



---

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

---



---

Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

---

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

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

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της

**Λάσκαρη Β. Ελευθερίας**

**Διπλωματούχου Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, 2007**

---

**Τίτλος: Η παρατήρηση του παιδικού ιχνογραφήματος (ΕΑΕ03) και η αξιοποίησή του σε παιδιά με Γνωστικές, Κοινωνικές και Συναισθηματικές (ΓΝΩΣΥΣΚΟΙ) δυσκολίες στο νηπιαγωγείο**

**Titolo: L' osservazione di disegni bambino nei bambini con Cognitivi, Emotivi e Sociali difficoltà nella scuola materna.**

**Title: The observation of child drawings and utilization in children with cognitive, social and emotional difficulties in kindergarten.**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Συνοδινού Κλαίρη, Καθηγήτρια**

**Συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες:**

- **Δροσινού – Κορέα Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια**
- **Ξανθάκη-Καραμάνου Γεωργία, Καθηγήτρια**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ – ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2015**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε μέσα από το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης και την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όσον αφορά την παρατήρηση του παιδικού ιχνογραφήματος και την αξιοποίησή του σε παιδιά με Γνωστικές, Κοινωνικές και Συναισθηματικές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει αν μέσα από την παρατήρηση του παιδικού ιχνογραφήματος που γίνεται στα πλαίσια της τάξης του νηπιαγωγείου, μέσα από την νηπιαγωγό της τάξης και την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, μπορεί να καταγράψει στοιχεία που προάγουν τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού σε μαθητή με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Επιπρόσθετα, μελετάμε αν μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, αξιοποιώντας το μέσα από ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, βασισμένο στις αρχές της εξατομίκευσης, της δόμησης, της σαφούς στόχευσης και της ενταξιακής προοπτικής. Η παρατήρηση του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 σε Γενικό Νηπιαγωγείο της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και Ιονίων Νήσων όπου εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός ΠΣ.

Αποδείχτηκε ότι το εφαρμοζόμενο διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει θετικά για τον μαθητή σε επίπεδο ένταξης στο πλαίσιο της τάξης, σύμφωνα με τη μελέτη των ευρημάτων. Ειδικότερα, τα ποιοτικά δεδομένα με τις παρατηρήσεις των ΛΕΒΔ, καταγραφές της ερευνήτριας με τα ΕΔΑ (Εντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) και τις συνεντεύξεις και τα ποσοτικά δεδομένα με τις Κοινωνικές ιστορίες και τις συστηματικές καταγραφές συμπεριφοράς δείχνουν ότι η ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται. Φαίνεται, δηλαδή, πως το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε βοήθησε τον μαθητή σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης εντός της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: Παρατήρηση, παρέμβαση, παιδικό ιχνογράφημα, κοινωνικές δεξιότητες, σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα.

## **Abstract**

The current research has been carried out within the framework of our Internship and the study of the relevant bibliography, regarding the observation of children's drawings and their utilization in children with Cognitive, Emotional and Social difficulties in nursery school.

In particular, the study tries to find out whether through the observation of children's drawings in the nursery school, conducted by the nursery school teacher and the Parallel Support teacher, one can record material which helps develop children's learning readiness, as observed on a student with Pervasive Development Disorders on the Autistic Spectrum (PDD-AS). Furthermore, it is studied whether children's drawings can be used as an educational tool in Special Education for students with PDD-AS, by including them (drawings) in a lesson plan, based on the principles of specialized teaching, structure, clear aims and an integration perspective. The observation of a particular student with PDD-AS was conducted within the school year 2013-2014, in a state nursery school of General Education in the province of Western Greece and the Ionian Islands, in which the researcher was employed as a Parallel Support teacher.

Finally, it was proved that the applied program of TISIPfPSEN has a positive contribution to the student on her/his level of integration in the classroom, as our findings show. In particular, the qualitative data, i.e. BSC observation, FTI, the researcher's recordings in her personal diary and the teachers' interviews, and the quantitative data, i.e. the Social Stories and the systematic recording of the student's behavior, show that the research question has been verified. It seems that the program of TISIPfPSEN can help the student to integrate in the social environment of the classroom.

**Key Words:** Observation, intervention, children's drawing, social skills, school and learning readiness.

## **Abstract**

Il presente lavoro è stato prodotto in seguito all'interesse che si è sviluppato nel corso del tirocinio e da quanto emerso dall'indagine sulle pubblicazioni riguardanti l'osservazione e l'utilizzo dello schizzo infantile nei bambini con difficoltà cognitive, sociali ed emotive complesse (DCSEC) che frequentano la scuola materna.

In particolare lo studio analizza e osserva se attraverso i disegni infantili che vengono fatti sia nel corso dell'attività di classe sia con l'insegnante di sostegno (IS), si possono registrare dati che promuovono la capacità di apprendimento del bambino / studente con Disturbo pervasivo dello sviluppo del spettro autistico (DPS- SA). Inoltre, si studia se può essere utilizzato come strumento educativo nell'istruzione mirata in studenti con (DPS-SA), inserendolo attraverso un curriculum pianificato, basato sui principi di personalizzazione e di costruzione di un obiettivo chiaro con la prospettiva di adesione. L'osservazione dello studente con DPS- SA è stato realizzato durante l'anno scolastico 2013-2014 nella Scuola Materna Generale della Regione della Grecia Occidentale e delle Isole Ionie, dove ho lavorato come insegnante di sostegno.

Concludendo, si è inoltre affermato che l'applicazione del Programma di inserimento strutturato, mirato ed individualizzato (PISMII) per l'insegnamento a bambini con BES contribuisce positivamente al livello dello studente nell'integrazione in classe, come i risultati dello studio riportano. In particolare i dati qualitativi con le osservazioni delle LCCB- Liste di controllo delle competenze di base, le registrazioni del ricercatore con le Tabelle per l'insegnamento trasversale (TIT), registrazioni del ricercatore ,e le interviste come i dati delle registrazioni sistematiche del comportamento dimostrano che l'ipotesi della ricerca si è verificata. Sembra, cioè, che il Programma di inserimento, mirato ed individualizzato e strutturato (PIMIIS) per l'insegnamento a bambini con BES attuato abbia aiutato lo studente nell'integrazione sociale in classe.

Parole chiave: Osservazione, Intervento, schizzo infantile, abilità sociali, disponibilità all' apprendimento scolastico .

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ .....	9
1.1 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ).....	9
1.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο για τον Αυτισμό .....	9
1.1.2 Σύνδρομο Asperger .....	11
1.1.3 Ιστορική αναδρομή .....	12
1.2 Αιτιολογία .....	13
1.2.1 Θεωρία του Νου .....	14
1.2.2 Αδύναμη κεντρική συνοχή .....	16
1.2.3 Θεωρία Εκτελεστικής Λειτουργίας .....	17
1.3 Κοινωνική και Εκπαιδευτική Θεώρηση για την Ένταξη Παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ	17
1.3.1 Κοινωνική Θεώρηση .....	17
1.3.2 Η εκπαιδευτική θεώρηση του Αυτισμού .....	19
1.3.3 Η ψυχαναλυτική θεώρηση του Αυτισμού .....	28
1.4 Παιδικό Σχέδιο .....	31
1.4.1 Η Κατάκτηση μιας γλώσσας μέσω του Παιδικού Σχεδίου.....	32
1.5 Σκοπός της έρευνας.....	34
1.6 Ερευνητικές υποθέσεις.....	35
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ .....	36
2.1 Μεθοδολογία.....	36
2.1.1 Είδη μεθοδολογίας στην ειδική αγωγή.....	37
2.1.2 Η ανάγκη πλουραλισμού .....	39
2.1.3 Ερευνητικό Πεδίο .....	40
2.2 Δείγμα.....	42
2.3 Εργαλεία μέτρησης .....	44

2.4 Σχέδιο και πορεία της έρευνας .....	56
2.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	59
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ .....	61
3.1 Αποτελέσματα-Συμπεράσματα .....	61
3.1.1. Αποτελέσματα για την πρώτη ερευνητική υπόθεση.....	61
3.1.2. Αποτελέσματα για την δεύτερη ερευνητική υπόθεση .....	79
3.2 Προτάσεις.....	98
4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	100
5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	105

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ASD: Autistic spectrum disorders

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΑΡΑ: American Psychiatric Association.

Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Γ.Β.: Γραμμή Βάσης

Γ.Μ.Δ.: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.: Γνωστικές, Συναισθηματικές, Κοινωνικές (Δυσκολίες)

DSM- V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΔΑΔ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

ΔΑΔ-ΦΑ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΑ: Ειδική Αγωγή

Ε.Δ.Α.: Έντυπο Διδακτικής αλληλεπίδρασης

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ι.Κ.: Intelligence Quotient (Δείκτης Νοημοσύνης)

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

Κ.Ι.: Κοινωνική Ιστορία

Λ.Ε.Β.Δ.: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

PDD: Pervasive Developmental Disorders

Π.Α.: Πρακτική Άσκηση

Π.Α.Π.Ε.Α.: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Π.Η.Π.Α.: Πρωτόκολλα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Π.Ι.χ.: Παιδικό Ιχνογράφημα

Π.Ο.Υ: Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας

Π.Π.: Πρώιμη Παρέμβαση

Π.Η.Π.Α.: Πρωτόκολλα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

ΠΣ: Παράλληλης Στήριξης

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΣΦ/ΣΦ: Σύμφωνο –Φωνήεν

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό .....	68
Εικόνα 2: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό .....	68
Εικόνα 3: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό .....	68
Εικόνα 4: Ο μαθητής ζωγραφίζει γραμμές τρένων, όταν έχει κάποιο αρνητικό συναίσθημα .....	69
Εικόνα 5: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart. ....	69
Εικόνα 6: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart. ....	70
Εικόνα 7: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart. ....	70
Εικόνα 8: Διαπροσωπικές σχέσεις-Ζωγραφική που απεικονίζει τους φίλους του .....	71
Εικόνα 9: Διαπροσωπικές σχέσεις- Ζωγραφιά που χάρισε στη συμμαθήτριά του. ....	71
Εικόνα 10: Δείγμα στο γραφοκινητικό συντονισμό .....	85
Εικόνα 11: Ο μαθητής επιλέγει να γράφει μόνο κεφαλαία γράμματα.....	86
Εικόνα 12: Άγχος- πίεση μαρκαδόρου .....	86
Εικόνα 13: 3η παρατήρηση- βελτίωση, ο μαθητής παροτρύνεται να επιλέγει και μικρά γράμματα.....	87
Εικόνα 14: Story map- Γνωστικό εργαλείο .....	88
Εικόνα 15: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου: Ο μαθητής αποτυπώνει αυτό που κατάλαβε από το παραμύθι .....	88
Εικόνα 16: Τετράδιο επικοινωνίας .....	89
Εικόνα 17: Κοινωνική συμπεριφορά- σχέσεις με συνομιλήκους στο διάλειμμα .....	90
Εικόνα 18: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου- Μαθαίνω για το "Σεισμό"- "Μπαίνω σε σειρά για να βγω απ' το κτίριο" .....	91
Εικόνα 19: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου: Απεικόνιση από το μαθητή αυτό που κατάλαβε από το πρόγραμμα για το "Σεισμό" .....	91
Εικόνα 20: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου- Μαθαίνω για το "Σεισμό"- Τραγούδι και συμμετέχω σε ομαδική εργασία .....	92



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ

Αποκλίσεις 1: Μαθησιακής Ετοιμότητας .....	62
Αποκλίσεις 2: Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τρυαδικό Φάσμα του Αυτισμού .....	64
Αποκλίσεις 3: στους Πίνακες ΠΑΠΕΑ.....	80
Αποκλίσεις 4: Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	83

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα 1: Πίνακας μεταβολών Μαθησιακής Ετοιμότητας .....	105
Παράρτημα 2: Πίνακας μεταβολών ΠΑΠΕΑ .....	114
Παράρτημα 3: Πίνακας μεταβολών Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	116
Παράρτημα 4: Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	117
Παράρτημα 5: Κείμενα Κοινωνικές Ιστορίες .....	121

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Πειραματικές δραστηριότητες Πρακτικής Άσκησης (Κοινωνικές Ιστορίες) .....	74
Πίνακας 2: Απαντήσεις των μαθητών από κείμενα κατανόησης του στοχευμένου προγράμματος παρέμβαση .....	75
Πίνακας 3: Πίνακας απαντήσεων Κοινωνικών Ιστοριών .....	76

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Ερευνητικό πεδίο, Δροσινού, 2014 .....	40
-------------------------------------------------	----

## Πρόλογος – Ευχαριστίες

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», στάθηκε αφορμή για να γίνει πραγματικότητα το όνειρό μου και να μπορέσω να μετουσιώσω το έντονο ενδιαφέρον και αγάπη μου για την Ειδική Αγωγή.

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οι οποίοι με βοήθησαν να εμβαθύνω και να διευρύνω τις γνώσεις μου στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές κα. Δροσινού-Κορέα Μ. και κα. Συνοδινού Κ. για την υποστήριξη και ουσιαστική καθοδήγηση και συνεργασία κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και την κα. Ξανθάκη- Καραμάνου ως μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια, του υπό παρατήρηση μαθητή, αλλά και τον ίδιο τον μαθητή. Τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που συμπλήρωσαν με χαρά τα ερωτηματολόγια αλλά βοήθησαν και ουσιαστικά στην υλοποίηση του προγράμματος στην τάξη τους.

Αισθάνομαι ακόμα, την ανάγκη, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αμέριστη κατανόηση και υποστήριξη που μου πρόσφεραν, ο καθένας με τον τρόπο του, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης, τη φίλη μου Ελένη, που γνώρισα κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και όλους τους υπόλοιπους, για τις ωραίες στιγμές που περάσαμε μαζί.

Σε όλους εκείνους, οι οποίοι με την αστείρευτη αγάπη και πίστη τους σε μένα, μου έδιναν καθημερινά κουράγιο και δύναμη και βοήθεια για να προχωρήσω και να ολοκληρώσω την πρώτη ερευνητική μου προσπάθεια. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τον Κώστα, για την αστείρευτη αγάπη και υπομονή που μου έδειχνε κάθε μέρα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια καταγραφής των χαρακτηριστικών των παιδιών με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες και συγκεκριμένα των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος στάθηκε το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης και την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όσον αφορά την παρατήρηση του παιδικού ιχνογραφήματος και την αξιοποίησή του σε παιδιά με ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες στο Νηπιαγωγείο.

Στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο ορίζεται η έννοια του αυτισμού και του συνδρόμου Asperger, με το οποίο έχει διαγνωσθεί ο υπό μελέτη μαθητής. Όταν μιλάμε για τον αυτισμό, αναφερόμαστε σε ένα ευρύ φάσμα διαταραχών, των οποίων τα αίτια δεν είναι εξακρινωμένα μέχρι και σήμερα και τα χαρακτηριστικά τους ποικίλλουν ανάλογα με τη διαταραχή αλλά και το παιδί. Αυτό το καθιστά συχνά δύσκολο να διαχωριστεί ο αυτισμός με άλλες διαταραχές, ειδικά όταν μιλάμε για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, όπου τα ηλικιακά χαρακτηριστικά ανάπτυξής τους συχνά μπερδεύουν τους ειδικούς. Συγκεκριμένα, η σημασία της Πρώιμης Παρέμβασης καθιστά επιτακτική την ανάγκη της έγκαιρης διάγνωσης, μόλις οι γονείς υποψιαστούν κάτι, μη φυσιολογικό στην ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2000) η απόπειρα παρουσίασης διαφορετικών οπτικών θεώρησης των διαταραχών στο αυτιστικό φάσμα, όπως αυτές της ιατρικής, βιολογικής, ψυχολογικής, εκπαιδευτικής, και ψυχαναλυτικής σηματοδοτούν την πολυσημία του προβλήματος. Από ψυχολογικής θεώρησης, υπάρχουν θεωρητικές θέσεις που εστιάζονται στη Θεωρία του Νου, στην Αδύναμη Κεντρική Συνοχή και την Εκτελεστική Λειτουργία. Επίσης, θα εξετάσουμε βιβλιογραφικά, την κοινωνική, την εκπαιδευτική θεώρηση που υπάρχει, σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ.

Παρά την ανομοιογένεια, τα κοινά γνωρίσματα που σηματοδοτούν την ύπαρξη της διαταραχής είναι: η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμπεριφορά. Το ζήτημα που θα μας απασχολήσει είναι η ένταξη των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ στο σχολικό και έπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι αυτονόητο, ότι ο βαθμός επίτευξης του σκοπού και η διαδικασία που τηρείται γι αυτό εξατομικεύεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες, την ποιότητα και

τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος με την κοινωνική συνείδηση που υπάρχει.

Αναλύεται επίσης, η ψυχαναλυτική θεώρηση για τον αυτισμό, όπως την παρουσιάζει στο βιβλίο της η Συνοδινού (1999), αλλά θα εξετάσουμε και τα μέσα που έχει χρησιμοποιήσει η ίδια στις θεραπείες της, όπως το Παιδικό Ιχνογράφημα. Σε ακολουθία του 1<sup>ου</sup> Κεφαλαίου, επισημαίνουμε με βάση τη βιβλιογραφία, την σημασία του Παιδικού Σχεδίου και πώς το παιδί από μικρή ηλικία, επικοινωνεί μέσα από αυτό.

Με βάση τη σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης θα διερευνηθούν οι δυσκολίες στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ στο Νηπιαγωγείο και θα αναφερθούμε σε προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα αξιολογηθεί το παιδικό ιχνογράφημα του μαθητή ως εργαλείο παρατήρησης αλλά και ως μέσο, για την βελτίωση της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας, αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Το 2ο Κεφάλαιο, καλύπτει τη μέθοδο την οποία ακολούθησε η ερευνήτρια για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί που προκύπτουν σε μια έρευνα στο τομέα της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η διαδικασία με την οποία έγινε η έρευνα, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το δείγμα και γίνεται αναλυτική περιγραφή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Θα παρουσιαστούν τα εργαλεία με τα οποία καταγράψαμε τις αποκλίσεις που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί σε σχέση με το ηλικιακό τους επίπεδο, βιβλιογραφικά τεκμηριωμένα. Τέλος, αναπτύξαμε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και ανιχνεύσαμε εργαλεία, (όπως το Π.Ιχ.) που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότητα της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επίσης, παρουσιάζονται ερωτηματολόγια από τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της τάξης, που τεκμηριώνουν το παραπάνω.

Στο 3ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Τέλος, γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, παρατίθενται προτάσεις για διερεύνηση ζητημάτων που προκύπτουν.

# 1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

## 1.1 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ)

### 1.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο για τον Αυτισμό

Η δυσκολία απόδοσης ενός μονοδιάστατου ορισμού περιγράφεται μέσα από τον όρο διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα ASDs. Τα τελευταία εξήντα χρόνια γίνεται συστηματική προσπάθεια να αποδοθεί μια πλήρης εικόνα σχετικά με τα συμπτώματα των αυτιστικών διαταραχών. Έτσι, συχνά συναντάται ο όρος αναπτυξιακές διαταραχές εξελικτικού τύπου PDD, με έμφαση στο γεγονός ότι αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν συνολικά την ανάπτυξη του ατόμου.

Ο αυτισμός ορίζεται στη βάση, που δημιουργείται από τις χαρακτηριστικές μορφές της συμπεριφοράς. Γνωρίζουμε ότι «ο άτυπος αυτισμός» περιγράφηκε πρώτη φορά με την ερευνητική εργασία από τον γιατρό Kanner το 1943. Η καταγραφή του αυτή προέκυψε μετά από εξέταση μιας ομάδας από 11 παιδιά που, από τη νηπιακή ηλικία, παρουσίασαν έκπτωση στην κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, και επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα της συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Με βάση την αρθρογραφία των Wahlberg, Rotatori, Deisinger & Burkhardt, (2003), ο Kanner ήταν ο πρώτος που έδωσε ένα όνομα για αυτού του είδους συμπεριφορές, «πρόωρος παιδικός αυτισμός». Αυτός ορίζει με τον όρο “αυτιστικά” ως «τα παιδιά που παρουσιάζουν: (α) σοβαρή έκπτωση στην ανάπτυξη σχέσεων με άλλους ανθρώπους πριν από τους 30 μήνες της ηλικίας του (β) προβλήματα στην ανάπτυξη της λειτουργικής γλώσσας (γ) εμμονές στη συμπεριφορά (επιμονή στην ομοιότητα) και (δ) πιθανότητα για φυσιολογική νοημοσύνη.

Οι ΔΑΔ-ΦΑ χαρακτηρίζονται ως μια “ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή”. Οι ΔΑΔ συνοδεύονται από σοβαρή έκπτωση σε πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξης. Ο χαρακτηρισμός “ διάχυτες” δηλώνει αυτήν ακριβώς την έκπτωση, δηλαδή, ότι η διαταραχή επηρεάζει **σφαιρικά** την ανάπτυξη ενός ανθρώπου. Ο χαρακτηρισμός “αναπτυξιακή” οφείλεται στο ότι η διαταραχή εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης. Και τέλος, ο όρος διαταραχή εκφράζει την έννοια της απόκλισης από το γενικό μέσο όρο ανάπτυξης. Όσον αφορά την διάγνωση υπάρχουν δυσκολίες καθώς δεν υπάρχουν πάντα εξωτερικές ενδείξεις οι οποίες μαρτυρούν την πάθηση από την βρεφική ηλικία.

Υπάρχουν τομείς στους οποίους παρουσιάζεται έκπτωση, όταν παρατηρείται αυτή η διαταραχή, και αυτοί είναι: ασυνήθιστη εξέλιξη ή βλάβες στην κοινωνική κατανόηση, ασυνήθιστη εξέλιξη ή βλάβες στην επικοινωνία, ακαμψία στη σκέψη και τη δράση.

Στους τομείς που αναφέρθηκαν, τα άτομα με ΔΑΔ δε διαφέρουν μόνο λόγω καθυστέρησης στην ανάπτυξη, αλλά παρουσιάζουν και αποκλίνουσες αντιδράσεις, οι οποίες δεν συναντώνται συνήθως στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Μία χρήσιμη περίληψη προωθήθηκε από την Wing (1988a, όπ. αναφ. στο Connor, 1999), η οποία αναφέρεται στην τριάδα των κοινωνικών βλαβών, δηλαδή απομείωση της κοινωνικής αναγνώρισης, της κοινωνικής επικοινωνίας και της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας. Με βάση τη παραπάνω βιβλιογραφία, όπως μελετήθηκαν έρευνες προέκυψε η αντικατάσταση του όρου “*διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*” από τον όρο “*διαταραχές του αυτιστικού φάσματος*”. Ο όρος “*αυτιστικό φάσμα*” εισήχθη, σύμφωνα με την οποία η βασική διαταραχή του αυτισμού είναι η κοινωνική δυσκολία ανεξαρτήτως από τη νοητική κατάσταση του ατόμου.

Οι ΔΑΔ-ΦΑ σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια της ΠΟΥ, (1993) και το DSM-V (2013), περιλαμβάνει επίσης και τη Διαταραχή Rett, τη Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διαταραχή Asperger και Διάχυτη Αναπτυξιακή Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Συμπεριλαμβανομένου του Άτυπου Αυτισμού).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί περαιτέρω κατά την Wing (1998b, όπ. αναφ. στο Connor, 1999) ότι, ενώ όλα τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με μια αυτιστική διαταραχή του φάσματος θα εμφανίσουν συμπεριφορές που αντανακλούν αυτές τις τρεις περιοχές της δυσκολίας, θα υπάρχει όμως μια σημαντική ποικιλία στον τρόπο που εκδηλώνεται. Η διάγνωση και η αξιολόγηση δεν μπορεί να μονοδιάστατη, δεδομένου ότι περιλαμβάνει μια σειρά από συλλογή πληροφοριών για έναν μαθητή.

Σύμφωνα με έρευνα, Sapp (2008), υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπίσει όταν προσπαθεί κάποιος να αξιολογήσει μαθητές με αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές δέχονται συχνά μια σειρά από διάφορες διαγνωστικές αξιολογήσεις, και θα υπάρχουν πολλοί συνυπάρχοντες παράγοντες που δεν ταιριάζουν με την αρχική κατηγοριοποίηση. Ωστόσο, οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες είναι η αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών αξιολόγησης. Συνειδητοποιώντας αυτό, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δείχνουν μεγάλη προσοχή ειδικά όταν πρόκειται για τη διάγνωση και την

αξιολόγηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

### **1.1.2 Σύνδρομο Asperger**

Την ίδια εποχή ένας άλλος γιατρός ο Asperger το 1944 δημοσίευσε μια ερευνητική εργασία (Frith, 1999) για τα αυτιστικά άτομα. Μέχρι σήμερα δεν έχει αποσαφηνιστεί από την ιατρική επιστήμη, αν ο αυτισμός που περιέγραψε ο Asperger έχει κάποια συγκεκριμένη σχέση με την περιγραφή του Kanner ή αφορά αυτισμό με βλάβες στην γλώσσα ή τη νοημοσύνη.

Το DSM-V (APA, 2013) ορίζει την διαταραχή Asperger, ως μία σημαντική έκπτωση στις κοινωνικές, επαγγελματικές ικανότητες, αλλά και σε άλλους τομείς λειτουργικότητας. Σε αντίθεση με την αυτιστική διαταραχή, δεν υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην απόκτηση της γλώσσας. Η μελέτη του Connor (1999), όσον αφορά τη διαταραχή Asperger, αναδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική έκπτωση στις κοινωνικές σχέσεις και στην επικοινωνία. Αυτό οφείλεται σε έλλειμμα στη θεωρία του νου (Theory of Mind), όπου παρουσιάζεται η δυσκολία ενός ατόμου να αποδώσει νοητικές καταστάσεις, και στην Αδύναμη Κεντρική Συνοχή, όπου παρατηρείται αδυναμία κατανόησης των γεγονότων ως σύνολο των μερών. Παρόμοια με την αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Asperger, ορίζεται ως η έλλειψη κοινωνικής αμοιβαιότητας, καθώς και η εκκεντρική και μονόπλευρη κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους. Παρόμοια με άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, η διαταραχή αυτή έχει διαγνωστεί τουλάχιστον πέντε φορές περισσότερο στα αρσενικά άτομα από τα θηλυκά. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν συχνά επαρκή εκφραστική γλώσσα, μπορεί να έχουν τις γνωστικές βαθμολογίες που εμπίπτουν στην μέση ή άνω του μέσου όρου, αλλά συνυπάρχουν και γενικές μαθησιακές δυσκολίες (μαθηματικές έννοιες, κατανόηση, γραπτή έκφραση, προφορική έκφραση). Ο Connor αναδεικνύει την αναγκαιότητα στα άτομα με διαταραχή Asperger να υπάρχει παρέμβαση και εξατομίκευση τόσο μέσα στο σχολείο με τη βοήθεια των συναδέλφων που εμπλέκονται με το παιδί, όσο και έξω απ' το σχολείο με τη βοήθεια των γονιών.

Στις ΔΑΔ περιλαμβάνονται το σύνδρομο Asperger (περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Hans Asperger το 1944) έχει θεωρηθεί είτε ως η λιγότερο σοβαρή μορφή αυτισμού, ή ως ξεχωριστή κατάσταση από μόνη της, αλλά είναι, αναμφισβήτητα μέρος του αυτιστικού φάσματος.

Κριτήρια για τη διάγνωση του συνδρόμου Asperger, όπως τα συστήνει το DSM-V(2013), περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική

συναλλαγή. Έκπτωση στη χρήση εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή. Αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομήλικους, έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε ενδιαφέροντα ή απολαύσεις. Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες. Επαναληπτικοί κινητικοί μαννερισμοί, επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικείμενων. Σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, επαγγελματική ή άλλες περιοχές της λειτουργικότητας.

### **1.1.3 Ιστορική αναδρομή**

Η έναρξή του εμφανίζεται στην παιδική ηλικία, και η πρόγνωσή του φαίνεται να είναι εξαιρετικά αδύναμη. Σύμφωνα με τους Wahlberg, et.al (2003), ήταν μέχρι το 1990 όταν ο αυτισμός ορίστηκε, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες Εκπαίδευση ως: «η αναπηρία της ανάπτυξης που επηρεάζει σημαντικά την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση». Είναι γενικά εμφανής πριν από την ηλικία των τριών ετών, η οποία επηρεάζει αρνητικά το παιδί στην απόδοση του. Άλλα χαρακτηριστικά που συχνά συνδέονται με τον αυτισμό είναι εμπλοκή σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις, αντίσταση στην περιβαλλοντική αλλαγή ή αλλαγή στις καθημερινές ρουτίνες, και ασυνήθιστες απαντήσεις σε αισθητικές εμπειρίες.

Πριν από τις αρχές του 1970, δεν υπήρχε θεραπεία για τον αυτισμό και τα περισσότερα άτομα κατέληγαν έγκλειστοι ως ένα σημείο της ζωής τους. Στην πραγματικότητα, Ο Rutter (1970, όπ. αναφ. στο Wahlberg, et.al, 2003) ανέφερε ότι μόνο ένα από τα 64 άτομα με αυτισμό (λιγότερα από 2%) θα μπορούσαν να θεωρηθούν απαλλαγμένα από κλινικά σημαντικά προβλήματα κατά την ενηλικίωση, όπως αποδεικνύεται στο να βρουν μια δουλειά, να ζουν ανεξάρτητα και να έχουν μια δραστήρια και κατάλληλη για την ηλικία τους, κοινωνική ζωή.

Πρόσφατοι θεωρητικοί πίστευαν ότι η αποτυχία ενός αυτιστικού παιδιού να μάθει ήταν το αποτέλεσμα μιας ανεπαρκούς ανατροφής, η οποία εμπόδιζε τα κοινωνικά ερεθίσματα, όπως τον έπαινο και την προσοχή. Δεν είναι πλέον αποδεκτή σήμερα, αυτή η υπόθεση και οι ερευνητές δείχνουν ότι ο αυτισμός θεωρείται μια ασθένεια που προκαλείται από μία απροσδιόριστη νευρολογική διαταραχή. Ένας αριθμός ερευνητών (Ciaranello, VandenBerg, Anders, 1982) αναφέρει ότι οι νευρολογικές επιπτώσεις του αυτισμού αποδίδονται σε σοβαρές ελλείψεις σε πρώιμες



συμπεριφορές κοινωνικής-συναισθηματικής προσέγγισης (π.χ. παροχή απαραίτητης προσοχής) και τις μεταγενέστερες κοινωνικές-γνωστικές διαταραχές. Αυτοί οι ερευνητές ανέφεραν ότι υπάρχει μια πιθανή σύνδεση στο πώς επηρεάζονται, η κοινωνική συμπεριφορά, και οι νευρολογικές διαταραχές στα άτομα με αυτισμό.

## 1.2 Αιτιολογία

Η αιτιολογία πολλές φορές (από θεωρητική άποψη) συνδυάζεται με τη διάγνωση και τον τρόπο αντιμετώπισης του αυτιστικού παιδιού. Κάνοντας ανασκόπηση στην ερευνητική βιβλιογραφία για την αιτιολογία και για τους τρόπους αντιμετώπισης της διάγνωσης, μας βοηθάει ώστε να είμαστε ενημερωμένοι ως προς τα ερευνητικά δεδομένα και να είμαστε πιο αποτελεσματικοί στις μεθόδους εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η τρέχουσα έρευνα με βάση τους Wahlberg, Rotatori, Deisinger και Burkhard (2003) για την αιτίες του αυτισμού επικεντρώνεται στις νευροβιολογικές αιτίες και στους νευροχημικούς παράγοντες. Οι νευροαπεικονιστικές μελέτες που επιχειρούν να προσδιορίσουν ανωμαλίες σε άτομα με αυτισμό είναι όλο και πιο συχνές. Οι περισσότεροι ερευνητές γενικά δέχονται ότι ο αυτισμός παρουσιάζεται κατά τη γέννηση. Η έρευνα φαίνεται να υποστηρίζει την ιδέα ότι η αιτία του αυτισμού μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τα παιδιά.

Οι μη γενετικές αιτίες μπορούν να συνδέονται με μία διαταραχή, συνήθως προγεννητικά, στην κανονική ανάπτυξη του εμβρύου. Οι Ciaranello et.al (1982) υπέθεσαν ότι «οι γενετικές μορφές του αυτισμού προκύπτουν από μεταλλάξεις σε γονίδια που ελέγχουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου και ότι τόσο τα γενετικά όσο και τα μη γενετικά αίτια προκαλούν βλάβη στα ίδια κέντρα του εγκεφάλου και τις περιφέρειες του.

Σύμφωνα με τη Δροσινού, (2000) η απόπειρα παρουσίασης διαφορετικών οπτικών θεώρησης των διαταραχών στο αυτιστικό φάσμα, όπως αυτές της ιατρικής, βιολογικής, ψυχολογικής, εκπαιδευτικής, και ψυχαναλυτικής σηματοδοτούν την πολυσημία του προβλήματος.

