα και αποσκοπούσε στη «Σωστή χρήση των ρηματικών προσώπων». Ο έκτος στόχος είχε σημείο αναφοράς «Τη δόμηση προτάσεων σε παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο». Και το επιτραπέζιο παιχνίδι *Φιδάκι* απετέλεσε και το παιδαγωγικό υλικό. Ο έβδομος στόχος εστιάστηκε στη «Διατύπωση ερωτήσεων» με τη συνεπικουρία επιδαπέδιου παιχνιδιού και ο όγδοος στόχος κατευθύνθηκε «Στη χρήση καταφατικών και αποφατικών προτάσεων» και υποστηρίχθηκε με ρεαλιστικές συναλλαγές στο super market.

Αυτοπαρατήρηση/Ετεροπαρατήρηση: Σε όλες τις προαναφερθείσες δραστηριότητες για την εξυπηρέτηση των παραπάνω στόχων Ο Ηλίας ήταν αρκετά συνεργάσιμος. Συχνά όμως αφαιρείτο ή αποσύρετο και χρειαζόταν απανωτές υπενθυμίσεις, για να ανταποκριθεί δεόντως. Σιγά-σιγά όμως άρχισε να

ανταποκρίνεται στον λεκτικό έπαινο με σημαντική επενέργεια στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας από αυτόν. Εκδήλωνε την χαρά του, την ικανοποίησή του με χαμόγελο αλλά και με πεταρίσματα των χεριών. Όλες οι προαναφερθείσες αντιδράσεις είχαν ως επακόλουθο να με επηρεάσουν σημαντικά. Συχνά, όταν αποσυρόταν, έχανα το θάρρος μου και απογοητευόμουν. Δεν κρύβω ότι ίσως και να θύμωνα με τον εαυτό μου, γιατί τάχα κάτι δεν έκανα καλά. Κάθε φορά όμως που η συμπεριφορά του αναστρεφόταν προς το καλύτερο, αυτό λειτουργούσε ως ανατροφοδότηση για μένα, ώστε να επινοήσω νέες δραστηριότητες και να γίνω πιο ευρηματική. Στην αρχή της γνωριμίας μας εκδηλώσαμε και οι δύο μια αμηχανία για διαφορετικούς λόγους ο καθένας η οποία όμως εξελίχθηκε σε μια ζεστή αλληλεπίδραση κυρίως κατά την διάρκεια της παρέμβασης, ώστε να φθάσουμε στο σημείο να επιθυμεί να φωτογραφηθεί αγκαλιά μαζί μου και σε κάθε διάλειμμα να με πλησιάζει αυτοβούλως και να επιζητά την παρέα μου, αισθήματα αμοιβαία!

Για την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου (Λειτουργική χρήση των προσωπικών αντωνυμιών α' και β' ρηματικών προσώπων «εγώ-εσύ»), παρατέθηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες. Έγιναν δηλαδή διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το κείμενο. Οι Κοινωνικές Ιστορίες είναι ένα σενάριο το οποίο γονείς και ειδικοί γράφουν αφού πρώτα σταθούν και αναλογιστούν πώς το παιδί ή ο ενήλικας με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού αντιλαμβάνεται μια κατάσταση. Η πληροφορία χρησιμοποιείται με τη μορφή πρότασης και εντάσσεται στην αφήγηση μιας Κοινωνικής Ιστορίας. Αυτή αξιολογείται ως «καλή πρακτική» η οποία αποκτά μια άλλη δυναμική και μπορεί να μοιραστεί με άλλους, αρκεί να έχει εντοπιστεί ότι αυτή βοηθά το άτομο με αυτισμό στην κατανόηση και στην αλληλεπιδραστική ρουτίνα (Rose & Grosvenor, 2013).

Μια Κοινωνική Ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό (O'Connor, 2009).

Περιλαμβάνουν τέσσερις βασικούς τύπους προτάσεων. Περιγραφικές Προτάσεις, Προτάσεις που αναφέρονται σε Εσωτερικές Καταστάσεις, Προτάσεις Επιβεβαίωσης και Καθοδηγητικές Προτάσεις. Κάθε μια έχει ένα ξεχωριστό ρόλο. Κάθε είδος πρότασης χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Ιστορία σύμφωνα με μια ορισμένη συχνότητα που λέγεται, Αναλογία της Κοινωνικής Ιστορίας. Και οι πέντε κοινωνικές ιστορίες ήταν στα πλαίσια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και είχαν συνάφεια με το Ετήσιο

Πειραματικό Σχέδιο (ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων), το Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο (Έκφραση σαφής και ακριβής καθώς και με το Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο (Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α' και β' ενικού. Η 1<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία είχε τίτλο: «Λέω σωστά το εγώ και το εσύ, όταν μιλώ με τη μαμά μου», η 2<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία «Λέω σωστά το εγώ και το εσύ, όταν μιλώ με τον μπαμπά μου», η 3<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία «Χρησιμοποιώ σωστά το εγώ και το εσύ, όταν παίζω» η 4<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία «Λέω σωστά το εγώ και το εσύ, όταν παίζω με τον αδερφό μου» και η 5<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία «Λέω σωστά το εγώ και το εσύ, όταν είμαι με τους συμμαθητές μου». Και οι πέντε κοινωνικές ιστορίες ήταν ισομεγέθεις σχεδόν, δηλαδή κατελάμβαναν 18,8 σειρές και 111,6 λέξεις κατά μέσο όρο απλές, οικείες (εγώ, εσύ, εμείς, εσείς, αυτή, αυτός, αυτοί, αυτές), καθημερινές, συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες εκάστου προσώπου που αναφέρει η κάθε κοινωνική ιστορία καθώς και η φωτογραφία του τεταμένου δείκτη (εσύ) και τα διδακτικά υλικά και μέσα (επιτραπέζιο παιχνίδι, πλαστικοποιημένες κάρτες, παπουτσόκουτο, μήλα) (Δροσινού Μ., 2014).

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις 15-20 λεπτών με εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή μελέτης με ΕΕΑ με θεματικούς άξονες τις υποθέσεις της έρευνας.

Τέλος, δόθηκαν 13 ερωτηματολόγια σε 13 ενηλίκους με άξονες τις υποθέσεις της έρευνας και με ερωτήματα που υποστήριζαν τις υποθέσεις αυτές με τη μορφή Likert. Η 1<sup>η</sup> υπόθεση ήταν ότι η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν αναφορικά με τη γλωσσική έκφραση και αντίληψη, την φωνολογική διαταραχή, την επάρκεια στον προφορικό λόγο, τη δυνατότητα γραφής και ανάγνωσης και την αντίληψη των αριθμών ενός μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ.

Η 2<sup>η</sup> υπόθεση ήταν εάν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ. Συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν στο πόσο ένας μαθητής με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ μπορεί να απαντήσει ορθά σε ευθείες διμελείς ερωτήσεις, αναφερόταν στην ικανότητα χρήσης εξωλεκτικού τρόπου επικοινωνίας, στη δυνατότητα εκτέλεσης μια προφορικής εντολής, διατύπωσης ερώτησης και απορίας καθώς και στο βαθμό ύπαρξης κυριολεκτικού τρόπου σκέψης.

Η 3<sup>η</sup> υπόθεση εξέταζε εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητού με αυτισμό.

Συγκεκριμένα ερευνούσε τη δυνατότητα του μαθητή αυτού εναλλαγής οπτικού και ακουστικού καναλιού, αντιστοίχισης λέξεων-εικόνων, εναλλαγής της σειράς σε παιχνίδι, λειτουργικής χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών, όπως και διατύπωσης σύντομων ερωτήσεων.

### **3.9. Σχέδιο και πορεία της έρευνας**

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μονάδα Ειδικής αγωγής στο νομό Μεσσηνίας. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητή με ΕΕΑ και συγκεκριμένα με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ με Ν.Κ. απροσδιορίστου βαρύτητας και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί τους, αλλά και ενήλικες εκτός πλαισίου Ειδικής αγωγής. Τα ποιοτικά δεδομένα συνελέγησαν μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις-αξιολογήσεις του μαθητή στην αρχή της περιόδου της πρακτικής άσκησης, στο μέσον και στο τέλος αυτής, παρατηρώντας αυξομειώσεις των εξαμήνων απόκλισης του σε διάφορα πεδία, την ΔΕΒΔ, ΠΑΠΕΑ, ΕΜΔ, ΓΜΔ, Τριαδικό Φάσμα Αυτισμού. Οι συγκεκριμένες απεικονίστηκαν στους αντίστοιχους πίνακες και λεκτικοποιήθηκαν.

Ο ετήσιος στόχος του ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρέμεινε σταθερός (Προφορικός λόγος, Έκφραση σαφής και ακριβής) θέτοντας κάθε φορά διαφορετικό εβδομαδιαίο στόχο, πάντα όμως ανήκουν στην παραπάνω αναπτυξιακή περιοχή.

#### **Περιγραφή Ετήσιου – Μηνιαίου – Εβδομαδιαίου Στόχου**

Ο ετήσιος μακροπρόθεσμος στόχος βρίσκεται στην περιοχή του *Προφορικού λόγου* και συγκεκριμένα στην *Σαφή και ακριβή έκφραση*. Ειδικότερα επιχειρείται η σωστή χρήση των αντωνυμιών α' και β' προσώπου «εγώ» και «εσύ» αντιστοίχως. Προσδοκείται η κατάκτησή τους να βοηθήσει και στην επικοινωνία-συνδιαλλαγή του Ηλία με τους συνομηλίκους του και όχι μόνο, καθώς επίσης θα τον βοηθήσει να διαχωρίσει τον εαυτό του, τη σκέψη του, τις επιθυμίες του από το περιβάλλον του. Από τις 21/10/13 έως τις 12/11/13 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν να χαιρετά αυθόρμητα. Από τις 19/11/13 έως τις 3/12/13 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η αφήγηση γεγονότων με σωστή χρονική σειρά. Από τις 10/12/13 έως τις 23/12/13 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν να ζητά βοήθεια, όταν τη χρειάζεται. Από τις 8/1/14 έως τις 15/1/14 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η εκμάθηση εννοιών μεγάλο-μικρό

ελαφρύ-βαρύ φαρδύ-στενό. Από τις 22/1/14 έως τις 30/1/14 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η σωστή χρήση ρηματικών προσώπων. Από τις 3/2/14 έως τις 4/2/14 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η δόμηση προτάσεων σε παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο με σωστή χρήση ρηματικών προσώπων. Από τις 4/2/14 έως τις 6/2/14 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η διατύπωση ερωτήσεων με σωστή χρήση ρηματικών προσώπων. Στις 7/2/14 ο βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η χρήση καταφατικών και αποφατικών προτάσεων με σωστή χρήση ρηματικών προσώπων (Δροσινού Μ. , 2014).

Έπειτα δόθηκαν 4 πειραματικά πρωτόκολλα με κοινωνικές ιστορίες προκειμένου να αποσαφηνιστεί το ποσοστό επιτυχίας επίτευξης του στόχου (βλ. Εργαλεία, Παράρτημα). Κατόπιν δόθηκαν ερωτηματολόγια σε ενήλικες (βλ. Εργαλεία, Παράρτημα) καθώς και πάρθηκαν συνεντεύξεις από ενήλικες εκπαιδευτικούς σχετιζόμενους με τον μαθητή (βλ. Εργαλεία). Ο τόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και μελέτη περίπτωσης του μαθητή με ΕΕΑ, συμμετοχική παρατήρηση για 200 ώρες.

### **3.10. Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση της γράφουσας κατόπιν έγγραφης συγκατάθεσης των γονιών του παρατηρούμενου μαθητή, η οποία ζητήθηκε και κατατέθηκε στον διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΕΕΕΕΚ). Σε όλη την ερευνητική εργασία οι αναφορές που γίνονται στον μαθητή περιορίζονται μόνο στο μικρό του όνομα, εφόσον τηρήθηκε εχεμύθεια και ανωνυμία αναφορικά με το πρόσωπό του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Σύγκριση αρχικών ενδιάμεσων και τελικών παρατηρήσεων

#### 4.1.1. Κλίμακα Αξιολόγησης του Παιδικού Αυτισμού

Ο μαθητής βρίσκεται στην κλίμακα 3,5.

#### 4.1.2. Σύγκριση αρχικών μέσω τελικών παρατηρήσεων στις Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες. Τελικός Πίνακας

Ως προς τις τρεις υποθέσεις της εργασίας, 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, δεν προκύπτει κάποιο αποτέλεσμα στο παρακάτω πίνακα που να σχετίζεται με αυτές.

### Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

#### Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Κάτσου Ρένα

#### Ειδικότητα: Φιλολόγος ειδικής αγωγής

Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υποκείμενου μαθητή.	Όνομα μαθητή: Ηλίας	Ημ. Γέννησης	Τάξη φοίτησης: ΔΑ1 ΕΕΕΚ	Εξάμηνο: Α' εξάμηνο	Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 6/2/2014															
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κομμάτι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																			
Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.	Ανιληπτικές δεξιότητες (1)	Μνημονικές δεξιότητες (2)	Δεξιότητες - γραφικό χώρο (3)	Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)	Μαθηματικές δεξιότητες (5)	Δεξιότητες συμπεριφοράς (6)														
Εξάμηνο/τάξη φοίτησης	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικοακουστικές αντιληπτικές λειτουργίες	Πολυκαταθλητικές αντιληπτικές λειτουργίες	Λειτουργική μνήμη-Μνήμη ακολουθιών	Μακροπρόθεσμη μνήμη-Μνημοτεχνική ή λειτουργική μνήμη	Βραχυπρόθεσμη μνήμη-Λειτουργική μνήμη	Χυρο-χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητικές και κατάκτηση του γραφικού χώρου	Φωνολογική Αντίληψη	Γραφή	Μορφολογική-Ορθογραφία	Επιμορφολογικό	Γραπτή Έκφραση	Αριθμοί και Μαθηματικά	Γλώσσα και Μιαθμηατικά	Συνασθηματική υποστήριξη	Κριτικές προγραμματισμού	Αναγνωστική κόνα	
Α' ες Γ' Λυκ.																				
Α' ες Γ' Λυκ.																				
Β' ες Β' Λυκ.																				
Α' ες Β' Λυκ.																				
Β' ες Α' Λυκ.																				
Α' ες Α' Λυκ.																				
Β' ες Γ' Γυμν.																				
Α' ες Γ' Γυμν.																				
Β' ες Β' Γυμν.																				
Α' ες Β' Γυμν.																				
Β' ες Α' Γυμν.																				
Α' ες Α' Γυμν.																				
Β' ες ΣΤ' Δημ.																				
Α' ες ΣΤ' Δημ.																				
Β' ες Ε' Δημ.																				
Α' ες Ε' Δημ.																				
Β' ες Δ' Δημ.																				
Α' ες Δ' Δημ.																				
Β' ες Β' Δημ.																				
Α' ες Β' Δημ.																				
Β' ες Α' Δημ.																				
Α' ες Α' Δημ.																				
Β' ες ΣΤ' Δημ.																				
Α' ες ΣΤ' Δημ.																				
Β' ες Ε' Δημ.																				
Α' ες Ε' Δημ.																				
Β' ες Δ' Δημ.																				
Α' ες Δ' Δημ.																				
Β' ες Β' Δημ.																				
Α' ες Β' Δημ.																				
Β' ες Α' Δημ.																				
Α' ες Α' Δημ.																				
Β' ες Νηπ.																				
Α' ες Νηπ.																				
Β' ες Προνηπ.																				

— Μέσος όρος τριών παρατηρήσεων — 1<sup>η</sup> Παρατήρηση — 2<sup>η</sup> Παρατήρηση — 3<sup>η</sup>

Παρατήρηση

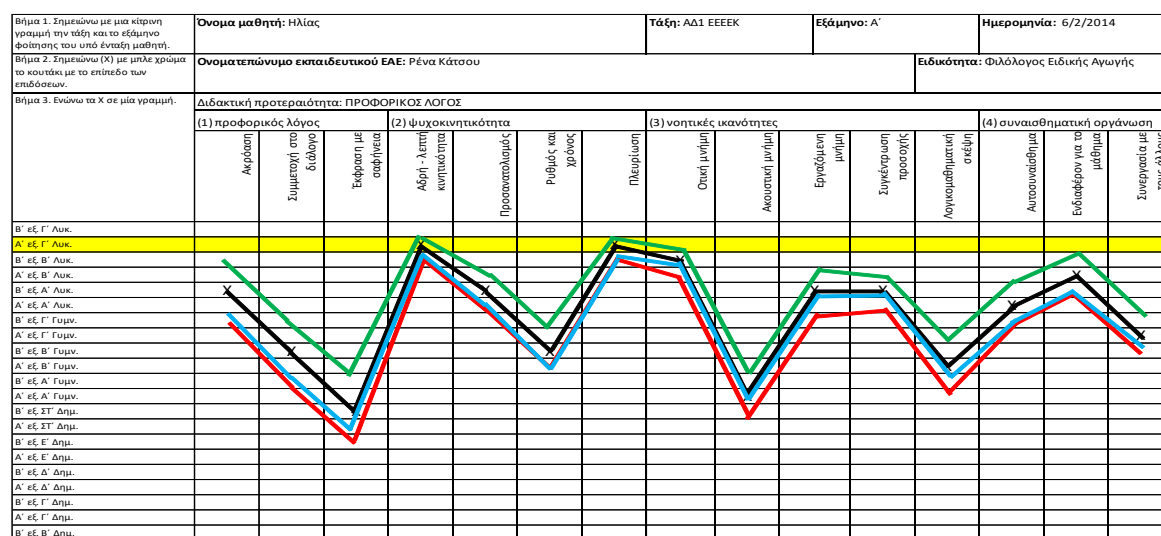


### 4.1.3. Περιγραφή αποκλίσεων μαθησιακής ετοιμότητας

Ως προς τις τρεις υποθέσεις της εργασίας, 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, ο πίνακας περιγραφής αποκλίσεων μαθησιακής ετοιμότητας στην περιοχή του Προφορικού λόγου και συγκεκριμένα στην Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια παρουσιάζει βελτίωση η αρχική από την τελική μέτρηση τέσσερα εξάμηνα προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

### 2<sup>η</sup> φάση : Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του υπό ένταξη μαθητή-ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ

#### γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.



— Μέσος όρος τριών παρατηρήσεων — 1<sup>η</sup> Παρατήρηση — 2<sup>η</sup> Παρατήρηση — 3<sup>η</sup> Παρατήρηση

### 4.1.4. Περιγραφή αποκλίσεων στις Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ)

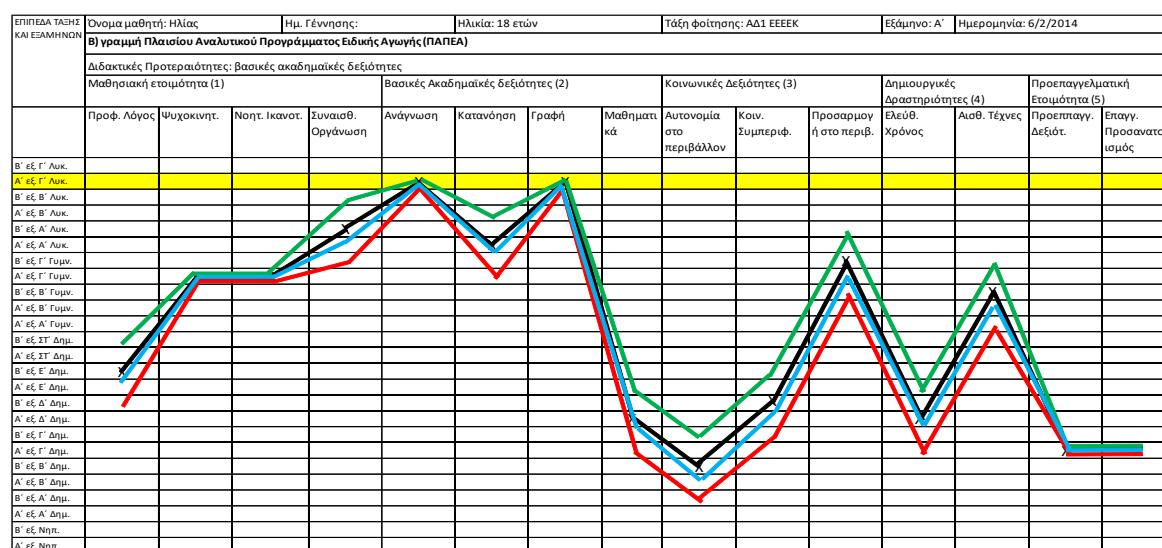
Ως προς τις τρεις υποθέσεις της εργασίας, 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ

προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, ο πίνακας περιγραφής αποκλίσεων στις Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ) παρουσιάζει βελτίωση στην περιοχή του προφορικού λόγου η αρχική από την τελική μέτρηση τέσσερα εξάμηνα προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

## γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Κάτσου Ρένα

Ειδικότητα: Φιλολόγος ειδικής αγωγής



— Μέσος όρος τριών παρατηρήσεων — 1<sup>η</sup> Παρατήρηση — 2<sup>η</sup> Παρατήρηση — 3<sup>η</sup> Παρατήρηση

### 4.1.5. Περιγραφή αποκλίσεων στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού

Ως προς τις τρεις υποθέσεις της εργασίας, 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, ο πίνακας περιγραφής αποκλίσεων στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού, παρουσιάζει βελτίωση η αρχική από την τελική μέτρηση στη σαφή και ακριβή έκφραση δύο εξάμηνα προς τα πάνω, προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

## γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα του Αυτισμού

Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Κάτσου Ρένα

Ειδικότητα: Φιλολόγος ειδικής αγωγής

Θέμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υποδ ένταξη μαθητή.	Όνομα μαθητή: Ηλίας	Ημ. Γέννησης	Ηλικία: 18 ετών	Τάξη φοίτησης: ΑΔ1 ΕΕΕΕΚ	Εξάμηνο: Α' εξάμηνο	Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 20/12/2014											
Θέμα 2. Σημειώνω (X) με κόκκινο χρώμα το κούτι με το επίπεδο των επιδόσεων.	Ε) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα:																
Θέμα 3. Επίσημα τα X σε μία γραμμή.	Επικοινωνία (1)			Κοινωνικές δεξιότητες (2)					Σκέψη-φαντασία (3)								
εξάμηνο/τάξη φοίτησης	Χωρίς προφορικό λόγο	Λειτουργικός προφορικός λόγος	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση σαφώς και ακριβής	Εγγύτητα	Βλεμματική επαφή	Παράλληλη δραστηριότητα	Κοινωνική ανταπόκριση	Κοινωνική πρωτοβουλία	Εναλλαγή ή Σειράς	Κανόνες	Αμοιβαιότητα - Μοίρασμα	Προσαρμογή στις αλλαγές	Εμμονές	Στερεοτυπικές κινήσεις	Ιδεοληπτική σκέψη	Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
Β' ες Γ' Λυκ.																	
Α' ες Β' Λυκ.																	
Α' ες Β' Λυκ.																	
Β' ες Α' Λυκ.																	
Α' ες Α' Λυκ.																	
Β' ες Γ' Γυμν.																	
Α' ες Γ' Γυμν.																	
Β' ες Β' Γυμν.																	
Α' ες Β' Γυμν.																	
Β' ες Α' Γυμν.																	
Α' ες Α' Γυμν.																	
Β' ες ΣΤ' Δημ.																	
Α' ες ΣΤ' Δημ.																	
Β' ες Ε' Δημ.																	
Α' ες Ε' Δημ.																	
Β' ες Δ' Δημ.																	
Α' ες Δ' Δημ.																	
Β' ες Γ' Δημ.																	
Α' ες Γ' Δημ.																	
Β' ες Β' Δημ.																	
Α' ες Β' Δημ.																	
Β' ες Α' Δημ.																	
Α' ες Α' Δημ.																	
Β' ες Νηπ.																	
Α' ες Νηπ.																	

— Μέσος όρος τριών παρατηρήσεων — 1<sup>η</sup> Παρατήρηση — 2<sup>η</sup> Παρατήρηση — 3<sup>η</sup> Παρατήρηση

### 4.1.6. Περιγραφή αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ως προς τις τρεις υποθέσεις της εργασίας, 1) Εάν η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. 2) Αν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). 3) Εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, στον πίνακα Περιγραφής αποκλίσεων στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η αρχική με την τελική μέτρηση παρουσίασαν δύο εξάμηνα διαφορά προς τα πάνω προσεγγίζοντας τη γραμμή βάσης.

## Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Επίπεδο/τάξη φοίτησης	Διδακτική προτεραιότητα:				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (4)	
	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικά	κοινωνικές ικανότητες	συνασθηματική οργάνωση	πράξεις	προσαρμογή	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές
B' ε.ε. Γ' Λυκ.													
A' ε.ε. Γ' Λυκ.													
B' ε.ε. Β' Λυκ.													
A' ε.ε. Β' Λυκ.													
B' ε.ε. Α' Λυκ.													
A' ε.ε. Α' Λυκ.													
B' ε.ε. Γ' Γυμν.													
A' ε.ε. Γ' Γυμν.													
B' ε.ε. Β' Γυμν.													
A' ε.ε. Β' Γυμν.													
B' ε.ε. Α' Γυμν.													
A' ε.ε. Α' Γυμν.													
B' ε.ε. ΣΤ' Δημ.													
A' ε.ε. ΣΤ' Δημ.													
B' ε.ε. Ε' Δημ.													
A' ε.ε. Ε' Δημ.													
B' ε.ε. Δ' Δημ.													
A' ε.ε. Δ' Δημ.													
B' ε.ε. Γ' Δημ.													
A' ε.ε. Γ' Δημ.													
B' ε.ε. Β' Δημ.													
A' ε.ε. Β' Δημ.													
B' ε.ε. Α' Δημ.													
A' ε.ε. Α' Δημ.													
B' ε.ε. Νηπ.													
A' ε.ε. Νηπ.													

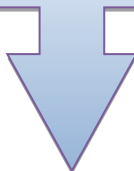
— Μέσος όρος τριών παρατηρήσεων — 1<sup>η</sup> Παρατήρηση — 2<sup>η</sup> Παρατήρηση — 3<sup>η</sup> Παρατήρηση

Καθόλη τη διάρκεια της πρακτικής μου εξάσκησης στο ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας πραγματοποίησα το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προκειμένου για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, το οποίο είχε συγκεκριμένο μακροπρόθεσμο στόχο σε μικρά βήματα, προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξή του στη σχολική κοινότητα και ευρύτερη κοινότητα (Δροσινού, 2014).

Ελέγχονται τα αποτελέσματά του με την χρήση πέντε κοινωνικών ιστοριών διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό επιτυχίας στην 1<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία ήταν 87%, 80% στην 2<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία, 87% στην 3<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία, 80% στην 4<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία και 100% στην 5<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τελικό ποσοστό επιτυχίας 87% και στις πέντε κοινωνικές ιστορίες.

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :** ΚΑΤΣΟΥ ΕΙΡΗΝΗ      **Αρ.:** 12135012036  
**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** Φιλολόγος      **ΗΛΙΚΙΑ:** 38      **E - mail:** eir.katsu@gmail.com  
**ΔΙΑΜΟΝΗ:** Καλαμάτα      **ΕΡΓΑΣΙΑ:** Φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής  
**ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑ:** ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας  
**ΔΙΑΓΝΩΣΗ, ΗΛΙΚΙΑ, ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΤΗ:** Αγόρι, 18 ετών, ΔΑΔ-ΦΑ, Ν.Κ. Απροσδιορίστου Βαρ.



Α/Α Πειράματος - Κοινωνική Ιστορία	1	2	3	4	5
<b>Ημερομηνία</b>	12/3/2014	17/3/2014	19/3/2014	24/3/2014	3/4/2014
<b>Τίτλος Κειμένου</b>	Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν μιλώ με την μαμά μου	Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν μιλώ με τον μπαμπά μου	Χρησιμοποιώ σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν παίζω	Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν παίζω με τον αδερφό μου	Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν είμαι με τους συμμαθητές μου
<b>Αριθμός Σειρών</b>	17	20	15	20	22
<b>Αριθμός Λέξεων</b>	92	113	102	123	128
<b>Τύπος Λέξεων π.χ. ΣΦΣΦΣΦΣ «εγώ»-«εσύ»</b>	ΣΦΣΦ, ΣΦΣΦΣΦ ΣΦΣΦΣΦΣ, ΦΦΣΦΦ. Λιγότερες ΣΦΣΦΣΦΣΦΣ.	ΣΦΣΦ και ΣΦΣΦΣΦ. Αρκετές ΦΦΣΦΦ ή ΦΣΣΦ. Εμφανίζονται λέξεις με μορφή λέξη ή με μορφή ΣΦΦΣΦΦ.	ΣΦΣΦ και ΣΦΣΦΣΦΣ. Αρκετές ΣΦΣ και ΣΦΦΣΦΦ. Αρκετές ΣΦ ή ΦΣΦ, ΣΣΦ και ΣΦΣΦΣ. Πολλές είναι τα άρθρα Φ ή ΦΦ.	ΦΦΣΦΦ και ΣΦΣΦΣΦΣ Αρκετές ΣΦΣΦ και ΦΦΣΦΦ, αλλά και ΣΦΣΦΣΦ. Λιγότερες ΦΦΣΦ και ΣΦΦΣΦΦ. Επιπλέον πολλές είναι τα άρθρα Φ ή ΦΦ και λιγότερες οι λέξεις που έχουν συμπλέγματα από διπλά ή τριπλά σύμφωνα πχ. ΣΦΦΣΦΦΣΦ	ΣΣΦΣΦ και ΣΦΦΣΦΦ. Αρκετές ΣΦΣΦΣΦΣ και ΣΦΣΦ. Λιγότερες ΣΣΦ ή ΦΦΣΦΦ. Επιπλέον πολλές είναι τα άρθρα Φ ή ΦΦ ή ΣΦΣΣΦΣΦΦΣΦΣΦΣή ΣΦΣΣΦΣΣΣΦΣΦΣΦΦ
<b>Αριθμός Φωτογραφιών - Ενισχυτών</b>	11	12	9	12	14
<b>Αριθμός Ερωτήσεων</b>	3	3	3	3	3
<b>Αριθμός Σωστών Απαντήσεων</b>	2	1	2	1	3

## 4.2. Υποθέσεις και ερωτηματολόγιο των ενηλίκων

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 13 ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και 4 γονείς.