Από ιατρικής άποψης ο αυτισμός έχει συνδεθεί με την φαρμακευτική αγωγή. Ο αυτισμός δεν είναι ασθένεια και με αυτή την έννοια, με όποια φαρμακευτική αγωγή τα αυτιστικά συμπτώματα παραμένουν.

Πολλές από τις σύγχρονες κοινωνικές θεωρίες υποθέτουν ότι οι διάφοροι

γνωστικοί μηχανισμοί φαίνεται να δυσλειτουργούν σε ανθρώπους με αυτισμό, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση, τη φαντασία και την επικοινωνία (Frith & Happé, 1994). Ζήτημα για τις θεωρίες γενικά είναι ότι παρά το γεγονός της ορθότητας για την κατανόηση του αυτισμού, παραμένουν ακόμη αρκετά ανερμήνευτα στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν σε μια συγκεκριμένη ψυχολογική θεώρηση, και αν αυτό επιχειρηθεί, τις περισσότερες φορές αδικεί το δυναμικό του παιδιού. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα κατά πόσο είμαστε σε θέση σήμερα να συζητούμε με επάρκεια για μια ψυχολογική θεώρηση του αυτισμού. Γεγονός που πρέπει άμεσα να συνδεθεί με δύο χαρακτηριστικές αναγκαιότητες: α) για ποιο σκοπό πρέπει να κατανοήσουμε τον αυτισμό και β) πόσο αυτή η αξιολόγηση θα είναι χρήσιμη για το άτομο. Διότι στην αδυναμία μας να περιγράψουμε με ψυχολογική πληρότητα το πρόβλημα του αυτισμού, συνδέουμε το ζήτημα με τη μηδενιστική παρέμβαση, η οποία αφαιρεί θετικά εξελικτικά στοιχεία από τις ικανότητες και τις νησίδες δυναμικού, που έχει το αυτιστικό άτομο. Επίσης, πολλές φορές ξεχνούμε ότι η ψυχολογική εκτίμηση γίνεται για να οδηγηθεί το παιδί στο σχολείο και όχι για να αποκλειστεί από αυτό, που έτσι τουλάχιστον συνηθίζεται τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας.

Τρεις από αυτές οι θεωρητικές θέσεις, και συγκεκριμένα: (1) η θεωρία του νου (Frith & Happé, 1994), (Baron-Cohen, 2001), (Wahlberg et.al, 2003), (2) αδύναμη κεντρική συνοχή (Frith & Happé, 1994) (3) μειωμένη εκτελεστική λειτουργία (Frith & Happé, 1994) συζητούνται παρακάτω.

### **1.2.1 Θεωρία του Νου**

Όπως αναφέρει ο Baron-Cohen, (2001) μια πιθανή εξήγηση πολλών από τα συμπτώματα του αυτισμού είναι ότι αυτά τα άτομα υποφέρουν από μια “αδύναμη θεωρία του νου”. Θεωρία του νου μπορεί να περιγραφεί ως η ικανότητα ενός ατόμου να αποδώσει νοητικές καταστάσεις, όπως να γνωρίζει και να πιστεύει σε άλλους ανθρώπους. Άτομα με αυτισμό πιθανολογούνται ότι πάσχουν από συγκεκριμένη δυσλειτουργία στην ικανότητα να περιγράφουν τις ψυχικές καταστάσεις των εαυτούς και των άλλων, αλλά και να κατανοήσουν και να προβλέψουν μία συμπεριφορά.

Ένας από τους κύριους τρόπους με τους οποίους ένα παιδί μπορεί να αποδείξει μια θεωρία του νου είναι μέσω της διαχείρισης ενός έργου face belief (εσφαλμένη πεποίθησης) (Baron-Cohen, 2001). Η ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει νοητικές αναπαραστάσεις και να διαχωρίζει τις αντιλήψεις του από αυτές των άλλων

αξιολογείται με δοκιμασίες. Η εσφαλμένη πεποίθηση 1ου επιπέδου (4-5 ετών)(first order false belief tasks), πρόκειται για δοκιμασίες που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά τις πεποιθήσεις των άλλων για γεγονότα που συμβαίνουν. Επίσης η εσφαλμένη πεποίθηση 2ου επιπέδου (second order false belief tasks) (6+ετών), πρόκειται για δοκιμασίες κατά τις οποίες τα παιδιά αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά τις ψευδείς πεποιθήσεις ενός ατόμου για κάτι που σκέφτεται κάποιος άλλος για τα γεγονότα που συμβαίνουν.

Το ακόλουθο είναι ένα παράδειγμα μιας εσφαλμένης πεποίθησης (false belief): Εάν τρία άτομα κάθονται σε ένα δωμάτιο και ένα στυλό τοποθετείται σε ένα κουτί με ένα κάλυμμα, όλοι έχουν στο μυαλό τους ότι το στυλό είναι στο κουτί. Ένα από τα άτομα στην αίθουσα ζήτησε να φύγει και ενώ είναι έξω από το δωμάτιο, το στυλό αντικαθίσταται με ένα μολύβι. Μετά την επιστροφή του ατόμου στο δωμάτιο, τίθεται το ερώτημα, «Τι νομίζει το πρόσωπο που αποχώρησε από το δωμάτιο είναι στο κουτί;» Η σωστή απάντηση είναι η πένα. Για να περάσει μια ψευδή πεποίθηση, όπως ο παραπάνω, πρέπει κανείς να καταλάβει ότι το άτομο που έφυγε από το δωμάτιο δεν έχει καμία ιδέα για την αλλαγή. Για να περάσει αυτή η αλλαγή, τα άτομα πρέπει να καταλάβουν την πεποίθηση που είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Τα κανονικά παιδιά είναι συνήθως σε θέση να προχωρήσουν στις ψευδείς εργασίες με ακρίβεια από τα τέσσερα έως πέντε έτη της ηλικίας. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, παρουσιάζουν τη λεγόμενη “νοητική τύφλωση”: όπου εμφανίζονται να πιστεύουν ότι αυτό που είναι στο μυαλό τους είναι πανομοιότυπο με αυτό που είναι στο μυαλό όλων των άλλων και ότι το όπως αισθάνονται είναι το πώς αισθάνονται όλοι οι άλλοι.

Η θεωρία του νου μπορεί να εξηγήσει τα ακόλουθα αυτιστικά συμπτώματα, ανικανότητα να μοιράζονται από κοινού τις αντιλήψεις, αδύναμες διαπροσωπικές σχέσεις δυσλειτουργία στη σημασία των εισερχόμενων ερεθισμάτων, και τη φαντασία, την επικοινωνία, και ελλείψεις κοινωνικοποίησης (Frith & Happé, 1994). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να σκέφτονται για ιδέες, είτε πρόκειται για δικές τους, είτε πρόκειται για ιδέες των άλλων, για αυτό παρουσιάζουν ανεπάρκεια σε ορισμένες δεξιότητές τους που σχετίζονται με την κοινωνικότητα, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία. Πρόκειται για έλλειμμα στη μετάθεση από τον κόσμο των παραστάσεων στον κόσμο των αναπαραστάσεων. Επιπλέον, τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα και τις ψυχικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την επαρκή ικανότητα της επικοινωνίας με τους

άλλους. Υπάρχει έλλειμμα στη μετάθεση από την επεξεργασία της επιθυμίας στην επεξεργασία σύνθεσης πεποίθησης/γνώσης & επιθυμίας. (Baron-Cohen, 2006).

Οι Bowler, Gardiner & Gaigg (2007) εξέτασαν την Θεωρία του Νου σε άτομα με σύνδρομο Asperger, που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Ο έλεγχος της θεωρίας πραγματοποιήθηκε μέσα από την αναφορά των σκέψεων των ατόμων σχετικά με μια φωτογραφία ή η αναφορά των σκέψεων των ατόμων για τις σκέψεις ενός άλλου ατόμου.

Ωστόσο, η Θεωρία του Νου φαίνεται πως αναπτύσσεται στα παιδιά με αυτισμό, χωρίς όμως να λαμβάνει χώρα στην κρίσιμη περίοδο της τυπικής ανάπτυξης (Frith & Happé, 1994). Στα παιδιά με αυτισμό η Θεωρία του Νου και οι δεξιότητες που απορρέουν από αυτή μπορεί να αποκτηθούν μέσα από μια μαθησιακή διαδικασία.

### **1.2.2 Αδύναμη κεντρική συνοχή**

Η θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής (weak central coherence theory) επιχείρησε, στην αρχική της μορφή, να ερμηνεύσει τα πολλά ελλείμματα που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Ο όρος «κεντρική συνοχή» όπως αναφέρει η Happé (όπ. αναφ. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, 2013, pp.3344-3346) πρόκειται για την "νευροτυπική" (δηλαδή, μη-αυτιστική) τάση για να αποσπάσει πληροφορίες μαζί και να επεξεργαστεί πληροφορίες σε ένα πλαίσιο. Ψάχνει για την «μεγάλη εικόνα» συχνά εις βάρος των λεπτομερειών. Είναι η ικανότητα που μας επιτρέπει να επεξεργαζόμαστε κατάλληλα τις πληροφορίες ώστε να αντιλαμβανόμαστε τις καταστάσεις και τα γεγονότα ανάλογα με το πλαίσιο.

Αντίθετα, η «αδύναμη κεντρική συνοχή» στα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ανικανότητα να προσλάβουν γρήγορα πληροφορίες και να "αντλούν την ουσία" από αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Τα άτομα με αυτισμό δίνουν προσοχή στην λεπτομέρεια, ενώ παρουσιάζουν δυσκολίες αναγνώρισης του συνόλου και κατανόησης των γεγονότων ανάλογα με το πλαίσιο.

Συχνά, η θεωρία της Κεντρικής Συνοχής, όταν αναφερόμαστε για περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό υψηλής Λειτουργικότητας, πρόκειται για παιδιά τα οποία είναι σε θέση να περιγράψουν τα συναισθήματα των άλλων, τις προθέσεις και τις κοινωνικές συμβάσεις αλλά παρουσιάζουν αδυναμία να ενεργήσουν χρησιμοποιώντας αυτή τη γνώση αυθόρμητα. Οι μελέτες μέχρι σήμερα δείχνουν ότι η αδύναμη κεντρική συνοχή είναι ένα γνωστικό στυλ, όχι έλλειμμα, και μπορεί να είναι καλύτερα αντιληπτό ως μια κλίση στην επεξεργασία πληροφοριών. Πρόκειται για

αδυναμία στην ικανότητα για συνοχή, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνδέσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες-ερεθίσματα που δέχονται και να μην κατανοούν ποια πληροφορία είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντική – ειδικά στο κοινωνικό επίπεδο. Η κεντρική συνοχή μπορεί να ειπωθεί ως μία μορφή στενογραφικής μνήμης, η οποία καθιστά ικανά τα άτομα χωρίς ΔΑΔ-ΦΑ να σχηματίζουν υποκείμενες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Τα άτομα με αυτισμό συχνά επιδεικνύουν μία αντίστροφη μορφή γνωστικής επεξεργασίας και ως αποτέλεσμα εστιάζουν στις λεπτομέρειες παρά στη συνολική εικόνα. Αυτό το γνωστικό στυλ συχνά καταλήγει στην επεξεργασία στοιχείων που φαινομενικά παραμένουν ασύνδετα μέσα στην αυτιστική σκέψη σε βάρος του “γενικού ουσιαστικού νοήματος” των πληροφοριών και της διασύνδεσης των ιδεών. (Chen, Rodgers, McConachie, 2001)

### **1.2.3 Θεωρία Εκτελεστικής Λειτουργίας**

Είναι η λειτουργία που βοηθάει το άτομο να εφαρμόσει κατάλληλη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων για την επίτευξη του σκοπού του. Όταν υπάρχει διαταραχή στην εκτελεστική λειτουργία, τότε επηρεάζεται η ικανότητα οργάνωσης και εργασίας με λογικά βήματα για την επιτυχία ενός σκοπού. Η λειτουργία αυτή είναι σημαντική για τον σχεδιασμό, τον αυτοέλεγχο, την αναστολή μιας συμπεριφοράς, την ευελιξία στην συμπεριφορά, τη διατήρηση και την αλλαγή της (Τα άτομα με Αυτισμό έχουν συμπεριφορά συνήθως άκαμπτη, επαναληπτική, είναι παρορμητικά, έχουν πολλές γνώσεις αλλά δυσκολία στην χρήση τους.)

## **1.3 Κοινωνική και Εκπαιδευτική Θεώρηση για την Ένταξη Παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ**

### **1.3.1 Κοινωνική Θεώρηση**

Η ευρυματικότητα των νεολογισμών τροποποιεί άρδην τις κοινωνικές δυναμικές και συχνά αντικαθίσταται ο όρος «σχολείο» από τον όρο «πλαίσιο» και ο όρος «δάσκαλος» με τον όρο «εκπαιδευτής» ή σε αρκετές περιπτώσεις συστήνεται στους γονείς το πρωί σχολείο και το απόγευμα «ειδική αγωγή». Το σημείο αυτό υπογραμμίζεται, γιατί αποτελεί βασικό προβληματισμό μας για τον τρόπο με τον οποίο θα αναγνωρίζουμε την ταυτότητα του σχολείου στον 21ο αιώνα. Είναι δεδομένο ότι αρκετοί ψυχολόγοι αξιολογούν τα παιδιά με βάση και τις ανάγκες των προδιαγραφών των τεστ και πολύ απέχουν από την παιδαγωγική δεοντολογία του ζητήματος. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) σκοπός της ειδικής αγωγής γενικά

ορίζεται ως εξής: Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει το παιδί να προετοιμαστεί ώστε να συμμετάσχει στον καλύτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πνευματικά και ειδικότερα: Να αποκτήσει γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, να αναπτύξει πνευματικές, κοινωνικές και άλλες ικανότητες και δεξιότητες, να καταστεί εφικτή και ομαλή η μετάβαση του παιδιού από το σχολείο και το σπίτι στη ζωή του ενήλικα και στην ενεργό ζωή, με πλήρη ή μερική αυτονομία.

Είναι αυτονόητο, ότι ο βαθμός επίτευξης του σκοπού και η διαδικασία που τηρείται γι αυτό εξαρτάται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες, την ποιότητα και τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος με την κοινωνική συνείδηση που υπάρχει.

Η έννοια της Παιδαγωγικής της Ένταξης, όπως επισημαίνει και ο Σούλης (2002), αποτελεί πλέον μία θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή, η οποία περιλαμβάνει «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων για όλους του πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Στη βάση αυτή της Παιδαγωγικής, σύμφωνα και με τις απαιτήσεις σε διεθνές επίπεδο, αναπτύσσεται μια καινούργια θεώρηση «inclusive education», ο οποίος περιφραστικά αποδίδεται ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους», που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και διαφορετικότητα όλων.

Χρησιμοποιείται λοιπόν ο όρος, και ορίζεται η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης θεωρητικά και πρακτικά η “Παιδαγωγική της ένταξης” ή “ενιαίο σχολείο- inclusive school”. Η έννοια της «inclusive εκπαίδευσης» αποτελεί μετεξέλιξη της ιδέας της ένταξης και ήρθε σαν απάντηση στην αναποτελεσματική εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, τα οποία δεν κατάφεραν να από-στιγματίσουν τον μαθητή με ειδικές ανάγκες και να τον ενσωματώσουν ουσιαστικά στην γενική εκπαίδευση. Αλλά και στην ΕΑ, ενισχύεται το στίγμα του διαχωρισμού, κρατώντας το μαθητή με ιδιαιτερότητες σε «απόσταση».

Τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης, δηλαδή η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες με τα άλλα παιδιά στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Είναι σαφές, ότι οι αλλαγές που γίνονται είναι υπέρ της φοίτησης των παιδιών με δυσκολίες στα γενικά σχολεία με πλήρη φοίτηση στην κανονική τάξη. Η

μετακίνηση αυτή των παιδιών για να γίνει χρειάζονται προσαρμογές σε όλους τους τομείς. Χρειάζεται μειωμένο αριθμό μαθητών ανά εκπαιδευτικό, εκπαίδευση του προσωπικού, καλύτερος εξοπλισμός των σχολείων κλπ (Χρηστάκης, 2006).

Η κοινωνική θεώρηση για τον αυτισμό ξεκινά από τις κοινωνικές αντιλήψεις που η οικογένεια έχει ή δεν έχει για τον αυτισμό. Αν η κοινωνική αναπαράσταση για το βιωμένο πρόβλημα είναι αρνητική, το αυτιστικό άτομο αντιμετωπίζεται περιοριστικά «σαν ασθενής και ανήμπορος». Οι γονείς αποκρύπτουν το πρόβλημα, πρώτα απ' όλους από τον ίδιο τους τον εαυτό, με αποτέλεσμα να δέχονται ποσοστά ελαχιστοποίησης των ωφελημάτων της κοινωνικής ένταξης. Στις περιπτώσεις της οικογένειας, που η κοινωνική αναπαράσταση για τον αυτισμό είναι θετική, παρατηρούμε μεγαλύτερες τάσεις ομαλοποίησης του προβλήματος και κοινωνικής ένταξης των αυτιστικών.

Σήμερα, στη χώρα μας, ο τρόπος λειτουργίας των κοινωνικών υπηρεσιών και η κοινωνική πρόνοια, που λαμβάνεται είναι ανεπαρκής. Αυτός δεν επιτρέπει σε αρκετούς γονείς χαμηλών κοινωνικοοικονομικών διαστρωματώσεων, να δημιουργήσουν στάση και τάση, που θα επηρεάσει την κοινωνία συνολικά για την κατανόηση του αυτισμού και την ένταξη των αυτιστικών ατόμων. Γεγονός, που αποκλείει αρκετά αυτιστικά από τη δυνατότητα να τύχουν ωφελημάτων κοινωνικοποίησης μέσα σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ή άλλα μοντέλα παρέμβασης και τα καθλώνει σε προνοιακούς αποκλεισμούς κοινωνικού χαρακτήρα με ιδιωτικές αμοιβές στους ειδικούς, που εμπορεύονται την ελπίδα των γονιών να κάνουν «το όνειρο πραγματικότητα».

### **1.3.2 Η εκπαιδευτική θεώρηση του Αυτισμού**

Ένα μεγάλο ζήτημα για όσους εργάζονται με παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ, είναι ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτούν σε κανονικά σχολεία γιατί το ακαδημαϊκό τους επίπεδο είναι κατά μέσο όρο ή παραπάνω. Αυτό από μόνο του όμως, δεν αρκεί για την επιτυχημένη ένταξη του ατόμου με ΔΑΔ-ΦΑ στη σχολική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους παρουσιάζονται προβλήματα, όπου η διεθνής βιβλιογραφία τα αναδεικνύει. Το ζήτημα που τίθεται εδώ, είναι εκείνο των δομών και των υπηρεσιών, που προσφέρονται συνολικά σε ΑμΕΕΑ. Το παράδειγμα της έρευνας του Evans (2004) για την εκπαίδευση των παιδιών σε σχολεία της περιφέρειας, μας δείχνει ότι η πολιτική που ακολουθείται και η προσέγγιση του ατόμου αυτού διεπιστημονικά, είναι προβληματική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, σε αυτό το

επίπεδο, υπήρχαν άλλες προτεραιότητες που προσκρούουν μεταξύ τους, όπως οι μηχανισμοί χρηματοδότησης υγείας και οι τοπικές αρχές ήταν διαφορετικές και αυτό οδηγούσε σε προβλήματα ευθυγράμμισης των πολιτικών και του σχεδιασμού για άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ, οι ανάγκες των οποίων ήταν αυξημένες. (Evans, 2004)

Επιπρόσθετος παράγοντας για την ομαλή ένταξη του ατόμου ΔΑΔ-ΦΑ, στη σχολική κοινότητα, είναι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Τα μοντέλα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών του ατόμου με ΔΑΔ-ΦΑ μπορούν να είναι αποτελεσματικά όταν υπάρχει η απαραίτητη κοινωνική αλληλεπίδραση. Ξεκινώντας με τη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ στο σχολείο, υποστηρίζεται ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με διαταραχή Asperger και τους συμμαθητές του παραμένει προβληματική. Το άτομο με ΔΑΔ-ΦΑ βοηθάτε να βρίσκεται σε μια ομάδα ομηλικών του, όπου παρατηρείται ότι νιώθει μέρος μιας ομάδας και νιώθει αμοιβαία υποστήριξη και το αίσθημα του ανήκειν (MacLeod & Johnston, 2007). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, ο μαθητής μένει κοντά τους, χωρίς να βρίσκεται ουσιαστικά δίπλα τους.

Το παραπάνω είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κοινωνικής αμοιβαιότητας, καθώς και της εκκεντρικής και μονόπλευρης κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους. Με βάση διεθνής έρευνες αποδεικνύεται ότι ο μαθητής μπορεί να μειώσει ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, με τα κατάλληλα προγράμματα, που βασίζονται στην εξατομίκευση του προγράμματος για τον μαθητή, στις Κοινωνικές Ιστορίες και στη συνεργασία με τους συμμαθητές του. (Choi & Nieminen, 2008). Με βάση τις μελέτες των O' Connor (2009) και Γκαρλέμος Κ. (2014), αξίζει να αναφερθεί ότι οι Κ.Ι., θεωρούνται αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με άλλα προγράμματα παρέμβασης για την βελτίωση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς. Η αποτελεσματικότητάς της επίσης, εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται, τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να συνδυάζεται με κατάλληλες εικόνες. Κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες και οι προβληματικές καταστάσεις που δυσκολεύουν τα παιδιά οι οποίες γίνονται πιο κατανοητές και προβλέψιμες.

Σε αυτήν την περίπτωση κρίνονται απαραίτητοι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν το άγχος, με σκοπό την αυτονομία. Η διεθνής βιβλιογραφία μας προτείνει, επίσης, την μέθοδο της Εντατικής Αλληλεπίδρασης. Όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει, μέσα από



πρόγραμμα στο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ που συνυπάρχουν επικοινωνιακές και μαθησιακές δυσκολίες, να παρέμβει στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη συμπεριφορά και να του διδάξει βασικές δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες, κατά την οποία δεν δίνει έμφαση στην εργασία ή το αποτέλεσμα, αλλά κύριο μέλημα είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος. Έρευνα από 118 σχολεία, στην οποία οι μισοί ανταποκρίθηκαν, έδειξε ότι οι 2 στους 3 αυτών θεωρεί ότι χρησιμοποιεί προγράμματα ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης και 1 στους 5 χρησιμοποιεί πρόγραμμα Εντατικής Αλληλεπίδρασης. Αυτό μας το αποδεικνύει έρευνα που χρησιμοποιεί μελέτη περίπτωσης, αφηγήσεις, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, τα οποία συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα της Εντατικής Αλληλεπίδρασης στη μάθηση, ακόμη και όταν συνυπάρχει αυτισμός, οι οποίοι την αναφέρουν ως μία χρήσιμη και αποτελεσματική μέθοδο. (Nind, 1999)

Το σχολείο λοιπόν, και συγκεκριμένα η βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, στην οποία πραγματοποιείται η μελέτη μας, στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητα. Με στοχευμένες δραστηριότητες οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν ενεργό εμπειρίες μάθησης, και κατάλληλο σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων, όπου αναπτύσσονται πολύπλευρα με βάση τα ενδιαφέροντα τους και προετοιμάζονται συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Επιθυμείται να προαχθεί η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, η οποία έχει στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες.

Από την πλευρά της σχολικής ζωής, υπάρχουν παράγοντες που συμβάλλουν ώστε επιτευχθεί η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι ευρέως παραδεκτό ότι τόσο σε παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα, όσο και στις οικογένειές τους, η Π.Π. μπορεί να είναι χρήσιμη, και αυτό το επισημαίνουν πολλοί μελετητές, όπως οι Fielding- Barnsley & Purdie, (2003) οι Odom et. al. (2004) και Bennington (2004).

Η Π.Π. απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα και είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για μικρά παιδιά και τις οικογένειές του, η οποία καλύπτει οποιαδήποτε δράση λαμβάνεται όταν ένα παιδί έχει ανάγκη ειδικής στήριξης ώστε να διασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, να ενδυναμώσει τις ικανότητες των οικογενειών και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας. Αυτή η στήριξη παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού σε

τοπικό επίπεδο με μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια, για την οποία υπεύθυνη είναι η διεπιστημονική ομάδα.

Από την σκοπιά των γονέων, σήμερα γίνεται δεκτή η άποψη ότι ο οικογενειακός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ΑμΕΕΑ, και συγκεκριμένα των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ, αλλά και στην απόκτηση της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας.

Η ετοιμότητα (Readiness, όπ. αναφ. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, 2009, σελ. 13) για μάθηση, περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες που μπορούν και οι γονείς από το σπίτι να ακολουθήσουν (επισκέψεις σε εκπαιδευτικούς χώρους, αγορές, δραστηριότητες ρουτίνας μέσα στο σπίτι, κ.ά.). Μπορεί να αποτελεί ένα «ελεύθερο παιχνίδι» για το παιδί και έτσι του παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για να αλληλεπιδράσει αυθόρμητα με το περιβάλλον τους. Η σημασία αυτού είναι ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τη βίωση της επιστημονικής παρέμβασης μέσα τα δικά τους σπίτια. Χρειάζεται όμως η ευαισθητοποίηση των γονέων, όπου χωρίς ακριβά υλικά ενθαρρύνουν το παιδί τους να αναπτυχθεί με την προώθηση θετικών εμπειριών μάθησης. (Bennington, 2004)

Εφόσον, κατανοήσουμε τι είναι ο αυτισμός, θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική εκπαίδευση των ατόμων αυτών για να γίνει η καθημερινότητά τους εύκολη και λειτουργική. Η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό πραγματοποιείται σε συνεργασία από τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα με το παιδί. Η συνεργασία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό, που στηρίζει το αυτιστικό παιδί της περνά αρκετές ώρες μαζί του, θεωρείται απαραίτητη και συνεχής.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ελλείμματα σε επίπεδο προφορικού λόγου εμποδίζουν τον μαθητή να συμπορευτεί με τις μαθησιακές απαιτήσεις της τάξης του αλλά και με τους συμμαθητές του. Δυσκολίες γλωσσικής ανάπτυξης, όπως κατανόηση κειμένου, έκφραση με σαφήνεια, συμμετοχή στο διάλογο αλλά και η σημαντική έκπτωση στις κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν στον μαθητή αισθήματα άρνησης να συμμετέχει, έντονο άγχος και απομόνωσης. (Connor, 1999)

Σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης ή κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός -και συγκεκριμένα στην μελέτη μας η νηπιαγωγός- λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που συντελούν στην ελλειμματική εικόνα του μαθητή στις συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς και τις αξιολογήσεις του μαθητή με διάφορα μέσα και τεχνικές.

Χρειάζεται να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και τις μαθησιακές του ανάγκες, με βάση τους στόχους που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. Οι στόχοι θα βοηθήσουν στη δημιουργία ενός δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος, με ένα σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα ανά αντικείμενο διδασκαλίας.

Ένα μέσο που αξιοποιείται στην παρατήρηση είναι το παιδικό ιχνογράφημα του μαθητή. Η Συνοδινού (1999) αναφέρει ότι στις θεραπευτικές συνεδρίες που πραγματοποιεί διαχωρίζει τις λέξεις “χαρακτική” και “ζωγραφική”. Η χαρακτική, αναφέρει, είναι σε άμεση σχέση με το άτομο που αποτυπώνει το ίχνος. Το ίχνος προέρχεται “από τον ίδιο”. Αντίθετα, η ζωγραφική προέρχεται από μία σχέση με τον άλλο και με τα εξωτερικά αντικείμενα. Και στον αυτισμό δεν υπάρχει σχέση ούτε προς τον άλλον, ούτε ως προς τα αντικείμενα. Το ιχνογράφημα αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης των παιδιών που καθρεφτίζουν την προσωπικότητα και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Μας δείχνει το αναπτυξιακό του επίπεδο ή τυχόν δυσκολίες μαθησιακές, ακόμα και την συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Μπορούμε να διαπιστώσουμε πώς βλέπει το παιδί τον εαυτό του, πώς προσανατολίζεται στο χώρο, πώς αντιλαμβάνεται την ομάδα μέσα στην οποία δρα, και πώς λύνει αυθόρμητα τα προβλήματά του στη γραφική έκφραση (De Meredieu, 1981).

Η μεσολάβηση μέσω της πλαστελίνης ή του γραφήματος επιτρέπει να δημιουργηθεί ένας χώρος ανάμεσα στον ασθενή και το θεραπευτή. Μια τέτοια πρακτική ευνοεί το άνοιγμα του παιδιού προς τα έξω, από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να θεωρεί το χώρο έξω από αυτό. (Συνοδινού, 1999)

Μία μέθοδος εκπαίδευσης είναι οι Κ.Ι. Ένα από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης, άρα μιλάμε για διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Με σκοπό τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων η Gray (1991, όπ. αναφ. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, 2013, pp.2935-2938 ) δημιούργησε τις κοινωνικές ιστορίες. Η Κοινωνική Ιστορία είναι ένας τρόπος γραφής. Από την εποχή εκείνη, η εμπειρία και η αυξανόμενη κατανόηση που μπορεί να προσφέρει η πράξη είχε ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση του αρχικού ορισμού. Σήμερα λέγοντας Κ.Ι., εννοούμε μια μέθοδο που καταλήγει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι με ΔΑΔ-ΦΑ.

Μια Κ.Ι. ως μέθοδος απαιτεί μελέτη και σεβασμό της οπτικής γωνίας και του τρόπου αντίληψης του ατόμου με αυτισμό. Μια Κ.Ι. ως κείμενο, σύμφωνα με την Gray (1991) 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. Με τη λογική αυτή, κάθε Κ.Ι. απευθύνεται στις ανάγκες και προάγει την κοινωνική κατανόηση κι από τις δυο πλευρές, τόσο των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού όσο και εκείνων με τυπική ανάπτυξη, σε μια ισότιμη βάση. Οι Δίπλα (2012), Γκαρλέμος (2014), Ο' Connor (2009) και Mason (2013), επισημαίνουν την εκπαίδευση μέσω των Κ.Ι. και μπορούμε να την εφαρμόσουμε όταν θέλουμε να τροποποιήσουμε μια συμπεριφορά, όταν θέλουμε να προετοιμάσουμε το παιδί για μια αλλαγή στη ρουτίνα του, όταν θέλουμε να διδάξουμε νέες δεξιότητες και όταν θέλουμε να προλάβουμε ένα ξέσπασμα, ή μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Οι Κ.Ι. γράφονται χρησιμοποιώντας τέσσερις 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 Κ.Ι. σύμφωνα με μια ορισμένη συχνότητα που λέγεται, "Αναλογία της Κοινωνικής Ιστορίας". Σε μια Κ.Ι., η κατανόηση των μορφών των προτάσεων της, του ρόλου τους και της σχέσης τους στη συνολική επίδραση που θα έχει η ιστορία, είναι το πρώτο βήμα, για να γραφεί μια αποτελεσματική Κ.Ι.

Οι προτάσεις ελέγχου σημαντικό είναι να γράφονται μαζί με το άτομο (Mason, 2013), εφόσον έχει αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες, μετά από μία ανασκόπηση της συμπεριφοράς, προκειμένου να εκπαιδευτεί στο πώς χρησιμοποιούνται. Ακόμη στο σχεδιασμό της ιστορίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και τα ενδιαφέροντά του. Το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί, πρέπει να είναι κατανοητό ανάλογα με την ηλικία του, συνοδευόμενο από ευδιάκριτες εικόνες που θα συνοδεύονται από αντίστοιχες προτάσεις, καθώς και να είναι ξεκάθαρες στο νόημά τους ώστε να μην μπερδεύουν το παιδί. Η ταυτοποίηση της ιστορίας με προσωπικές του στιγμές, είναι η στρατηγική που θα βοηθήσει στην ανάκληση μιας συμπεριφοράς από την κοινωνική ιστορία ώστε να εφαρμόσει δεξιότητες που περιγράφονται σε αυτήν.