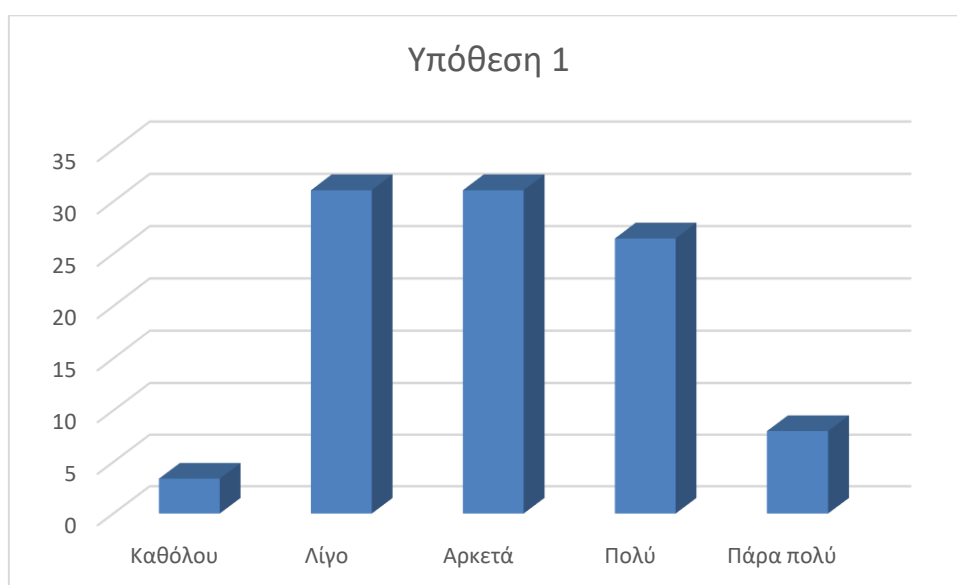
### Υποθέσεις Εργασίας

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, ανά υπόθεση, το οποίο απαντήθηκε από 13 ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και 4 γονείς.

- Ως προς την πρώτη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

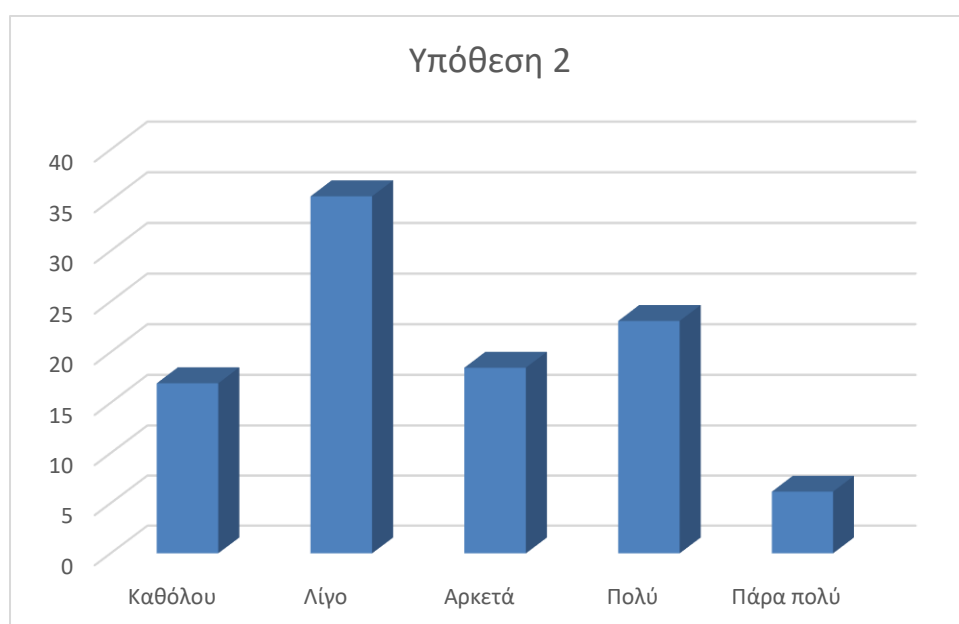
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	0	6	4	2	1
Ερώτηση 2η	2	2	2	6	1
Ερώτηση 3η	0	2	6	5	0
Ερώτηση 4η	0	7	2	3	1
Ερώτηση 5η	0	3	6	1	2
Συνολικό Ποσοστό	3,38 %	31,08 %	31,08 %	26,46 %	8,00 %



- Ως προς την δεύτερη υπόθεση εάν η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ.

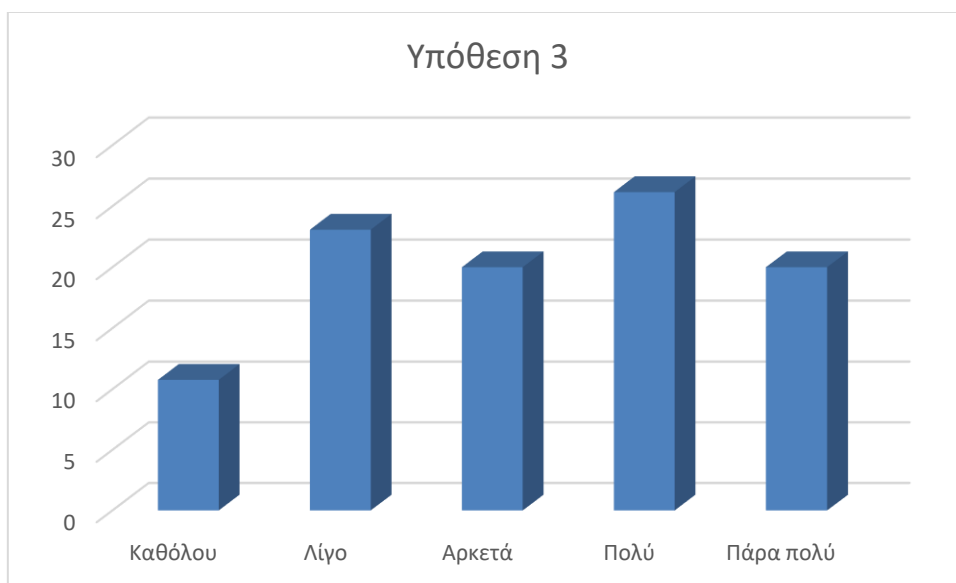
Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	2	6	3	1	1
Ερώτηση 2η	3	4	2	4	0
Ερώτηση 3η	0	1	2	8	2
Ερώτηση 4η	4	8	0	1	0
Ερώτηση 5η	2	4	5	1	1
<b>Συνολικό Ποσοστό</b>	16,92 %	35,38 %	18,46 %	23,08 %	6,15 %



- Ως προς την τρίτη υπόθεση εάν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητού με αυτισμό, ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ερώτηση 1η	1	3	2	2	5
Ερώτηση 2η	0	2	5	3	3
Ερώτηση 3η	0	1	1	9	2
Ερώτηση 4η	2	6	3	1	1
Ερώτηση 5η	4	3	2	2	2
Συνολικό Ποσοστό	10,77 %	23,08 %	20,00 %	26,15 %	20,00 %



Συμπερασματικά, ως προς την πρώτη υπόθεση οι πιο πολλοί ερωτηθέντες απάντησαν *αρκετά*, *λίγο* (31,08 %), ως προς την δεύτερη υπόθεση απάντησαν *λίγο* (35,38 %) και ως προς την τρίτη υπόθεση απάντησαν *πολύ* (26,15 %).



### 4.3. Συνεντεύξεις

Επίσης έγινε συνέντευξη με 8 ενήλικες οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και γονείς. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι όλα τα υποκείμενα υποστηρίζουν τα εξής:

- Σε σχέση με την πρώτη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη πιστεύουν ότι η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ υποστηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου .
- Σε σχέση με την δεύτερη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη πιστεύουν ότι η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό στο ΕΕΕΕΚ.
- Σε σχέση με την τρίτη υπόθεση φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη πιστεύουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητού με αυτισμό.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι φανερό, ότι ο Αυτισμός είναι μια σύνθετη κατάσταση με πολλές και ποικίλες όψεις, ενώ το τελικό ζητούμενο της επιλεγμένης παρέμβασης – εκπαιδευτικής προσέγγισης, είναι η εξισορρόπηση αυτών των όψεων. Παρά τις επιμέρους διαφορές, η εκπαιδευτική-ψυχολογική προσέγγιση έχει λάβει κεντρική θέση στην αντιμετώπιση, τόσο για την προώθηση των δεξιοτήτων των αυτιστικών παιδιών, όσο και για την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση για να είναι αποδοτική, θα πρέπει να είναι πολύ ειδική, δηλαδή να λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών, να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητές τους, ενώ παράλληλα να ασκείται από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη, να εφαρμόζεται οργανωμένα και συστηματικά, να εξασφαλίζει τη συνέχεια της προσπάθειας από το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι και να είναι αρκετά εξατομικευμένη.

Συγκεκριμένα όπως ήδη έχει προαναφερθεί οι γλωσσικές δεξιότητες, ειδικότερα η περιοχή του προφορικού λόγου αποτελεί έναν από τους κυριότερους άξονες της επικοινωνίας και παράγοντας της όσο το δυνατό καλύτερης επίτευξης αυτής. Για το παιδί με αυτισμό η γλωσσική έκφραση είναι δείκτης για το πώς αντιλαμβάνεται το περιβάλλον, αλλά κυρίως τον εαυτό του και το ρόλο του μέσα σε αυτό. Είναι δίαυλος αποκωδικοποίησης και συνειδητοποίησης των όσων βλέπει και των όσων βιώνει. Και πάνω από όλα είναι το μέσο, είναι ο τρόπος εκείνος, ο αναντικατάστατος, για να εκφράσει τη σκέψη, την επιθυμία, το συναίσθημα, τον εαυτό του.

Κατά συνέπεια είναι επιβεβλημένο στην διάγνωση του αυτισμού η γλωσσική έκφραση και επικοινωνία του παιδιού να τυγχάνει μεγάλης μέριμνας και φροντίδας από τους ειδικούς που το παρακολουθούν, αλλά και από το υπόλοιπο περιβάλλον που ζει, συμβιώνει, συναλλάσσεται και συνεργάζεται με το παιδί αυτό. Το γλωσσικό έλλειμμα μπορεί να παρουσιάζεται με διαβαθμίσεις· από μικρό έως πολύ σοβαρό. Σε κάθε περίπτωση – όταν πάντα υπάρχει ο βασικός λειτουργικός λόγος-ομιλία – πρέπει κάθε απόκλιση να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα, δομημένα με ύπαρξη μακροπρόθεσμου, μεσοπρόθεσμου και βραχυπρόθεσμου στόχου. Η ανάλυση του στόχου σε μικρά «βήματα» «στα μέτρα» του παιδιού έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας και αυτή ακριβώς η επιτυχία ενθαρρύνει, χαροποιεί το αυτιστικό παιδί και αποτελεί ανατροφοδότηση για τον ειδικό. Όσο πλουταίνει ο λόγος πλουταίνει και σκέψη, και το αντίστροφο. Όσο βελτιώνεται ο λόγος τόσο αναβαθμίζεται και η

επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του αυτιστικού ατόμου με τον περίγυρό του και το «μυστήριο» του κόσμου για αυτό γίνεται πιο κατανοητό, πιο προσιτό, όσο καλύτερα το αποκωδικοποιεί.

Ένας απόλυτα ενδεδειγμένος τρόπος για την επίτευξη των παραπάνω είναι το παιχνίδι. Η παρούσα έρευνα μέσα κυρίως από τα ποιοτικά της αποτελέσματα, έδειξε την καθοριστική συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικά του προφορικού λόγου. Από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι στην αξία του παιχνιδιού κατέφασκαν και οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και γονείς. Συμπερασματικά, αναφορικά με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), αλλά και τις άλλες δύο υποθέσεις της έρευνας και τα ποσοτικά, αλλά και τα ποιοτικά δεδομένα συγκλίνουν στα εξής: Πράγματι η διδασκαλία προφορικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, «Ναι πράγματι το παιχνίδι είναι κάτι ευχάριστο και παρέχει πολλές παρωθήσεις προφορικής, γλωσσικής έκφρασης στο παιδί», η διδασκαλία της γλώσσας μέσω παιχνιδιού αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, «Στο παιχνίδι το παιδί αναγκάζεται να διεκδικήσει, γελά, θυμώνει, χαίρεται και αυτόματα όλα αυτά λεκτικοποιούνται προφορικά και ενδεχομένως συνοδεύονται και από αντίστοιχη αντίδραση προς τον συμπαίκτη του», το ΣΑΔΕΠΕΑΕ προσανατολισμένο στο παιχνίδι συνεισφέρει στις προφορικές επικοινωνιακές δραστηριότητες του μαθητή, «Σίγουρα ο τετμημένος στόχος υπόσχεται επιτυχία και η επιτυχία είναι κίνητρο περαιτέρω προόδου». Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα ελέγχου της θεωρίας που προέκυψε από την έρευνα και σε μια δεύτερη και Τρίτη περίπτωση με σκοπό την επιβεβαίωση ή τη διάψευσή της.

Ο Αυτισμός δεν είναι κάτι απλό· στον Αυτισμό θεραπεία με την έννοια της ίασης δεν υπάρχει. Καμία μέθοδος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ακόμη ως «θεραπευτική», ούτε να συσχετιστεί άμεσα με την έκβαση. Βεβαίως, η έκβαση ποικίλει, αλλά οι προσπάθειες θα πρέπει να επιχειρούνται με όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως βαρύτητας, προσαρμόζοντας κάθε φορά την προσέγγιση στο επίπεδο της τρέχουσας λειτουργίας του ατόμου (Wing, 2000). Μια παράλληλη σημαντική διάσταση της εκπαίδευσης είναι η πρόληψη των επικείμενων επιπλοκών απόρροια της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών.

Με βάση τα παραπάνω, ο Αυτισμός έχει αποβεί μια από τις ισχυρότερες προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής. Η συγκεκριμένη πρόκληση στοχεύει στο σχεδιασμό

και τη δημιουργία ενός κατάλληλα δομημένου περιβάλλοντος, το οποίο να μπορεί να διευκολύνει το αυτιστικό παιδί στην εκμάθηση των ατομικών του δεξιοτήτων βάσει του προσωπικού του ρυθμού. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα είναι σε θέση να επικοινωνεί σχετικά με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πιο εύκολα, να οργανώνει τις δραστηριότητές του προσφορότερα και να βελτιώνει την κατανόηση και την απόδοσή του.