Παρά το γεγονός ότι πολλές στρατηγικές υπάρχουν για την αντιμετώπιση του κοινωνικού ελλείμματος που παρατηρείται στα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του

αυτισμού, η διεθνής έρευνα εμπλουτίζει τα δεδομένα μέσω της παρέμβασης με Κ.Ι. με DVDs ταινίες. Μία ομάδα επαγγελματιών στο σχολείο, υλοποίησαν πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών ιστοριών οπτικής μάθησης μέσα από κινούμενα σχέδια, για να εξηγήσει τα συναισθήματα του παιδιού, και απέδειξαν πόσο αποτελεσματικές είναι. Η έρευνα αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Κ.Ι. μπορεί να οδηγήσει σε μια μετατόπιση στην κοινωνική κατανόηση και να έχουν ένα θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ατόμου. Παρατήρησαν μια μείωση στην επιθετικότητα, καθώς και μια αύξηση σε κοινωνικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η παρέμβαση με Κ.Ι. πρέπει να συνοδεύονται με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που βελτιώνουν συνολικά κοινωνική συμπεριφορά. (Ο' Connor E., 2009)

Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ και η συνεκπαίδευσή τους με παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποτελεί ένα από τα καίρια και, ταυτόχρονα, αμφιλεγόμενα θέματα στην ειδική αγωγή. Το “σχολείο για όλους” και ο θεσμός της “πλήρους ένταξης” έχουν πολλούς και θερμούς υποστηρικτές, αλλά συγχρόνως αμφισβητείται η καταλληλότητα ενός τέτοιου συστήματος από ειδικούς που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ δεν πληρούνται πάντα στο γενικό σχολείο.

Σταδιακά, οι μαθητές με αυτισμό ή σύνδρομο Asperger τείνουν να συμπεριλαμβάνονται σε γενικά πλαίσια. Σήμερα σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται ότι, οι περισσότεροι ενήλικες με σύνδρομο Asperger, παρά τις ικανότητές τους, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό στο περιθώριο της κοινωνίας, εξαιρούνται από την επαγγελματική απασχόληση και έχουν περιορισμένες κοινωνικές επαφές ή περιορισμένη οικονομική ανεξαρτησία. Παράλληλα παρουσιάζουν δυσκολίες με την κοινωνική επικοινωνία και αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για πολλούς από αυτούς τους ενήλικες (MacLeod & Johnston, 2007). Οι παρεμβάσεις που γίνονται για παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Asperger έχουν ως εκ τούτου, τη σκοπιμότητα να εστιάζουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους κατανόησης και στην επικοινωνία, με την ελπίδα ότι οι βελτιωμένες δεξιότητες αυτού του είδους θα οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα.

Παρά το γεγονός ότι πολλά άτομα με Asperger έχουν τόσο τις δυνατότητες και τις προσδοκίες για να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις της κοινωνίας, η πλειοψηφία συνεχίζουν να βιώνουν μεγάλο κοινωνικό αποκλεισμό στην καθημερινή τους ζωή. Η διεθνής έρευνα μέχρι σήμερα δείχνει ότι υπάρχουν μοντέλα παρέμβασης

τα οποία είναι αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών, αλλά είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Προσωπικές εμπειρίες από δείγμα έρευνας ενηλίκων ατόμων με σύνδρομο Asperger αναφέρουν ότι, η έγκαιρη αναγνώριση των αυτιστικών στοιχείων και οι έγκαιρες προληπτικές παρεμβάσεις στήριξης, θα μπορούσαν να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη βελτίωση των συνολικών αποτελεσμάτων. Υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων ότι τα άτομα με σύνδρομο Asperger συνήθως υποφέρουν ακραία επίπεδα άγχους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερες παρεμβάσεις που κινούνται μακριά από σαφή μοντέλα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να επικεντρωθεί στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτονομίας. Αυτό το επιχείρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους νέους ενήλικες, οι οποίοι μπορεί να έχουν βιώσει χρόνια θεραπείες και παρεμβάσεις σε διαφορετικές υπηρεσίες. Οι συγγραφείς προτείνουν θεραπευτικές ομάδες στήριξης που αποτελούνται από άτομα με σύνδρομο Asperger. Οι ομάδες αυτές θεωρούνται ως προληπτικές “θεραπείες”, εντάσσονται σε κλινικές υπηρεσίες, οι οποίες πρέπει να συνεργάζονται με εκπαιδευτικές, για να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά και οι νέοι να έχουν άμεση πρόσβαση στα εν λόγω μοντέλα υποστήριξης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς και στις προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της γνώσης που αποκτήθηκε, για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των μοντέλων υποστήριξης. Σήμερα, ως ενήλικες και νέοι με σύνδρομο Asperger φαίνεται να έχουν όλο και πιο ενεργό ρόλο εκφράζοντας τους απόψεις, ακόμα και σχετικά με το πώς οι υπηρεσίες φάνηκαν υποστηρικτικές. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τους έδωσαν ελευθερία που τους προσέφερε ένα «ανοιχτά αυτιστικό» περιβάλλον. Επιπλέον, περιγράφουν το αίσθημα ότι είναι μέρος μιας κοινής ομάδας, με χαρακτηριστικά αμοιβαίας υποστήριξης και την αίσθηση του “ανήκειν”.

Οι παρεμβάσεις επικεντρώνουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία των βασικών αναγκών, όπως αυτές του φαγητού, του ύπνου, της τουαλέτας και την μάθηση, που τα παιδιά με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα μπορούν να διδαχθούν. Η συγκεκριμενοποίηση του διδακτικού στόχου, στην εκπαιδευτική θεώρηση του αυτισμού προσανατολίζεται στην κατανόηση, γνώση και υποστήριξη των όποιων προβλημάτων στη συμπεριφορά. Η επεξεργασία ενός διδακτικού προγράμματος είναι άμεσα συσχετισμένη με την εκπαιδευτική αξιολόγηση «των αληθινών» ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού. Η ερμηνευτική απόδοση των δυσκολιών, που αναδύονται μέσα από τα

προβλήματα συμπεριφοράς, εμπεριέχεται στο «εκπαιδευτικό μενού». Αυτό έχει σαν στόχο να «δώσει νόημα στο γύρω κόσμο» με βάση ότι το δυναμικό του παιδιού και η φύση των μαθησιακών δυσκολιών κατανοείται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το παιδί. Οι δυσκολίες ιεραρχούνται ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας αυτισμού και ταξινομούνται σαν πρωτογενείς και δευτερογενείς δυσκολίες, που απορρέουν άμεσα από το πρόβλημα του αυτισμού. Η μη κατάλληλη και έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση ενοχοποιείται για την πολυπλοκότητα στις δευτερογενείς δυσκολίες.

Οι προσεγγίσεις που έχουν δοκιμαστεί περιλαμβάνουν – δραστηριότητες γνωστικής συμπεριφορικής εκπαίδευσης και σχέδια που αποσκοπούν στη διδασκαλία «θεωρία του νου». Περιλαμβάνουν κυρίως στρατηγικές όπως: «Κοινωνικές ιστορίες» και προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας.

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παρέχουν μια σύγχρονη βοήθεια στην κατάλληλη και έξυπνη εκπαιδευτική παρέμβαση. Με δεδομένο ότι αυτή έχει σχεδιαστεί από το δάσκαλο της ειδικής αγωγής, ο οποίος έχει αφιερώσει διδακτικό χρόνο για να παρατηρήσει, καταγράψει και να σκεφτεί για τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που προκύπτουν σαν αποτέλεσμα του αυτισμού. Οι τελευταίες αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο αυτισμό του μαθητή με τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει εμπλακεί διδακτικά.

Ωστόσο, ορισμένες από αυτές τις παρεμβάσεις προορίζονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, όπως το να εστιάζουν σε εκπαιδευτικές ή ψυχολογικές αξιολογήσεις. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις όχι μόνο περιορίζουν τη διαθεσιμότητα των εν λόγω παρεμβάσεων για τις περιπτώσεις αυτές που θεωρείται ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη, αλλά υπάρχει ένα επιχείρημα ότι για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες, με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην περιοχή που υπάρχει αδυναμία (O'Connor E.,2009). Υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων, τα άτομα με σύνδρομο Asperger συνήθως υποφέρουν από ακραία επίπεδα άγχους. Σήμερα υποστηρίζεται ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερες παρεμβάσεις που κινούνται μακριά από μοντέλα διδασκαλίας με σαφείς κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να επικεντρωθούν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης. Αυτό το επιχείρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους νέους ενήλικες, οι οποίοι μπορούν να έχουν βιώσει χρόνια παρεμβάσεις με διαφορετικούς στόχους. Υπάρχουν διεθνής έρευνες όπου υποστηρίζουν το παραπάνω επιχείρημα, μέσα από εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών ατόμων με σύνδρομο Asperger (MacLeod & Johnston, 2007).

### 1.3.3 Η ψυχαναλυτική θεώρηση του Αυτισμού

Ο Bleuler το 1911 (όπ. αναφ. Συνοδινού, 1999) ο οποίος αναγνωρίζει ότι έχει δεχτεί βαθιά επίδραση στη σκέψη του από το Freud εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο «αυτισμός». Ο όρος ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός» που αποδίδεται «εγώ ο ίδιος», διακρίνοντας από τον άλλο «ίδιος». Μέσα σε αυτή την λογική, το άτομο στο σύμπτωμα του αυτισμού είναι αιχμάλωτο – κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής. Με άλλα λόγια η αυτιστική ευαισθησία ή αυτιστική σκέψη έχει τους δικούς της νόμους, δηλαδή είναι το άτομο που έχει απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα και που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή.

Η ψυχοδυναμική προέλευση του αυτισμού παραπέμπει σε μια τραυματική αιτία ή σε ένα παθογόνο περιβάλλον. Αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει πλήρη κατανόηση, σε αντίθεση με την οργανιστική προέλευση και εξήγηση της αυτιστικής κατάστασης, με βάση την οποία η χρωμοσωμική παραμόρφωση σε βιολογικό επίπεδο απαντά στα αρχικά ερωτήματα απόδοσης ευθυνών σε πρόσωπα ή καταστάσεις του κόσμου. Η Συνοδινού (1999), επισημαίνει ότι και οι δύο θέσεις μπορούν να έχουν κάποια δόση αλήθειας, χωρίς να αντιτίθενται ριζικά, ώστε να φαίνονται αντιφατικές.

Η Συνοδινού, παρουσιάζει μια διαφορετική πλευρά του αυτισμού. Κάθε φυσιολογική μητέρα κοιτάζει το μωρό της για να μπορέσει να απαντήσει στο κάλεσμά του. Στο πρόσωπο της μητέρας το παιδί αντικατοπτρίζει τον εαυτό του, γίνεται δηλαδή ο καθρέφτης του. Όταν η μητέρα δε γίνεται ο καθρέφτης στο παιδί της, εμφανίζεται μια παθολογική κατάσταση. Το να μη γίνεται καθρέφτης μπορεί να σημαίνει ότι η μητέρα δεν κοιτάζει το παιδί της, άρα και ότι το παιδί δεν βλέπει τον εαυτό του, δεν ταυτίζεται με το βλέμμα της μητέρας του. Όταν στο παιδί έχει λείψει η ανταπόδοση του βλέμματος εκ μέρους της μητέρας του, δηλαδή η «οπτική της γωνία», το παιδί από τη θέση του συναντάει την έλλειψη του βλέμματος, δηλαδή μια τρύπα. Στις ψυχοθεραπείες με αυτιστικά παιδιά, η θεραπεύτρια συναντούσε τέτοιες περιπτώσεις παιδιών και αισθανόταν ότι το βλέμμα τους ξυπνούσε όταν γινόταν η ίδια γι' αυτούς καθρέφτης, και αυτός ήταν ένας τρόπος μεσολάβησης. Ένας δεύτερος τρόπος μεσολάβησης που προτείνει η ίδια ήταν, όταν ο θεραπευτής γίνεται καθρέφτης και μιμείται το παιδί.

Στο βιβλίο της Συνοδινού (1999) γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί μια διαφορετική θεραπευτική προσέγγιση, προσπαθώντας να υπάρχει μια ουσιαστική



επαφή του αυτιστικού παιδιού με τον έξω κόσμο. Στη θεραπεία, η Συνοδινού, εισάγει εκκενώσεις επιθετικότητας και συγκίνησης, διαμέσου των κρίσεων διέγερσης που προκαλούσε, πριν την εκδήλωση κάποιου συναισθήματος άγχους.

Στο ίδιο βιβλίο παρουσιάζεται η θεραπεία του Α., ενός 11χρονου αγοριού, όπου αναγκάστηκε ο ίδιος με τους γονείς του να φύγουν για άλλη χώρα, μετά από λίγο καιρό γύρισαν. Οι γονείς του έφυγαν ξανά ενώ ο ίδιος έμεινε με τους παππούδες του. Όταν η μητέρα επέστρεψε, κλήθηκε να αποκαταστήσει την επαφή με το παιδί της.

Ο Α. από τις πρώτες συνεδρίες, ξεκινούσε μόνος του να σχεδιάζει με μαύρο μαρκαδόρο (θλίψη) σε ένα λευκό χαρτί, ένα σχήμα άλλοτε με αγκάθια, άλλοτε χωρίς. Αυτά τα γραφήματα η θεραπεύτρια εξαρχής τα ερμήνευσε σαν ένα μήνυμα, σαν έναν σημαντικό πόλο επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο τους. Τα αυτιστικά παιδιά επικοινωνούν μόνο με όποιον θέλουν, μέσα από ένα παιχνίδι εκλεκτικής επικοινωνίας. Τα σχήματα παίρνουν τη μορφή της γραφής, σαν μήνυμα στη θέση της λέξης που είναι αδύνατη. Μια τέτοια πρακτική με το γράφημα, ευνοεί το άνοιγμα του παιδιού προς τα έξω. Το αυτιστικό άτομο, παρουσιάζει μια πλήρη αδιαφορία για το έξω, δεδομένου ότι το έξω δεν υπάρχει γι αυτόν. Το παράδοξο όμως είναι ότι το έξω υπάρχει έντονα και το παιδί προσπαθεί να προστατευθεί από αυτό, έτσι κλείνεται μέσα σε ένα «κέλυφος αδιαπέραστης άμυνας» που το κάνει να είναι αναδιπλωμένο στον εαυτό του και όχι ανοιχτό προς τα έξω. Συχνά στις θεραπείες, γίνεται προσπάθεια να σπάσει το «κέλυφος- άμυνα» προκειμένου να διασφαλιστεί η όποια επικοινωνία. Στην περίπτωση του Α., εξαρχής, διαπιστώνεται ο φόβος να τον αγγίξουν ή να αγγίξει, αφού χρησιμοποιεί συνεχώς τη φράση «Μη μ' αγγίζεις!».

Η μεσολάβηση της πλαστελίνης ή του γραφήματος επιτρέπει να δημιουργηθεί ένας χώρος ανάμεσα στον ασθενή και τον θεραπευτή. Αυτός ο χώρος είναι ένα είδος ουδέτερου πεδίου που προστατεύει τα ευάλωτα σημεία και των δυο που αποκαλύπτονται σε αυτή τη σχέση του ενός απέναντι στον άλλον. Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος τους επιτρέπει να συναντιούνται εκεί χωρίς να φοβούνται μήπως πληγωθούν ή πληγώσουν. Το μέσο που χρησιμοποιείται – η πλαστελίνη ή η λευκή κόλα- είναι σαν οθόνη πάνω στην οποία ο ασθενής μπορεί να αφήσει τα ίχνη του. Αυτή η οθόνη στην αρχή κάθε συνεδρίας είναι λευκή. Γεμίζει χρώματα και φωτίζεται καθώς αρθρώνεται η επικοινωνία.

Κατά τη περίοδο των συνεδριών ο Α. επιλέγει σιγά σιγά και άλλα χρώματα μαρκαδόρων και κάνει τα συνηθισμένα σχήματα, αλλά πιο ελεύθερα, καλύπτοντας

όλη την επιφάνεια του χαρτιού. Η θεραπεύτρια, καθιερώνει μία μέθοδο «squiggles», ένας τύπος δυαδικής σχέσης, όπου το παιδί ανταποκρίνεται, δείχνοντας ότι θέλει να διευρύνει τον κλειστό κόσμο της αναπαράστασής του. Ο Α. εκφράζεται μόνο με κάποιες λέξεις ή φράσεις, και καθόσον οι συνεδρίες έπονται, η θεραπεύτρια αποφασίζει να λειτουργήσει σαν *καθρέφτης* και ονοματίζει τα σχήματά του με τη φράση που χρησιμοποιεί πιο πολύ: «Μη μ' αγγίζεις».

Αφού έχουν κατακτήσει μια μορφή επικοινωνίας μέσω του γραφήματος, σε επόμενη φάση η θεραπεύτρια αποφασίζει να μιλήσει για το *μέσα και το έξω*, με διαχωριστικό όριο το δέρμα. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται μια προσπάθεια το αυτιστικό παιδί να γνωρίσει το «έξω», μέσω του δέρματός του, ως πραγματικό όριο, ανάμεσα στο κλειστό και κατοικημένο μέσα του, με το έξω που αρνιόταν μέχρι τότε. Το «Μη μ' αγγίζεις» τώρα προτείνεται στο παιδί να γίνει «Άγγιξέ με!», όπου μετά από κάποιες συνεδρίες ανταποκρίνεται. Το σχήμα «Μη μ' αγγίζεις» ήταν η εικόνα του αυτιστικού κελύφους που κλείνει το παιδί, οπλισμένο με ακανθώδη σημεία, που ήταν προορισμένα να το εμποδίσουν να αγγίζει και να τον αγγίζουν.

Ο Α. έρχεται σε επαφή με το δέρμα του με διάφορους τρόπους, τσιμπήματα, τραβήγματα, και αρχίζει να λέει τη λέξη «δέρμα». Συνεχίζει να σχεδιάζει τα «Μη μ' αγγίζεις!» συνδυάζοντάς τα με «αιχμές», ενώ η θεραπεύτρια τα μετατρέπει σε «λουλούδια». Με τα σχέδια του Α., διαφαίνεται η ανταπόκρισή του για επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα η θεραπεύτρια προσπαθεί να μη δημιουργήσει στρες στο παιδί. Τα σχήματα «Μη μ' αγγίζεις» σιγά σιγά τα σβήνει, σαν να πέφτουν οι άμυνες του. Τα «όχι» που προφέρει δείχνουν ότι ο ίδιος υπάρχει σαν υποκείμενο, και δέχεται την εμφάνιση κάποιου άλλου απέναντί του, λέγοντας στον εαυτό του «Καλημέρα, πώς είσαι;», απευθυνόμενος παράλληλα στον άλλον, αναγνωρίζοντας την παρουσία του. Κατά την αγωγή, αν συντελείται κάτι θεραπευτικό, είναι γιατί εγκαθίστανται έστω και ελάχιστα, μια αμοιβαία επικοινωνία και κατανόηση.

Όπως σε κάθε κλασική ανάλυση, η σιωπή είναι ένα βάθος από το οποίο αναδύεται ο λόγος του υποκειμένου. Όμως μ' ένα αυτιστικό άτομο, που δεν έχει λεκτική επικοινωνία, δεν γίνεται να χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο. Με τη σιωπή, η θεραπεύτρια, προσπαθεί να μπει στη θέση της μητέρας, που έμεινε για κάποιο διάστημα των σχέσεών της με το παιδί, σιωπηλή. Μέσα από την ισορροπία του χρόνου αδράνειας και της μη αδράνειας, αποφεύγεται η αντίδραση άγχους. Μέσα από την επανάληψη της τραυματικής σιωπής που είχε προκαλέσει την απόσυρση στον εαυτό του, γίνεται προσπάθεια να απαλλαγεί το παιδί από αυτή και να δημιουργηθεί

κάτι καινούργιο, μια αλλαγή. Το κέλυφος, ως όριο του αυτισμού, του έγινε διαπερατό στην επικοινωνία, αφού δέχεται και σημάδια μακιγιάζ στο δέρμα του (την περίοδο των αποκριών), και το αποτυπώνει στο λευκό χαρτί. Το ενδιαφέρον του Α. για το δέρμα άρχισε ταυτόχρονα με την ψυχοθεραπεία, αφού επαναλαμβάνει τη λέξη και πιπιλίζει το δέρμα τη θεραπεύτριας. Κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης, που χρησιμοποιούσε το δέρμα σαν μεσολαβητή, προσπάθησαν να επανορθώσουν τη σχέση μητέρας- παιδιού και να κάνουν να ξεπροβάλλει ένας καινούργιος χώρος αυτής της σχέσης αρθρώνοντάς τη με λέξεις. Εδώ παραθέτουμε τις πιο σημαντικές αιτίες του αυτισμού κατά την Συνοδινού (1999), τη σχέση μητέρας- παιδιού, το βλέμμα, την πρώτη ταύτιση, και προσπαθεί να ανακτήσει τα χαμένα στάδια. Η θεραπεύτρια, χαράζει και μετά την ακολουθεί ο Α. ο ένας μετά τον άλλον το ίδιο γράφημα, ως σωσίας του, μια αναπαράσταση ενός καθρέφτη, σε έναν χρόνο παρόντα αλλά και εσωτερικό (που συμβολίζει τον απολιθωμένο χρόνο και ρυθμό του αυτιστικού παιδιού).

Στη θεραπεία του αυτισμού, η δημιουργία καταστάσεων σε καθρέφτη μπορεί να είναι αποτελεσματική, βοηθώντας τον αυτιστικό να βρει το χρόνο και το χώρο που μέχρι τότε ήταν χαοτικά, ενώ στην πραγματικότητα δεν ήταν.

Στην θεραπεία με τον Α. χρησιμοποιείται και η πλαστελίνη, που το παιδί αντιλαμβάνεται μια τρίτη διάσταση, όπου στο χαρτί αυτή δεν υπάρχει. Παράλληλα, η θεραπεύτρια προκαλεί στιγμές θυμού και άγχους, για να μπορέσει να εκφραστεί, ώστε να δομηθεί η επιθετικότητά του μέσα στη μεταβίβαση. Ο Α. εξωτερικεύει τα συναισθήματά του εκφράζοντάς τα: «Φοβάμαι!» αλλά και εκφράζοντας το άγχος της αποχώρησης με διάφορες άλλες λέξεις. Είναι οι απωθήσεις που υποχωρούν μέσα από τη διαδικασία του κλεισίματος στον εαυτό του.

#### **1.4 Παιδικό Σχέδιο**

Έντονο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο άρχισε να εκδηλώνεται στα τέλη του 19ου αιώνα και αμέσως ξεκίνησαν έρευνες προερχόμενες κυρίως από τον τομέα της πειραματικής ψυχολογίας. Με τον καιρό το παιδικό σχέδιο επεκτάθηκε και στα πεδία ενδιαφέροντος της ψυχαναλυτικής θεραπείας. Το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε δεν είναι καθόλου τυχαίο, αλλά οφείλεται στο γεγονός πως το παιδί παύει να αποτελεί μικρογραφία του ενήλικου. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν και οι ψυχολόγοι οι οποίοι ανακάλυψαν την ψυχοσύνθεση του μικρού παιδιού και δημιούργησαν νέες

έννοιες σχετικές με αυτήν (De Meredieu, 1974).

#### **1.4.1 Η Κατάκτηση μιας γλώσσας μέσω του Παιδικού Σχεδίου**

Η ζωγραφική αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης για ένα παιδί. Έχει το δικό της λεξιλόγιο και τη δική της σύνταξη και γι' αυτό αποτελεί μια ιδιαίτερη γλώσσα. Μία γλώσσα όμως που δεν έχει τη μορφή όπως εμείς έχουμε συνηθίσει (στον κόσμο των ενηλίκων), αλλά ανήκει στα πλαίσια της γενικής επιστήμης των σημείων. Το παιδί χρησιμοποιεί μια ποικιλία από γραφικά σημεία: ήλιο, άνθρωπο, σπίτι, πλοίο, διάφορες παραλλαγές σε κάθε ηλικία.

Το σημαντικότερο όμως δεν είναι το θέμα πίσω από τα διάφορα σημεία, αλλά οι μορφικές αναλογίες που είναι φορτισμένες με έκφραση και συναίσθημα. Ο Στέρν (όπ. αναφ. De Meredieu, 1981, σελ.30-33) εντοπίζει ότι δεν έχει σημασία το θέμα και η απεικονιστική του επένδυση, αλλά τα σημεία και οι δομές. Συγκρότησε, μια γραμματική των βασικών σχεδίων του σχεδίου που επιτρέπει να καταλάβουμε πώς το παιδί περνά από τη μία εικόνα στην άλλη. Εξαιτίας της εξέλιξης του παιδιού, κάθε μορφή χάνει την εκφραστική της αξία και αντικαθιστάται από μία άλλη “υπολειμματική εικόνα”. Σιγά σιγά το παιδί δίνει μορφή στην “υπολειμματική εικόνα” και έτσι διαμορφώνεται ένα τελειοποιημένο σχέδιο. Από τη στιγμή που το παιδί είναι σε θέση να αντικαταστήσει αυτήν την υπολειμματική εικόνα ενός σχεδίου με μια πιο τελειοποιημένη μορφή, είναι και σε θέση να ολοκληρώσει του σχέδιο του ανθρώπου και τα αντίστοιχα και τα υπόλοιπα σχέδια (χταπόδια, λιοντάρια κ.λπ.). Το παιδικό σχέδιο ξεκινά με απλές μορφές, δεδομένου ότι η διαμόρφωση του γραφικού συστήματος του παιδιού είναι παράλληλη με την ψυχοκινητική του εξέλιξη. (De Meredieu, 1981).

Αυτή η εξέλιξη ακολουθεί μια σειρά σταδίων, στην διάρκεια των οποίων παρατηρούμε παλινδρομήσεις σε προηγούμενα στάδια της γραφικής που φανερώνουν μια βαθιά διαταραχή ή μια παροδική κρίση. Η ερμηνεία λοιπόν ενός σχεδίου ανεξάρτητα από το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και τη σειρά των άλλων σχεδίων στα οποία εντάσσεται είναι αδύνατη.

Τις κυριότερες φάσεις της εξέλιξης θα τις αναφέρουμε ενδεικτικά: 1) ξεκινώντας από τα 2 χρόνια του καθώς απομακρύνεται από το στάδιο του μουντζουρώματος και δίνει μια μορφική αναλογία μεταξύ των σημείων και των αντικειμένων, 2) μεταξύ 3-4 χρονών δίνει μια μορφή στα σημεία, 3) ξεκινά από τα 4 χρόνια έως τα 10-12. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι το παιδί

σχεδιάζει κάτι όχι όπως το βλέπει αλλά όπως το ξέρει. Έτσι κινείται σε δύο μεθόδους: την περιστροφική προβολή και τη διαφάνεια. Αποτέλεσμα αυτών είναι να βλέπουμε τα σπίτια απ' έξω και από μέσα, το μωρό στη κοιλιά της μαμάς κλπ. 4) Από την ηλικία των 12 (ακόμα και από τα 8-9 χρονών) το παιδί σχεδιάζει με προοπτική και με βάση τους νόμους της φύσης.

Οι ειδικοί προτείνουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος: α) τη χρησιμοποίηση του χώρου (θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο), β) το περίγραμμα (γραμμές που καθορίζουν τις μορφές), γ) το χρώμα (όπως έχει ήδη αναπτυχθεί παραπάνω) και δ) το περιεχόμενο. Μπορεί κανείς να μελετήσει διαδοχικά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί γραμμές και μορφές, τον τρόπο με τον οποίο εκμεταλλεύεται το χώρο, την επιλογή του χρώματος, αφού όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν εκφραστική σημασία και φανερώνουν, το καθένα με τον τρόπο του, τη συγκινησιακή κατάσταση του παιδιού. Μάλιστα, το χέρι εκφράζει έναν ορισμένο βαθμό νευρικής έντασης. Επίσης, οι γραμμές με την σειρά τους δίνουν ένα δικό τους νόημα: για παράδειγμα, οι καμπύλες και οι ελικοειδείς γραμμές χαρακτηρίζουν ευαίσθητα και συνεσταλμένα άτομα σε αντίθεση με τις ορθές γωνίες και τις «σκληρές» γραμμές, που απεικονίζουν άτομα επιθετικά και ρεαλιστικά (De Meredieu, 1981)

Η εξέλιξη του σχεδίου αρχίζει με αυτό που θα μπορούσε κανείς να αποκαλέσει άμορφο σχέδιο, γιατί το μικρό παιδί δεν έχει καμία συνειδητή βούληση μη απεικόνισης. Στο στάδιο της μουτζούρας, η παιδική εκφραστικότητα εκδηλώνεται με το ανακάτεμα και το μουτζούρωμα στο χαρτί. Το μουτζούρωμα είναι παλινδρομική κίνηση, στη συνέχεια περιστροφική και προσδιορίζεται στην αρχή από μια κεκλιμένη κίνηση που της δίνει κεντρομόλο διεύθυνση, αντίθετη προς τους δείκτες του ρολογιού. Επιπλέον, το μουτζούρωμα δεν είναι παρά η έκφραση ενός ιδιαίτερου, για κάθε άνθρωπο, βιοψυχικού ρυθμού και εμφανίζεται μαζί με τα πρώτα βήματα και την αίσθηση ισορροπίας (De Meredieu, 1981)

Η μελέτη του γίνεται μέσω της ψυχοκινητικής ανάλυσης της γραφικής κίνησης, που εξαρτάται από την αντίληψη του σωματικού άξονα. Η εξέλιξη του μουτζουρώματος στηρίζεται στον προοδευτικό έλεγχο που αποκτά το παιδί πάνω στην κινητική του δραστηριότητα. Επίσης, το παιδί απολαμβάνει την χάραξη γραμμών που εμφανίζονται από το ρυθμικό ανεβοκατέβασμα του μολυβιού. Στη συνέχεια αποκτά την ικανότητα για πλουσιότερα και συνθετότερα σχέδια.

Το ανθρωπάκι, σημείο προνομιούχο και βαθιά εγωκεντρικό, βρίσκεται στη ρίζα κάθε απεικόνισης και αποτελεί την εικόνα-μήτρα της παιδικής γραφής (De Meredieu,1981). Στο βαθμό που το παιδί προχωρεί σε ανώτερα στάδια της απεικόνισης του ανθρώπου, έχουμε τη μεταμόρφωση του ανθρωπάκου σε σπίτι και δρόμο. Ο Άρνο Στερν (όπ. αναφ. De Meredieu, 1981, σελ.55) διακρίνει διάφορες διακλαδώσεις στην εξέλιξη της μορφής του ανθρώπου, που ωστόσο ξεκινούν όλες από τον κύκλο και τον αρχικό άνθρωπο-γυρίνο και καταλήγουν σε μια περισσότερο εξελιγμένη ανθρώπινη απεικόνιση. Τρεις τέτοιες κατηγορίες είναι: α)ο άνθρωπος-πατάτα, που είναι η εξέλιξη του γυρίνου με τέσσερα άκρα, β)ο άνθρωπος-δρόμος, που είναι η εξέλιξη του γυρίνου με δύο άκρα, και γ)ο άνθρωπος-λουλούδι, που είναι η προέκταση γυρίνου. Ωστόσο, προοδευτικά το ανθρωπάκι εμπλουτίζεται και γίνεται πιο σύνθετο (De Meredieu,1981).

Τα δεδομένα που μπορεί να προσφέρει το παιδικό σχέδιο, μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι ότι μπορούν να αξιοποιηθούν σε μετρήσεις του I.Q. των παιδιών. Ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης είναι η χρήση του σχεδίου ως διαγνωστικό εργαλείο, αλλά και η χρήση του στη ψυχαναλυτική θεραπεία (De Meredieu,1981). Ο Πιαζέ (όπ. αναφ. De Meredieu, 1981) αντιλαμβάνεται το παιδικό σχέδιο, ως πιο στενά συνδεδεμένο με τις εικόνες των πραγμάτων που διαθέτει το παιδί και τις οποίες τείνει να μιμείται. Το παιδικό σχέδιο μοιάζει με το συμβολικό παιχνίδι γιατί το παιδί και στα δύο έχει τη δυνατότητα να εκφράσει την προσωπικότητά του και την προσωπική του σκέψη (De Meredieu,1981). Με τη ζωγραφική τα παιδιά καταφέρνουν να αναπαραστήσουν με δημιουργικό τρόπο γεγονότα, αντικείμενα αλλά και συναισθήματα. Τα σχέδια των παιδιών μπορούν να «ανοίξουν τις πόρτες» στους ενήλικους προς τον εσωτερικό τους κόσμο.

### **1.5 Σκοπός της έρευνας**

Με βάση τη σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης θα διερευνηθούν οι δυσκολίες στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ στο Νηπιαγωγείο και προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα αξιοποιηθεί το παιδικό ιχνογράφημα του μαθητή ως εργαλείο παρατήρησης αλλά και ως μέσο, για την βελτίωση της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας, αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

## 1.6 Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση αυτά διατυπώθηκαν δύο ερευνητικές υποθέσεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ετοιμότητα (Readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος, κυρίως αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή και σχολική ετοιμότητα δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και από την προσχολική εξάσκηση. Αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να του είναι χρήσιμες στο σχολείο, και η βαθμίδα του Νηπιαγωγείου βοηθάει σε αυτό.