Τα προγράμματα και οι μέθοδοι εκπαίδευσης και διαβίωσης έχουν επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση της αναπηρίας και της ποιότητας ζωής στις αναπτυγμένες χώρες π.χ. Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδά, Μ. Βρετανία, ενώ αφορούν κυρίως άτομα του αυτιστικού φάσματος, που δεν παρουσιάζουν σοβαρά και κρίσιμα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο αυτισμός παρά την πρόοδο, που έχει συντελεστεί στα τελευταία 60 χρόνια στην έρευνα-τόσο για τις γενετικές αιτίες, όσο και για τις πρακτικές μεθόδους αντιμετώπισής του- παραμένει η πιο δυσεξήγητη, η πιο περίπλοκη, δύσκολη, οδυνηρή, δαπανηρή στην αντιμετώπισή της, ανθρώπινη διαταραχή (Αλεξίου, 2004).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη χώρα μας υπάρχουν τρία εξειδικευμένα κέντρα διάγνωσης-αξιολόγησης και περιοδικής παρακολούθησης του αυτιστικού παιδιού, που ανήκουν στο Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής, στο Παιδων-Αγία Σοφία στην Αθήνα και στο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης. Επίσης, μια ημερήσια μονάδα λειτουργεί στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής, στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής στην Αγία Παρασκευή, ενώ στο Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής στη Ραφήνα, στη Στέγη Αυτιστικών Ατόμων «Ελένη Γύρα» στη Ζίτσα Ιωαννίνων, στο Κέντρο της Ν. Ιωνίας Μαγνησίας και στον Ξενώνα «Ελευθερία» στη Λάρισα λειτουργούν μονάδες διαβίωσης παιδιών και εφήβων. Τέλος, υπάρχουν μόνο δύο σχολεία για παιδιά με αυτισμό: ένα στην Αθήνα, στο ίδρυμα «Παμμακάριστος» και ένα στη Θεσσαλονίκη, ενώ υπάρχουν και μερικά ειδικά σχολεία, που δέχονται αυτιστικά παιδιά, όταν δεν παρουσιάζουν προβλήματα αυτοεξυπηρέτησης και συμπεριφοράς και συνοδεύονται (Αλεξίου, 2004). Αποτελεί μέλημα και κοινωνική ανάγκη για τα παιδιά που πάσχουν από αυτισμό, για την ποιότητα της ζωής τους, να δοθεί μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε κατά ένα μέρος την αξία του παιχνιδιού και του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την παραπάνω κατεύθυνση. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα και σε άλλα παιδιά για να αποδειχθεί και να εφαρμοστεί ευρέως το παιχνίδι και το δομημένο εξατομικευμένο πρόγραμμα ως συνδυασμένοι μέθοδοι ανάπτυξης των γλωσσικών και κατά επέκταση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

## Βιβλιογραφία

- Allely, C., Gillberg, C., & Wilson, P. (2014). Neurobiological Abnormalities in the First Few Years of Life in Individuals Later Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: A Review of Recent Data. *Behavioural Neurology*, σσ. 1-20. doi:http://dx.doi.org/10.1155/2014/210780
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας Πλήρης Οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bedford, R., Gliga, T., Frame, K., Hudry, K., Schandler, S., Johnson, M., & Charman, T. (2013, January). Failure to learn from feedback underlies word learning difficulties in toddlers at risk for autism. *Journal of Child Language*, 40(1), σσ. 29-46.
- Bishop, S., Hus, V., Duncan, A., Marisela, H., Gotham, K., Pickles, A., . . . Lord, C. (2013, June). Subcategories of Restricted and Repetitive Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), σ. 1287.
- Boutot, A., & Bryant, P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), σσ. 14-23.
- Bradley, E., Caldwell, P., & Underwood, L. (2014). Autism Spectrum Disorder. Στο E. Tsakanikos, & J. McCarthy, *Handbook of Psychopathology in Intellectual Disability* (σ. 238). New York: Springer New York.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). *Autism in the early years-A practical guide*. London: D.Fulton Publishers.
- Dobbins, M., & Abbott, L. (2010). Developing partnership with parents in special schools: parental perspectives from Northern Ireland. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(1).
- Duffield, T., Trontel, H., Bigler, E., Froehlich, A., Prigge, M., Travers, B., . . . Lainhart, J. (2013, August 28). Neuropsychological investigation of motor impairments in autism. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 35(8), σσ. 867-881. doi:10.1080/13803395.2013.827156
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2009). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), σσ. 97-114.
- Erdoş, C., Genesee, F., Savage, R., & Haigh, C. (2014, March). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), σσ. 371-398.

- Forgeot, B., Dawson, M., Soulieres, I., & Mottron, L. (2012, November). Self-Injury in Autism is Largely Unexplained: Now What? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), σσ. 2513-2514. doi:10.1007/s10803-012-1628-3
- Frith, U. (1999). *Autism: explaining the enigma*. Malden: MA: Blackwell Publishing.
- Froehlich-Santino, W., Londono Tobon, A., Clevelan, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., . . . Hallmayer, J. (2014, July). Prenatal and perinatal risk factors in a twin study of autism spectrum disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 54, σσ. 100-108.
- Guldberg, K. (2010, December). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of ‘best autism practice’ in the early years. *British Journal of Special Education*, σσ. 168-174. doi:10.1111/j.1467-8578.2010.00482.x
- Hanley, M., Riby, D., McCormack, T., Carty, C., Coyle, L., Crozier, N., . . . McPhillips, M. (2014, July). Attention during social interaction in children with autism: Comparison to specific language impairment, typical development, and links to social cognition. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), pp. 908-924. doi:10.1016/j.rasd.2014.03.020
- Happe, F. (1998). *Αντισμός: Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Howe, Y., Yatchmink, Y., Viscidi, E., & Morrow, E. (2014, June). Ascertainment and Gender in Autism Spectrum Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), σσ. 698-700.
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tempier, A., & Rutter, M. (2014, January). Cognitive and language skills in adults with autism: a 40-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(1), σσ. 49-58. doi:10.1111/jcpp.12115
- Huffman, L., Sutcliffe, Treanna, L., Tanner, Ima, S., Feldman, & Heidi, M. (2011, January). Management of Symptoms in Children With Autism Spectrum Disorders: A Comprehensive Review of Pharmacologic and Complementary-Alternative Medicine Treatments. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 1, σσ. 56-68. doi:10.1097/DBP.0b013e3182040acf
- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., . . . Harvey, M. (2013). Increasing Social Interaction Skills of Secondary School Students With Autism and/or Intellectual Disability: A Review of Interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), σσ. 288-307. doi:http://dx.doi.org/10.2511/027494813805327214

- Itzhak, E., & Zachor, D. (2011, March). Who benefits from early intervention in autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), σσ. 345-350. doi:10.1016/j.rasd.2010.04.018
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*(7), σσ. 347-360.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). *Η Εκπαίδευση Παιδιών και Νεαρών Ατόμων με Αυτισμό*. (Κ. Ι., Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Kasari, C., Chang, Y.-C., & Patterson, S. (2013). Pretending to Play or Playing to Pretend: The Case of Autism. *American Journal of Play*, 6, σσ. 124-135.
- Koegel, L., Koegel, R., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014, February). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), σσ. 50-56.
- Lee, H., Lin, M.-c., Kornblum, H., Papazian, D., & Nelson, S. (2014, January 31). Exome sequencing identifies de novo gain of function missense mutation in KCND2 in identical twins with autism and seizures that slows potassium channel inactivation. *Human Molecular Genetics*.
- Lee, S., Simpson, R., & Shoran, K. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. Focus on Autism & Other. *Developmental Disabilities*, 22, σσ. 2-13.
- Lord, C., & Bishop, S. (2010). Autism Spectrum Disorders: Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. *Social Policy Report*, 24(2), σσ. 1-21.
- Lord, C., Cook, E., Leventhal, B., & Amaral, D. (2001). Autism Spectrum Disorders. Στο S. Hyman, *The Science of mental health* (Τόμ. 28, σσ. 355-363). New York: Routledge.
- Mackay, D., Smith, G., Dobbie, R., Cooper, A., & Pell, J. (2013, February). Obstetric factors and different causes of special educational need: retrospective cohort study of 407 503 schoolchildren. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, σσ. 297-308.
- Mandelberg, J., Ann Laugeson, E., Cunningham, T., Ellingsen, R., Bates, S., & Frankel, F. (2013, Dec 03). Long-Term Treatment Outcomes for Parent-Assisted Social Skills Training for Adolescents With Autism Spectrum Disorders: The UCLA PEERS Program. σσ. 46-47.
- Martin, E., Mithaug, E., Cox, E., Peterson, Y., Van Dycke, L., & Cash, M. (2011). Increasing Self-Determination: Teaching Students to Plan, Work, Evaluate, and Adjust. *Exceptional children*, 69(4), σσ. 431-447.



- May, T., Brewer, W., Rinehart, N., Enticott, P., Brereton, A., & Tonge, B. (2011, July). Differential Olfactory Identification in Children with Autism and Asperger's Disorder: A Comparative and Longitudinal Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), pp. 837-847.
- Murdock, L., & Hobbs, J. (2011, July). Picture Me Playing: Increasing Pretend Play Dialogue of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), σσ. 870-878. doi:10.1007/s10803-010-1108-6
- Neumarker, K. (2003). Leo Kanner: his years in Berlin. The routs to Autistic Disorder. *History of Psychiatry*, 14, σσ. 205-218.
- 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. *Journal compilation*, 24(3), σ. 134.
- Peeters, T. (2000). *υτισμός: Από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Roberts, V., & Joiner, M. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Educational*, 34(3).
- Rose, R., & Grosvenor, I. (2013). *Doing Research in Special Education Ideas into Practice*. London: David Fulton.
- Rsosti, R., Sadek, A., Vaux, K., & Gleeson, J. (2014, January). The genetic landscape of autism spectrum disorders. *Development Medicine & Child Neurology*, σσ. 12-18. doi:10.1111/dmcn.12278
- Russell, R. (2008). Building brighter futures for all our children: a new focus on families as partners and change agents in the care and development of children with disabilities or special educational needs. *Support for Learning*, 23(3).
- Schulte-Rüther, M., Greimel, E., Markowitsch, H., Kamp-Becker, I., Remschmidt, H., Fink, G., & Piefke, M. (2010, October 13). Dysfunctions in brain networks supporting empathy: An fMRI study in adults with autism spectrum disorders. *Social Neuroscience*, σσ. 1-21. doi:10.1080/17470911003708032
- Scott, J., Duhig, M., Hamlyn, J., & Norman, R. (2013, December). Environmental Contributions to Autism: *Journal of Environmental Immunology and Toxicology*, 1(2), σσ. 75-79.
- Shardaa, M., Subhadraa, P., Sahaya, S., Nagarajaa, C., Singha, L., Mishraa, R., . . . Singha, N. (2010, June 30). Sounds of melody—Pitch patterns of speech in autism. *Neuroscience Letters*, 478(1), pp. 42-45. doi:10.1016/j.neulet.2010.04.066

- Silverman, J., Oliver, C., Karras, M., Gastrell, P., & Crawley, J. (2013, January). AMPAKINE enhancement of social interaction in the BTBR mouse model of autism. *Neuropharmacology*, *64*, σσ. 268-282.  
doi:10.1016/j.neuropharm.2012.07.013
- Stagnitti, K. (2004, March). Understanding play: The Implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, *51-1*, σσ. 3-12.  
doi:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
- Stanten, J., Sproat, R., & Presmanes Hill, A. (2013, October). Quantifying Repetitive Speech in Autism Spectrum Disorders and Language Impairment. *Autism Research*, *6(5)*, σσ. 372-383. doi:10.1002/aur.1301
- Stein, L., Lane, C., Williams, M., Wawson, M., Polido, J., & Cermak, S. (2014, July 10). *Physiological and Behavioral Stress and Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders during Routine Oral Care*. (J. G. Dorea, Επιμ.) Ανάκτηση από Biomed Research International: <http://dx.doi.org/10.1155/2014/694876>
- Sterponi, L., & Shankey, J. (2014, March). Rethinking echolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of Child Language*, *41(2)*, σσ. 275-304.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0305000912000682>
- Stronach, S., & Wetherby, A. (2014, February). Examining restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorder during two observational contexts. *Autism*, *18(2)*, σσ. 127-136.
- Sturme, P., & Dalfern, S. (2014, June). The Effects of DSM5 Autism Diagnostic Criteria on Number of Individuals Diagnosed with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, σ. 3.
- Talkowski, M., Minikel, Vallabh, E., Gusella, & James, F. (2014, April). Autism Spectrum Disorder Genetics: Diverse Genes with Diverse Clinical Outcomes. *Harvard Review of Psychiatry*, *22(2)*, σσ. 65-75.  
doi:10.1097/HRP.0000000000000002
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. (2014, February). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *53(2)*, σσ. 237-257.  
doi:10.1016/j.jaac.2013.10.013
- Waltes, R., Duketis, E., Knapp, M., Anney, R., Huguet, G., Schlitt, S., . . . Chiochetti, A. (2014, June 01). Common variants in genes of the postsynaptic FMRP signalling pathway are risk factors for autism spectrum disorders. *Human Genetics*, *133(6)*, σσ. 781-787. doi:10.1007/s00439-013-1416-y

- Wehmeyer, L., Shogre, K., Zager, D., Smith, T., & Simpson, R. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), σσ. 475-486.
- Williams, D., Cherkassky, V., Mason, R., Keller, T., Minshew, N., & Just, M. (2013, August). Brain Function Differences in Language Processing in Children and Adults with Autism. *Autism Research*, 6(4), σσ. 288-302.  
doi:10.1002/aur.1291
- Wing, L. (1996). *ο Αυτιστικό Φάσμα-Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. (Πρώιος, Μεταφρ.) Αθήνα: Π. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα - Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. (Πρώιος, Μεταφρ.) Αθήνα: Π. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2005). Reflections on Opening Pandora's Box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, σσ. 197-203.
- Zigler, E., Zigler, D., & Bishop-Josef, S. (2004). *Children's Play: The Roots of Reading*. Washington: Zero To Three Press.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεξίου, Χ. (2004). Το Παζλ του Αυτισμού., (σσ. 16-25). Λάρισα.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (Α. Γολεμή, Μεταφρ.) Αθήνα: Γ. Δάρδανος.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτή.
- Δροσινού, Μ. (2013-2014). Πρακτική Άσκηση. Α/θμια, Β/θμια Εκπαίδευση σε (ΣΜΕΑΕ), ΚΕΔΔΥ, Σχολικά Δίκτυα, σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες αρμοδιότητας Υπουργείου Υγείας (Κέντρα Ημέρας κ.α.), σε σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας, σε σχολεία σε φυλακές, ΚΕΘΕΑ. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD197/>.
- Δροσινού, Μ. (2014). Ειδικές Διδακτικές εφαρμογές σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας.
- Δροσινού, Μ. (2014). Ετοιμότητα και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας.