1) Η πρώτη υπόθεση διερευνά εάν μπορεί το Π.Ιχ. να αξιοποιηθεί στην Ε.Α.Ε. στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Αυτό που φαίνεται να υπάρχει πολλές φορές στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια έντονη διάθεση επιθετικότητας και συγκίνησης που μερικές φορές εκδηλώνεται με αυτο-επιθετικότητα και αρνητισμό (Συνοδινού, 1999). Θα διερευνηθεί λοιπόν, αν το παιδικό ιχνογράφημα ή η πλαστελίνη μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μεσολάβησης στη στοχευμένη ενταξιακή παρέμβαση της Π.Σ. με τον μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

2) Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση διερευνά αν μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος, καταγράφονται κάποια στοιχεία που προάγουν την μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα. Ειδικότερα διερευνάμε αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το γλωσσικό μάθημα στο Νηπιαγωγείο μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ αξιοποιώντας ως εργαλείο προώθησης το Π.Ιχ., με βάση το διδακτικό στόχο για τον μαθητή, στις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, δηλαδή στις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (κατανόηση κειμένου) και στις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία με τους συμμαθητές του). Επιπλέον, θα εξεταστεί αν η βαθμίδα του Νηπιαγωγείου (ως βαθμίδα πριν τη βασική εκπαίδευση) με τα ενταξιακά προγράμματα της Π.Σ. μπορεί να αποτελέσει έγκαιρη ενταξιακή παρέμβαση.

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

### 2.1 Μεθοδολογία

Με βάση τους Αβραμίδης & Καλύβα, (2006, σελ 30) στον τομέα της έρευνας στην ειδική αγωγή, μεταξύ άλλων επιλέγεται και η κριτική θεωρία ως μέθοδος ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Στην ομάδα αυτή, εντάσσονται κριτικοί θεωρητικοί, ερευνητές του παραδείγματος συμμετοχικής έρευνας δράσης, μαρξιστές, φεμινιστές, ερευνητές από φυλετικές κι εθνικές μειονότητες και ερευνητές με ειδικές ανάγκες. Όπως γίνεται κατανοητό, αντικείμενο της μελέτης όλων των παραπάνω ομάδων ερευνητών είναι οι μειονότητες της κοινωνίας (αν και ορισμένοι διαφέρουν ως προς τους στόχους έρευνας). Οι κριτικοί ερευνητές πιστεύουν ότι δεν μπορεί να υπάρχει έρευνα αμερόληπτη και ανεπηρέαστη από προσωπικές ιδεολογίες ή αξίες. Γι' αυτό το λόγο, οι κριτικοί ερευνητές δεν αποβλέπουν σε μία απλή απεικόνιση και περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αλλά αποσκοπούν στην αλλαγή του μέσω της ενδυνάμωσης των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Μέρος αυτής της ενδυνάμωσης είναι να καταστήσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα ικανούς να κατανοήσουν και να ασκήσουν κριτική στις συνθήκες διαβίωσής τους και να επιλέξουν την κατάλληλη δράση για τη βελτίωση της ζωής τους. Αναγνωρίζουν λοιπόν, τις πολιτικές προεκτάσεις κάθε μορφής έρευνας και θέτουν ως στόχο την καταπολέμηση της κοινωνικής καταπίεσης.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της χειραφέτησης των συμμετεχόντων κι επομένως της κοινωνικής αλλαγής, οι κριτικοί ερευνητές χρησιμοποιούσαν παραδοσιακά διαλεκτικές συμμετοχικές μεθόδους ενταγμένες σε ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα. Πιο πρόσφατα όμως, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών) με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη μελέτη των κοινωνικοπολιτικών φαινομένων.

Στον τομέα της έρευνας στην ειδική αγωγή, κυριαρχούσαν παραδοσιακά οι ποσοτικές μέθοδοι. Ωστόσο, στη δεκαετία του 1980, πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακά κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους επισημαίνοντας τις αδυναμίες τους. Για παράδειγμα, όπως επισημαίνουν οι Vulliamy & Webb (1993, όπ. αναφ. Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ.35) εκφράζονται επιφυλάξεις για το κατά πόσο έρευνες με μεγάλα δείγματα (όπως δημοσκοπήσεις) ή πειραματικές έρευνες



αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε γενικά και ειδικά σχολεία. Με βάση τον μικρό αντίτυπο των ποσοτικών ερευνών στην καθημερινή πρακτική των δασκάλων, θεωρήθηκε αναγκαίο να επιτελεστούν περισσότερες ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, όπως μελέτες περίπτωσης. Επιπλέον, η έμφαση των ερευνών μετακινήθηκε από περιγραφικές μελέτες των συνδρόμων, μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών των παιδιών προς μια αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν οι διάφορες ειδικές ανάγκες. Αυτό είχε σαν αποτελέσματα την επισταμένη μελέτη των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και τη συστηματική αξιολόγηση των πρακτικών σε ειδικά ή γενικά σχολεία.

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις στην ειδική αγωγή, όπως κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομα και αναπηρίες που είτε είναι σπάνια είτε συναντώνται σε μικρούς αριθμούς σε σχολεία. Κατά συνέπεια, τα σχετικά δείγματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μία έρευνα είναι περιορισμένα ή και πολύ μικρά. Επίσης, τα συμμετέχοντα παιδιά είναι όλα ξεχωριστά και μόνο ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα μπορούν να λάβουν υπόψη τη μοναδικότητά τους.

Μέχρι σήμερα, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες από θεωρητικούς συγγραφείς στο χώρο της ειδικής αγωγής να δημιουργήσουν αναλυτικά πλαίσια κατηγοριοποίησης σχετικών ερευνών. Για παράδειγμα, ο Skidmore (1996, όπ. αναφ. Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 45) σ' ένα θεωρητικό άρθρο προτείνει την ύπαρξη τριών κυρίαρχων παραδειγμάτων στην ειδική αγωγή, το “ψυχο-ιατρικό”, το “κοινωνικό” και το “οργανωτικό” υποστηρίζοντας ότι και τα τρία είναι υπεραπλουστευτικά μιας και αναγάγουν σύνθετα φαινόμενα σε ένα παράγοντα. Ο ίδιος, με βάση αυτήν την ανάλυση υποστηρίζει την υιοθέτηση από τους ερευνητές ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού μοντέλου που να ενσωματώνει όλες τις παραπάνω τάσεις, σημειώνοντας ότι ένα τέτοιο μοντέλο έχει αρχίσει πρόσφατα να αναδεικνύεται στον τομέα της ειδικής αγωγής. Άλλοι συγγραφείς, προτείνουν, διαφορετικά πλαίσια κατηγοριοποίησης της έρευνας στην ειδική αγωγή και η λίστα είναι πολύ μεγάλη. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

### **2.1.1 Είδη μεθοδολογίας στην ειδική αγωγή**

Η υιοθέτηση ενός ερευνητικού παραδείγματος οδηγεί σε μια σειρά από μεθοδολογικές επιλογές που καθορίζουν το χαρακτήρα μιας έρευνας. Όπως έχουμε ήδη

αναφέρει η έρευνα στην ειδική αγωγή προερχόταν μέχρι πρόσφατα από ψυχολογικές κατευθύνσεις που λειτουργούσαν συνήθως μέσα από μια θετικιστική προσέγγιση. Ωστόσο, η εφαρμογή του θετικιστικού παραδείγματος στην ειδική αγωγή είναι προβληματική για μια σειρά από λόγους που αναλύουμε παρακάτω.

Σε οντολογικό επίπεδο βρίσκουμε την εικασία ότι οι “ειδικές μαθησιακές δυσκολίες” είναι μια έννοια έγκυρη και σταθερή που αλλάζει από παιδί σε παιδί, και που αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που προέρχεται μέσα από το ίδιο το άτομο κι επομένως μπορεί να θεραπευτεί αντίστοιχα με ειδικές τεχνικές. Επιπλέον, στις περιπτώσεις παιδιών με σημαντικές δυσκολίες μάθησης, η διάγνωση και η αντικειμενικοποίηση της διαφοράς τους επιτυγχάνεται με την περιγραφή “ειδικών παθήσεων” ή “συνδρόμων”. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 47) Μια ομάδα παιδιών λοιπόν, που χαρακτηρίζονται με το ίδιο σύνδρομο μπορεί να έχουν μερικά κοινά, επομένως αποκτούν την ταμπέλα μιας καθοριστικής διαδικασίας αντιμετώπισης ή “θεραπείας”. Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση είναι αναπόφευκτα αναγωγική κι επομένως απλουστευτική, μια και τα αποτελέσματα της αντιμετώπισης αυτής μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά. Από αυτήν την άποψη το να ομαδοποιεί κανείς παιδιά με προβλήματα μάθησης είναι ιδιαίτερα προβληματικό αφού κάθε παιδί χρειάζεται ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Όπως ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται όταν μια θεραπευτική προσέγγιση αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως επιτυχής για ένα συγκεκριμένο παιδί ή μια ομάδα, γιατί μπορεί να μην είναι δυνατόν να γενικευτεί πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αντικειμενική επιστημολογία του θετικισμού είναι ανεπαρκής μια και δεν λαμβάνεται υπόψη της την πολυπλοκότητα της ειδικής αγωγής. Η τυφλή εφαρμογή του θετικισμού έχει οδηγήσει στο ονομαζόμενο “ψυχο-ιατρικό” παράδειγμα έρευνας στην ειδική αγωγή. Οι έρευνες που έχουν γίνει θεωρούν τις ειδικές ανάγκες ως προερχόμενες από δυσλειτουργίες στο νευρολογικό σύστημα ή διαταραχές στον ψυχικό κόσμο του παιδιού ανάλογες με ασθένειες ή ιατρικές παθήσεις.

Σε αντιπαράθεση με τον θετικισμό βρίσκεται το ερμηνευτικό παράδειγμα που ερμηνεύει την ερευνητική διαδικασία από εντελώς διαφορετική σκοπιά. Καταρχάς, το ερμηνευτικό παράδειγμα δεν αποδέχεται την ύπαρξη μιας “πραγματικότητας” που αναμένει να ανακαλυφθεί όπως το θετικιστικό παράδειγμα. (Αβραμίδης & Καλύβα,

2006, σελ. 49). Με βάση αυτό, οι έννοιες των ειδικών αναγκών και της “αναπηρίας” εκλαμβάνονται ως κοινωνικά κατασκευασμένα φαινόμενα που είναι σχετικά και εξαρτώμενα από το περιβάλλον εκδήλωσής τους και δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο. Όπως στην περίπτωση παιδιού με συναισθηματικές διαταραχές, όπου ένας ερμηνευτικός ερευνητής θα επιχειρήσει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την προβληματική συμπεριφορά παρά να αποδώσει το πρόβλημα σε κάποια εσωτερική πάθηση του ατόμου.

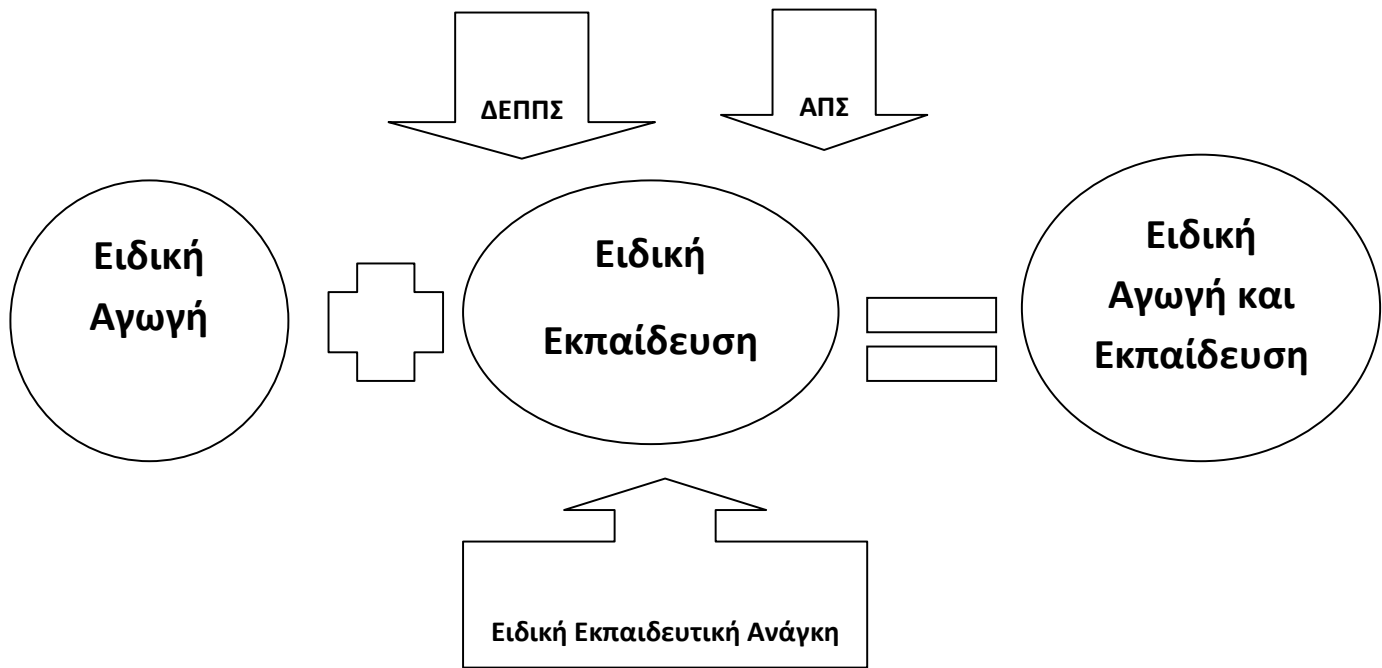
Όπως και στην περίπτωση της έρευνάς μας, η περίπτωση του μαθητή με διαταραχή *sparger*, δεν ξεκινήσαμε την ερευνητική διαδικασία με προκαθορισμένες οντολογικές υποθέσεις του αντίστοιχου είδους “ειδικών αναγκών”. Αντίθετα, οι απόψεις των νηπιαγωγών της γενικής τάξης, των γονιών, του ειδικού παιδαγωγού, λήφθηκαν υπόψη με σκοπό την ολοκληρωμένη θεώρηση των ιδιαίτερων αναγκών του συγκεκριμένου μαθητή. Στο επίπεδο της μεθοδολογίας, η αρχή των πολλαπλών πραγματικοτήτων και της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας υπαγορεύουν την αναζήτηση των απόψεων διαφορετικών ατόμων. Αυτό επιτυγχάνεται συχνά με τη χρήση πολλών ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις μέσα στην τάξη από εκπαιδευτικούς (ή και παιδιά) προκειμένου να εντοπιστούν οι πρακτικές που βοηθούν ή εμποδίζουν τη μάθηση των παιδιών με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες.

Το ερμηνευτικό παράδειγμα έχει συμβάλλει ιδιαίτερα στην έρευνα στην ειδική αγωγή με την έννοια ότι οδήγησε τους ερευνητές στη χρησιμοποίηση ποιοτικών μεθόδων για την κατανόηση αξιών και πρακτικών που επηρεάζουν την ειδική πρακτική. Πάραυτα, έχει ασκηθεί κριτική στο ερμηνευτικό παράδειγμα, από τους θετικιστές αλλά και τους κριτικούς ερευνητές κυρίως στο πώς βλέπουν τους σκοπούς της έρευνας.

### **2.1.2 Η ανάγκη πλουραλισμού**

Αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ερευνητικών παραδειγμάτων θα συμπεραίναμε ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία που απαιτείται πρέπει να διατηρηθεί μαζί με την ποικιλία εναλλακτικών μορφών έρευνας που αντιπροσωπεύει το κάθε παράδειγμα ξεχωριστά. Μόνο με τη διατήρηση του ερευνητικού πλουραλισμού είναι δυνατόν να σημειωθεί πρόοδος στο πεδίο της ειδικής αγωγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

### 2.1.3 Ερευνητικό Πεδίο



**Σχήμα 1: Ερευνητικό πεδίο, Δροσινού, 2014**

Είναι γνωστό, ότι έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφοροι όροι και ορισμοί για την ειδική αγωγή και για τα άτομα που με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Σήμερα, όπως επισημαίνει ο Χρηστάκης (2011), είναι ανάγκη να δίνουμε σημασία στο περιεχόμενο των ορισμών, χωρίς καμία τάση διαφοροποίησης ή διαχωρισμού των ατόμων, αλλά δίνοντας βάρος στις ανάγκες τους.

Μέχρι πρόσφατα είχε υιοθετηθεί ο όρος *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000. Η ορολογία αλλάζει από «άτομα με ειδικές ανάγκες» σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Με βάση το Χρηστάκη (2011), είναι όρος ο οποίος δεν ωραιοποιεί τα πράγματα και δεν αποκρύπτει τις δυσκολίες, αλλά έχει ως βασικό στοιχείο τη διαφορετικότητα.

Το φθινόπωρο του 2008 ψηφίστηκε νέος νόμος για την ΕΑΕ, ο 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου αντικατέστησε – συμπλήρωσε τον προηγούμενο νόμο. Η διάκριση ανάμεσα στην κυρίαρχη «εκάστοτε» αντίληψη για την αναπηρία και στους επιμέρους ορισμούς και νόμους που κατηγοριοποιούν τα άτομα με αναπηρία με βάση τις εγγενείς βλάβες συναντούμε τις ΕΕΑ που συμβαίνουν στους μαθητές για ολόκληρη ή ορισμένη

περίοδο της σχολικής τους ζωής. Ειδικότερα αναφερόμαστε σε σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών (Winnikott, D. W., όπ. αναφ. Δροσινού, 2013) οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία (3699/2008) οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2009). Όπως και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Χρηστάκης, 2011).

Για την διδακτική παρέμβαση και το σχεδιασμό του προγράμματος της τάξης στην οποία φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακές και άλλου είδους αναπηρίες, συντάχθηκε (Π.Δ. 301,ΦΕΚ 208, τχ.Α, 29/8/1996 με σκοπό την υποστήριξη των ΑμεΕΑ), το ΠΑΠΕΑ (όπ. αναφ. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, 2009, Πρόλογος, σελ. 11). Επιπλέον, για τη διδακτική μεθοδολογία, προτείνονται οι “Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας” (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 1995, 2001, 2003). Αυτά αποτελούνται από το βιβλίο του Δασκάλου και τα τέσσερα βιβλιοτετράδια για το μαθητή (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 2003). Συμπληρωματικά λειτουργεί η στρατηγική της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (Α.Π.Α), χρησιμοποιώντας τις ΛΕΒΔ, που αποτελούν μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης.

Η τάση της ενσωμάτωσης (inclusion, main streaming) όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία κατέστησε αναγκαία την αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες αφενός θα προετοιμάζονται τα παιδιά με την προοπτική της σχολικής ένταξής τους και αφετέρου θα υποστηρίζονται στη συνέχεια, ώστε και η κοινωνική ένταξη να αποβεί τελικά επιτυχής. Με βάση την αρχή αυτή, το Π.Ι. συνέταξε το ΠΑΠΕΑ, με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Στο ΠΑΠΕΑ

προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στις σχολικές δομές που φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δυο άξονες προσβασιμότητας, τον κατακόρυφο (Νηπιαγωγείο) και τον οριζόντιο άξονα (θεματολογία κάθε μαθήματος), κάτι που υποδηλώνει και τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως ευέλικτο και προσαρμοστικό. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από άποψη σκοπών και στόχων, που διαμορφώνονται στη σχολική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, όπου μελετάμε, όπως ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ.

Χρησιμοποιώντας αυτό, επιθυμούμε στο μαθητή της μελέτης μας, να γίνει η ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση ζωντανή, ευέλικτη, ανοιχτή στη ζωή, παιγνιώδης, η οποία θα δώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Γνωρίζοντας, ότι η θετική και πλούσια εμπειρία που μπορεί να αποκτήσει, κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις καθώς τον βοηθάμε να αποκτήσει τόσο ικανότητες σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και να ενταχθεί στην ομάδα της γενικής τάξης. Δηλαδή, επιδιώκουμε να παρέχουμε στο μαθητή κάθε είδους βοήθεια, προκειμένου να αποκτήσει ρόλο στα πλαίσια μιας ομάδας με διαφορετικά (βιολογικά, ψυχολογικά, εκπαιδευτικά) χαρακτηριστικά, με απώτερο σκοπό την κοινωνική ένταξη. Με βάση τις εκπαιδευτικές δυσκολίες του μαθητή, οι οποίες εμποδίζουν τη μάθηση, χρειάζεται να ληφθούν ειδικά μέτρα (ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ειδικά μέσα και υλικά διδασκαλίας, ειδικές διδακτικές μεθόδους ή και τροποποίηση των συνθηκών μάθησης), για να εκπαιδευτεί κατάλληλα και αποτελεσματικά.

## **2.2 Δείγμα**

Στη μελέτη μας συμμετείχαν: Ο μαθητής Λ. ηλικίας 6,5 ετών, (μελέτη περίπτωσης), τα παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη μαζί του, οι ενήλικες εκπαιδευτικοί, και οι γονείς.

Για τον μαθητή (μελέτη περίπτωσης)

Σχολικό ιστορικό: Η τελευταία διάγνωση από το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ζακύνθου την 5/6/2013 λέει ότι ο Λ. παρουσιάζει «Αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης: ΔΑΔ (σύνδρομο Asperger)» προτάθηκε να επαναλάβει την βαθμίδα του Νηπιαγωγείου για δεύτερη (2η) χρονιά, με Π.Σ. Ο μαθητής Λ. είναι μεγάλος, ο πιο μεγάλος από τα παιδιά. Ο Λ. έχει κατακτήσει τη ρουτίνα του σχολείου, με τη βοήθεια της εκάστοτε

νηπιαγωγού. Συμμετέχει με την βοήθειά της σε ομαδικές δραστηριότητες, συχνά όμως αφαιρείται και αδυνατεί να ανταποκριθεί. Κατανοεί απλές οδηγίες και εντολές και ανταποκρίνεται κατάλληλα στο διάλογο (όταν είναι θετικός στη συνεργασία). Στο σχολείο είχε πάντα την τάση να θέλει να μπαίνει πρώτος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να σπρώχνει μερικές φορές τους συμμαθητές του. Παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά, όχι όμως με δική του πρωτοβουλία, και προτιμάει να παίζει μόνος του. Στις εργασίες του βιάζεται να τελειώσει γιατί επιθυμεί να είναι πρώτος. Για το ωράριο του σχολείου πρέπει να επισημάνουμε ότι λειτουργεί ως ολοήμερο και ο μαθητής της έρευνάς μας μένει μέχρι τις 14:00, μετά από αίτημα των γονιών, αφού έχει παρατηρηθεί ότι μετά ο μαθητής κουράζεται και δεν είναι συνεργάσιμος. Επίσης είναι διευκολυντικό για τους γονείς του που δουλεύουν.

Το ατομικό του ιστορικό: Οι γονείς του εντόπισαν ότι “κάτι δεν πήγαινε καλά” στην ηλικία των 3,5 χρόνων. Το ιστορικό ανάπτυξής του δεν αναφέρει άλλα προβλήματα προγεννητικά ή μεταγεννητικά, εκτός από κάποιες συμπεριφορές που έδειχνε άρνηση να εκτελέσει κάτι από την καθημερινή του ρουτίνα. (δεν κάθεται στο τραπέζι για φαγητό, δεν τρώει όλα τα φαγητά, ήθελε να τον ταΐζουν, δεν πήγαινε τουαλέτα μόνος του.)

Οικογενειακό ιστορικό: Γονείς και η οικογενειακή στάση απέναντι στο πρόβλημα Είναι το 1<sup>ο</sup> σε σειρά παιδί από τα 2 (το δεύτερο κορίτσι). Το κορίτσι είναι 2 χρόνια μικρότερο από αυτόν και φοιτά στο ίδιο Νηπιαγωγείο, ως προνήπιο. Στην οικογένεια δεν υπάρχουν ιδιαίτερα έντονες καταστάσεις μεταξύ των γονιών. Η μητέρα είναι πολύ συναισθηματικά δεμένη με τα παιδιά της. Ο πατέρας είναι πιο αντικειμενικός απέναντι στο πρόβλημα, στον ελεύθερο χρόνο ασχολείται με τα παιδιά και είναι πολύ στοργικός. Όπως η ίδια η μητέρα έχει επισημάνει περνούν αρκετή ώρα μπροστά στη τηλεόραση, προκειμένου να ηρεμήσουν, επίσης προκειμένου να εκπληρωθούν κάποιες βασικές ανάγκες (π.χ. Φαγητό), κάνουν αυτό ακριβώς που θέλει ο Λ, για “μένει ήρεμος”. Τη σχέση του με την αδελφή του τη χαρακτηρίζει μια επιθετικότητα, συνήθως θέλει να γίνεται το “δικό του”, δεν παίζει πάντα μαζί της και συνηθίζει να παίζει μόνος του. Επίσης δεν έχει πολλούς φίλους έξω από το σχολείο, μόνο έναν ξάδερφό του και ένα παιδί από τη γειτονιά.

Αίτημα μητέρας: Ο στόχος ο δικός της είναι «να έχει επαφή με άλλους, να μη θέλει να είναι συνέχεια πρώτος και να μάθει να τρώει μόνος του».

Για τα παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη με τον μαθητή.

Η τάξη αποτελείται από ομάδα 22 παιδιών. Τα 12 είναι αγόρια και 10 κορίτσια. Η ομάδα παιδιών είναι ανάμεικτη ως προς την καταγωγή (ελληνικής, αλβανικής και αμερικανικής καταγωγής).

Για τους ενήλικες:

Επίσης, συμμετείχαν οι 2 Νηπιαγωγοί που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής) και η Νηπιαγωγός της Π.Σ. Πάρθηκαν 2 συνεντεύξεις, από 2 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Ως προς την εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων, τηρήθηκε η ανωνυμία. Ως προς τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, η πρώτη νηπιαγωγός είναι προϊσταμένη της σχολικής μονάδας και έχει 26 χρόνια υπηρεσίας και η δεύτερη έχει 10 χρόνια υπηρεσίας. Και οι δύο είναι μόνιμες στη δημόσια εκπαίδευση και δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Η νηπιαγωγός της Π.Σ. είναι αναπληρώτρια με 6 χρόνια προϋπηρεσίας και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

### **2.3 Εργαλεία μέτρησης**

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε με τα εργαλεία:

1) Μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης χρησιμοποιούνται πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων με ορισμένες ΛΕΒΔ (όπ. αναφ. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, 2009, σελ. 19). Η καταγραφή αυτή των ικανοτήτων του μαθητή αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση του διδακτικού προγράμματος. Προκειμένου να δομηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, χρειάζεται να ελεγχθούν τα επίπεδα ανάπτυξης και αξιολόγησης των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων του παιδιού. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (Α.Π.Α.), το οποίο πραγματοποιείται με βάση ορισμένες λίστες ελέγχου ΛΕΒΔ, τα οποία μετρούν τη σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα.

Η πρώτη Α.Π.Α. πραγματοποιείται με παρατηρήσεις σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ



Μαθησιακής Ετοιμότητας σε πίνακες στις περιοχές: Προφορικός λόγος, Νοητικές ικανότητες, Ψυχοκινητικότητα, Συναισθηματική οργάνωση (όπ. αναφ. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, 2009, σελ. 20-25). Η δεύτερη πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) και αποτελείται από τις παρακάτω γενικές ενότητες που αναφέρονται στη: Σχολική ετοιμότητα, Βασικές σχολικές δεξιότητες, Κοινωνική προσαρμογή, Δημιουργικές δραστηριότητες, Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Η τρίτη Α.Π.Α. πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ Γενικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρονται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου, Δεξιότητες- Γλώσσας, Δεξιότητες Μαθησιακής ετοιμότητας, Δεξιότητες- Μαθηματικών, Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Η τέταρτη Α.Π.Α. πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ Ειδικών Δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού, μέσω συστηματικών παρατηρήσεων και καταγραφών συμπεριφοράς του μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

2) μέσω της Μεθοδολογίας Παρέμβασης στα ΕΔΑ με την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση και καταγραφές στο προσωπικό Ημερολόγιο Π.Α. της ερευνήτριας, όπου παρουσιάζονται στα ΠΗΠΑ. Τα ποιοτικά δεδομένα αφορούν την παρουσίαση των δεδομένων στη συμμετοχική παρατήρηση και ημερολογιακές καταγραφές.

Η πρώτη εβδομαδιαία συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 6/11/13 είχε ως σκοπό την Αρχική Παρατήρηση, εστιασμένη στον μαθητή, να αναγνωρίσει τη χρησιμότητα υγιεινών τροφών και να τις καταναλώνει στη καθημερινότητά του και στο σχολείο. Εκείνη την ημέρα κάναμε τις εξής παρατηρήσεις: Στην ετεροπαρατήρηση ο μαθητής ήρθε στο σχολείο χαρούμενος γιατί μας έφερε κουλούρια. Τον ρώτησα αν θέλει να του δώσω μια αγκαλιά και εκείνος ήρθε στην αγκαλιά μου αλλά με την πλάτη (ουσιαστικά ήρθα σε επαφή με την πλάτη του). Ήταν μια πρώτη επαφή. Στην αυτοπαρατήρηση, προσπαθώ να μην κάνω κάτι και ενοχλήσω το μαθητή ή τη νηπιαγωγό της τάξης. Παρατηρώ τις συμπεριφορές του μαθητή. Προκειμένου να επιβραβεύσουμε την προσπάθεια που έκανε να δοκιμάσει τα φρούτα, φτιάξαμε ένα τετράδιο επικοινωνίας και κολλήσαμε φωτογραφίες ενώ ο μαθητής δοκίμαζε φρούτα. Αυτό τον χαροποίησε.

Στη συμμετοχική παρατήρηση, εστιασμένη στον μαθητή με ημερολογιακή

καταγραφή 13/11/13, με στόχο, την Αρχική Παρατήρηση- Ψυχοκινητικότητα (Λεπτή-αδρή κινητικότητα- ρυθμός και χρόνος- πλευρίωση), παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση, δεν έχει ιδιαίτερη όρεξη. Στην αυτοπαρατήρηση, η μαμά του μου λέει είναι νυσταγμένος γιατί μέχρι αργά έβλεπε τη βροχή και έκανε «τα μαγικά του». Έχει εμμονή με τη βροχή. Του μαθητή δεν του αρέσουν ιδιαιτέρως οι γιορτές με πολύ κόσμο. Η νηπ/γός τους είχε ανακοινώσει το σκοπό της για να κάνουν πρόβα για τη γιορτή του πολυτεχνείου και ο μαθητής φάνηκε να του δημιουργήθηκε άγχος.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 18/11/13, με στόχο, την Αρχική Παρατ.- Νοητική Ικανότητα (οπτική και ακουστική μνήμη) παρατηρήθηκαν τα εξής: στην ετεροπαρατήρηση, η συμπεριφορά του μαθητή επηρεάστηκε από δύο περιστατικά. Αρχικά επειδή η μαμά του του είπε ότι στο σπίτι τον περιμένει μια έκπληξη και ο Λ. κατόπιν ρωτούσε συνέχεια πότε θα πάει στο σπίτι του. Οι εκπλήξεις δημιουργούν άγχος στο μαθητή.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 22/11/13, με στόχο, Αρχική Παρατήρηση: Νοητική Ικανότητα (Λογικομαθηματική σκέψη) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση, ο μαθητής έχει τους δικούς του ρυθμούς και ενδιαφέροντα. Όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται, φροντίζουμε να γίνει με τρόπο πιο ενδιαφέρον για το μαθητή ή να γίνει κάποια άλλη στιγμή που θα είναι πιο δεκτικός.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 4/12/13, με στόχο, Αρχική Παρατήρηση- Δόμηση ατομικού ιστορικού του μαθητή, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση, ο μαθητής με έδιωξε από δίπλα του ενώ εκτελούσε μια δραστηριότητα. Στην αυτοπαρατήρηση με έκανε να νιώσω λίγο άσχημα, αλλά κατάλαβα ότι δε με χρειαζόταν και μπορούσε να κάνει κάποια πράγματα μόνος του.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 9/12/13, με στόχο Αρχική Παρατήρηση- Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση ο μαθητής ήθελε να συμμετέχει στη πρόβα και του ανατέθηκαν 2 ρόλοι. Επίσης του έφερα στο Λ. σημαϊάκια αντίστροφης μέτρησης Χριστουγέννων που μπαίνουν στο μολύβι. Μόλις του έδειξα το μολύβι με το σημαϊάκι του άρεσε, το πήρε και ξεκίνησε να γράφει στη γωνιά της γραφής. Ήταν ένα ωραίο ερέθισμα, που του έδωσε έναυσμα για να καθίσει σε αυτή τη γωνιά. Συνήθως δε κάθεται γιατί δε του αρέσει. Επίσης ήταν θετικό που αντέδρασε με εναγκαλισμούς προς τη συμμαθήτριά του, ήταν

τρυφερός και καθόλου πιεστικός.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 13/12/13, με στόχο, ο μαθητής ενθαρρύνεται να συνεργάζεται με άλλους και να βιώνει την επιτυχία, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στη ετεροπαρατήρηση, όταν βάζουμε το σημαϊάκι των Χριστουγέννων στο μολύβι, ο μαθητής επιλέγει να πάει στη γωνιά της γραφής και γράφει γράμμα στον Αϊ Βασίλη, όπως μπορεί, μόνο με κεφαλαία γράμματα.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 18/12/13, με στόχο, ο μαθητής ενθαρρύνεται να συνεργάζεται με άλλους και να βιώνει την επιτυχία, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση, ο Λ. συνήθως δε θέλει εύκολα να αλλάξει τη ρουτίνα του, στις πρωινές δραστηριότητες. Πρέπει να ενισχυθεί να παίζει σε όλες τις γωνιές του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα στη γωνιά του κουκλόσπιτου. (που είναι η αγαπημένη όλων των παιδιών της τάξης, εκτός από τον Λ.)

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 20/12/13, με στόχο, ο μαθητής ενθαρρύνεται να συνεργάζεται με άλλους και να βιώνει την επιτυχία, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι, ο μαθητής ήταν αρνητικός να συνεργαστεί σε αυτό που καλούσε η νηπ/γός να κάνουν σαν ομάδα. Του δόθηκε χρόνος ώστε να κάνει αυτό που ήθελε. Όταν επέστρεψε και ξεκίνησε να δουλεύει όμως, η εργασία του δεν του άρεσε και ήθελε να τη σκίσει. Στην αυτοπαρατήρηση, προσπαθούσα να τον ενθαρρύνω ώστε να συνεχίσει.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 10/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής πρέπει να κατανοεί την ιστορία που ακούει και να απαντά σε ερωτήσεις. Μέχρι σήμερα, δεν απαντάει με ευθύτητα στις ερωτήσεις, θέλει βοήθεια, με την παρουσία εικόνων. Επίσης, ανταποκρίνεται καλύτερα όταν του ζητείται να το ζωγραφίσει και όχι να απαντήσει λεκτικά. Παρατηρείται να μην παίζει με τους συνομιλήκους του, με βάση τα διαγνωστικά κριτηρία για τη διαταραχή αυτή, που φαίνεται έκπτωση στις σχέσεις και στην αμοιβαιότητα.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 13/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση

φαίνεται ότι ο μαθητής στην αρχή δέχεται να εκτελέσει την γλωσσική δραστηριότητα, έπειτα δε δέχεται οδηγίες. Χρειάζεται πολλές φορές, χρόνο, υπομονή και σαφείς οδηγίες για να εκτελέσει σωστά μια δραστηριότητα. Συνήθως θέλει να κάνει αυτό που του "αρέσει". (επιλέγει να κάνει αυτό που θεωρεί πιο εύκολο). Στις ελεύθερες δραστηριότητες στο νηπ/γείο, ο μαθητής επιδιώκεται να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες. Για να συνεργαστεί χρειάζεται πάντα, κατανόηση και ενθάρρυνση.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 15/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής στο τέλος της ημέρας επιζητά να κάνουμε το τετράδιό του και ξέρει πότε είναι η ώρα που το εκτελεί. Ο Λ. ορισμένες φορές όμως γίνεται απότομος και επιθετικός μαζί μου. Στην αυτοπαρατήρηση, δε μου αρέσει και πολύ γιατί νιώθω ότι μπορεί να κάνω κάτι που τον ενοχλεί ή να μην περνάει ευχάριστα μαζί μου. Θα προσπαθήσουμε να βοηθηθεί περισσότερο με βάση το διδακτικό στόχο, διαφοροποιώντας τις δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες του.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 17/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο Λ. είναι ενθουσιασμένος με τις φιγούρες από την παιδική ταινία, που του έδωσα ως επιβράβευση μετά το παιχνίδι με τις καταλήξεις σε "-ιδι" και "-αρι". Τις κρατάει και τις δείχνει και στους φίλους του. Σήμερα το πρόγραμμα σκόπευε ώστε ο μαθητής να ακούσει και να κατανοήσει τις οδηγίες ενός παιχνιδιού, το οποίο σκόπευε στην φωνολογική επίγνωση για τις καταλήξεις των λέξεων. Ο μαθητής μπορεί να διαβάζει λέξεις με σύμφωνο- φωνήεν. Δυσκολεύεται σε λέξεις με σύμφωνο – σύμφωνο- φωνήεν.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 20/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι όταν μπαίνει στη τάξη το πρωί δε λέει καλημέρα, ούτε όταν φεύγει. Παροτρύνεται με “καλημέρα”, “καλό μεσημέρι”. Όταν νιώθει πιεσμένος μιλάει κατευθείαν στον ενικό και με αποκαλεί με το όνομά μου. Στην αυτοπαρατήρηση, με τον

μαθητή έχουμε κατακτήσει να υπάρχει ένα χρονικό διάστημα μέσα στην ημέρα που να μπορούμε να καθόμαστε οι δύο μας. Στην αρχή ξεκινήσαμε με το τετράδιο επικοινωνίας και σιγά- σιγά να εκτελούμε και εξατομικευμένες δραστηριότητες. Επίσης να νιώθει άνετα εκείνη την ώρα ώστε όταν νιώθει πεισμένος και έχει εκρήξεις θυμού να πηγαίνει σε εκείνη την αίθουσα και να ηρεμεί.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 22/1/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο Λ. είναι θυμωμένος γιατί δεν πήγε πρώτος να πλύνει τα χέρια του. Ενθαρρύνεται να περιμένει τη σειρά του. Σε κάθε παραμύθι θα δουλεύουμε με τον βοηθητικό πίνακα - story map (ώστε να συγκρατεί ο μαθητής βασικά γεγονότα και όχι τόσο λεπτομέρειες) αλλά παράλληλα πρέπει να γίνεται και οπτικοποίηση των γεγονότων αυτών ώστε να μπορεί να απαντά με μεγαλύτερη σαφήνεια.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 31/1/13, με στόχο, ο μαθητής να μάθει να προφυλάσσεται από κινδύνους ( π.χ. το σεισμό) στο σχολείο& στο σπίτι, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής γνώριζε τι πρέπει να κάνει σε τέτοια περίπτωση και μπόρεσε να μου το διηγηθεί. Αξιοποιήσαμε τα γεγονότα, όσον αφορά τα σεισμικά φαινόμενα και επικαιροποιήσαμε το στόχο για την επόμενη εβδομάδα για τον μαθητή. Θα το εντάξουμε στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα για τον μαθητή, στόχους που ανταποκρίνονται στις συνθήκες αλλά και στις ανάγκες του.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 4/2/13, με στόχο, ο μαθητής να μάθει να προφυλάσσεται από κινδύνους ( π.χ. το σεισμό) στο σχολείο& στο σπίτι, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα (σεισμός) για το μαθητή, θα συνεχιστεί ώστε να το εμπεδώσει όσο καλύτερα γίνεται. Μέσα στα πλαίσια του διδακτικού προγράμματος, θα προσπαθήσουμε να συμπεριληφθούν όλα τα μέσα και όλοι τρόποι, σχεδιασμένα πάντα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος. Είναι σοβαρό, πάντως, πώς ένα ΑμΕΕΑ εκπαιδεύεται πάνω σε τέτοια ζητήματα. Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά εγχειρίδια, χρήσιμα μεν, αλλά στην πράξη είναι διαφορετικά και πιο δύσκολα.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 5/2/13, με στόχο, ο μαθητής να μάθει να προφυλάσσεται από κινδύνους ( π.χ. το σεισμό) στο σχολείο& στο

σπίτι, παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής εκτέλεσε τις οδηγίες με σαφήνεια. Σήμερα βγήκαμε έξω από το σχολείο, στο χώρο συγκέντρωσης σε ώρες που πρέπει να απομακρυνθούμε από το σχολείο. Ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να περιμένει τη σειρά του, για να βγει ένας- ένας έξω.)

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 11/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι η συμμαθήτριά του ΗΛ. του χάρισε μια ζωγραφική. Πρότεινα στον μαθητή να της πει «ευχαριστώ» αλλά αν θέλεις και εκείνος να της ζωγραφίσει και της χαρίσει κάτι. Εκείνος της χάρισε μια ζωγραφική.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 13/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής σήμερα ασκήθηκε να ταξινομεί αντικείμενα. Δυσκολεύτηκε στην αρχή, αλλά μετά σιγά- σιγά, αφού έβλεπε και τα άλλα παιδιά πώς έβαζαν τα ζώα, προχωρούσε και εκείνος με βάση τα χαρακτηριστικά του ζώου. Κάθε φορά, πριν προχωρήσει για να βάλει ένα ζώο με ρωτούσε "εδώ πάει;". Αυτό γινόταν γιατί ήθελε να κερδίσει και να μην κάνει λάθος.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 18/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι αν αποσπαστεί η προσοχή του μαθητή, μπορεί να σταματήσει να είναι συγκεντρωμένος. Επιδιώχθηκε ώστε ο μαθητής να είναι συνέχεια συγκεντρωμένος σε αυτό που ακούει, με τη μορφή των ερωτήσεων. Η νηπ/γός ως ενισχυτή χρησιμοποίησε ένα βραβείο. Αυτό φάνηκε ότι παρακίνησε το μαθητή να είναι πιο συγκεντρωμένος.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 19/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής πρέπει να ειδοποιείται τουλάχιστον 5' πριν, ώστε να ξέρει τι έχει να κάνει. Αυτό τον βοηθάει. Συνήθως γνωρίζει τη ρουτίνα της ημέρας, αλλά δεν γνωρίζει το χρόνο της κάθε μίας. Επίσης πρέπει να έχει την ευκαιρία να ολοκληρώνει αυτό που

κάνει, ώστε να έχει θετικό αυτοσυναίσθημα, καθώς του λέμε «Μπράβο!».

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 24/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής ενθαρρύνεται να μας πει τα νέα από το σαβ/κο. Κυρίως απαντάει μονολεκτικά, παρόλο που γίνονται ερωτήσεις. Σε μία ερώτηση δεν απαντάει κατευθείαν, φαίνεται αφηρημένος. Πιθανό να μην είναι όμως αφηρημένος, αλλά να ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική πρόσληψης πληροφοριών που θεωρεί ότι τον βοηθάει καλύτερα για να απαντήσει.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 25/2/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι ο μαθητής ήταν ενθουσιασμένος που παίξαμε ποδόσφαιρο. Το παιχνίδι έγινε στα πλαίσια των πειραματικών δραστηριοτήτων για το μαθητή, “Κατανόηση κανόνων” και “Περιμένω τη σειρά μου”.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 10/3/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση φαίνεται ότι με αφορμή το θέμα για το σχολικό εκφοβισμό, δόθηκε η ευκαιρία στο μαθητή να ζητάει και να προσφέρει βοήθεια, όταν χρειάζεται. Είναι πολύ πιθανό να δεχθεί στη ζωή του κοροϊδία ή να είναι παρατηρητής σε μία αντίστοιχη περίπτωση και καλό είναι να ξέρει να το χειριστεί. Εχουμε ξεκινήσει την κατασκευή γήπεδο- γνωστική μηχανή για το πείραμα με θέμα τις έννοιες "όρια" στο χώρο και στο χρόνο και το μοίρασμα με τους άλλους περιμένοντας τη σειρά μου.

Στη συμμετοχική παρατήρηση με ημερολογιακή καταγραφή 17/3/13, με στόχο, ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από ζωγραφική) παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ετεροπαρατήρηση, ξεκινήσαμε γλωσσική δραστηριότητα, με γράμματα της αλφαβήτα από κουτιά που ο μαθητής συναντά καθημερινά, με σκοπό να επιτυγχάνεται η φωνολογική ενημερότητα. Επίσης σήμερα, ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το χάρτη της Ελλάδας και ήθελε να δείχνει που είναι η Ζάκυνθος. Ο χάρτης θα μας βοηθήσει, μαζί με εικόνες.

3) μέσω της Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) πραγματοποιήθηκαν διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα με ορισμένο διδακτικό στόχο (Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί π.χ. μέσα από τη ζωγραφική) που τέθηκε στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2011).

Για το ετήσιο πρόγραμμα είχαν καθοριστεί στόχοι για κάθε μήνα παρέμβασης και οι περιοχές από τις οποίες υποστηρίζονταν.

Για τους μήνες Δεκέμβριος- Ιανουάριος, ο στόχος είναι να συγκεντρώνεται σε αυτό που ακούει, και υποστηρίζεται από τις περιοχές: Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.

Για το μήνα, Φεβρουάριος, ο στόχος ήταν να κατανοεί ένα κείμενο που ακούει και να απαντά σε ερωτήσεις, και υποστηρίζεται από τις περιοχές: Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.

Για το μήνα Μάρτιο, ο στόχος ήταν να κάνει ερωτήσεις σχετικά με μία ιστορία που άκουσε, και υποστηρίζεται από τις περιοχές: Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.

Για το μήνα, Απρίλιο, ο στόχος ήταν να συνεργάζεται και να συνομιλεί με ένα πρόσωπο και υποστηρίζεται από τις περιοχές: Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.

Για τον μήνα, Μάιο, ο στόχος ήταν να συμμετέχει στην συζήτηση ομάδας πρόσωπο και υποστηρίζεται από τις περιοχές: Συναισθηματική οργάνωση, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Προφορικός λόγος.

Για το μηνιαίο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων είχαν καθοριστεί οι στόχοι για κάθε μήνα παρέμβασης από το ΠΑΠΕΑ και από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ καθώς και η περιγραφή του διδακτικού στόχου.

Για τον μήνα Φεβρουάριο οι στόχοι ανά περιοχή είχαν καθοριστεί ως: Επικοινωνία- Συμμετοχή σε διάλογο: Να απαντά σε ερωτήσεις, Να παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού, Νοητικές ικανότητες-Λογικομαθηματική σκέψη: Να ταξινομεί αντικείμενα-παιχνίδια. Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιτεύχθηκαν ήταν: Ανθρώπινες φυλές, χαρακτηριστικά των ανθρώπων, ίσα δικαιώματα. Επίσης, έθιμα αποκρεών, ο χαρταετός, η Σαρακοστή.



Για τον μήνα Μάρτιο οι στόχοι ανά περιοχή είχαν καθοριστεί ως: Επικοινωνία- Συμμετοχή σε διάλογο: Να κάνει ερωτήσεις, Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς- Να είναι ευγενής όταν επικοινωνεί με άλλους, Νοητικές ικανότητες- Λογικομαθηματική σκέψη: Να κάνει αντιστοιχίσεις. Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιτεύχθηκαν ήταν: Άνοιξη, αλλαγές στη φύση, φρούτα. Χελιδόνια, λαϊκή παράδοση. Το σώμα μου, ο εαυτός μου. Τα μέρη του σώματος, οι βασικές λειτουργίες του, οι αισθήσεις μας. Μαθαίνω να τρέφομαι υγιεινά, υγιεινή των δοντιών. Ανακύκλωση. 25η Μαρτίου.

Για τον μήνα Απρίλιο οι στόχοι ανά περιοχή είχαν καθοριστεί ως: Επικοινωνία- Συμμετοχή σε διάλογο: Να συνομιλεί με ένα πρόσωπο, Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται, Νοητικές ικανότητες- Συλλογισμοί-λογικές σειρές: Να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει. Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιτεύχθηκαν ήταν: Ανακύκλωση, Μουσική, μουσικά όργανα, ήχος (διάρκεια, ένταση, ύψος). Κατασκευή μουσικών οργάνων. Πάσχα, λαϊκή παράδοση.

Για τον μήνα Μάιο οι στόχοι ανά περιοχή είχαν καθοριστεί ως: Επικοινωνία- Συμμετοχή σε διάλογο: : Να συμμετέχει στην συζήτηση ομάδας, Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς: Να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, Νοητικές ικανότητες- Συλλογισμοί-λογικές σειρές: Να κάνει λογικούς πίνακες. Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιτεύχθηκαν ήταν: Γιορτή της μητέρας, Άνοιξη, λουλούδια. Έντομα, πεταλούδα και η μεταμόρφωσή της. 18 Μαΐου Ημέρα του Μουσείου, επίσκεψη σε μουσείο.

Για το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων είχαν καθοριστεί οι στόχοι για κάθε μέρα παρέμβασης από το ΠΑΠΕΑ και από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ καθώς και η περιγραφή της δραστηριότητας.

Για την εβδομάδα Φεβρουάριος 25/2- 28/2/2014, είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Συμμετέχει σε συζήτηση και να χρησιμοποιεί στοιχειώδη επιχειρηματολογία. Να μαθαίνει τραγούδια μέσα από εικόνες. Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να περιγράψει πώς πέρασε το σαβ/κο. Μαθαίνει να μιλάει περιμένοντας τη σειρά. Ο μαθητής μαθαίνει τραγούδια με τη βοήθεια οπτικοποίησης των γεγονότων και βοηθιέται να θυμάται τη σειρά.

Για την εβδομάδα Μάρτιος 4/3- 7/3/2014, είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Με κατάλληλο προβληματισμό, το παιδί κάνει ερωτήσεις και ζητά διευκρινίσεις σχετικές με την άνοιξη και τα φρούτα της άνοιξης. Να είναι ευγενής όταν επικοινωνεί με άλλους. Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν μέσα από παραμύθι με θέμα την Άνοιξη. Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της Άνοιξης. Με κατάλληλο προβληματισμό ο μαθητής επικοινωνεί με τους άλλους για τις αλλαγές στη φύση. Ο μαθητής μαθαίνει για τα φρούτα της Άνοιξης. Ο μαθητής συνδέει χρονικά εποχές, μαθαίνει για τα Χελιδόνια.

Για την εβδομάδα Μάρτιος 10/3- 14/3/2014, είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Με κατάλληλο προβληματισμό, το παιδί κάνει ερωτήσεις σχετικές με τα μέρη του σώματος και τις βασικές λειτουργίες του. Να εκτελεί πρόθυμα τις εντολές ή οδηγίες που του δίνονται σε δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας σχετικές με τη γνωριμία με το σώμα μας. Να συγκεντρώνει τη προσοχή όταν εκτελεί δραστηριότητες που αφορούν τη σωματική του υγιεινή. (πλύσιμο, βούρτσισμα δοντιών, ντύσιμο) Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Ο μαθητής κάνει ερωτήσεις σχετικά με το σώμα μου, ο εαυτός μου. Τα μέρη του σώματος, οι βασικές λειτουργίες του, οι αισθήσεις μας. Αυτονομία: Μαθαίνω να τρέφομαι υγιεινά, υγιεινή των δοντιών.

Για την εβδομάδα Μάρτιος 17/3-21/3/2014 είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Να συνομιλεί με ένα πρόσωπο κάνοντας ερωτήσεις σε μορφή διαλόγου για τη προστασία του περιβάλλοντος. Να περιμένει τη σειρά του (για να μιλήσει και να παίζει σε ομαδικά παιχνίδια). Να θυμάται τα αντικείμενα που ανακυκλώνονται. Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Ο μαθητής συμμετέχει σε δραστηριότητες διαλόγου για την προστασία του περιβάλλοντος, Ανακύκλωση- έναρξη για 25η Μαρτίου. Μαθαίνω τους κανόνες του ποδοσφαίρου, Κοινωνική ιστορία "Αγαπώ το ποδόσφαιρο", Αυτοσχέδιο βιβλίο οδηγιών και κανόνων και παπουτσόκουτο για εμπέδωση. Αναγνωστική μηχανή για την κατηγοριοποίηση των ζώων.

Για την εβδομάδα Απρίλιος 1/4- 4/4/2014 είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Να συμμετέχει στην συζήτηση ομάδας κάνοντας ερωτήσεις για τη λήψη αποφάσεων. Να σέβεται την γνώμη των άλλων μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες. Να θυμάται τα αντικείμενα που ανακυκλώνονται και να ξέρει πώς μπορούν να ξαναχρησιμοποιηθούν.

Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Βιβλιοτετράδιο μαθητή Συναισθηματική Οργάνωση, Κατασκευές για το Πάσχα, Ανακυκλώσιμα υλικά.

Για την εβδομάδα Μάιος 5/5-9/5 είχε καθοριστεί ο στόχος ως: Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απαντώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης αποδεχόμενος την αποτυχία του. Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απαντώντας με δεκαπέντε λέξεις σε ερωτήσεις κατανόησης ή πολλαπλής επιλογής. Κατανόηση κοινωνικών ιστοριών. Οι δραστηριότητες αφορούσαν: Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Προφορικός Λόγος», πίνακας, βέλκτρον, κοινωνική ιστορία, "Μία βόλτα στο μουσείο", επίσκεψη στο μουσείο Χέλμη.

Με την ολοκλήρωση του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος αξιολογούσαμε τι μπορούσε να καταφέρει ο μαθητής σε κάθε βήμα.

4) μέσω συνεντεύξεων διάρκειας 15' με τις Νηπιαγωγούς που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ο πρώτος άξονας αφορούσε στις δυσκολίες του μαθητή στον προφορικό λόγο. Ο δεύτερος αφορούσε τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και τις δυσκολίες που εντοπίζονται εκεί και τέλος αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τη γνώμη των νηπιαγωγών.

Η περιγραφή των ποσοτικών δεδομένων βασίστηκε στις Κ.Ι. όπου χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για την κατανόηση των προβλημάτων του μαθητή. Οι Κ.Ι. δόθηκαν πειραματικά για να αξιολογηθεί ο διδακτικός στόχος της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, με οπτικούς διευκολυντές και απλές ερωτήσεις κατανόησης.

## 2.4 Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το αντικείμενο της έρευνας εστιάζει στη μελέτη περίπτωσης μαθητή με διαγνωσμένες ΕΕΑ στο φάσμα του αυτισμού και στα προγράμματα ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης με έμφαση τις συνθήκες που διέπουν την ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία (Τσιναρέλης, Γ., Δράκος, Γ., 2011). Ειδικότερα η ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία είναι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική ένταξη και προσεγγίζεται στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών του ίδιου του ατόμου και των ψυχολογικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του, με έμφαση την οικογενειακή αλληλεπίδραση, τις αντιδράσεις των γονέων και των αδερφών, την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη.

Ακόμη, επιδιώκεται η κατανόηση ζητημάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής αγωγής. Εργαλείο μελέτης είναι η σύνταξη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την βοήθεια του μαθητή μαθησιακή διαδικασία και στις επιδόσεις του στην κατανόηση και στην έκφραση και παραγωγή προφορικού λόγου και γραπτού λόγου μέσα από το παιδικό ιχνογράφημα. Η αναγκαιότητα για ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα γλωσσικά μαθήματα αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις που τις έχουμε ορίσει 'για τεχνικούς λόγους' ώστε να κατανοήσουμε το 'περίπλοκο' και δύσκολο της διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φάσμα του αυτισμού.

Σύμφωνα με την πορεία της έρευνας οι αρχικές αξιολογήσεις, ξεκίνησαν στις 15/10/2013 έως τις 3/11/2013, διήρκεσαν 2 βδομάδες και καταγράφηκαν οι αρχικές παρατηρήσεις μας, όπου μας απασχόλησε η πρώτη και η δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕΑ. Η πρώτη εστιάζεται στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των δυσκολιών στο γλωσσικό μάθημα για την επιτυχή αποτύπωση των δυνατοτήτων του. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού αποφασίσει τους άξονες που εμπίπτουν στις ανάγκες του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού σε φυσικά περιβάλλοντα (τάξη, προαύλιο, σπίτι), καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με άλλα πρόσωπα. Μέσα από την συστηματική εμπειρική παρατήρηση που επιλέγεται στην περίπτωση του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, η εκπαιδευτικός- παρατηρήτρια θα συλλέξει πληροφορίες από τον ίδιο και από άλλα πρόσωπα - στο σχολείο, το προαύλιο, έξω από το σχολείο και λίγο μέσα στο σπίτι - τα

οποία θα διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις ΛΕΒΔ και στη συνέχεια το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων. Αυτή η μορφή της άτυπης αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα, παρόλο που δε χαρακτηρίζεται από επιστημονική εγκυρότητα, έχει θετικά αποτελέσματα καθώς επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων του παιδιού και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις του παιδιού με άλλα πρόσωπα.

Η δεύτερη φάση στην Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική καταγραφή που γίνεται με τις ΛΕΒΔ. Έχει σκοπό να προσεγγιστεί με όσο περισσότερη ακρίβεια, αξιοπιστία και εγκυρότητα, η διδακτική περιοχή που θα χρειαστεί να υποστηρίξουμε στο μαθητή. Η περιοχή υποστήριξης μπορεί να είναι για παράδειγμα, στις Δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση ή την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Η κατανόηση και η οπτικοποίηση των δυσκολιών στη διδασκαλία για τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ σύμφωνα με την Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση θα γίνει σύμφωνα με τους πίνακες και οι ενδείξεις ενώνονται σε γραμμές την ανίχνευση, εντοπισμό και κατανόηση δυσκολιών στο γλωσσικό μάθημα. Επιπλέον, οι ΛΕΒΔ αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση μέσα από τη βιωματική συναλλαγή με το μαθητή, τους γονείς, τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Οι ενδιάμεσες αξιολογήσεις ξεκίνησαν στις 4/11/2013 έως τις 20/2/2014, για 13 βδομάδες, και καταγράφηκαν οι ενδιάμεσες παρατηρήσεις. Μας απασχόλησε η τρίτη φάση και μέρος της τέταρτης φάσης. Η τρίτη φάση αφορά στο σχέδιο στοχευμένης διδακτικής εργασίας στο γλωσσικό μάθημα και η τέταρτη φάση αναφέρεται στην υλοποίηση. Οι τελικές αξιολογήσεις διήρκεσαν από τις 21/2/2014 έως τις 28/4/2014, για 9 βδομάδες, και καταγράφηκαν οι τελικές παρατηρήσεις. Στις τελικές αξιολογήσεις μας απασχόλησε η δεύτερη, η τέταρτη και η πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕΑ. Στην τέταρτη φάση "κλειδώσαμε" το διδακτικό μας στόχο και υλοποιήσαμε τις διαφοροποιημένες και δημιουργικές δραστηριότητες στο γλωσσικό μάθημα. Στην πέμπτη φάση κάναμε την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης στο αντίστοιχο διδακτικό αντικείμενο. Με βάση αυτό το στόχο προχωρήσαμε στις Πειραματικές Δραστηριότητες. Το πείραμα διήρκεσε πάνω από ένα μήνα, από τις 1/4/2014 έως τις 9/5/2014.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνά μας, είναι μεικτή και αποτελείται

από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητές με ΕΕΑ και ενήλικες που έρχονται σε επαφές μαζί τους.

Τα δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Με βάση ερευνητικά δεδομένα των Αβραμίδη Η. & Καλύβα Ε., (2006) και Cohen L. και Manion L (1997) ο διαχωρισμός που υπάρχει είναι ανάμεσα στην ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση και στην ποιοτική ή μη-συστηματική παρατήρηση (εθνογραφία και συμμετοχική παρατήρηση). Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων- ακοή, οσμή και όραση. Πριν αρχίσουμε τη διαδικασία της παρατήρησης μιας συμπεριφοράς, ανιχνεύσαμε τη περίπτωση και να ανατρέξαμε στη βιβλιογραφία, προκειμένου να ανακτήσουμε μερική γνώση αυτής. Η παρατήρηση για να αποβεί εποικοδομητική πρέπει να, υλοποιούνται οι εξής προϋποθέσεις: ο χρόνος της φυσικής παρουσίας μας με το παιδί, ώστε να λειτουργεί όσο τον δυνατόν φυσικότερα, καθώς και ο χρόνος που διαθέτουμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ, όπου παρατηρούνται συχνές συμπεριφορές, μας ενδιαφέρει η συχνότητα εμφάνισης αυτής. Σύμφωνα με την Cohen, D.H., Balaban N., Stern, V. (2008), στην παρατήρηση υπάρχει ένα ευρύ φάσμα γραπτών κειμένων που καταγράφουμε σε περιβάλλοντα μάθησης, για ένα παιδί, και μπορούν να αναχθούν από ανεπίσημες ποσοτικές περιγραφές σε ποιοτικές μορφές κειμένου. Αυτά τα κείμενα παρατήρησης μπορεί να περιλαμβάνουν αφηγηματικά ντοκουμέντα στα οποία ο παρατηρητής κατέγραψε ότι αυτός είδε και άκουσε (ημερολογιακές και ανέκδοτες σημειώσεις), προσεγγίσεις με βάση την κρίση (λίστες ελέγχου, κλίμακες) και επίσημα προγράμματα παρατήρησης.

Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΕΕΑ με συμμετοχική παρατήρηση από τον μήνα Οκτώβριο 2013 έως τον μήνα Απρίλιο 2014, με πεντάωρη φυσική καθημερινή παρουσία, σε εβδομαδιαία βάση σε Γενικό Νηπιαγωγείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας. Οι συνολικές μέρες συμμετοχικής παρατήρησης ανέρχονται στις 61 και συνολικά στις 305 διδακτικές ώρες.

## 2.5 Περιορισμοί της έρευνας

Υπάρχει μια ποικιλία μεθοδολογικών ζητημάτων που μας περιορίζουν στις ερμηνείες της αποτελεσματικότητας των προσεγγίσεων που εξετάστηκαν. Σε μία έρευνα, σημαντικό ρόλο αποτελεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Μέσα από αυτά αναδεικνύονται η εξωτερική εγκυρότητα (κατάλληλο το μέγεθος των δειγμάτων, η τυχαιοποίηση, αξιοποίηση των εναλλακτικών ομάδων θεραπείας/σύγκριση, ανεξάρτητη μέτρηση αποτελεσμάτων) και η εσωτερική εγκυρότητα (μέγεθος δείγματος). Οι ερευνητές Humprey & Parkinson (2006) αναδεικνύουν τη σημασία ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστία σε προγράμματα παρέμβασης όπως της “Πρώιμης Παρέμβασης” ή της μεθόδου “TEACCH”, και αποδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα από μόνα τους, σαν προγράμματα μεμονωμένα, μπορεί να είναι εξαιρετικά θολά. Ενώ για παράδειγμα, επισημαίνει πως η έρευνα σε προγράμματα που υλοποιούνται συνδυαστικά, παράγει μεγαλύτερο ποσοστό αποτελεσματικότητας.

Η έρευνά μας εξετάζει τα αποτελέσματα, μέσα από αξιόπιστα προγράμματα ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης (όπως ΣΑΔΕΠΕΑΕ) που έχουν σχεδιαστεί για ΑμΕΕΑ και μέσα από την αξιολόγηση των επιπτώσεων των ειδικών προσεγγίσεων που επικεντρώνονται σε ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς ενός ατόμου, όπως τις κοινωνικές δεξιότητες.

Για την ορθή αξιοποίησή του χρειάζεται παρατήρηση μέσα από αυτά μπορούμε να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για μια συμπεριφορά, αλλά δε μπορούμε να κάνουμε αυθαίρετες γενικεύσεις ή να είμαστε απόλυτα βέβαιοι για την ορθότητά τους. Ωστόσο, χρειάζεται να έχουμε απαντήσει από πριν ερωτήσεις που θα βοηθήσουν να προσδιορίσουμε τις συνθήκες όπως: ο χώρος, η πρόσβαση που έχουμε σε αυτόν, οι συνθήκες, ηθικά διλήμματα, κινδύνους. Άρα η παρατήρηση απαιτεί υπομονή και επιμονή. Ωστόσο, κάθε μια από αυτές τις μορφές παρατήρησης πρόκειται να οδηγήσουν τον παρατηρητή στο να επηρεαστεί από την προγενέστερη γνώση του για το παιδί και την οικογένειά του, από τις προσωπικές του προκαταλήψεις, ή τις προηγούμενες πεποιθήσεις του, την εμπειρία του, και τη γνώση του πάνω στην ολοένα εμπλουτισμένη βιβλιογραφία. Καλούμαστε επομένως, να χρησιμοποιήσουμε την κρίση μας για το τι θα παρατηρήσουμε, γεγονός που καθιστά την παρατήρηση υποκειμενική. Οι Αβραμίδης & Καλύβα, (2006) συμβουλεύουν, επομένως, να αποφεύγουμε να εξάγουμε συμπεράσματα

για τις προθέσεις, τα κίνητρα ή τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και να χρησιμοποιούμε ακριβή γλώσσα όταν περιγράφουμε μια συμπεριφορά. Εδώ χρειάζεται να αναφερθεί, από τους Cohen, D.H., Balaban N., Stern, V. (2008) ότι το σύστημα παρατήρησης που διαμορφώνεται πρέπει να ακολουθηθεί από τον παρατηρητή, απομακρυσμένος από τις δικές του φιλοσοφικές στάσεις ή επαγγελματικούς σκοπούς, προκειμένου να το αποτέλεσμα να είναι αμερόληπτο, επομένως έγκυρο και αξιόπιστο. Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές, από την άλλη πλευρά, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους

Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η κοινωνική εγκυρότητα όπου αναφέρεται στην σκοπιμότητα και την αποτελεσματικότητα, των παρεμβάσεων. Ποικίλει ανάλογα με τον τύπο της παρέμβασης, τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς και την γνώση και εμπειρία των εμπλεκομένων, οικογένεια και δάσκαλοι. Αποτέλεσμα της κοινωνικής εγκυρότητας αποτελεί, όταν τα προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην ενσωμάτωση και την ένταξη στην κοινωνία των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ.