- Δροσινού, Μ. (2014). Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Περίγραμμα μαθήματος. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Ανάκτηση από Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Περίγραμμα μαθήματος.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., & Χρηστάκης, Μ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός – Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κωνστανταρέα, Μ. (1988). *Παιδικός Αυτισμός, Σύγχρονα Θέματα Ψυχιατρικής* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Συνοδινού, Α. (1994). *Παιδικός Αυτισμός*. Αθήνα: Πύλη.
- Συνοδινού, Κ. (2010). *Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΦΕΚ 1640. (10-12-2001). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 22372.
- ΦΕΚ 2084. (28-9-2009). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Πρωτόκολλα Πειράματος για την επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας των διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων**

### α. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Α/Α (Αύξων Αριθμός) <span style="float: right; border: 2px solid green; padding: 2px 10px;">1</span> α)αρ,φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: β)αρ.Περίληψη <span style="float: right; border: 2px solid red; padding: 2px 10px;">25</span> ΠΑ:27 <sup>η</sup> παρουσία	Φορέας: ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας Νομός Μεσσηνίας
Ημερομηνία:12/3/2014	Διάγνωση:ΔΑΔ-ΦΑ Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιορίστου Βαρύτητας
Ονοματεπώνυμο ΜτπχΦ: Κάτσου Ειρήνη	Ειδικότητα: Φιλολόγος ΠΕ02.50
Τηλ. Επικοινωνίας:6938770529	E-mail:eir.katsu@gmail.com

**Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης**  
**σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα: Τετάρτη**

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1η ώρα	ΑΔ2	8.30-9.30	ΦΑ
2η ώρα	ΑΔ2	9.25-10.05	ΓΛΩΣΣΑ
3η ώρα	ΑΔ2	10.25-11.05	ΑΔ
4η ώρα	ΑΔ2	11.20-12.00	ΑΔ
5η ώρα	ΑΔ2	12.15-12.55	ΜΟΥΣΙΚΗ
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</b>		5 ώρες	

**Σκοπός Πειράματος:** Η επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδ στόχου: Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου («εγώ» - «εσύ»)

**Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ:** Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου (‘εγώ’-‘εσύ’)

**Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:**

- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων.

- Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Έκφραση σαφής και ακριβής.

- Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού

- Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού στη συνομιλία με συγγενικό πρόσωπο α βαθμού (μητέρα)

**ΠΑΠΕΑ: Κοινωνική συμπεριφορά**

**ΔΕΠΠΣ:** Παιχνίδι με κάρτες απεικονίζουσες αριθμούς και αντικείμενα συνεπικουρούμενο από ερωτήσεις στις οποίες η απάντηση ήταν το 'εγώ'. Ακολουθία παιχνιδιών με τον Ηλία σύντομης διάρκειας.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων (παγίωση του α' προσώπου 'εγώ')

### Παιχνίδι 1

Βήμα 1: Κάθομαι απέναντι από τον Ηλία.

Βήμα 2: Απλώνω μπροστά μου δέκα κάρτες με φρούτα και μπροστά του δέκα κάρτες με κυκλάκια.

Βήμα 3: Σηκώνω μια από τις κάρτες και ρωτώ τον Ηλία πόσα φρούτα βλέπει και του ζητάω να μου δείξει τη δική του κάρτα που έχει τον ίδιο αριθμό από κυκλάκια. Όταν ο Ηλίας το βρίσκει του χαρίζω και τη δική μου κάρτα.

Βήμα 4: Κάνω το αντίθετο. Ο Ηλίας μου δείχνει μια κάρτα με κυκλάκια και εγώ βρίσκω την κάρτα με τον αντίστοιχο αριθμό φρούτων.

Σημείωση: Επίτηδες λέω κάποιον αριθμό λάθος, για να γελάσει. Όποιος κερδίζει παίρνει και τις δύο κάρτες.

Παραδείγματα ερωτήσεων προς τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ζητώ από τον μαθητή να κυκλώσει την σωστή απάντηση.

- 1) Ποιος βρήκε την κάρτα με τα σωστά κυκλάκια;
  - α. Εγώ βρήκα την κάρτα με τα σωστά κυκλάκια
  - β. Εσύ βρήκες την κάρτα με τα σωστά κυκλάκια

**Δ.Μ.Ε.:**

**Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ :**

**Κ ε ί μ ε ν ο**

1. Τίτλος κειμένου: Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν μιλώ με την  
μαμά μου



2. Αριθμός σειρών: 17
3. Αριθμός λέξεων: 92

4. Τύπος λέξεων: Απλές, οικείες συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες.

5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 11

**Μεθοδολογία Παρέμβασης** (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Μαθητής 18 ετών, άρρεν, πάσχων από ΔΑΔ-ΦΑ Νοητ. Καθ. μη πراسδιοριζομένη. Χώρος παρέμβασης : αίθουσα στο ΕΕΕΕΚ Μεσσηνίας. Χρόνος παρέμβασης: το 1<sup>ο</sup> 15λεπτο έκαστης διδακτικής ώρας. Αγαπημένο αντικείμενο: Κρουασάν μάρκας Molto.

**Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες**

- περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): Κοινωνική ιστορία, ενισχυμένη με εικόνες, με θέμα και στόχο την σωστή χρήση του ‘εγώ’ και του ‘εσύ’, όταν ο μαθητής συνομιλεί και επικοινωνεί με την μητέρα του.

- διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2):Πλαστικοποιημένη ιστορία, 3 ερωτήσεις πλαστικοποιημένες η καθεμία σε διαφορετική καρτέλα και 9 πιθανές απαντήσεις (3 σε κάθε ερώτηση). Οι καρτέλες με τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις διαθέτουν βέλκτρον , για να προσαρμόζεται κατευθείαν η σωστή απάντηση στην ερώτηση.

- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):

- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):

- Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών):α) η μαμά β)εγώ (ο μαθητής) γ)εσύ (ο τεταμένος δείκτης)

**Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός)**

(1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Ο μαθητής αντιλήφθηκε το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν σε αυτό. Ανταποκρίθηκε με διάθεση, θεωρώντας το ως παιχνίδι. Του άρεσαν αλλά και βοηθήθηκε πολύ από τις φωτογραφίες που υποστήριζαν το κείμενο.

(2) Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Όλα έβησαν αρκούντως ικανοποιητικά.

(3) Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Θα συνεχίσω και με την επόμενη κοινωνική ιστορία με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Το μόνο που θα επιδιώξω είναι περισσότερη ησυχία στον περιβάλλοντα χώρο του μαθητή.

## 2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης - Πείραμα: Μεθ.

### Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
12-3-14	Τι κάνεις Ρένα;	Πολύ καλά αγάπη μου!	Με πλησίασε αυτοβούλως και με ρώτησε γελώντας. Έμαθε τον αυθόρμητο χαιρετισμό και τον απευθύνει, χρησιμοποιώντας το σωστό πρόσωπο.
12-3-14	Μου άρεσε.	Σου άρεσε αγάπη μου η ιστοριούλα;	Σωστή χρήση αντωνυμίας.

### 3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,






#### 4. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης καμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	2	2
2 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3

#### β. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

A/A (Αύξων Αριθμός) α) αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: β) αρ. Περίληψη	<span style="border: 2px solid green; padding: 5px;">2</span>	Φορέας: : ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας Νομός Μεσσηνίας	
β) αρ. Περίληψη	<span style="border: 2px solid red; padding: 5px;">26</span>	ΠΑ: 30 <sup>η</sup> Παρουσία	
Ημερομηνία: 17-3-14	Διάγνωση: ΔΑΔ-ΦΑ Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιορίστου Βαρύτητας		
Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: Κάτσου Ειρήνη	Ειδικότητα: Φιλολόγος ΠΕ02.50		
Τηλ. Επικοινωνίας: 6938770529	E-mail: eir.katsu@gmail.com		
<b>Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης</b>			
σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα: Δευτέρα			
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	8.30-9.30	ΠΡΟΒΑ
2 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	9.25-10.05	ΕΟΡΤΗΣ
3 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	10.25-11.05	25 <sup>ης</sup> ΜΑΡΤΙΟΥ
4 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	11.20-12.00	
5 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	12.15-12.55	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>ΩΡΩΝ</b>	<b>ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ</b>	<b>5 ώρες</b>

ΑΣΚΗΣΗΣ		
<p><b>Σκοπός Πειράματος:</b> Η επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδ στόχου: Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου («εγώ» - «εσύ»)</p>		
<p><b>Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ:</b> Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου (‘εγώ’-‘εσύ’)</p>		
<p><b>Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:</b></p>		
<p>- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων</p>		
<p>- Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Έκφραση σαφής και ακριβής.</p>		
<p>- Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού.</p>		
<p>- Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού στη συνομιλία με συγγενικό πρόσωπο α βαθμού (πατέρα).</p>		
<p><b>ΠΑΠΕΑ: Κοινωνική συμπεριφορά</b></p>		
<p><b>ΔΕΠΠΣ:</b> Παιχνίδι με κάρτες απεικονίζουσες αριθμούς και αντικείμενα συνεπικουρούμενο από ερωτήσεις στις οποίες η απάντηση ήταν το ‘εγώ’.</p>		
<p><b><u>Παιχνίδι 2</u></b></p>		
<p><b><u>Βήμα 1:</u></b> Απλώνω μπροστά μου τις δέκα κάρτες με τα φρούτα και μπροστά από τον μαθητή δέκα κόκκινες κάρτες με τα χεράκια.</p>		
<p><b><u>Βήμα 2:</u></b> (Βλ. βήμα 3, παιχνίδι 1 πρωτ/λλο1) Για να τον βοηθήσω του λέω να μετρήσει με τα δικά του δαχτυλάκια πρώτα και μετά να αναζητήσει τον αριθμό στις κάρτες.</p>		
<p><b><u>Σημείωση:</u></b> Του επισημαίνω ότι το μέτρημα ξεκινά από τον αντίχειρα.</p>		
<p><b><u>Βήμα 3:</u></b> (Βλ. βήμα 4, παιχνίδι 1 πρωτ/λλο1)</p>		
<p><b><u>Παραδείγματα ερωτήσεων προς τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ζητώ από τον μαθητή να κυκλώσει την σωστή απάντηση.</u></b></p>		
<p>1) Τι βλέπεις στην κάρτα;  α. Εσύ βλέπεις 3 μπανάνες  γ. Εγώ βλέπω 3 μπανάνες</p>		
<p><b>Δ.Μ.Ε.:</b></p>		
<p><b>Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ :</b></p>		
<p><b>Κείμενο</b></p>		
<p><b>1. Τίτλος κειμένου: Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ»,  όταν μιλώ με τον μπαμπά μου</b></p>		

2. Αριθμός σειρών:20
3. Αριθμός λέξεων:113
4. Τύπος λέξεων: Απλές, οικείες στο παιδί, συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες.
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών:12

**Μεθοδολογία Παρέμβασης** (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Μαθητής 18 ετών, άρρεν, πάσχων από ΔΑΔ-ΦΑ Νοητ. Καθ. μη προσδιοριζόμενη. Χώρος παρέμβασης : αίθουσα στο ΕΕΕΕΚ Μεσσηνίας. Χρόνος παρέμβασης: 5 15λεπτα κατά τη διάρκεια των σχολικών προβών. Αγαπημένο αντικείμενο: Κρουασάν μάρκας Molto.

#### **Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες**

- περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): Κοινωνική ιστορία, ενισχυμένη με εικόνες, με θέμα και στόχο την σωστή χρήση του ‘εγώ’ και του ‘εσύ’, όταν ο μαθητής συνομιλεί και επικοινωνεί με τον πατέρα του.
- διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2): Πλαστικοποιημένη ιστορία, 3 ερωτήσεις πλαστικοποιημένες η καθεμία σε διαφορετική καρτέλα και 9 πιθανές απαντήσεις (3 σε κάθε ερώτηση). Οι καρτέλες με τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις διαθέτουν βέλκτρον, για να προσαρμόζεται κατευθείαν η σωστή απάντηση στην ερώτηση.
- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):
- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):
- Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών): α) ο μπαμπάς β)εγώ (ο μαθητής) γ)εσύ (ο τεταμένος δείκτης) δ) η μαμά

#### **Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός)**

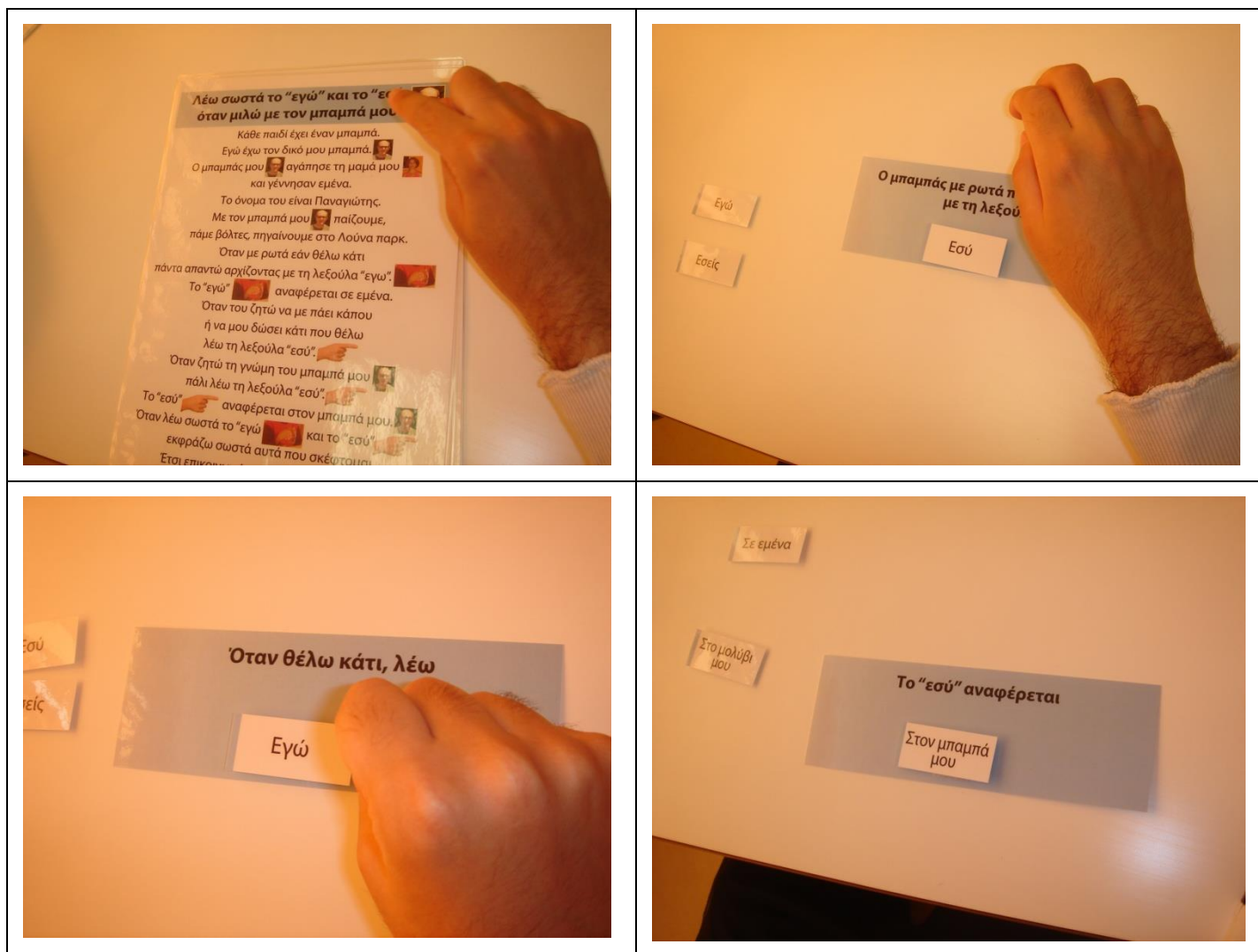
- (1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Ο μαθητής αντιλήφθηκε το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν σε αυτό. Ανταποκρίθηκε με διάθεση, θεωρώντας το ως παιχνίδι. Του άρεσαν αλλά και βοηθήθηκε πολύ από τις φωτογραφίες που υποστήριζαν το κείμενο.
- (2) Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Όλα έβησαν αρκούτως ικανοποιητικά.
- (3) Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Αυτή την φορά δεν χρειάστηκε να τροποποιήσω τίποτα. Διατέθηκε ο κατάλληλος χρόνος και χώρος χωρίς θόρυβο.