### **3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄**

#### **3.1 Αποτελέσματα-Συμπεράσματα**

Μετά από την εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων οι 2 υποθέσεις αποδεικνύονται πλήρως.

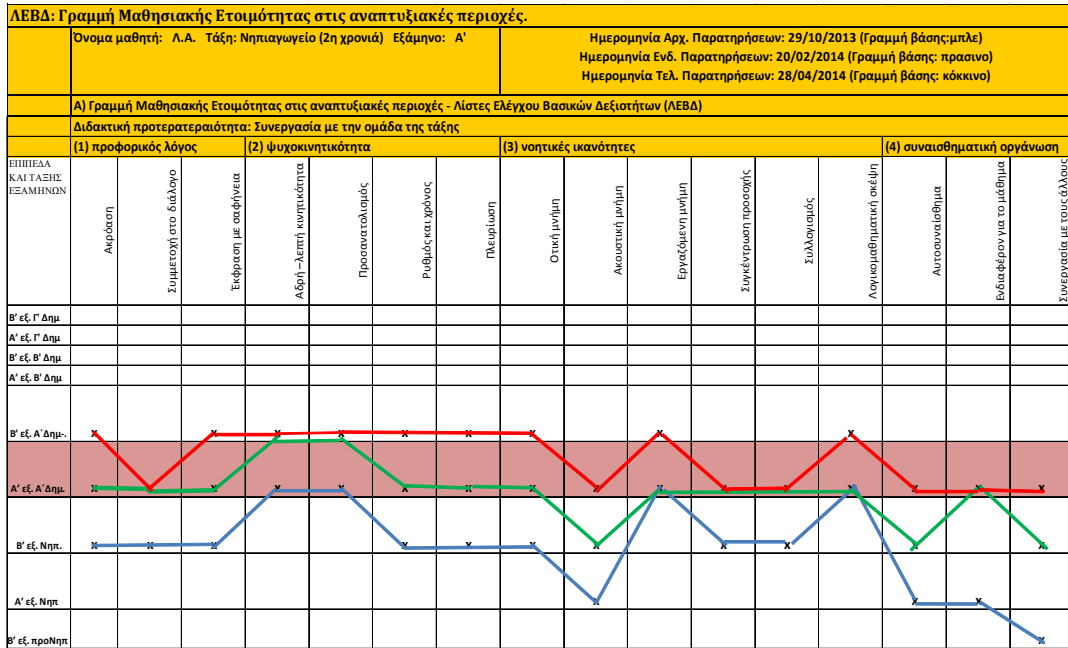
##### **3.1.1. Αποτελέσματα για την πρώτη ερευνητική υπόθεση**

Υπενθυμίζοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση, *Το παιδικό ιχνογράφημα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα ΠΣ στην ΕΑΕ στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες*, παραθέτουμε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Προκειμένου να αποδείξουμε την υπόθεση θα παραθέσουμε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα βασίζονται σε μια σειρά βημάτων πλαισιωμένα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και στην Συναισθηματική Οργάνωση. Παράλληλα επιδιώκουμε να απαντήσουμε και στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Σύμφωνα με τα ευρύματά μας, παρατηρήθηκαν μεταβολές μέσα από το Π.Ιχ. στην ετοιμότητα και στις δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού που παρατίθενται στους πίνακες και τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στο Π.Ιχ.

Τα ποιοτικά δεδομένα παρουσιάζονται κατά τη 2η φάση, όπου ακολουθεί η Α.Π.Α. του μαθητή με έμφαση τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας στις περιοχές, Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση και μας εμφανίζει την Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας. Η παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ έγινε τρεις φορές, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ανέδειξε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, με κυμαινόμενα επίπεδα αποκλίσεων. Η Γ.Β. για τον μαθητή είναι το α΄ εξάμηνο Α Δημοτικού. Οι ημερομηνίες καταγραφής είναι 29/10/2013 και αποτυπώνεται με γραμμή μπλε χρώματος, η δεύτερη έγινε στις 20/2/2014 και αποτυπώνεται με γραμμή πράσινου χρώματος και η τρίτη έγινε στις 28/4/2014 και αποτυπώνεται με γραμμή κόκκινου χρώματος.

## Α) Οπτικοποίηση αποκλίσεων Μαθησιακής Ετοιμότητας



Προτεραιότητα Παρέμβασης: Συναισθηματική Οργάνωση

### Αποκλίσεις 1: Μαθησιακής Ετοιμότητας

#### ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

<u>ΠΕΡΙΟΧΕΣ</u>	1η παρατήρηση 29/10/2013	2η παρατήρηση 20/2/2014	3 <sup>η</sup> παρατήρηση 28/4/2014	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ	(-0,64) -0,7	(-0,46) -0,5	(-0,15) -0,2	(-0,46) -0,5
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	-0,4	(-0,31) -0,3	(-0,15) -0,2	(-0,33) -0,3
ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	(-1,09) -1	(-0,625) -0,6	(-0,395) -0,4	(-0,66) -0,7
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	(-1,28) -1,3	(-0,89) -0,9	(-0,67) -0,7	(-0,96) -1
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΜΕΣΟ ΟΡΟ	(-0,85) -0,9	(-0,575) -0,6	(-0,375) -0,4	(-0,625) -0,7

Όπως υπολογίζεται από τα συνολικά αθροίσματα των τεσσάρων αναπτυξιακών περιοχών σε τρία χρονικά (29/10/2013, 20/2/2014, 28/4/2014), η μαθησιακή ετοιμότητα κυμαίνεται περίπου στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου, με απόκλιση -1 εξάμηνο (= Α' εξάμηνο Νηπιαγωγείου) κάτω από τη Γ.Β. (Α' εξάμηνο Α' Δημοτικού). Τα ελλείματα σημειώνονται, στον Προφορικό Λόγο, Ακρόαση, Συμμετοχή στο διάλογο, Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια με -0,5 εξάμηνο (= β' εξ. Νηπ.), στις Νοητικές Ικανότητες, οπτική μνήμη - 0,5 εξ. (=β'εξ. Νηπ.), ακουστική μνήμη -1 εξ. (=α'εξ. Νηπ), συγκέντρωση προσοχής -0,5 εξ. (= β'εξ. Νηπ.), συλλογισμοί -0,5 εξ. (=β'εξ. Νηπ.). Στη περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα ελλείματα, με -1 εξ. στο Αυτοσυναίσθημα (= α'εξ. Νηπ), ενδιαφέρον για μάθηση -1 εξ. (= α'εξ. Νηπ) και -1,5 εξ. (= β'εξ. Προνήπιο) στη Συνεργασία με τους άλλους.

Αναλυτικά, οι αποκλίσεις στις τέσσερις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας κυμαίνονται εν συνόλω και από τις 3 παρατηρήσεις ως εξής: Προφορικός Λόγος= -0,5 εξ, Νοητικές Ικανότητες= - 1 εξ., Ψυχοκινητικότητα= -0,5 εξ., Συναισθηματική Οργάνωση= -1,5 εξ.

Τα ανώτερα επίπεδα αποκλίσεων επιφέρουν μειωμένη σχολική ανταπόκριση, με αποτέλεσμα να υστερεί σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, τόσο στο γνωστικό όσο και στον τομέα της επικοινωνίας. Κατανοεί και εκτελεί απλές εντολές μετά από παρότρυνση, παρουσιάζει όμως μειωμένο κίνητρο επίτευξης, ώστε με την παραμικρή δυσκολία σταματάει και θυμώνει. Εμφανίζει αργό ρυθμό αποστήθισης νέων δεδομένων και πώς να τα συνδέει μεταξύ τους. Οι ζωγραφιές του υπολείπονται κατά της χρονολογικής του ηλικίας και συνήθως εκφράζουν συναισθήματα ή στιγμιότυπα από πράγματα που έχει εμμονή. Παρουσιάζει αργή αλλά σταθερή πρόοδο, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του. Στο περιβάλλον του σχολείου νιώθει οικεία, και με την κατάλληλη ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, αποδίδει καλύτερα.

## B) Οπτικοποίηση αποκλίσεων Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΤΡΙΑΔΙΚΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ													Όνομα μαθητή: Α.Α.	Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (2η χρονιά)			
Ημερομηνία: 29/10/2013 (ΜΠΛΕ γραμμή), 20/02/2014 (ΠΡΑΣΙΝΗ γραμμή), 28/04/2014 (ΚΟΚΚΙΝΗ γραμμή)													Εξάμηνο: Α'				
Διδακτική προτεραιότητα: Επικοινωνία- έκφραση σαφής και ακριβής, Κοινωνικές δεξιότητες																	
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (1)					ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (2)					ΣΚΕΨΗ- ΦΑΝΤΑΣΙΑ (3)							
	χωρίς προφορικό λόγο	λειτουργικός προφορικός λόγος	συμμετοχή διάλογο	έκφραση σαφής και ακριβής	Εγγύτητα	βλεμματική επαφή	παράλληλη δραστηριότητα	κοινωνική ανταπόκριση	κοινωνική πρωτοβουλία	εναλλαγή σεράς	κανόνες	αμοιβαιότητα α-μείρασμα	προσαρμογή στις αλλαγές	Εμμονές	στερεοτυπικές κινήσεις	ιδεολογική σκέψη	ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα
Α' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ																	
Α' εξ. Νηπ																	
Β' εξ. προΝηπ																	
Α' εξ. προΝηπ																	

Προτεραιότητα παρέμβασης: Κοινωνικές Δεξιότητες

### Αποκλίσεις 2: Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό Φάσμα του Αυτισμού

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται κυρίως αποκλίσεις στην Επικοινωνία και στις Κοινωνικές Δεξιότητες.

Όσον αφορά τις Κοινωνικές Δεξιότητες, παρατηρείται συνολική απόκλιση 1 εξάμηνο (Α'εξ. Νηπ). Ως προς την Βλεμματική επαφή και την Εγγύτητα γενικά παρατηρείται μικρή έκπτωση στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, η έκφραση του προσώπου, οι στάσεις του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής. Παρουσιάζει όμως έκπτωση στις στάσεις του σώματός του για τη ρύθμιση μιας κοινωνικής συναλλαγής και είναι μειωμένες αντίστοιχα με τις ανάλογες για κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, όταν του ζητάς να κάνει μια αγκαλιά με έναν μεγαλύτερο, έρχεται με την πλάτη και στρέφει αρκετά το κεφάλι στο πλάι, ενώ το κάνει πιο εύκολα όταν είναι με ένα συμμαθητή του. Επίσης, παρουσιάζεται μια δυστοκία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με συνομηλίκους. (Κοινωνική Ανταπόκριση). Ο μαθητής στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είχε περιορισμένες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Όσο περνάει ο καιρός αναπτύσσει σχέσεις σταδιακά μεν, με ένα- ένα παιδί. Μπορεί κάποιες βδομάδες να δοκιμάζει να παίζει με έναν συμμαθητή του,

έπειτα δοκιμάζει κάποιον άλλον. Υπάρχουν δύο κορίτσια στην τάξη που είχε εκφράσει συμπάθεια, αλλά ποτέ δεν είχε παίξει μαζί τους. Προς την 3η παρατήρηση, παίζει με περισσότερα παιδιά στο διάλειμμα, διότι βρίσκει και μεγαλύτερη ανταπόκριση από αυτά.

Ως προς την Κοινωνική πρωτοβουλία παρατηρείται απόκλιση στην 1η παρατήρηση 1ος εξαμήνου (Α'εξάμηνο Νηπ), ενώ μικρή- αλλά σημαντική- παραμένει η βελτίωση έως την 3η παρατήρηση (Β'εξάμηνο Νηπ). Ο μαθητής, εδώ παρουσιάζει έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε δραστηριότητες, απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλα άτομα (π.χ. έλλειψη να υποδεικνύει, να θέτει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος). Παροτρύνεται από δραστηριότητες που του αρέσουν ή υποδεικνύονται από τη νηπ/γό, και από δραστηριότητες που προτείνει κάποιος συμμαθητής (π.χ. παίζουν με τα παιχνίδια της αυλής την ώρα του διαλείμματος). Αν δεν του αρέσει κάτι δε συμμετέχει. Σπάνια ξεκινάει αυτός ένα παιχνίδι και να τον ακολουθήσει η υπόλοιπη ομάδα. Τις τελευταίες μέρες, παίζει ένα παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, όπου το ξεκινάει ο ίδιος και οι υπόλοιποι ακολουθούν. Τους δίνει οδηγίες, τους δίνει το σήμα έναρξης και λήξης.

Ως προς τις εμμονές σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες, ο μαθητής δεν παρουσιάζει σημαντική απόκλιση. Αυτό που του αρέσει πολύ, είναι να αρχίσει να αφηγείται διαλόγους σε περιστάσεις που δεν ταιριάζουν. Μαθαίνει διαλόγους από παιδικές ταινίες που του αρέσουν και αρχίζει να λέει το διάλογο, με αφορμή μία εικόνα που θα δει. (που δεν ταιριάζουν πάντα σε μία περίπτωση ή μπορεί και να ταιριάζουν). Ο μαθητής κυρίως έχει επιμονή με παιχνίδια και όχι με τμήματα αυτών. Δηλαδή, με τα τουβλάκια, με τη γωνιά του μαραγκού και τον Η/Υ.

Επιπρόσθετα, ο μαθητής δεν παρουσιάζει κάποιες στερεότυπες κινήσεις, έχει εμμονές όμως με το να τρώει το δέρμα γύρω από τα νύχια του και με τα «κακάδια» που έχουν δημιουργηθεί στο δέρμα του από κάποιο χτύπημα. Έχει εμμονή με τη βροχή, με τη θάλασσα, τις μύγες και έντονα με εξωτερικά ερεθίσματα που του αποσπούν τη προσοχή (θόρυβοι από το δρόμο, θόρυβος ή εικόνα από τον υπολογιστή) και αυτά τα αποτυπώνει με γλαφυρό τρόπο στις ζωγραφιές του.

Ως προς την Επικοινωνία, απόκλιση εντοπίζεται στην Έκφραση σαφής και ακριβής (-1 εξ.= Α'εξ. Νηπ) όπου ο μαθητής από την 1η παρατήρηση δεν συμμετείχε πολύ σε διάλογο, αλλά και με την έναρξη μιας συζήτησης συνήθως οι απαντήσεις που έδινε ήταν άσχετες με το περιεχόμενο. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ο Λ. παροτρυνόταν

ώστε να δίνει απαντήσεις σχετικές με το θέμα, να κάνει ερωτήσεις στους συμμαθητές του (Πρόγραμμα σεισμού), να μπαίνει στη διαδικασία διαλόγου, έστω και στο αυθόρμητο παιχνίδι. Όταν περιγράφει αυθόρμητα, βασισμένος σε οπτικό υλικό, κατονομάζει συνήθως μόνο τα αντικείμενα που βλέπει, μονολεκτικά, ενώ κατά τη διάρκεια της 3ης παρατήρησης, παροτρύνεται να περιγράφει πρόσωπα και δραστηριότητες.

Τα ποιοτικά μας δεδομένα συμπληρώνονται με τα ιχνογραφήματα του μαθητή. Αυτό που φαίνεται να υπάρχει πολλές φορές στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια έντονη διάθεση επιθετικότητας και συγκίνησης που μερικές φορές εκδηλώνεται με αυτο-επιθετικότητα και αρνητισμό (Συνοδινού, 1999). Θα διερευνηθεί λοιπόν, αν το Π.Ιχ. μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μεσολάβησης στη στοχευμένη ενταξιακή παρέμβαση της Π.Σ. με τον μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Μπορούμε να διαπιστώσουμε πώς βλέπει το παιδί τον εαυτό του, πώς προσανατολίζεται στο χώρο, πώς αντιλαμβάνεται την ομάδα μέσα στην οποία δρα, και πώς λύνει αυθόρμητα τα προβλήματά του στη γραφική έκφραση (De Meredieu, 1981). Με βάση τη (Συνοδινού, 1999), αυτό που φαίνεται να υπάρχει πολλές φορές στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια έντονη διάθεση επιθετικότητας και συγκίνησης που μερικές φορές εκδηλώνεται με αυτο-επιθετικότητα και αρνητισμό. Πολλές φορές στην περίπτωση του υπό μελέτη μαθητή, το Π.Ιχ. αποτελούσε σημαντικό εργαλείο μεσολάβησης στη στοχευμένη ενταξιακή παρέμβαση της Π.Σ. με τον μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (1999), το αυτιστικό άτομο, παρουσιάζει μια πλήρη αδιαφορία για το έξω, δεδομένου ότι το έξω δεν υπάρχει γι αυτόν. Το παράδοξο όμως είναι ότι το έξω υπάρχει έντονα και το παιδί προσπαθεί να προστατευθεί από αυτό, έτσι κλείνεται μέσα σε ένα «κέλυφος αδιαπέραστης άμυνας» που το κάνει να είναι αναδιπλωμένο στον εαυτό του και όχι ανοιχτό προς τα έξω. Καθόλη τη διάρκεια της παρατήρησης και παρέμβασης στο μαθητή Λ., φαίνεται ότι συνήθως επελέγει τη ζωγραφική όταν ήθελε να απομονωθεί. Εμείς αξιοποιήσαμε τις ζωγραφιές, προκειμένου να αποτελέσει εργαλείο μεσολάβησης για να επιτευχθεί ο στόχος της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρέμβασης, μέσα από την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση, βρέθηκε αυτό που αναφέρει η Συνοδινού στο βιβλίο της (1999), ότι “το κέλυφος” που διαμορφώνει το αυτιστικό άτομο, ως όριο, έγινε

διαπερατό στην επικοινωνία, αφού σε όλα τα ιχνογραφήματα ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν να Συμμετέχει σε διάλογο, εκφράζοντας τα συναισθήματά του. Το περιεχόμενο αυτών συνήθως σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντά του, και αυτά που του άρεσαν πιο πολύ (φυσικά φαινόμενα, παιδικές ταινίες, ενδιαφέροντα, διαπροσωπικές σχέσεις).

Η πρώτη υπόθεση διερευνά εάν μπορεί το Π.Ιχ. να αξιοποιηθεί στην Ε.Α.Ε. στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με σύνθετες ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ. δυσκολίες. Αυτό που φαίνεται να υπάρχει πολλές φορές στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ είναι μια έντονη διάθεση επιθετικότητας και συγκίνησης που μερικές φορές εκδηλώνεται με αυτο-επιθετικότητα και αρνητισμό (Συνοδινού, 1999). Θα διερευνηθεί λοιπόν, αν το Π.Ιχ. μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μεσολάβησης στη στοχευμένη ενταξιακή παρέμβαση της Π.Σ. με τον μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Θέλοντας να αποδείξουμε πώς μέσα από το Π.Ιχ. καταγράφονται κάποια στοιχεία που προάγουν τη μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα, θα παραθέσουμε κάποια από τα γραφήματα για να αποδείξουμε το παραπάνω.

Εντοπίζεται ότι προσπαθώντας να υπάρχει μια ουσιαστική επαφή του αυτιστικού μαθητή με τον έξω κόσμο, το γράφημα του μαθητή ευνοεί το άνοιγμα αυτό. Τα σχήματα παίρνουν τη μορφή της γραφής, σαν μήνυμα στη θέση της λέξης που είναι αδύνατη. Παρακάτω παραθέτονται μερικά από αυτά.

Όποτε ήταν βροχερός ο καιρός, ο μαθητής ερχόταν και ζωγράφιζε κεραυνούς, (Εικόνα 1,2,3) αστραπές, τη βροχή και περιέγραφε γλαφυρά (με βελάκια) το κύκλο της βροχής. Αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του, παροτρυνόταν από την εκπαιδευτικό της Π.Σ. να συμμετέχει σε διάλογο και να τα περιγράφει όπως μπορεί. Επίσης, ζωγράφιζε τέτοιου είδους σχήματα αλλά και γραμμές τρένων όταν ήταν θυμωμένος, και ήταν τρόπος να εκφράσει το αρνητικό συναίσθημά του.



**Εικόνα 1: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό**



**Εικόνα 2: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό**



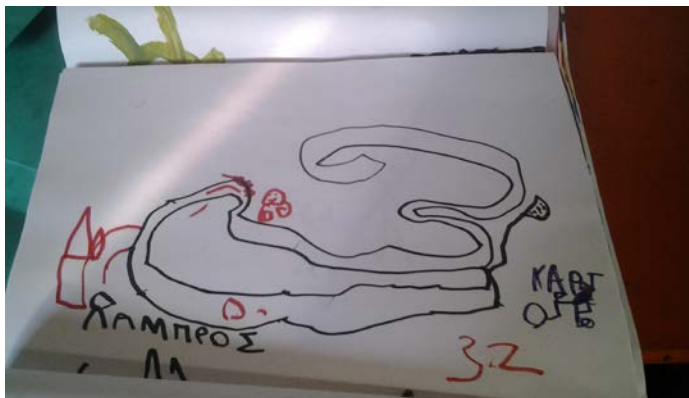
**Εικόνα 3: Με αφορμή τα φυσικά φαινόμενα, ο μαθητής επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό**





**Εικόνα 4: Ο μαθητής ζωγραφίζει γραμμές τρένων, όταν έχει κάποιο αρνητικό συναίσθημα**

Ο μαθητής πήγαινε συχνά με τους γονείς του σε πίστα cart, όπου έκανε και ήταν πολύ καλός. Του άρεσε πολύ, και ερχόταν στο σχολείο να μας περιγράψει την εμπειρία του. Αυτό το ενδιαφέρον του, πολλές φορές γινόταν τρόπος μεσολάβησης για να εκφράσει τη χαρά του. (Εικόνα 5,6,7)



**Εικόνα 5: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart.**



**Εικόνα 6: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart.**

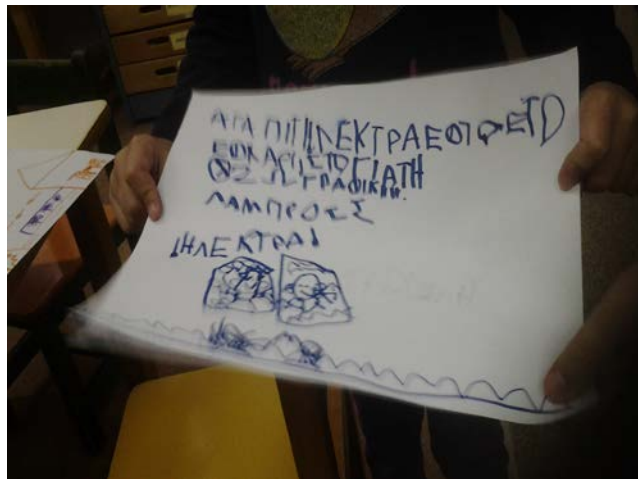


**Εικόνα 7: Ο μαθητής επικοινωνεί αξιοποιώντας το ενδιαφέρον του για τα cart.**

Οι ζωγραφιές του μαθητή πολλές φορές απεικόνιζαν τη χαρά του που ήταν σχολείο και εξέφραζε στο χαρτί τις σχέσεις με τους φίλους του. (Εικόνα 8) Τις διαπροσωπικές σχέσεις που βοηθήθηκε να αναπτύξει, κατακτήθηκαν προς την 3η παρατήρηση, όπου φαίνεται στη ζωγραφική, τη σχεδιάσε με λεπτομέρεια και τη χάρισε σε μία συμμαθήτριά του. (Εικόνα 9)



**Εικόνα 8: Διαπροσωπικές σχέσεις-Ζωγραφική που απεικονίζει τους φίλους του**



**Εικόνα 9: Διαπροσωπικές σχέσεις- Ζωγραφιά που χάρισε στη συμμαθήτριά του**

Με τις συνεντεύξεις, συμπληρώνονται τα ποιοτικά δεδομένα, όπου αποδεικνύεται η πρώτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας σύμφωνα με όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί που εθελοντικά πήραν μέρος στην έρευνά μας. Οι συνεντεύξεις ήταν διάρκειας 15' με τις Νηπιαγωγούς που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ο πρώτος άξονας αφορούσε στις δυσκολίες του μαθητή στον προφορικό λόγο. Ο δεύτερος αφορούσε τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και τις δυσκολίες που εντοπίζονται εκεί και τέλος αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τη γνώμη των νηπιαγωγών. Από τις συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν εντοπίζεται εύστοχα ότι, ο μαθητής παρουσιάζει σημαντική έκπτωση στην περιοχή του Προφορικού Λόγου. Κυρίως στην Συμμετοχή στο διάλογο και στην Έκφραση με σαφήνεια. Επίσης, επισημαίνουν την έκπτωση στη συναισθηματική οργάνωση.

#### **Απαντήσεις Νηπιαγωγού 1.**

Τι δυσκολίες παρατηρείται ότι αντιμετωπίζει ο μαθητής στον προφορικό λόγο;

*Οι δυσκολίες του μαθητή, εντοπίζονται κυρίως στη Συμμετοχή στο διάλογο και στην Έκφραση με σαφήνεια. Έχω παρατηρήσει κυρίως ότι όταν τον ρωτάω κάτι, συνήθως μου απαντάει κάτι άλλο απ' αυτό που τον ρώτησα. Αν και έχει αυθόρμητο επικοινωνιακό λόγο, δύσκολα πραγματοποιεί ο ίδιος έναρξη διαλόγου. Σπάνια, παίρνει πρωτοβουλία για συζήτηση κάνοντας κάποια ερώτηση. Όταν γίνεται έναρξη διαλόγου με τους συμμαθητές του, π.χ. στο διάλειμμα, συνήθως δίνει μονολεκτικές απαντήσεις, με αποτέλεσμα η συζήτηση να είναι δύσκολο να συνεχιστεί.*

Τι παρατηρείται σε σχέση με τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή; Δηλαδή αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους;

*Εγώ θέλω να επισημάνω μια δυσκολία που έχει στη συνεργασία με τους άλλους. Δηλαδή, δεν περιμένει τη σειρά του, θέλει να είναι πάντα πρώτος σε όλα όσα κάνουν τα παιδιά, μπορεί και να τους σπρώχνει για να το επιτύχει. Άρα θεωρώ ότι ο μαθητής πρέπει πρώτα να μάθει να περιμένει τη σειρά του, να υπακούει σε κανόνες για να μπορεί να κάνει και ομαδικές δραστηριότητες.*

Η επιμόρφωσή σας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες Γνωστικές, Κοινωνικές και Συναισθηματικές δυσκολίες είναι επαρκής;

*Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ειδικά όσοι ζουν σε επαρχία απομακρυσμένη από μεγάλα αστικά κέντρα, δεν έχουν ευκαιρίες ουσιαστικής επιμόρφωσης επί του θέματος.*

### **Απαντήσεις Νηπιαγωγού 2.**

Τι δυσκολίες παρατηρείται ότι αντιμετωπίζει ο μαθητής στον προφορικό λόγο;

*Οι δυσκολίες του μαθητή, εντοπίζονται κυρίως στη Συμμετοχή στο διάλογο και στην Έκφραση με σαφήνεια. Συνήθως, δεν απαντάει με σαφήνεια αυτό που τον ρωτάς, γιατί υποθέτω ότι δεν το έχει κατανοήσει. Άρα πρέπει να δώσουμε βάρος στην κατανόηση. Ο μαθητής χρησιμοποιεί το λόγο του, για να εκφράσει κάτι που του αρέσει (ανεξάρτητα το περιεχόμενο που συζητάμε), για να εκφράσει τις ανάγκες του, και λιγότερο για συναισθήματα. Το επίπεδο κατανόησης του προφορικού λόγου, δεν αντιστοιχεί σε αυτό της χρονολογικής του ηλικίας. Απαντά όμως σε απλές ερωτήσεις, κυρίως μονολεκτικά.*

Τι παρατηρείται σε σχέση με τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή; Δηλαδή αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους;

*Από τη στιγμή που δεν εκφράζει τα συναισθήματά του, θεωρώ ότι έχει χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Άρα πρέπει να ενισχύσουμε αυτό. Όταν ενισχυθεί αυτό το κομμάτι, παράλληλα με την κατάλληλη εκπαίδευση, γιατί θέλω να είναι και πάντα πρώτος(!), θα τον βοηθήσουμε να συνεργάζεται και με τους άλλους.*

Η επιμόρφωσή σας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες Γνωστικές, Κοινωνικές και Συναισθηματικές δυσκολίες είναι επαρκής;



*Δεν έχω καμία ουσιαστική επιμόρφωση, τα περισσότερα τα έχω μάθει από την 30χρονη πείρα μου. Θα ήθελα όμως έστω και αργά.*

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα με τις Κ.Ι. επιβεβαιώνεται η απόδειξη της παραπάνω υπόθεσης. (Πίνακας απαντήσεων) Στο σχεδιασμό της Κ.Ι. ο εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη του τη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και τα ενδιαφέροντά του. Επίσης με τη μελέτη των ποσοτικών δεδομένων μέσα από την κατανόηση των Κοινωνικών Ιστοριών βρέθηκε ότι, ο μαθητής χρησιμοποιούσε τη ζωγραφική για να επικοινωνήσει ή να εκφράσει τα συναισθήματά του και να δηλώσει τι κατάλαβε από το περιεχόμενο των Κ.Ι. Αντίστοιχες μελέτες (Συνοδινού, 1999) καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα.

**Πίνακας 1: Πειραματικές δραστηριότητες Πρακτικής Άσκησης (Κοινωνικές Ιστορίες)**

A/A Π.Α.	Ημερομηνία	Χρόνος προσέλευσης	Χρόνος αποχώρησης	Διάρκεια παραμονής-Διδ. Ώρες	Διδακτικός στόχος	Παρατηρήσεις
62	01/04/14	8:00 π.μ.	1:00 μ.μ.	5 ώρες	Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)	Κοινωνική Ιστορία Θέμα: «Όταν παίζω με τους φίλους μου ποδόσφαιρο»
63	28/04/14	8:00 π.μ.	1:00 μ.μ.	5 ώρες	Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)	Κοινωνική Ιστορία Θέμα: «Αγαπώ τη θάλασσα»
64	30/4/14	8:00 π.μ.	1:00 μ.μ.	5 ώρες	Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)	Κοινωνική Ιστορία Θέμα: «Τι προσέχω όταν παίζω ποδόσφαιρο»
65	07/05/14	8:00 π.μ.	1:00 μ.μ.	5 ώρες	Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)	Κοινωνική Ιστορία Θέμα: «Αγαπώ τη χελώνα καρέτα»
66	09/05/14	8:00 π.μ.	1:00 μ.μ.	5 ώρες	Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)	Κοινωνική Ιστορία Θέμα: «Μια εκδρομή στο μουσείο για τη χελώνα»

**Πίνακας 2:** Απαντήσεις των μαθητών από κείμενα κατανόησης του στοχευμένου προγράμματος παρέμβαση

<p>Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις</p> 	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 1η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<p><b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Νιώθω χαρούμενος όταν...</b></p>	<p><b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Οι συμμαθητές μου είναι χαρούμενοι όταν...</b></p>	<p><b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Περιμένω τη σειρά μου...</b></p>
	<p>Παίζω ποδόσφαιρο με τους φίλους μου</p>	<p>Τους δίνω την μπάλα.</p>	<p>Για να μου δώσουν την μπάλα.</p>
	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 2η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<p><b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι κάνω στη θάλασσα...</b></p>	<p><b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Πετάμε σκουπίδια στη θάλασσα...;</b></p>	<p><b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι κάνω όταν έχω ένα σκουπίδι...;</b></p>
	<p>Κάνω μπάνιο, μαζεύω κοχύλια, φτιάχνω κάστρα</p>	<p>OXI</p>	<p>Το βάζω σε μία τσάντα.</p>
	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 3η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<p><b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι κάνω όταν θέλω να πάρω την μπάλα...</b></p>	<p><b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι δεν πρέπει να κάνω;</b></p>	<p><b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι γίνεται αν γίνει κάποιο από αυτά τα λάθη...;</b></p>
	<p>Περιμένω να έρθει η μπάλα σε μένα</p>	<p>Δεν κλοτσάω τους συμμαίκτες μου</p>	<p>Ο προπονητής μας δίνει κίτρινη κάρτα και μας βγάζει έξω.</p>
	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 4η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<p><b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Που πηγαίνει η χελώνα να αφήσει τα αυγά της;</b></p>	<p><b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Όλοι οι άνθρωποι προσέχουν τη χελώνα;</b></p>	<p><b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι αρέσει στην χελώνα;</b></p>
	<p>Τα αφήνει στην παραλία</p>	<p>OXI</p>	<p>Να μην την ενοχλούμε</p>
	<b>Θετικές Απαντήσεις από την 5η δοκιμασία παρέμβασης</b>		
	<p><b>1<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Που περιμένω μέχρι να μπω στο λεωφορείο;</b></p>	<p><b>2<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Πειράζουμε τα πράγματα τω μουσείου;</b></p>	<p><b>3<sup>η</sup>ερώτηση</b> <b>Τι κάνω αν κουραστώ;</b></p>
	<p>Περιμένω στο τρένο.</p>	<p>OXI</p>	<p>Ζητάω να βγω λίγο έξω.</p>

Παρακάτω παραθέτονται τα ποιοτικά στοιχεία από τα κείμενα των Κ.Ι. Παρατηρούμε ότι είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, στον αριθμό σειρών, στον αριθμό λέξεων και στον αριθμό των εικόνων, ώστε να μπορεί πιο εύκολα να ανταποκριθεί ο μαθητής.

<b>Αριθμός κοιν. ιστορίας</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ημερομηνία</b>	<b>1/4/2014</b>	<b>28/4/2014</b>	<b>30/4/2014</b>	<b>7/5/2014</b>	<b>9/5/2014</b>
<b>Τίτλος</b>	<b>Όταν παίζω με τους φίλους ποδόσφαιρο</b>	<b>Αγαπώ τη θάλασσα</b>	<b>Τι προσέχω όταν παίζω ποδόσφαιρο</b>	<b>Αγαπώ τη χελώνα καρέτα</b>	<b>Μια εκδρομή στο μουσείο</b>
<b>Αριθμός σειρών</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
<b>Αριθμός λέξεων</b>	<b>54</b>	<b>76</b>	<b>79</b>	<b>87</b>	<b>156</b>
<b>Τύπος λέξεων: ΦΣ π.χ. "Ωμ"</b>	<b>Σ-Φ, Σ-Σ-Φ</b>	<b>Σ-Φ, Σ-Σ-Φ</b>	<b>Σ-Φ, Σ-Σ-Φ</b>	<b>Σ-Φ, Σ-Σ-Φ</b>	<b>Σ-Φ, Σ-Σ-Φ</b>
<b>Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Αριθμός ερωτήσεων</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Αριθμός με Σωστές απαντήσεις</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

**Πίνακας 3: Πίνακας απαντήσεων Κοινωνικών Ιστοριών**



Η πρώτη υπόθεση, επαληθεύεται με την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικά δεδομένα από την αξιολόγηση των ιχνογραφημάτων, όπως αποτυπώθηκαν με τις ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού και τις μεταβολές που βρέθηκαν σε αυτές στις γλωσσικές επιδόσεις και τη συμπεριφορά και τις συνεντεύξεις. Επίσης, επιβεβαιώνουμε την έρευνά μας και με τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα ευρήματα των απαντήσεων του μαθητή από τις Κ.Ι.

Ένα από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης, άρα μιλάμε για διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Με σκοπό τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η Gray (1991) δημιούργησε τις κοινωνικές ιστορίες. Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει τα συμπεράσματά μας και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Κοινωνική Ιστορία οδήγησε σε μια μετατόπιση στην κοινωνική κατανόηση και είχαν ένα θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ατόμου. Παρατηρήθηκε, επίσης, μια μείωση στην επιθετικότητα του μαθητή, καθώς και μια αύξηση σε κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι και οι Κ.Ι. μπορούν να οδηγήσουν σε μια μετατόπιση στην κοινωνική κατανόηση και να έχουν ένα θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ατόμου. Παρατηρήθηκε μια μείωση στην επιθετικότητα, καθώς και μια αύξηση σε κοινωνικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, όπως και ο O' Connor (2009) ότι, η παρέμβαση με Κ.Ι. πρέπει να συνοδεύονται με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που βελτιώνουν συνολικά κοινωνική συμπεριφορά.

Τέλος, όσον αφορά την πρώτη υπόθεση, αποδεικνύεται ότι το πρόγραμμα της Πρώιμης Παρέμβασης με τη Νηπιαγωγό της ΠΣ έδωσε τη δυνατότητα για εντατική αλληλεπίδραση ως μια προσέγγιση για επικοινωνία με τον μαθητή με τις συγκεκριμένες γνωστικές δυσκολίες και συμπεριφορές. (Nind, 1999). Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα, σημειώνουμε ότι ο μαθητής δεν είχε κάνει προηγουμένως, πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης και πρώτη φορά είχε εκπαιδευτικό ΠΣ. Σύμφωνα με τη μελέτη μας συμφωνούμε ότι το πρόγραμμα ΠΠ θα έδινε τη δυνατότητα στο παιδί να έχει αποκτήσει αναπτυξιακές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες, αλλά και στη συναισθηματική οργάνωση. Ακόμη, επιβεβαιώσαμε τις υποθέσεις εργασίας και βρήκαμε ότι η κατάλληλη εφορμογή ενός ενταξιακού

προγράμματος με την έγκαιρη παρέμβαση στο Νηπιαγωγείο και η αξιοποίηση του Π.Ιχ. ως εργαλείο και ως μέσο, μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Υπήρξε βελτίωση στη συμπεριφορά του μαθητή, στην επικοινωνία και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Το Π.Ιχ. ως εργαλείο τον βοήθησε να εκφράζει τα συναισθήματά του. Με το πέρας της μελέτης μας, αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης των παιδιών που καθρεφτίζουν την προσωπικότητα και την έκφραση των συναισθημάτων τους, όπως εντοπίζει και η Συνοδινού (1999). Μας δείχνει το αναπτυξιακό του επίπεδο ή τυχόν δυσκολίες μαθησιακές, ακόμα και την συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η μεσολάβηση του γραφήματος επέτρεψε να δημιουργηθεί ένας χώρος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Αυτός ο χώρος αποτέλεσε ένα ουδέτερο πεδίο που προστάτευε το “χώρο” και των δυο. Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος τους επέτρεψε να συναντιούνται εκεί. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε – η λευκή κόλα- είναι σαν οθόνη πάνω στην οποία ο μαθητής μπόρεσε να αφήσει τα ίχνη του. Αυτή η λευκή κόλα στην αρχή πάντα είναι λευκή και γέμιζε χρώματα καθώς αρθρωνόταν η επικοινωνία. Με τα σχέδια του Λ., διαφαινόταν η ανταπόκρισή του για επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να μη δημιουργήσει άγχος στο παιδί. Το σημαντικότερο όμως δεν είναι τι ζωγράφιζε ο μαθητής, αλλά οι μορφικές αναλογίες που είναι φορτισμένες με έκφραση και συναίσθημα, όπως επιβεβαιώνεται και από τη De Meredieu, (1981). Με τη ζωγραφική το παιδί κατάφερε να αναπαραστήσει με δημιουργικό τρόπο γεγονότα, αντικείμενα αλλά και συναισθήματα.

### 3.1.2. Αποτελέσματα για την δεύτερη ερευνητική υπόθεση

Υπενθυμίζοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, *Το παιδικό ιχνογράφημα μέσα από τις φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ αξιοποιώντας το παιδικό ιχνογράφημα, με τα ενταξιακά προγράμματα της ΠΣ.* παραθέτουμε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Προκειμένου να αποδείξουμε την υπόθεση θα παραθέσουμε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Στα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η αξιοποίηση του Π.Ιχ., με βάση το διδακτικό στόχο για τον μαθητή, στις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, δηλαδή στις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (κατανόηση κειμένου) και στις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία με τους συμμαθητές του), όπως καταγράφονται στους Πίνακες Μεταβολών ΠΑΠΕΑ και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα ποιοτικά δεδομένα μέσω των μεταβολών που παρατηρούνται στους παρακάτω Πίνακες, αποδεικνύουν ότι μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος, καταγράφονται κάποια στοιχεία που προάγουν την μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα.

Κατά τη 2η φάση ακολουθεί η Α.Π.Α. του μαθητή με έμφαση τις ΛΕΒΔ Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ και αποτελείται από τις παρακάτω γενικές ενότητες: Σχολική ετοιμότητα, Βασικές σχολικές δεξιότητες, Κοινωνική προσαρμογή, Δημιουργικές δραστηριότητες, Προεπαγγελματική ετοιμότητα. Επίσης, με τις ΛΕΒΔ Γενικών μαθησιακών δυσκολιών, Δεξιότητες- Γλώσσας, Δεξιότητες Μαθησιακής ετοιμότητας, Δεξιότητες- Μαθηματικών, Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Η παρατήρηση με τις ΛΕΒΔ έγινε τρεις φορές, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ανέδειξε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, με κυμαινόμενα επίπεδα αποκλίσεων. Η Γ.Β. για τον μαθητή είναι το α' εξάμηνο Α Δημοτικού. Οι ημερομηνίες καταγραφής είναι 29/10/2013 και αποτυπώνεται με γραμμή μπλε χρώματος, η δεύτερη έγινε στις 20/2/2014 και αποτυπώνεται με γραμμή πράσινου χρώματος και η τρίτη έγινε στις 28/4/2014 και αποτυπώνεται με γραμμή κόκκινου χρώματος

**Γ) Οπτικοποίηση αποκλίσεων στους Πίνακες ΠΑΠΕΑ**  
 Προτεραιότητα Παρέμβασης: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ	Όνομα μαθητή: Α.Μ.				Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (2η χρονιά) Εξάμηνο: Β <sup>ο</sup> Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 29/10/2013 (ΜΠΛΕ γραμμή), 20/02/2014 (ΠΡΑΣΙΝΗ γραμμή), 28/04/2014 (ΚΟΚΚΙΝΗ γραμμή)										
	<b>Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)</b>														
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση, Κοινωνικές δεξιότητες															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές δεξιότητες (3)		Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)	Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)						
	Προφ. Λόγος	Ψυχολογικά όθια	Νοητικά νοση	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή ή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότητες	Επαγγ. προσανατολισμός
B' εξ. Γ' Δημ.															
A' εξ. Γ' Δημ.															
B' εξ. B' Δημ.															
A' εξ. B' Δημ.															
B' εξ. A' Δημ.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
A' εξ. A' Δημ.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
B' εξ. Νηπ.															
A' εξ. Νηπ.															
B' εξ. προΝηπ.															

**Αποκλίσεις 3: στους Πίνακες ΠΑΠΕΑ**

**ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΠΑΠΕΑ**

<u>ΠΕΡΙΟΧΕΣ</u>	1η παρατήρηση 29/10/2013	2η παρατήρηση 20/2/2014	3 <sup>η</sup> παρατήρηση 28/4/2014	Μ.Ο
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	(-0,85) -0,9	(-0,575) -0,6	(-0,375) -0,4	(-0,625) -0,7
ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	(-0,75) -0,8	(-0,25) -0,3	(0,25) 0,3	(-0,26) -0,3
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	-1	(-0,67) -0,7	(-0,33) -0,3	(-0,66) -0,7
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	0	0	0	0
ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	-1	0	0	(-0,33) -0,4
<b>Γ.Μ.Ο</b>				<b>-0,42</b>

Από το ΠΑΠΕΑ κατά την 1η φάση της παρατήρησης, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις κάτω από τη Γ.Β. καταγράφονται στις Κοινωνικές Δεξιότητες, στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, καθώς και στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες.

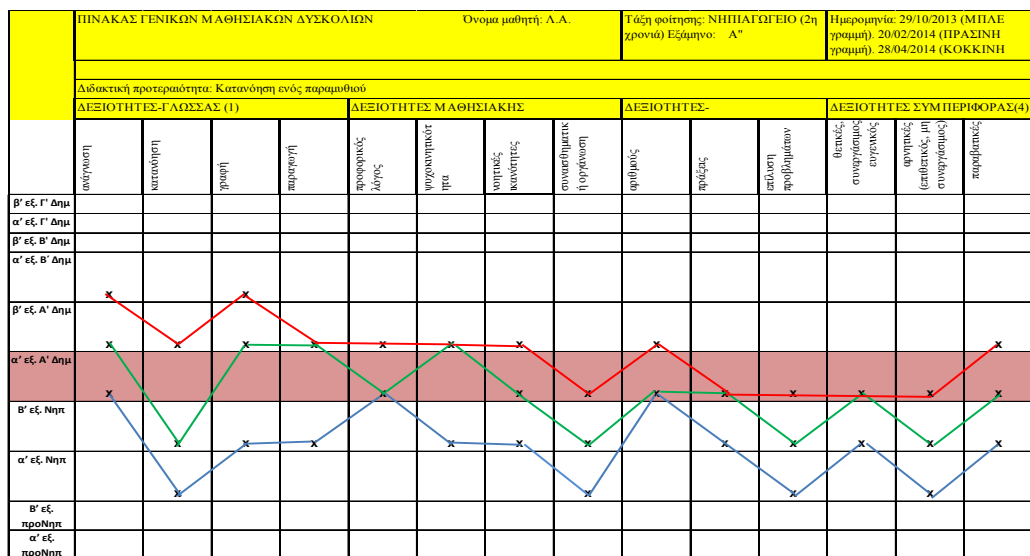
Συγκεκριμένα ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες παρουσιάζει σχεδόν 1 εξάμηνο απόκλιση προς τα κάτω, ως προς την Κοινωνική Συμπεριφορά, όπου ο μαθητής δεν παίρνει πρωτοβουλία να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ή ομαδικά παιχνίδια, μόνο με παρότρυνση. Ακόμα και όταν συμμετέχει δεν ακολουθεί ομαδικούς κανόνες και θέλει να είναι πάντα αρχηγός. Κατά την 3η όμως παρατήρηση ο μαθητής συνεχίζει να μην παίρνει πρωτοβουλία να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, έχει γίνει όμως πρόοδος (αυτό φαίνεται κυρίως στα ομαδικά παιχνίδια που παίζουν στο διάλειμμα), καθώς προτρέπει παιδιά να τον ακολουθήσουν στο παιχνίδι και με κατάλληλη καθοδήγηση υπακούει σε κανόνες.

Ως προς τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στην ανάγνωση ο μαθητής από την 1η κιόλας παρατήρηση έδειχνε ότι βρισκόταν σε επαρκές επίπεδο ως προς την εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου και της φωνολογικής επίγνωσης. Κατά την 3η παρατήρηση βρισκόταν στο στάδιο να κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, της ανάλυσης και σύνθεσης συλλαβών για την ανάγνωση δυσύλλαβων λέξεων. Κατά την 1η παρατήρηση, στη Γραφή η απόκλιση είναι περίπου -0,5 εξάμηνο (Β'έξ. Νηπ), καθώς φαίνεται να υπάρχει δυσκολία στο γραφοκινητικό συντονισμό, ως αποτέλεσμα, να κάνει αραιά και δυσνόητα γράμματα, που δύσκολα μπορούν να περιοριστούν σε καθορισμένο εύρος. Δυσκολία να αντιγράψει κάτι, έδειχνε άρνηση, κατά την 1η παρατήρηση, ενώ κατά τη 3η παρατήρηση ήταν περισσότερο εφικτό. Γράφει μόνο κεφαλαία γράμματα, δεν θέλει καθόλου να γράψει μικρά γράμματα. Κατά τη διάρκεια της 1η και 2ης παρατήρησης, κάνει προσπάθεια να γράψει μικρά, όμως δεν του αρέσουν, θυμώνει και τα σκίζει. Στη 3η παρατήρηση, προσπαθεί να αντιγράψει μικρά γράμματα, όταν κάτι δεν του αρέσει, το σβήνει και το ξαναγράφει. Απόκλιση σχεδόν 1 εξάμηνο (Α'έξ. Νηπ) υπάρχει στην Κατανόηση, καθώς μπορεί να κατανοεί μόνο απλές έννοιες και οδηγίες, ενώ δυσκολεύεται αρκετά στο να βάλει στη σωστή χρονική και λογική διαδοχή κάρτες με εικόνες μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού (4-5 κάρτες). Αδυνατεί να εξιστορήσει αυτό που κατάλαβε από την αφήγηση ενός παραμυθιού, ενώ σε απλές ερωτήσεις τι κατάλαβε, απαντάει αποσπασματικά και περιορισμένα. Σε καλύτερο επίπεδο βρίσκεται κατά την 3η

παρατήρηση, καθώς ο μαθητής με την κατάλληλη βοήθεια ενός πίνακα (story map), αντιλαμβάνεται καλύτερα και βάζει σε σειρά απλά γεγονότα ώστε να βοηθηθεί για να τα περιγράψει. Στα Μαθηματικά δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση. Ο μαθητής ξέρει να μετράει μέχρι το 100, και να κάνει προσθέσεις μέχρι το 10, αλλά πάντα με ασκήσεις μέτρησης και αισθητοποίησης των αριθμών με αντικείμενα (ξυλάκια, τουβλάκια κ.ά.). Δεν γνωρίζει την έννοια του συνόλου, δυσκολεύεται να έχει αφαιρετική σκέψη σε ορισμένο αριθμό αντικειμένων. Γνωρίζει τις ημέρες, τους μήνες, δυσκολεύεται στις εποχές.

Στις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες, σημειώνεται απόκλιση 1 εξαμήνου ( Α'εξ. Νηπ) στην 1η παρατήρηση και σχεδόν 0,5 (Β'εξ. Νηπ) στην 3η παρατήρηση. Στην 1η παρατήρηση ο μαθητής δεν ένιωθε ασφαλής και άνετα μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να είναι “μαζεμένος” και να μην παίζει με όλα τα παιχνίδια της τάξης. (π.χ. Εργαλεία, τουβλάκια κ.ά.) Έως την 3η παρατήρηση προστέθηκε στην τάξη η “γωνιά του μαραγκού” όπου μαθητής εξοικιώθηκε με πολλά από τα αντικείμενα της τάξης. Γνωρίζει την χρησιμότητα των εργαλείων (ψαλίδι, σφυρί, πρόκες, ζυγαριά) και συμμετέχει με ενδιαφέρον σε δραστηριότητες κηπουρικής (πρόγραμμα Ανακύκλωσης), πλαστελίνη, κ.ά. Δεν παρουσιάζει δυσκολία στην αδρή και λεπτή κινητικότητα ο μαθητής, αλλά έχει μια ανωριμότητα πώς να χειρίζεται το σώμα του. Συνήθως παίζει “άτσαλα” πάνω στους συμμαθητές του, τους σπρώχνει και πέφτει πάνω τους. Ωστόσο, στις δραστηριότητες που εκτελεί μόνος του, και εντάσσονται στο πρόγραμμα ρουτίνας, μπορεί να ανταποκριθεί (στύβει τα πορτοκάλια για να πιει το χυμό του). Στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, σημειώνεται απόκλιση μόνο κατά την 1η παρατήρηση. Σταδιακά ο μαθητής φαίνεται να γνωρίζει τα επαγγέλματα, αλλά και πως να συναλλάσσεται (γνωρίζει την ανταλλακτική αξία, και όχι την αξία των χρημάτων, ακόμα.) Στο σχολείο, ασχοληθήκαμε με τα επαγγέλματα πρώτης ανάγκης (αστυνομία, νοσοκομείο, πυροσβεστική), λόγω έκτακτης ανάγκης που βρέθηκε το σχολείο (σεισμό). Επίσης, στο πλαίσιο αυτό, μαθαίνει πως να εξυπηρετείται μόνος του, τηλέφωνα πρώτης ανάγκης, τηλέφωνο και διεύθυνση του σπιτιού του. Μέσα από όλα αυτά, ο μαθητής σταδιακά εκπαιδεύεται πώς τηρούμε τους κανόνες και πώς περιμένω τη σειρά μου. Έτσι στην 3η παρατήρηση, δεν παρατηρήθηκε καμία απόκλιση.

## Δ) Οπτικοποίηση αποκλίσεων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Προτεραιότητα παρέμβασης: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

### Αποκλίσεις 4: Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	1η παρατήρηση 29/10/2013	2η παρατήρηση 20/2/2014	3 <sup>η</sup> παρατήρηση 28/4/2014	Μ.Ο.
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	-1	(-0,33) -0,4	(0,67) 0,7	(-0,23) -0,2
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	(-0,85) -0,9	(-0,575) -0,6	(-0,375) -0,4	(-0,625) -0,7
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	-1	-1	(-0,33) -0,4	-0,8
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	-1	(-0,33) -0,4	(-0,33) -0,4	-0,6
				<b>(-0,575) -0,6</b>

Από τον πίνακα των ΓΜΔ κατά την 1η παρατήρηση, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις, σημειώνονται στις Δεξιότητες της Γλώσσας (στην Κατανόηση), στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (στη Συναισθηματική Οργάνωση), στις Δεξιότητες Μαθηματικών (στην επίλυση προβλημάτων) και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς (στις αρνητικές συμπεριφορές). Αναλυτικά:

Στην Κατανόηση, ενώ στην 1η παρατήρηση ο μαθητής βρισκόταν στο Α'εξ. Νηπ., στην 3η παρατήρηση βρισκόταν στο επίπεδο της ηλικίας του. Παρατηρείται αυτή η βελτίωση καθώς ο μαθητής πλέον με τα κατάλληλα εργαλεία, καταφέρνει να βάζει σε σωστή χρονική σειρά γεγονότα ενός παραμυθιού με τη βοήθεια πίνακα (story map) και κατάλληλων υποβοηθούμενων εικόνων. Αντίστοιχα και στη Γραφή όπου ο μαθητής στην 3η παρατήρηση γράφει και με μικρά γράμματα και οριοθετημένα σε συγκεκριμένο χώρο.

Ακολουθούν οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς, με απόκλιση 1 εξαμήνου (Α'εξ. Νηπ) στην 1η παρατήρηση, και μειώσεις κατά την ενδιάμεση και τελική παρατήρηση. Αναλυτικά: στις αρνητικές δεξιότητες, υπάρχει η μεγαλύτερη απόκλιση, καθώς ο μαθητής είναι αρνητικός στο να δεχτεί βοήθεια,, δεν τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού (Συνεργασία με τους άλλους), και δεν αναγνωρίζει εύκολα τις συνέπειες των πράξεών του. Δεν περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει ή να κάνει κάτι, διακόπτει τους άλλους, τους ενοχλεί, (κατεβάζει τα ρούχα συγκεκριμένων συμμαθητών του), δεν ζητάει “συγγνώμη” (κανόνες καλής συμπεριφοράς), δε χρησιμοποιεί λέξεις ευγένειας “Ευχαριστώ”, “Παρακαλώ”. Δεν διεκδικεί αυτό που του ανήκει με διακριτικότητα και ευγένεια (π.χ. Περιμένω τη σειρά μου), δύσκολα μοιράζεται πράγματα. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν οι θετικές δεξιότητες για να μειωθούν οι αρνητικές και αναδείχτηκαν τα θετικά του μαθητή για να εξαλείψει τα αρνητικά. Είναι πρόθυμος να εκτελέσει μια οδηγία ή να βοηθήσει, (Κανόνες καλής συμπεριφοράς), είναι δεκτικός να εκτελέσει μια δραστηριότητα. Στις διαπροσωπικές σχέσεις εκδηλώνει φιλικά αισθήματα προς τους άλλους όταν είναι ευδιαθέτος, έρχεται με χαμόγελο στο σχολείο και χαρά.

Στη Συναισθηματική Οργάνωση, από την 1η παρατήρηση σημειώνεται πρόοδος, στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση, καθώς είναι πιο δεκτικός στο να συμμετέχει στις οργανωμένες δραστηριότητες και στις εξατομικευμένες παρεμβάσεις με τη βοήθεια της Π.Σ.



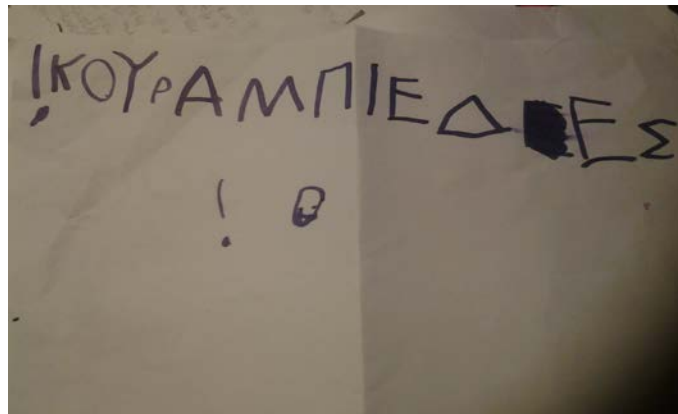
Τέλος, παρουσιάζεται απόκλιση στις Δεξιότητες μαθηματικών, ως αποτέλεσμα και της απόκλισης που υπάρχει στις Νοητικές Ικανότητες. Η υστέρηση που υπάρχει στη Λογικομαθηματική Σκέψη και στους Συλλογισμούς δυσκολεύουν τον μαθητή στην Επίλυση Προβλημάτων. Παρά την ικανότητα του μαθητή στις αντιστοιχίσεις αντικειμένων, αριθμών με εικόνες κ.ά. παραπάνω από το επίπεδο του Νηπιαγωγείου, πάραυτα, η δυσκολία στην αφαιρετική σκέψη, μπαίνει εμπόδιο στο να επιλύσει ένα απλό πρόβλημα. (π.χ.  $2+2=;$  )

Τα ποιοτικά μας δεδομένα συμπληρώνονται με τα ιχνογραφήματα του μαθητή. Από τον Οπτικοποιημένο Πίνακα αποκλίσεων στους Πίνακες ΠΑΠΕΑ καταγράφηκαν αποκλίσεις στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες και στις Κοινωνικές Δεξιότητες. Ως προς τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στην ανάγνωση ο μαθητής από την 1η κιάλα παρατήρηση έδειχνε ότι βρισκόταν σε επαρκές επίπεδο ως προς την εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου και της φωνολογικής επίγνωσης. Κατά την 1η παρατήρηση, στη Γραφή η απόκλιση είναι περίπου -0,5 εξάμηνο (Β'εξ. Νηπ), καθώς φαίνεται να υπάρχει δυσκολία στο γραφοκινητικό συντονισμό, ως αποτέλεσμα, να κάνει δυσνόητα και αραιά κάποιες φορές γράμματα, που δύσκολα μπορούν να περιοριστούν σε καθορισμένο εύρος (όπως φαίνεται στη Εικόνα 10). Δυσκολία να αντιγράψει κάτι, έδειχνε άρνηση, κατά την 1η παρατήρηση, ενώ κατά τη 3η παρατήρηση ήταν περισσότερο εφικτό.



**Εικόνα 10: Δείγμα στο γραφοκινητικό συντονισμό**

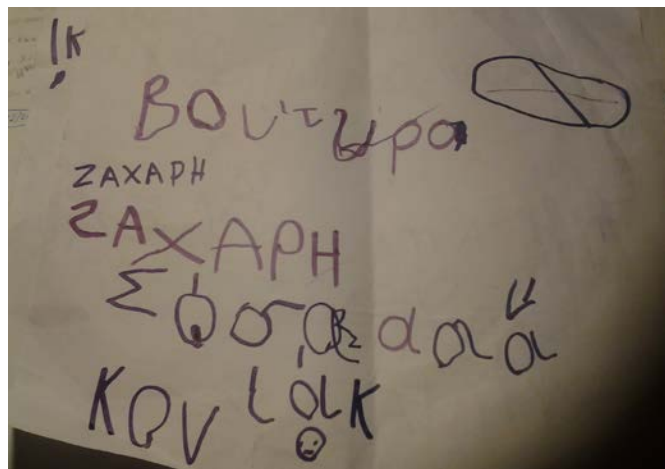
Γράφει μόνο κεφαλαία γράμματα, δεν θέλει καθόλου να γράψει μικρά γράμματα (Εικόνα 11). Κατά τη διάρκεια της 1η και 2ης παρατήρησης, κάνει προσπάθεια να γράψει μικρά, όμως δεν του αρέσουν, θυμώνει και τα σκίζει. Μετά από αυτό το θυμό του, ο μαθητής καταφεύγει στη ζωγραφική, και το γράφημα αποτυπώνει το μέγεθος των συναισθημάτων του (Εικόνα 12). Χρησιμοποιεί τη λευκή κόλλα, κάνει διάφορα σχήματα, χρησιμοποιεί με πίεση το μαρκαδόρο, υποδηλώνοντας το άγχος που έχει δημιουργηθεί. Στη 3η παρατήρηση, φαίνεται πρόοδος, όπου προσπαθεί να αντιγράψει μικρά γράμματα και όταν κάτι δεν του αρέσει, το σβήνει και το ξαναγράφει. (Εικόνα 13)



**Εικόνα 11: Ο μαθητής επιλέγει να γράφει μόνο κεφαλαία γράμματα**



**Εικόνα 12: Άγχος- πίεση μαρκαδόρου**



**Εικόνα 13: 3η παρατήρηση- βελτίωση, ο μαθητής παροτρύνεται να επιλέγει και μικρά γράμματα**

Τα ποιοτικά μας δεδομένα συμπληρώνονται με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το γλωσσικό μάθημα στο Νηπιαγωγείο, στις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, όπως είναι οι Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, και κυρίως στην Κατανόηση.

Απόκλιση σχεδόν 1 εξάμηνο (Α' εξ. Νηπ) υπάρχει στην Κατανόηση, καθώς μπορεί να κατανοεί μόνο απλές έννοιες και οδηγίες, ενώ δυσκολεύεται αρκετά στο να βάλει στη σωστή χρονική και λογική διαδοχή κάρτες με εικόνες μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού (4-5 κάρτες). Αδυνατεί να εξιστορήσει αυτό που κατάλαβε από την αφήγηση ενός παραμυθιού, ενώ σε απλές ερωτήσεις τι κατάλαβε, απαντάει αποσπασματικά και περιορισμένα. Σε καλύτερο επίπεδο βρίσκεται κατά την 3η παρατήρηση, καθώς ο μαθητής με την κατάλληλη βοήθεια ενός πίνακα (story map)(Εικόνα 14), αντιλαμβάνεται καλύτερα και βάζει σε σειρά απλά γεγονότα ώστε να βοηθηθεί για να τα περιγράψει. Κατά αυτό το τρόπο ο μαθητής, αφού έχει κατανοήσει την ιστορία, την αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια στο λευκό χαρτί. (Εικόνα 15)



**Εικόνα 14: Story map- Γνωστικό εργαλείο**



**Εικόνα 15: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου: Ο μαθητής αποτυπώνει αυτό που κατάλαβε από το παραμύθι**

Επίσης, για το μαθητή, στα πλαίσια της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, είχε υιοθετηθεί μία γωνιά (κάπως απομονωμένη από την κυρίως αίθουσα) όπου χρησιμοποιούνταν για το μαθητή για να ηρεμεί όταν χρειάζεται και για ασκήσεις εμπέδωσης. Εκεί πηγαίνε στο τέλος του κλασικού τμήματος και συμπληρώνε το τετράδιο επικοινωνίας, που περιελάμβανε και οπτικό υλικό, με την εκπαιδευτικό της ΠΣ, και αφορούσε μια ανασκόπηση της ημέρας. (Εικόνα 16)



**Εικόνα 16: Τετράδιο επικοινωνίας**

Ο μαθητής από τους Πίνακες αποκλίσεων, φαίνεται ότι παρουσιάζει έκπτωση στις Κοινωνικές Δεξιότητες, όπου συνδέεται και με την έκπτωση που παρουσιάζει στη Συναισθηματική Όργανωση. Καθώς στον Πίνακα αποκλίσεων Μαθησιακής Ετοιμότητας, η απόκλιση στη Συνεργασία με τους άλλους είναι -1,5 εξ. (= Β'εξ. Προν.) και στον Πίνακα αποκλίσεων ΠΑΠΕΑ, η Κοινωνική Συμπεριφορά είναι -1 εξ. (= Α'εξ. Νηπ). Αυτή η απόκλιση στο μαθητή, τεκμηριώνεται και από τη βιβλιογραφία ΑΡΑ (2013), όπου αναφέρεται ότι στη διαταραχή Asperger υπάρχει αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με τους συνομηλίκους αλλά και της κοινωνικής συναλλαγής και αυτό παρατηρήθηκε στο μαθητή τόσο στις οργανωμένες όσο και στις αυθόρμητες δραστηριότητες.