## 2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης - Πείραμα: Μεθ.

### Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
17-3-14	Έφερες το παιχνίδι;	Έχεις να με ρωτήσεις τίποτε;	Βλέπει την κοιν. ιστορία σαν παιχνίδι.
17-3-14	Θα ήθελα.	Θα ήθελες να συνεχίσουμε με το παιχνίδι με τις κάρτες;	Χρησιμοποιεί σωστό ρημ. πρόσωπο.

### 3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,



#### 4. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης καμένου-απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	2	2	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	2	3	3	3	3

#### γ. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Α/Α (Αύξων Αριθμός) α) αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ:  β) αρ. Περίληψη ΠΑ: 32η Παρουσία	3	Φορέας: ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας Νομός Μεσσηνίας			
Ημερομηνία: 19-3-14	Διάγνωση: ΔΑΔ-ΦΑ Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιορίστου Βαρύτητας				
Όνοματεπώνυμο ΜπχΦ: Κάτσου Ειρήνη	Ειδικότητα: Φιλολόγος ΠΕ02.50				
Τηλ. Επικοινωνίας: 6938770529	E-mail: : eir.katsu@gmail.com				
<p><b>Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης</b>  <b>σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:</b></p>					
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων		
1 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	8.30-9.30	ΠΡΟΒΑ		
2 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	9.25-10.05	ΕΟΡΤΗΣ		
3 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	10.25-11.05	25 <sup>ης</sup> ΜΑΡΤΙΟΥ		
4 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	11.20-12.00			
5 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	12.15-12.55			

<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</b>	<b>5 ώρες</b>	
<b>Σ κ ο π ό ς Π ε ι ρ ά μ α τ ο ς :</b> Η επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδ στόχου: Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου («εγώ» - «εσύ»)		
<b>Π ε ι ρ α μ α τ ι κ ό ς Δ ι δ α κ τ ι κ ό ς Σ τ ό χ ο ς Σ Α Δ Ε Π Ε Α Ε :</b> Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου (‘εγώ’-‘εσύ’)		
<b>Σ υ ν ά φ ε ι α Δ ι δ . Σ τ ό χ ο υ μ ε τ ο :</b>		
<b>- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο:</b> Ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων		
<b>- Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο:</b> Έκφραση σαφής και ακριβής.		
<b>- Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο:</b> Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού.		
<b>- Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο:</b> Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού στη συνομιλία με 3ο πρόσωπο (δασκάλα).		
<b>ΠΑΠΕΑ:</b> Κοινωνική συμπεριφορά		
<b>ΔΕΠΠΣ:</b> Παιχνίδι με κάρτες απεικονίζουσες αριθμούς και αντικείμενα, συνεπικουρούμενο από ερωτήσεις, στις οποίες η απάντηση ήταν το ‘εσύ’.		
Ακολουθία παιχνιδιών με τον Ηλία σύντομης διάρκειας.		
<u>Περιγραφή των δραστηριοτήτων (παγίωση του β’ προσώπου ‘εσύ’)</u>		
<b><u>Παιχνίδι 1</u></b>		
<b><u>Βήμα 1:</u></b> Απλώνω μπροστά μου τις κάρτες με τα ζώα και μπροστά στο παιδί τις κάρτες με τα αντικείμενα.		
<b><u>Βήμα 2:</u></b> Σηκώνω μια κάρτα και ζητώ από το παιδί να μετρήσει πόσα ζώα βλέπει.		
<b><u>Βήμα 3:</u></b> Γυρίζω την κάρτα με τα ζώα από την άλλη πλευρά, δείχνω στον Ηλία τον αριθμό και του ζητώ να βρει τον ίδιο αριθμό στις κάρτες με τα αντικείμενα. Αν το βρει κερδίζει και τις δύο κάρτες. Το παιχνίδι συνεχίζεται και με αντιστροφή ρόλων. Κερδίζει όποιος μαζέψει τις περισσότερες κάρτες.		
<u>Παραδείγματα ερωτήσεων προς τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ζητώ από τον μαθητή να κυκλώσει την σωστή απάντηση.</u>		
2) Τι ψάχνω να βρω ( Η κα Ρένα ρωτά δείχνοντας τον εαυτό της);		
α. Εσύ ψάχνεις να βρεις 4 μήλα		
β. Εγώ ψάχνω να βρω 4 μήλα		
<b>Δ.Μ.Ε.:</b>		
<b>Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ :Κοινωνική ιστορία</b>		

## Κείμενο

1. Τίτλος κειμένου: **Χρησιμοποιώ σωστά το «εγώ» και το «εσύ», όταν παίζω**



2. Αριθμός σειρών: 15
3. Αριθμός λέξεων: 102
4. Τύπος λέξεων: Απλές, οικείες στο παιδί, συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες.
5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 9

**Μεθοδολογία Παρέμβασης** (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Μαθητής 18 ετών, άρρεν, πάσχων από ΔΑΔ-ΦΑ Νοητ. Καθ. μη προσδιοριζόμενη. Χώρος παρέμβασης : αίθουσα στο ΕΕΕΕΚ Μεσσηνίας. Χρόνος παρέμβασης: 5 15λεπτα κατά τη διάρκεια των σχολικών προβών. Αγαπημένο αντικείμενο: Κρουασάν μάρκας Molto

### Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες

- περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): Κοινωνική ιστορία, ενισχυμένη με εικόνες, με θέμα και στόχο την σωστή χρήση του 'εγώ' και του 'εσύ', όταν ο μαθητής συνομιλεί και επικοινωνεί με τη δασκάλα του.
- διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2): Πλαστικοποιημένη ιστορία, 3 ερωτήσεις πλαστικοποιημένες η καθεμία σε διαφορετική καρτέλα και 9 πιθανές απαντήσεις (3 σε κάθε ερώτηση). Οι καρτέλες με τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις διαθέτουν βέλκτρον , για να προσαρμόζεται κατευθείαν η σωστή απάντηση στην ερώτηση.
- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):
- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):
- Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών): ) : α) η δασκάλα, η κα Ρένα β)εγώ (ο μαθητής) γ)εσύ ( ο τεταμένος δείκτης)

### Συμπέρασμα ( παιδαγωγικός αναστοχασμός )

(1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: : Ο μαθητής αντιλήφθηκε το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν σε αυτό. Ανταποκρίθηκε με διάθεση, θεωρώντας το ως παιχνίδι. Του άρεσαν αλλά και βοηθήθηκε πολύ από τις φωτογραφίες που υποστήριζαν το κείμενο.

(2) Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Όλα έβησαν αρκούτως ικανοποιητικά.

**(3) Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Αυτή την φορά δεν χρειάστηκε να τροποποιήσω τίποτα. Διατέθηκε ο κατάλληλος χρόνος και χώρος χωρίς θόρυβο.**

## 2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης - Πείραμα: Μεθ.

### Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
19-3-14	Ρώτησα.	Ρώτησες τη μαμά το πρωί τι φαγητό θα φτιάξει σήμερα;	Απαντά σωστά και κατανοεί την ερώτηση.
19-3-14	Εσύ.	Ποια λεξούλα είπες ,όταν μίλησες στη μαμά; Εγώ ή εσύ;	Έχει αντιληφθεί ότι το εσύ δεν αναφέρεται στον εαυτό του,όταν ο ίδιος απευθύνει το λόγο σε άλλον.

## 3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,





**Χρησιμοποιώ σωστά το "εγώ" και το "εσύ", όταν παίζω**

Το παιχνίδι αρέσει σε όλα τα παιδιά.  
 Κάθε μέρα στο σχολείο παίζω με τα άλλα παιδιά.  
 Εκεί παίζω επίσης με τη νέα μου δασκάλα,  
 την κυρία Ρένα.

Παίζουμε ένα παιχνίδι με κάρτες και "Φιδάκι".  
 Όταν στο παιχνίδι με τις κάρτες  
 η κυρία Ρένα με ρωτά πόσες κάρτες βλέπω,  
 απαντώ ,αρχίζοντας με τη λεζούλα 'εγώ'.  
 Όταν λέω εγώ είναι η δική μου σειρά.  
 Το 'εγώ' αναφέρεται σε μένα.  
 Όταν λέω 'εσύ' είναι η σειρά της κυρίας Ρένας.  
 Το 'εσύ' αναφέρεται στον συμπαίκτη μου.  
 Όταν χρησιμοποιώ σωστά το 'εγώ' και το 'εσύ'  
 καταλαβαίνω ποιος έχει σειρά να παίξει.

#### 4. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης καμένου-απαντήσεως	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	2	3	2	3	3

#### δ. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

<p>A/A (Αύξων Αριθμός)</p> <p>α)αρ,φύλλου</p> <p><b>ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ:</b></p> <p>β)αρ.Περίληψη</p> <p>παρουσία</p>	<p><b>Φορέας: : ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας Νομός Μεσσηνίας</b></p>
<p>4</p> <p>28</p> <p>ΠΑ:35"</p>	
<p>Ημερομηνία:24-3-14</p>	<p><b>Διάγνωση: : ΔΑΔ-ΦΑ Νοητική Καθυστέρηση</b> <b>Απροσδιοριστου Βαρύτητας</b></p>

Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: Κάτσου Ειρήνη	Ειδικότητα: Φιλολόγος ΠΕ02.50
Τηλ. Επικοινωνίας: 6938770529	E-mail: eir.katsu@gmail.com

**Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης**

σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	8.30-9.30	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ
2 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	9.25-10.05	
3 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	10.25-11.05	
4 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	11.20-12.00	
5 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	12.15-12.55	
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ώρες	

**Σκοπός Πειράματος:** Η επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδ στόχου: Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου («εγώ» - «εσύ»)

**Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ:** Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου (‘εγώ’-‘εσύ’)

**Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:**

- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων

- Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Έκφραση σαφής και ακριβής.

- Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού.

- Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού στη συνομιλία με τον αδελφό του.

**ΠΑΠΕΑ:** Κοινωνική συμπεριφορά

**ΔΕΠΠΣ:** Παιχνίδι με κάρτες απεικονίζουσες αριθμούς και αντικείμενα, συνεπικουρούμενο από ερωτήσεις, στις οποίες η απάντηση ήταν το ‘εσύ’. Ακολουθία παιχνιδιών με τον Ηλία σύντομης διάρκειας.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων (παγίωση του β’ προσώπου ‘εσύ’)

**Παιχνίδι 2**

Επέλεξα ορισμένες κάρτες ,του ζήτησα να ονομάσει το εικονιζόμενο αντικείμενο και μετά να το αναζητήσει στην τάξη. Το παιχνίδι συνεχίζεται με αντιστροφή ρόλων.

Παραδείγματα ερωτήσεων προς τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ζητώ από τον μαθητή να κυκλώσει την σωστή απάντηση.

- 1) Τι ψάχνω να βρω στην τάξη;
  - α. Εγώ ψάχνω να βρω 2 μήλα
  - β. Εσύ ψάχνεις να βρεις 2 μήλα

**Δ.Μ.Ε.:**

**Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ :Κοινωνική ιστορία**

**Κ ε ί μ ε ν ο**

1. **Τίτλος κειμένου:Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ»,  
όταν παίζω με τον αδερφό μου**



2. **Αριθμός σειρών:20**
3. **Αριθμός λέξεων:123**
4. **Τύπος λέξεων: Απλές, οικείες στο παιδί, συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες.**
5. **Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών:12**

**Μεθοδολογία Παρέμβασης** (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο

αντικείμενο μαθητή): **Μαθητής 18 ετών, άρρεν, πάσχων από ΔΑΔ-ΦΑ Νοητ. Καθ. μη πراسδιοριζομένη. Χώρος παρέμβασης : αίθουσα στο ΕΕΕΕΚ Μεσσηνίας. Χρόνος παρέμβασης: 5 15λεπτα κατά τη διάρκεια της σχολικής εορτής. Αγαπημένο αντικείμενο: Κρουασάν μάρκας Molto**

**Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες**

- περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): Κοινωνική ιστορία, ενισχυμένη με εικόνες, με θέμα και στόχο την σωστή χρήση του ‘εγώ’ και του ‘εσύ’, όταν ο μαθητής συνομιλεί και επικοινωνεί με τον αδελφό του.
- διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2): Πλαστικοποιημένη ιστορία, 3 ερωτήσεις πλαστικοποιημένες η καθεμία σε διαφορετική καρτέλα και 9 πιθανές απαντήσεις (3 σε κάθε ερώτηση). Οι καρτέλες με τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις διαθέτουν βέλκτρον , για να προσαρμόζεται κατευθείαν η σωστή απάντηση στην ερώτηση.
- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):

- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):

- Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών): α) ο αδελφός μου β)εγώ (ο μαθητής) γ)εσύ ( ο τεταμένος δείκτης)

**Σ υ μ π έ ρ α σ μ α ( π α ι δ α γ ω γ ι κ ό ς α ν α σ τ ο χ α σ μ ό ς )**

(1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: : Ο μαθητής αντιλήφθηκε το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν σε αυτό. Ανταποκρίθηκε με διάθεση, θεωρώντας το ως παιχνίδι. Του άρεσαν αλλά και βοηθήθηκε πολύ από τις φωτογραφίες που υποστήριζαν το κείμενο.

(2) Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Όλα έβησαν αρκούτως ικανοποιητικά.

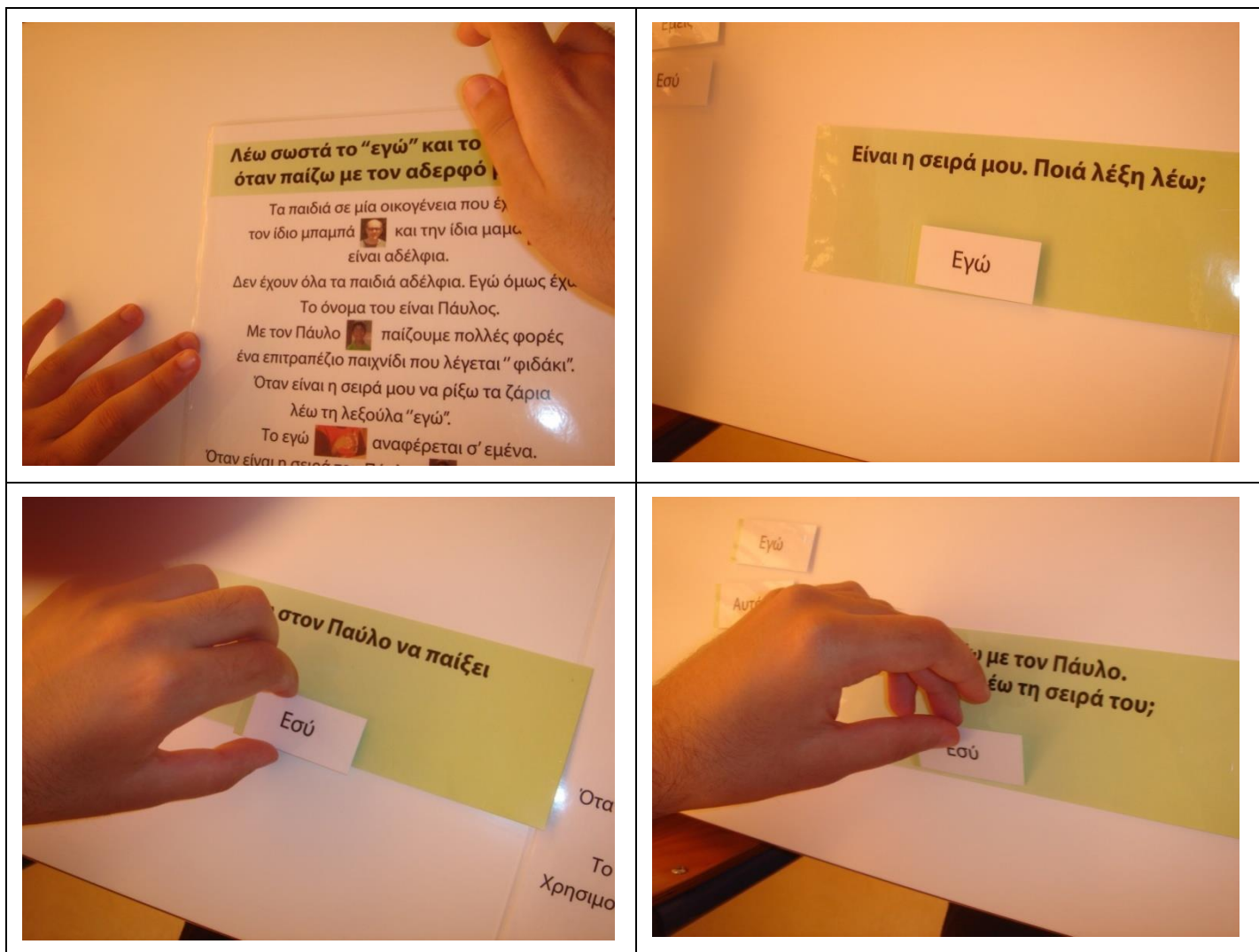
(3) Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Αυτή την φορά δεν χρειάστηκε να τροποποιήσω τίποτα. Διατέθηκε ο κατάλληλος χρόνος και χώρος χωρίς θόρυβο.

## 2.Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης - Πείραμα: Μεθ.

### Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
24-3-14	Ναι	Σου άρεσε η σημερινή ιστορία;	Απολαμβάνει τις ιστορίες.
24-3-14	Θέλω	Θέλεις να την ξανακάνουμε;	Χαμογελά.

### 3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,



### 4. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσας-κατανόησης καμένου-απαντήσας	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	2	3	2	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	2	3	3	3	3

**ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ - ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ**

<p>A/A (Αύξων Αριθμός) <span style="border: 2px solid green; padding: 2px;">5</span></p> <p>α)αρ,φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: <span style="border: 2px solid red; padding: 2px;">29</span></p> <p>β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 38<sup>η</sup> Παρουσία</p>	<p>Φορέας: ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας Νομός Μεσσηνίας</p>																														
<p>Ημερομηνία: 3/4/2014</p>	<p>Διάγνωση: ΔΑΔ-ΦΑ Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιορίστου Βαρύτητας</p>																														
<p>Όνοματεπώνυμο ΜτπχΦ: Κάτσου Ειρήνη</p>	<p>Ειδικότητα: Φιλολόγος ΠΕ02.50</p>																														
<p>Τηλ. Επικοινωνίας: 6938770529</p>	<p>E-mail: eir.katsu@gmail.com</p>																														
<p><b>Η μέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα :</b></p>																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="81 920 392 1048">Διδακτικές ώρες</th> <th data-bbox="392 920 700 1048">Τάξη</th> <th data-bbox="700 920 992 1048">Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης</th> <th data-bbox="992 920 1509 1048">Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="81 1048 392 1122">1<sup>η</sup> ώρα</td> <td data-bbox="392 1048 700 1122">ΑΔ2</td> <td data-bbox="700 1048 992 1122">8:30-9:10</td> <td data-bbox="992 1048 1509 1122">ΓΛΩΣΣΑ</td> </tr> <tr> <td data-bbox="81 1122 392 1196">2<sup>η</sup> ώρα</td> <td data-bbox="392 1122 700 1196">ΑΔ2</td> <td data-bbox="700 1122 992 1196">9:25-10:05</td> <td data-bbox="992 1122 1509 1196">ΑΔ</td> </tr> <tr> <td data-bbox="81 1196 392 1270">3<sup>η</sup> ώρα</td> <td data-bbox="392 1196 700 1270">ΑΔ2</td> <td data-bbox="700 1196 992 1270">10:25-11:05</td> <td data-bbox="992 1196 1509 1270">ΜΟΥΣΙΚΗ</td> </tr> <tr> <td data-bbox="81 1270 392 1344">4<sup>η</sup> ώρα</td> <td data-bbox="392 1270 700 1344">ΑΔ2</td> <td data-bbox="700 1270 992 1344">11:20-12:00</td> <td data-bbox="992 1270 1509 1344">ΑΔ</td> </tr> <tr> <td data-bbox="81 1344 392 1417">5<sup>η</sup> ώρα</td> <td data-bbox="392 1344 700 1417">ΑΔ2</td> <td data-bbox="700 1344 992 1417">12:15-12:55</td> <td data-bbox="992 1344 1509 1417">ΑΔ</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="81 1417 700 1541"><b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</b></td> <td data-bbox="700 1417 992 1541">5 ώρες</td> <td data-bbox="992 1417 1509 1541"></td> </tr> </tbody> </table>				Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων	1 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	8:30-9:10	ΓΛΩΣΣΑ	2 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	9:25-10:05	ΑΔ	3 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	10:25-11:05	ΜΟΥΣΙΚΗ	4 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	11:20-12:00	ΑΔ	5 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	12:15-12:55	ΑΔ	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</b>		5 ώρες	
Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος Έναρξης – Χρόνος λήξης	Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων																												
1 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	8:30-9:10	ΓΛΩΣΣΑ																												
2 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	9:25-10:05	ΑΔ																												
3 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	10:25-11:05	ΜΟΥΣΙΚΗ																												
4 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	11:20-12:00	ΑΔ																												
5 <sup>η</sup> ώρα	ΑΔ2	12:15-12:55	ΑΔ																												
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</b>		5 ώρες																													
<p><b>Σκοπός Πειράματος :</b> Η επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδ στόχου: Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου («εγώ» - «εσύ»)</p>																															
<p><b>Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ :</b> Εκμάθηση και λειτουργική χρήση των αντωνυμιών α και β ρηματικού προσώπου (‘εγώ’-‘εσύ’)</p>																															
<p><b>Συνάφεια Διδ. Στόχου με το :</b></p>																															
<p>- Ετήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων</p>																															
<p>- Μηνιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Έκφραση σαφής και ακριβής</p>																															
<p>- Εβδομαδιαίο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού.</p>																															

- Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Λειτουργική χρήση των ρηματικών προσώπων α και β ενικού στη συνομιλία με τους/τις συμμαθητές/συμμαθητριές του.

**ΠΑΠΕΑ:** Κοινωνική συμπεριφορά

**ΔΕΠΠΣ:** Παπουτσόκουτο χωρισμένο σε 2 τμήματα /χώρους. Ο ένας εξ αυτών περιέχει κάρτες και πάνω σε κάθεμία από αυτές αναγράφεται και η κατάλληλη προσωπική αντωνυμία που αντιστοιχεί σε κάθε ρηματικό πρόσωπο. Σύνολο καρτών 6: μία για κάθε πρόσωπο. Ο άλλος χώρος περιέχει 6 κάρτες σε έκαστη εξ αυτών αναγραφόμενο το ρήμα <παίζω> ,μια για κάθε πρόσωπο. Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχήσει σωστά τις κάρτες με τα πρόσωπα με τις κάρτες με τα ρηματικά πρόσωπα.



**Δ.Μ.Ε.:**

Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ :

**Κ ε ί μ ε ν ο**

1. Τίτλος κειμένου: **Λέω σωστά το «εγώ» και το «εσύ»,  
όταν είμαι με τους συμμαθητές μου**



2. Αριθμός σειρών: 22

3. Αριθμός λέξεων: 128

4. Τύπος λέξεων: : Απλές, οικείες στο παιδί, συνεπικουρούμενες από φωτογραφίες.

5. Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 14

**Μ ε θ ο δ ο λ ο γ ί α Π α ρ έ μ β α σ η ς** (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο

αντικείμενο μαθητή): ς (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο

αντικείμενο μαθητή): (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο

αντικείμενο μαθητή): Μαθητής 18 ετών, άρρεν, πάσχων από ΔΑΔ-ΦΑ Νοητ. Καθ. μη

πρασδιοριζομένη. Χώρος παρέμβασης : αίθουσα στο ΕΕΕΕΚ Μεσσηνίας. Χρόνος παρέμβασης: 5 15λεπτα στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας. Αγαπημένο αντικείμενο: Κρουασάν μάρκας Molto

#### Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες

- περιγραφή πειραματικού διαφοροποιημένου περιεχομένου(1): Κοινωνική ιστορία, ενισχυμένη με εικόνες, με θέμα και στόχο την σωστή χρήση του 'εγώ' και του 'εσύ', όταν ο μαθητής συνομιλεί και επικοινωνεί με τους/τις συμμαθητές/συμμαθητριές του.
- διαφοροποιημένα διδ υλικά και μέσα (2): Πλαστικοποιημένη ιστορία, 3 ερωτήσεις πλαστικοποιημένες η καθεμία σε διαφορετική καρτέλα και 9 πιθανές απαντήσεις (3 σε κάθε ερώτηση). Οι καρτέλες με τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις διαθέτουν βέλκτρον , για να προσαρμόζεται κατευθείαν η σωστή απάντηση στην ερώτηση.
- έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (3):
- έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):
- Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5) (Βλ. τίτλους φωτογραφιών): α) εγώ β) οι συμμαθητές γ) οι συμμαθήτριες δ)εσύ ( ο τεταμένος δείκτης)

#### Συμπέρασμα ( παιδαγωγικός αναστοχασμός )

- (1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: : Ο μαθητής αντιλήφθηκε το περιεχόμενο του κειμένου καθώς και των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν σε αυτό. Ανταποκρίθηκε με διάθεση, θεωρώντας το ως παιχνίδι. Του άρεσαν αλλά και βοηθήθηκε πολύ από τις φωτογραφίες που υποστήριζαν το κείμενο.
- (2) Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: : Όλα έβησαν αρκούτως ικανοποιητικά.
- (3) Τι να τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: : Αυτή την φορά δεν χρειάστηκε να τροποποιήσω τίποτα. Διατέθηκε ο κατάλληλος χρόνος και χώρος χωρίς θόρυβο.

#### 2.Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης - Πείραμα: Μεθ.

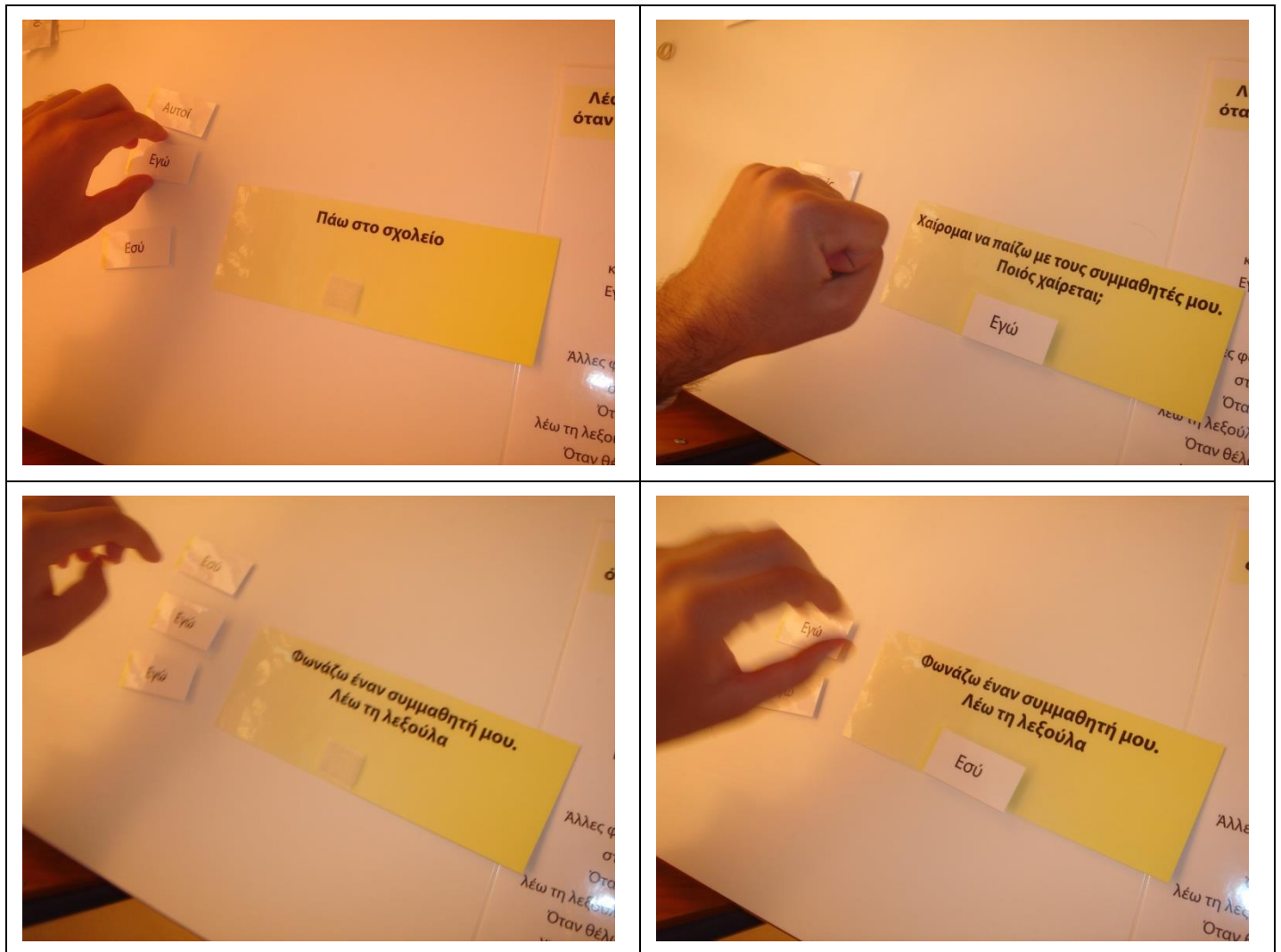
##### Παρέμβασης

Ημερομηνία	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Σχόλια
	Καλά είμαι.	Είσαι καλά Ηλία μου;	Απαντά πιο γρήγορα και με περισσότερη άνεση απ' ότι παλιότερα.



	Εσύ.	Ποια λέξη θα πεις για να φωνάξεις τον Γιώργο;	Απάντησε χωρίς δισταγμό.
--	------	---	--------------------------

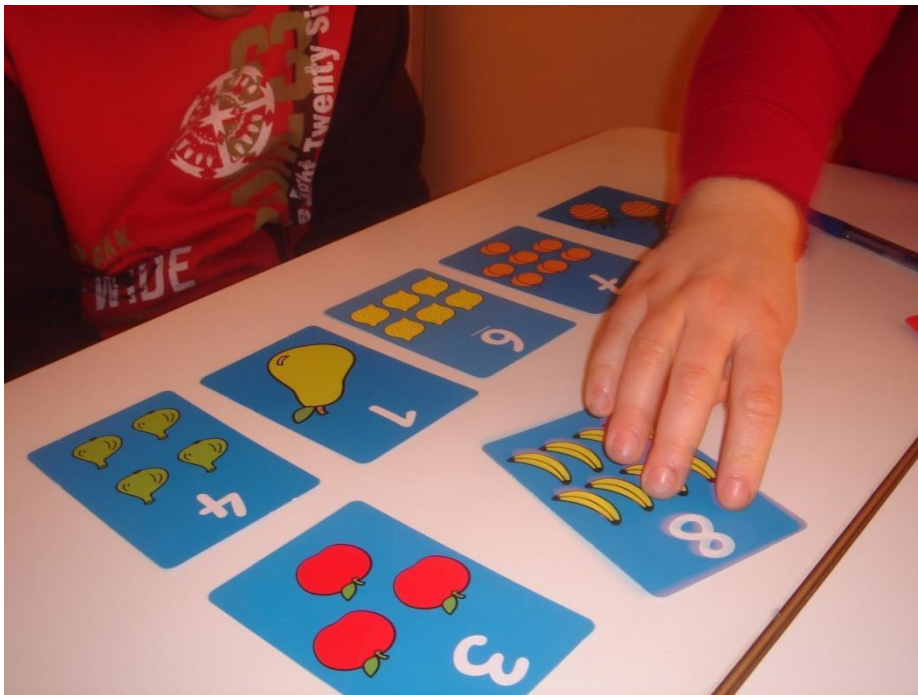
### 3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική,



### 4. Έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης καμένου- απαντήσεις	Θετικές Απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3
2 <sup>η</sup> ερώτηση	3	3	3	3	3

Δειγματικές οπτικοποιήσεις διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων



Παιχνίδι με κάρτες «εγώ» - «εσύ»



Παιχνίδι με κάρτες «εγώ» - «εσύ»



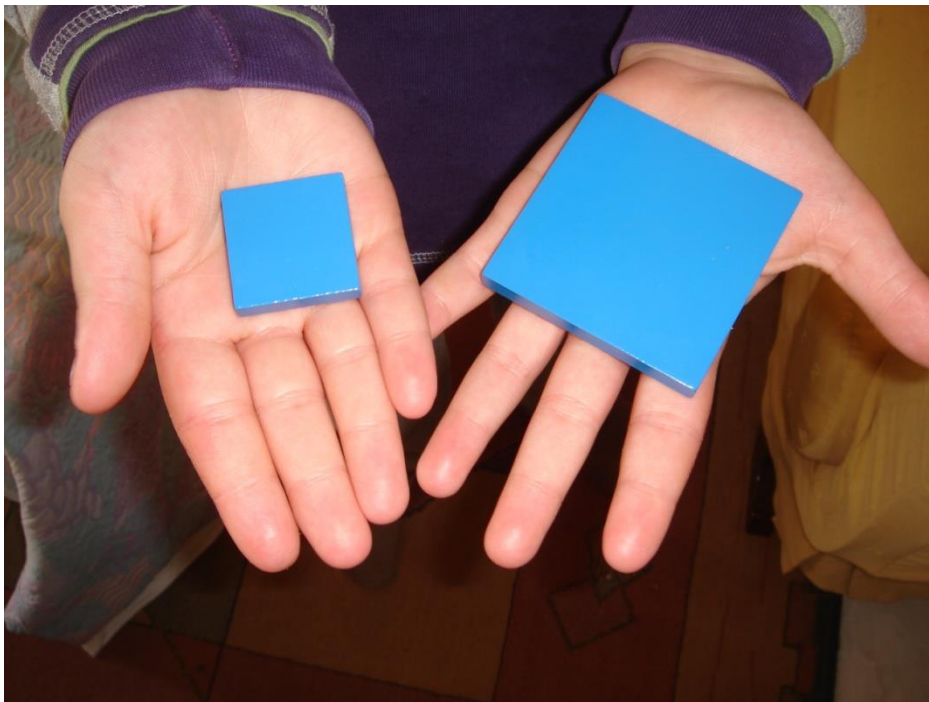
Παιχνίδι με κάρτες «εγώ» - «εσύ»



Επιτραπέζιο παιχνίδι «εγώ» - «εσύ»



Επιτραπέζιο παιχνίδι «εγώ» - «εσύ»



Εκμάθηση εννοιών «μεγάλο» - «μικρό»



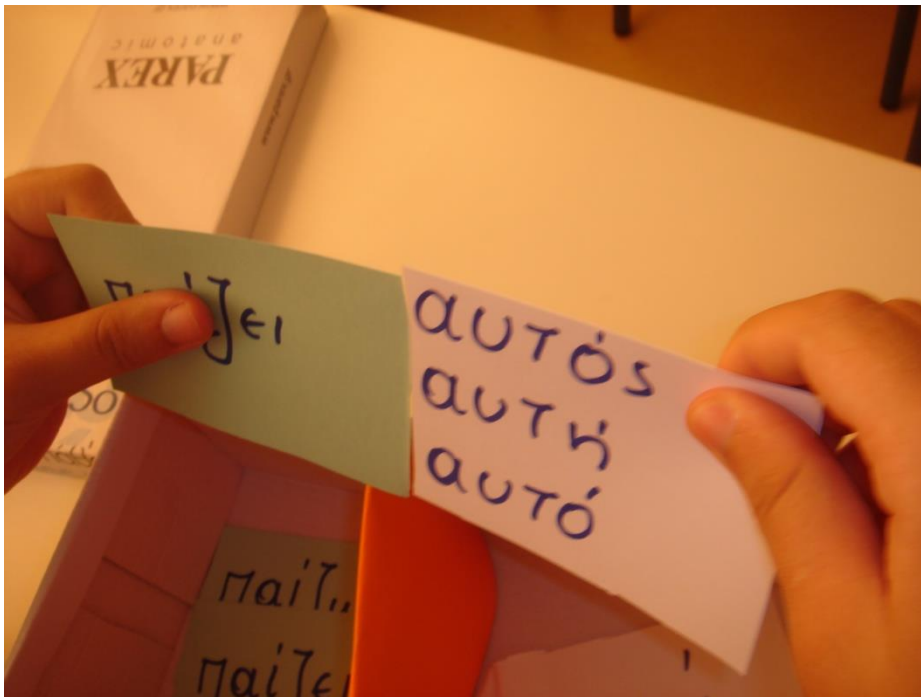
Εκμάθηση εννοιών «μακρύ» - «κοντό»



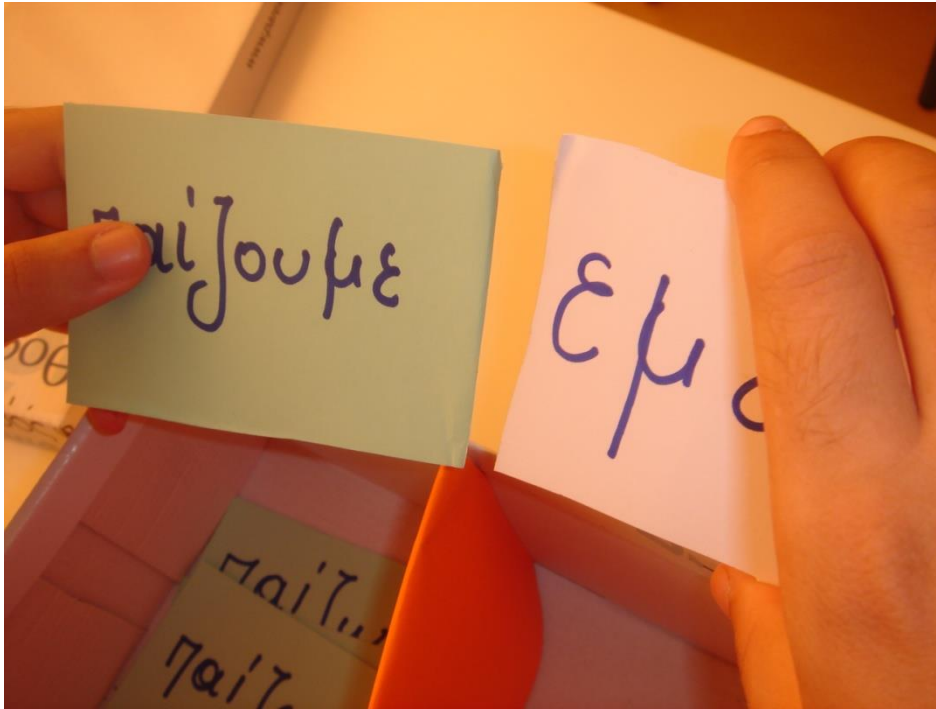
Εκμάθηση εννοιών «φαρδύ» - «στενό»



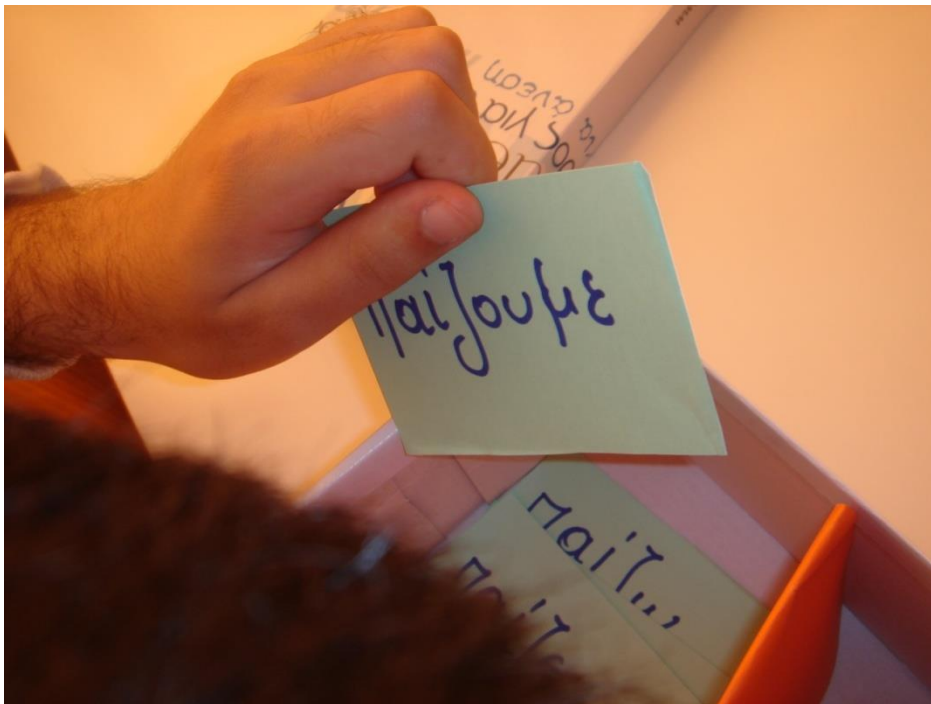
Εκμάθηση εννοιών «φαρδύ» - «στενό»



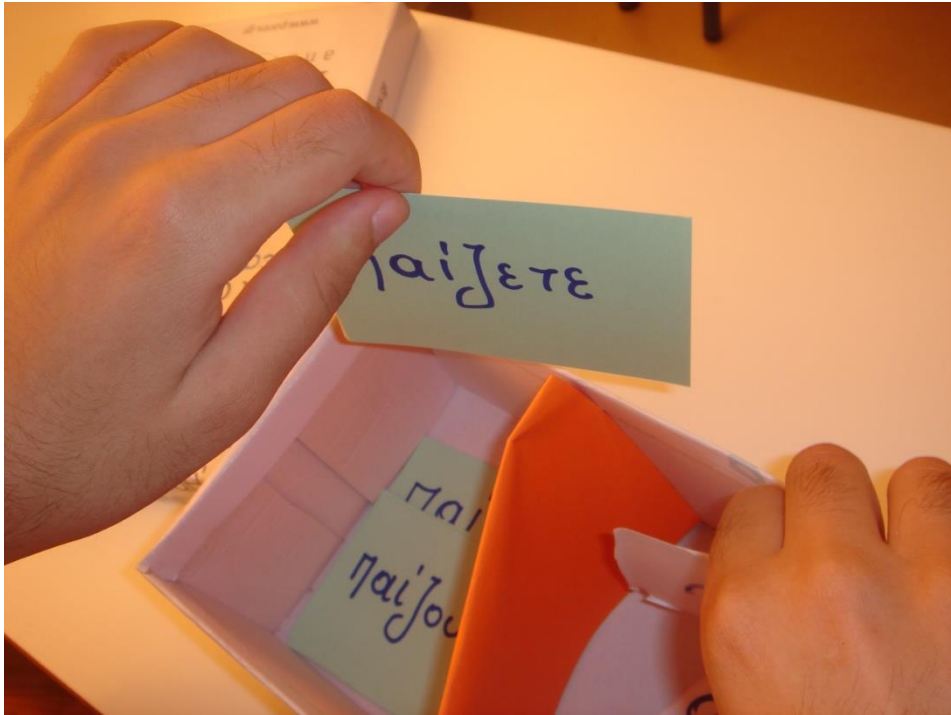
Εκμάθηση εννοιών «εγώ» - «εσύ»



Εκμάθηση εννοιών «εγώ» - «εσύ»



Εκμάθηση εννοιών «εγώ» - «εσύ»



Εκμάθηση εννοιών «εγώ» - «εσύ»