Από τον Οπτικοποιημένο Πίνακα αποκλίσεων στους Πίνακες ΠΑΠΕΑ καταγράφηκαν αποκλίσεις ως προς την Κοινωνική Συμπεριφορά, όπου ο μαθητής δεν παίρνει πρωτοβουλία να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ή ομαδικά παιχνίδια,

μόνο με παρότρυνση. Ακόμα και όταν συμμετέχει δεν ακολουθεί ομαδικούς κανόνες και θέλει να είναι πάντα αρχηγός. Κατά την 3η όμως παρατήρηση ο μαθητής συνεχίζει να μην παίρνει πρωτοβουλία να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, έχει γίνει όμως πρόοδος (αυτό φαίνεται κυρίως στα ομαδικά παιχνίδια που παίζουν στο διάλειμμα), καθώς προτρέπει παιδιά να τον ακολουθήσουν στο παιχνίδι που του αρέσει και με κατάλληλη καθοδήγηση υπακούει σε κανόνες. (Εικόνα 17)



**Εικόνα 17: Κοινωνική συμπεριφορά- σχέσεις με συνομηλίκους στο διάλειμμα**

Στα πλαίσια της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, για το διδακτικό στόχο, στην περιοχή Κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία με τους συμμαθητές του), αλλά και αυτοεξυπηρέτηση στο πρόγραμμα “Μαθαίνω για το σεισμό” ο μαθητής ενώ βρισκόταν προς στη 2η παρατήρηση ανταποκρίθηκε επιτυχώς. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε περίπου 2 βδομάδες και κάλυπτε όλα τα γνωστικά αντικείμενα από το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Το πρόγραμμα ακολουθήθηκε βήμα- βήμα για να γίνει κατανοητό από το μαθητή. Στην Εικόνα 19 ο μαθητής απεικονίζει πώς οι μαθητές μπαίνουν σε σειρά (το δείχνει με τα βελάκια και το λεκτικοποιεί) για να βγουν έξω από το σχολείο, σε περίπτωση σεισμού.





**Εικόνα 18: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου- Μαθαίνω για το "Σεισμό"- "Μπαίνω σε σειρά για να βγω απ' το κτίριο"**



**Εικόνα 19: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου: Απεικόνιση από το μαθητή αυτό που κατάλαβε από το πρόγραμμα για το "Σεισμό"**

Όπως προείπαμε στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, ο μαθητής στην 1η παρατήρηση παρουσίαζε απόκλιση -1,5 εξ. (= Β' εξ. Προν.). Στη 2η παρατήρηση αυτή η έκπτωση μειώθηκε, με την κατάλληλη για τον μαθητή ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αποτυπώνεται και στις ομαδικές εργασίες που εκτελεί. Ο μαθητής αποτυπώνει με ακρίβεια αυτό που του ζητείται στο λευκό χαρτί και έπειτα περιμένει τη σειρά του για να το κολλήσει. (Εικόνα 20).



**Εικόνα 20: Αποτέλεσμα κατανόησης διδακτικού στόχου- Μαθαίνω για το "Σεισμό"- Τραγούδι και συμμετέχω σε ομαδική εργασία**

Με τις συνεντεύξεις, ολοκληρώνονται τα ποιοτικά δεδομένα, όπου αποδεικνύεται η δεύτερη υπόθεση ερευνητικής εργασίας σύμφωνα με όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί που εθελοντικά πήραν μέρος στην έρευνά μας,

Απαντήσεις από Νηπιαγωγό 1:

Οι πληροφορίες από το παιδικό ιχνογράφημα του μαθητή σε διάφορα πλαίσια είναι σημαντικές ώστε να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των δεξιοτήτων του παιδιού;

*Το ιχνογράφημα είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο για να σχηματίσει κανείς μια επαρκή εικόνα για διάφορες δεξιότητες του παιδιού που το δημιούργησε.*

Η διδακτική παρέμβαση για το μαθητή, θεωρείται ότι τον βοήθησε;

*Έτσι όπως είχε διαμορφωθεί διευκόλυνε τη νηπιαγωγό. Δεν έχω πολλές γνώσεις στην ειδική αγωγή, ούτε μεγάλη εμπειρία. Όμως θεωρώ πως αν δεν υπήρχε αυτή η βοήθεια, με εξατομικευμένο πρόγραμμα στο μαθητή, δε θα μπορούσε να ενταχθεί στην καθημερινότητα, αλλά θα υπήρχε και πρόβλημα και με τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης αξιοποιήθηκε πολύ για την κατανόηση του γλωσσικού μαθήματος και το παιδικό ιχνογράφημα, τόσο στο μαθητή*



αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές. Συνήθως όμως όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα σε μία τάξη, και ένας εκπαιδευτικός, δεν επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Απαντήσεις από Νηπιαγωγό 2:

Οι πληροφορίες από το παιδικό ιχνογράφημα του μαθητή σε διάφορα πλαίσια είναι σημαντικές ώστε να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των δεξιοτήτων του παιδιού;

*Μέσα από τις ζωγραφιές του μαθητή, μαθαίναμε πολλά πράγματα. Καταρχάς, ήταν τρόπος για να εκφραστεί. Και αυτό το λέω γιατί, μόνο στα ιχνογραφήματα μας έκανε πολύ λεπτομερή περιγραφή, χρησιμοποιούσε σωστά το λόγο, εκφραζόταν με ακρίβεια. Έτσι και εμείς το χρησιμοποιούσαμε ως εργαλείο, για να δούμε τι έχει κατανοήσει αλλά και να “τρίβεται” με τη γλώσσα. Επίσης, μαθαίναμε και για τα ενδιαφέροντά του.*

Η διδακτική παρέμβαση για το μαθητή, θεωρείται ότι τον βοήθησε;

*Θεωρώ ότι τον βοήθησε πάρα πολύ. Καταρχάς βοήθησε εμάς σαν εκπαιδευτικούς! Δε θα ξέραμε τι κάνουμε για να βοηθήσουμε το μαθητή και δε θα μπορούσαμε να τον βοηθήσουμε! Όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, (story map, γνωστικές μηχανές, κοινωνικές ιστορίες) βοήθησαν, αλλά και εμείς δε θα ξέραμε να τα χρησιμοποιήσουμε σωστά, διότι έπρεπε να συνοδεύονται με κατάλληλο πρόγραμμα. Επίσης, βοήθησε και το παιδικό ιχνογράφημα, γιατί αξιοποιήθηκε στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση*

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, επαληθεύεται με την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από την αξιολόγηση των ιχογραφήματων, όπως αποτυπώθηκαν με τις ΛΕΒΔ χρησιμοποιώντας το ΠΑΠΕΑ και των Γενικών μαθησιακών υσκολιών και τις μεταβολές που βρέθηκαν σε αυτές στις γλωσσικές επιδόσεις και τη συμπεριφορά μέσα από το Π.Ιχ. Οι πληροφορίες που συλλέξαμε- στο σχολείο, το προαύλιο, έξω από το σχολείο και λίγο μέσα στο σπίτι - διευκόλυναν τη διαδικασία καταγραφής στις ΛΕΒΔ και το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων. Αυτή η μορφή της άτυπης αξιολόγησης και η ποιοτική παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και είχε θετικά αποτελέσματα καθώς επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων του παιδιού και οδηγούσε σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις του παιδιού με άλλα πρόσωπα.

Το Π.Ιχ. μέσα από τις φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει αποτελεσματικά τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ αξιοποιώντας το, με τα ενταξιακά προγράμματα της ΠΣ. Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι, το Π.Ιχ. αξιοποιείται αποτελεσματικά στην ΕΑΕ στο Νηπ. Σημειώνουμε επίσης, ότι το Π.Ιχ. μέσα από τις φάσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, υποστηρίζει τη συνεχή διαφορική αξιολόγηση του παιδιού και της οικογένειας και βοηθά στην τροποποίηση και προσαρμογή του περιεχόμενου του διδακτικού προγράμματος. Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν Humphrey & Parkinson (2006). Επίσης, αποδεικνύεται η αναγκαιότητα των ενταξιακών προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης, όπως είναι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που υποστηρίξαμε στη μελέτη μας, επειδή επιφέρει αποτελέσματα στο γλωσσικό μάθημα στο νηπιαγωγείο σε μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ. Ειδικότερα, με τα ευρήματά μας συμφωνούν και οι μελέτες, όπου εμφανίζουν ότι για τα άτομα με Διαταραχή Asperger η ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, μπορεί να βοηθήσει να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες (Fielding- Barnsley & Purdie, 2003, MacLeod & Johnson, 2007). Με βάση τη βιβλιογραφία, (Δροσινού,Μ., Κυδωνιάτου,Σ., Ανδριώτου,Σ., 2011) η ΠΠ απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα και είναι μια σύνθεση υπηρεσιών για μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, η οποία καλύπτει οποιαδήποτε δράση λαμβάνεται όταν ένα παιδί έχει ανάγκη ειδικής στήριξης ώστε να διασφαλίσει και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, να

ενδυναμώνει τις ικανότητες των οικογενειών και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του. Εμείς, στην έρευνά μας, αναγνωρίζοντας τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο, μέσα από προγράμματα της Π.Π. με τη Νηπιαγωγό της ΠΣ, θεωρούμε ότι συμβάλλαμε σε αυτό και δώσαμε τη δυνατότητα για εντατική αλληλεπίδραση ως μια προσέγγιση για επικοινωνία με τον μαθητή με τις συγκεκριμένες γνωστικές δυσκολίες και συμπεριφορές (Nind, 1999).

Με βάση τις εκπαιδευτικές δυσκολίες του μαθητή, οι οποίες εμπόδιζαν τη μάθηση, χρειάστηκε να ληφθούν ειδικά μέτρα (ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ειδικά μέσα και υλικά διδασκαλίας, ειδικές διδακτικές μεθόδους ή και τροποποίηση των συνθηκών μάθησης), για να εκπαιδευτεί κατάλληλα και αποτελεσματικά. Χρησιμοποιώντας αυτά, αποδείξαμε ότι ο μαθητής της μελέτης μας, βοηθήκε μέσα από την ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ζωντανή, ευέλικτη, ανοιχτή στη ζωή, παιγνιώδης μορφή της έδωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θεωρούμε ότι, η θετική και πλούσια εμπειρία που μπορεί να αποκτήσει, κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις καθώς τον βοηθάμε να αποκτήσει τόσο ικανότητες σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και να ενταχθεί στην ομάδα της γενικής τάξης.

Η διεθνής βιβλιογραφία (MacLeod & Johnston, 2007), υποστηρίζει ότι, σταδιακά, οι μαθητές με αυτισμό ή σύνδρομο Asperger τείνουν να συμπεριλαμβάνονται σε γενικά πλαίσια. Παράλληλα παρουσιάζουν δυσκολίες με την κοινωνική επικοινωνία και αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για πολλούς από αυτούς τους ενήλικες. Οι παρεμβάσεις που γίνονται για παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Asperger έχουν ως εκ τούτου, τη σκοπιμότητα να εστιάζουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους κατανόησης και στην επικοινωνία, με την ελπίδα ότι οι βελτιωμένες δεξιότητες αυτού του είδους θα οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα. Αντίστοιχα και εμείς βασιστήκαμε στα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων και λειτουργήσαμε ανάλογα στην περίπτωση του μαθητή με διαταραχή Asperger.

Φαίνεται, πως το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόστηκε βοήθησε τον μαθητή σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης εντός της τάξης. Η επιτυχία των προγραμμάτων ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται και σε άλλες μελέτες, όπως αυτή της Δροσινού- Κορέα, Μ. & Μπαρμπαγιάννη, Μ. (2014). Επίσης, θεωρούμε ότι, επιτύχαμε στο να παρέχουμε στο μαθητή κάθε είδους βοήθεια, προκειμένου να αποκτήσει ρόλο στα πλαίσια μιας ομάδας

με διαφορετικά (βιολογικά, ψυχολογικά, εκπαιδευτικά) χαρακτηριστικά, με απώτερο σκοπό την κοινωνική ένταξη. Με βάση το Χρηστάκη (2014), η σχολική ένταξη δεν είναι αυτοσκοπός. Απώτερος στόχος είναι η ένταξη και η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αργότερα στη κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει το άτομο με ΕΕΑ να έχει υπερβεί, ως ένα βαθμό τουλάχιστο, τις δυσκολίες που αναφέρονται στην εκπαίδευση. Η μη κατάλληλη και έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση ενοχοποιείται για την πολυπλοκότητα στις δευτερογενείς δυσκολίες στο μέλλον.

Τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης, δηλαδή η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες με τα άλλα παιδιά στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Είναι σαφές, ότι οι αλλαγές που γίνονται είναι υπέρ της φοίτησης των παιδιών με δυσκολίες στα γενικά σχολεία με πλήρη φοίτηση στην κανονική τάξη (Χρηστάκης, 2011). Ωστόσο, χρειάζεται μια εξατομικευμένη παρέμβαση για το μαθητή που θα βοηθηθεί ικανοποιητικά. Χρειάστηκε να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και τις μαθησιακές του ανάγκες, με βάση τους στόχους που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο και το ΠΑΠΕΑ για την εκπαίδευση ατόμων ΕΕΑ. Οι στόχοι βοήθησαν στη δημιουργία ενός δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος, με ένα σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα ανά αντικείμενο διδασκαλίας. Οι παρεμβάσεις που γίνονται για παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Asperger έχουν ως εκ τούτου, τη σκοπιμότητα να εστιάζουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους κατανόησης και στην επικοινωνία, με την ελπίδα ότι οι βελτιωμένες δεξιότητες αυτού του είδους θα οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα στη ζωή τους. Υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων, σήμερα υποστηρίζεται ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερες παρεμβάσεις που κινούνται μακριά από μοντέλα διδασκαλίας με σαφείς κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να επικεντρωθούν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης. Αυτό το επιχείρημα το αποδεικνύουν διεθνής έρευνες (MacLeod & Johnston, 2007) και είναι ιδιαίτερα σημαντικό όπως φαίνεται για τους νέους ενήλικες με σύνδρομο Asperger., οι οποίοι μπορεί να έχουν βιώσει χρόνια παρεμβάσεις με διαφορετικούς στόχους και το υποστηρίζουν, μέσα από εξιστόρηση προσωπικών τους εμπειριών.

Αξίζει να επισημάνουμε όμως, πώς μέσα από το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση το

γλωσσικό μάθημα στο Νηπιαγωγείο μπορέσαμε να υποστηρίξουμε όσο πιο αποτελεσματικά γινόταν, τον μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ αξιοποιώντας ως εργαλείο και ως μέσο προώθησης το Π.Ιχ., με βάση το διδακτικό στόχο για τον μαθητή, στις περιοχές που παρουσιάζει σημαντική έκπτωση, δηλαδή στις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (κατανόηση κειμένου) και στις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία με τους συμμαθητές του).

Συνοψίζοντας, αποδείχτηκε ότι το εφαρμοζόμενο διδακτικό πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει θετικά για τον μαθητή σε επίπεδο ένταξης στο πλαίσιο της τάξης, σύμφωνα με τη μελέτη των ευρημάτων, μέσα από τις φάσεις του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την εφαρμογή του προγράμματος αυτού. Ειδικότερα, τα ποιοτικά δεδομένα με τις παρατηρήσεις των ΛΕΒΔ, καταγραφές της ερευνήτριας με τα ΕΔΑ (Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) και τις συνεντεύξεις και τα ποσοτικά δεδομένα με τις Κ.Ι. και τις συστηματικές καταγραφές συμπεριφοράς δείχνουν ότι οι ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύονται.

Ωστόσο, θα θέλαμε να επισημάνουμε πώς η συνεργασία των υπολοίπων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με το μαθητή και με την εκπαιδευτικό της ΠΣ ήταν αγαστή. Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάστηκε χωρίς καμία απροθυμία για την υλοποίηση του προγράμματος ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Άλλωστε όπως αναφέρει σε άρθρο του ο Κατσιμάρδος, Β. (2014), η καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και ηρεμίας πράγμα απαραίτητο σε ένα σχολείο και για τους υπο ένταξη μαθητές. Το σημαντικότερο, όμως είναι, ότι έγινε πιο θετική η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται και στην έρευνα της Σιμιτζή-Δελλά, Ε. (2014).

Ο ρόλος της ομάδας των παιδιών ήταν γενικά καταλυτικός στις αντιδράσεις του υπό ένταξη μαθητή. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με το μαθητή αλλά και ανάμεσα στα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς υποκινούσαν τη συμμετοχή του μαθητή στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι, όπως αναφέρει και η Δροσινού (2013) η αντίληψη για την αναπηρία έχει κρίσιμη σημασία, διότι συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των πολιτικών που εφαρμόζονται για την αντιμετώπισή της. Η έννοια της αναπηρίας

(Ζώνιου – Σιδέρη, Α., 2000), από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος με τους θεσμούς αλλά και τη δημιουργία προσβασιμότητας σε υποδομές.

### 3.2 Προτάσεις

Η σχολική ένταξη δεν είναι πανάκεια, ούτε εύκολη στην εφαρμογή της. Απαιτείται σχεδιασμός, διασφάλιση όρων και προϋποθέσεων, καθώς και τήρηση διαδικασιών και κανόνων κατά την εφαρμογή της, ώστε την αισιόδοξη προσδοκία της **ένταξης** να μην την διαδεχθεί η αρνητική εμπειρία της “απόταξης”. Το ΠΑΠΕΑ έγινε νόμος του κράτους (προεδρικό διάταγμα 301,ΦΕΚ 208, τχ.Α, 29/8/1996 με σκοπό την υποστήριξη των ΑμΕΕΑ, με άξονες την αποκατηγοριοποίηση και αποηλικιοποίηση και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Η εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ προϋποθέτει την εσωτερική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για να εξασφαλιστεί επαρκής τροφοδότηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή, βάσει της διαφορετικότητας, του επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, των εμμονών, του ρυθμού και του τρόπου μάθησης, του είδους της ευφυΐας στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Αντίστοιχα πρέπει να εφαρμόζεται στα σχολεία, αλλά αυτό προϋποθέτει και την κατάλληλη επιμόρφωση.

Σε ότι αφορά το παιδί, η συζήτηση γύρω από την ΠΠ μπορεί αφενός να αναστρέψει τους παράγοντες επικινδυνότητας, που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε μορφή αναπτυξιακής δυσλειτουργίας. Αφετέρου, η συζήτηση μπορεί να συμβάλλει στο θεραπευτικό ρόλο της ΠΠ σε παιδιά που ήδη παρουσιάζουν από τη γέννησή τους κάποια αναπτυξιακή διαταραχή, καθώς αντισταθμίζει σε κάποιο βαθμό τα υπάρχοντα προβλήματα και τους δίνει τη δυνατότητα να προλάβουν το φυσιολογικό ρυθμό ανάπτυξή τους. Θεωρούμε ότι πρέπει, στη χώρα μας, να υπάρχει υποδομή θεσμική και παιδαγωγική που να καλύπτουν ανάγκες παιδιών πριν την νηπιακή ηλικία, δηλαδή 0-3 χρόνων, από τη στιγμή που γίνει έγκαιρη παρέμβαση όπως γίνεται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Αντίστοιχα σε σχέση με τις οικογένειες των παιδιών αυτών, πρέπει να υπάρχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες, οι οποίες θα τους βοηθούν να ανακαλύψουν και να

αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Να αποδεχτούν το πρόβλημα, καθώς σήμερα, εντοπίζεται άρνηση από γονείς να δεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους σχετικά μ' αυτό. Έτσι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού τους και να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη συναισθηματική σχέση, που θα συμβάλλει θετικά στην ανατροφή τους.

Το παιδαγωγικό έργο της Ρόζας Ιμβριώτη και άλλων στην Ειδική Αγωγή δείχνει τα πρωτοπόρα επιτεύγματα που μπορεί να δώσει για τα παιδιά η βαθιά ανθρωπιστική και επιστημονική τους θεωρία. Η ολοκληρωμένη ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ευκαιριακά. Πρέπει να αναγνωρίζεται σε όλους το δικαίωμα να παίρνει ολοκληρωμένη μόρφωση, να εντάσσεται και να προσφέρει στην κοινωνία. Οι ανάγκες τους να κατοχυρώνονται σαν δικαιώματα και όχι σαν «ευκαιρίες». Στο πλαίσιο αυτό και ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη δυνατότητα σωστής και έγκαιρης πρόβλεψης των αναγκών για συγκεκριμένες ειδικότητες αλλά και λαμβάνοντας υπόψη την τάση για εναλλαγή σε επιστημονικές ειδικότητες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στις παιδαγωγικές σχολές μπορούν να επιμορφώνονται ή να συμπληρώνουν γνώσεις οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή, μέσω μόνιμων τμημάτων επιμόρφωσης.

## 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: APA.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική αγωγή –Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αλεξανδρή, Α., Κουρκούτας, Η. (2014). Δημιουργικές Μέθοδοι Μάθησης για την Ενσωμάτωση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Τυπική Σχολική Τάξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.65, σσ. 69-77.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and Autism: A Review. *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol 23, pp. 169-184
- Baron-Cohen, S. (2006). The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, Vol 30, pp.865–872
- Bennington, A. (2004). Science and pre-school children with special educational needs: aspects of home-based teaching sessions. *British Journal of Special Education*, Vol 31 (No 4), pp.191-198. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0952-3383.2004.00354.x/pdf>
- Bowler, D.M, Gardiner, J.M. & Gaigg S.B. (2007). Factors affecting concious awareness in the recollective experience of adults with Asperger’s syndrome. *Consciousness and cognition*, Vol 16, pp.124-143. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2014, από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053810005001583>
- Γεωρούλια, Δ. (2014). Πολιτική για την Συνεκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Προβλήματα και Προοπτικές όπως αναδύονται μέσα από τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.66, σσ. 97-112
- Γκαρλέμος, Κ. (2014). Αυτισμός και Κοινωνικές Ιστορίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* τ.65, σσ. 100-106.
- Chen Y.H., Rodgers, J., McConachie, H. (2008) Restricted and Repetitive Behaviours, Sensory Processing and Cognitive Style in Children with Autism Spectrum Disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 39 (No 4), pp.635-642. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2014, από <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-008-0663-6>



- Choi, S.H.-J. & Nieminen, T.A. (2008). Naturalistic intervention for Asperger syndrome – a case study. *British Journal of Special Education*, Vol 35 (No 2), pp.85-91.  
Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00377.x/pdf>
- Ciaranello, R.D., VandenBerg, S.R. & Anders, T.F. (1982). Intrinsic and Extrinsic Determinants of Neuronal Development: Relation to Infantile Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 12 ( No 2), pp. 115-145.  
Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01531304>
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, Vol 14 (No 2), pp.80-86. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.00107/pdf>
- Cohen L. & Manion L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Αθήνα. Εκδ. Μεταίχμιο
- Cohen, D., Sten, V., Balaban, N. (1994). *Observing and recording the behavior of young children 4<sup>th</sup> Edition*
- De Meredieu, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή.
- Δίπλα, Α. (2012). Κοινωνικές Ιστορίες, *Ειδική Διδακτική (ΕΑΕ 1)* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2013, <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (1999). Συζήτηση, πάνω σε μια περίπτωση ενσωμάτωσης αυτιστικού νηπίου, σε δημόσιο νηπιαγωγείο. (Καταγραφή της εκπαίδευσης παρέμβασης στην προσπάθεια υποστήριξης του προφορικού λόγου). *Σύγχρονο νηπιαγωγείο* (12), σσ. 25-30.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό, Γλασκώβη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (4), σσ. 83-103.
- Δροσινού, Μ. (2013). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2013, <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ.(Επμλ). (2002). Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός: Μια χρήσιμη προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 14:36-42, 15:62-69

- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Εμ., Χρηστάκης, Κ. & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (ΕΑΕ) Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. ΟΕΔΒ.
- Δροσινού-Κορέα, Μ., Μπαρμπαγιάννη, Μ. (2013). Η ενταξιακή Πρακτική της “Παράλληλης” Υποστήριξης στο Νηπιαγωγείο και η Υπόθεση της Πρώιμης Παρέμβασης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.64, σσ. 86-98.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2013) Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Πρακτικά Συνεδρίου. Από Δροσινού-Κορέα Μ. (Επιμ.), «*Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα*», 1 Μαρτίου 2013. Καλαμάτα: Έκδοση Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μεσσηνίας
- Evans, J. (2004). Making provision for younger pupils with autistic spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, Vol 1* (No 1). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2001.00123.x/pdf>
- Ζώνιου- Σιδέρη Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*,. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,
- Fielding-Barnsley, R.,& Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk af reading failure. *Support for Learning, Vol 18* (No2), pp.77-82. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2014, από [http://www.researchgate.net/publication/27464307\\_Early\\_intervention\\_in\\_the\\_home\\_for\\_children\\_at\\_risk\\_of\\_reading\\_failure](http://www.researchgate.net/publication/27464307_Early_intervention_in_the_home_for_children_at_risk_of_reading_failure)
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός, εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Frith, U. & Happé F. (1994). Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition, Vol 50*, pp.115-132
- Humphrey, N. & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, Vol 6* (No 2), pp.76-86. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2006.00062.x/pdf>
- Κατσιμάρδος, Β.Γ. (2014). Η Συνεργασία και το σχολικό κλίμα μεταξύ των

Εκπαιδευτικών Βασικός Συντελεστής Επιτυχίας των Στόχων του Σχολείου και της Ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.66, σσ. 9-24.

Κυδωνιάτου Ε., Ανδριώτου Σ., Δροσινού Μ., (2008), Άρθρο : *Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μυτιλήνης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

MacLeod, A. & Johnston, P. (2007). Standing out and fitting in: a report on a support group for individuals with Asperger syndrome using a personal account. *British Journal of Special Education*, Vol 34 (No 2), pp.83-88. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2007.00460.x/pdf>

Nind, M. (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach? *British Journal of Special Education*, Vol 26 (No 2), pp.96-102. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.t01-1-00114/pdf>

O' Connor, E. (2009). The use of Social Story DVDs to reduce anxiety levels: a case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning*, Vol 24 (No 3), pp.133-136, Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2014, από <http://www.researchautism.net/autism-publications/publicationsdatabase/2797/display>

Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol 4 (No 1), pp. 17–49. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2014, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x/pdf>

Sapp, M. (2008). Assessment of Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disabilities: Current Practices and Issues. Advances in Special Education*, Vol 18, 59-83.

Σιμιτζή- Δέλλα, Ε. (2014). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα Τμήματα Ένταξης των Νηπιαγωγείων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.66, σσ. 69-74.

Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το “σχολείο του διαχωρισμού” σε ένα “σχολείο για όλους”*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο Παιδικός Αυτισμός. Θεραπευτική Προσέγγιση*. Δεύτερη

- έκδοση επαυξημένη. Αθήνα.: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσιναρέλης, Γ.Σ., Δράκος, Γ.Δ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές Παράμετροι των Σχολικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2011) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* Εκδ. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2009α). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση*. Εκδ. Δ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ- Π.Ι (2009). Βιβλιοτετράδιο για το μαθητή *α) Προφορικός λόγος β) Ψυχοκινητικότητα γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο*.
- Volkmar, F.R. (2013). Weak Central Coherence. Στο Happé, F. (Επιμ.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, (pp. 3344-3346). Έκδοσης: Springer Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2014, από [http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1698-3\\_1744](http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1698-3_1744)
- Volkmar, F.R. (2013). Social Stories. Στο Mason, S.A. (Επιμ.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, (pp. 2935-2938). Έκδοσης: Springer Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2014, από <http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1017%2F978-1-4819-1698-3>
- Wahlberg, T., Rotatori, A.F., Deisinger, J. & Burkhardt, S. (2003). Students with autism spectrum disorders. *Effective Education for Learners with Exceptionalities, Vol 15*, 195-232. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2014, από
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (τ. Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (τ. Β')*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.65, σσ. 59-68.

## 5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1: Πίνακας μεταβολών Μαθησιακής Ετοιμότητας

Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ (Μακροπρόθεσμος στόχος)					
1.1. ΑΚΡΟΑΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
ΜΑΘΗΤΗΣ: ΛΑΜΠΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών, 5 μηνών ΤΑΞΗ: Νηπιαγωγείο ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Διαταραχή Asperger ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔ.ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ 1. Αρχική: Ημερομηνία: 29-10-2013 2. Ενδιάμεση: Ημερομηνία: 20/2/2014 3. Τελική: Ημερομηνία: 28/4/2014					
α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 29/10/2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: N: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων-Διδ. Προτεραιότητες
1.1.1	Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους	0	0	0	
1.1.2	Διακρίνει ήχους (π.χ. ήχους ζώων)	0	0	0	
1.1.3	Μιμείται ήχους.	0	0	0	
1.1.4	Αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων.	0	0	0	
1.1.5	Ακροάται και επανάλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό.	-1	0	0	
1.1.6	Ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά.	-1	-1	0	
1.1.7	Παίζει και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια.	-1	0	0	
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>		-0,428571429	-0,142857143	0	Ο μαθητής παρουσιάζει βελτίωση μισό εξάμηνο απόκλιση από το ηλικιακό του επίπεδο.
1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.2.1	Λέει ονόματα συμμαθητών	0	0	0	
1.2.2	Ονομάζει αντικείμενα.	0	0	0	
1.2.3	Ονομάζει μέσα συγκοινωνίας.	0	0	0	
1.2.4	Ονομάζει νομίσματα.	0	0	0	
1.2.5	Λέει συλλαβές	0	0	0	Ο μαθητής αναγνωρίζει αρκετές συλλαβές Π.χ. Του ονόματός του, και με βοήθεια ονοματίζει τις συλλαβές μιας λέξης με λίγες συλλαβές
1.2.6	Ανακοινώνει τα νέα της ημέρας στους συμμαθητές του	-1	-1	0	ανακοινώνει τα νέα της ημέρας όταν ερωτηθεί, αλλά όχι σε σιστή χρονική σειρά
1.2.7	Αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν (κοντινό και μακρινό παρελθόν / μέλλον).	-2	-2	-1	Ο μαθητής αναφέρει δραστηριότητες του παρελθόντος, όμως σε άσχετη ώρα.
1.2.8	Απαντά άμεσα, όταν τον ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο.	-3	-2	-1	Χρειάζεται αρκετό χρόνο για να σκεφτεί. Πρέπει να το θυμίσουμε με κάποια εικόνα. Έχει αργό ρυθμό στην ανταπόκρισή του.
1.2.9	Απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές της όταν παίζουν ένα παιχνίδι.	-1	-1	-1	Ενήθως δεν παίζει με άλλα παιδιά, αυτό συμβαίνει σπάνια και με παρότρυνση της νηγ/γού. Όταν συμβαίνει όμως τότε απευθύνει το λόγο
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ N</b>	<b>Παρουσιάζει απόκλιση σχεδόν 1 εξάμηνο</b>	<b>-0,777777778</b>	<b>-0,666666667</b>	<b>-0,333333333</b>	

1.3. ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
1.3.1	Λέει λέξεις και προτάσεις.	0	0	0	
1.3.2	Χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο.	0	0	0	Στον καθημερινό του λόγο δε φαίνεται να δυσκολεύεται.
1.3.3	Χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα.	0	0	0	
1.3.4	Κάνει ερωτήσεις.	-2	-2	-1	Παρατηρείται δυσκολία κυρίως να κάνει ερωτήσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο.
1.3.5	Χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.	0	0	0	
1.3.6	Εκφράζεται μπροστά σε άλλους.	-1	-1	0	Εκφράζεται μπροστά σε άλλους. Δυσκολεύεται κυρίως στο να εκφραστεί με σαφήνεια.
1.3.7	Περιγράφει και διηγείται προφορικά.	-2	-1	0	Δε μπορεί να αποδώσει πάντα μια περιγραφή ή διήγηση με απόλυτα σωστή έκφραση και σαφήνεια. Έχει κάνει σημαντική βελτίωση.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Παρατηρείται απόκλιση ένα περίπου εξαμήνου (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου)</b>	<b>-0,714285714</b>	<b>-0,571428571</b>	<b>-0,142857143</b>	<b>Πρέπει να βοηθηθεί ώστε να εκφράζεται με σαφήνεια. Αυτό μπορεί να γίνει με βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού και να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες να εκφράζεται.</b>

#### ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

a/a	μεσοπρόθεσμοι στόχοι	1η παρατήρηση	2η παρατήρηση	Μ.Ο. τελικές αποκλίσεων	Διδ. Προτεραιότητα
1.1.	<b>Ακρόαση</b>	<b>-0,43</b>	<b>-0,14</b>	<b>0</b>	<b>Να παρακολουθεί και να κατανοεί συζητήσεις.</b>
1.2.	<b>Συμμετοχή στο διάλογο</b>	<b>-0,78</b>	<b>-0,66</b>	<b>-0,3</b>	<b>Να απαντά σε ερωτήσεις. Ο μαθητής θα πρέπει να βοηθηθεί ώστε να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης και να απαντά με σαφήνεια.</b>
1.3.	<b>Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια</b>	<b>-0,71</b>	<b>-0,57</b>	<b>-0,14</b>	<b>Να περιγράφει, να διηγείται και να εκφράζεται προφορικά. Να του δίνονται περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης</b>

**Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΔΕΒΑ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**ΕΠΗΛΕΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (Μακροπρόθεσμος στόχος)**

**2.1. ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΛΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 29/10/2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων-Αιδ. Προτεραιότητες
2.1.1	Εκτελεί αδρές κινήσεις.	0	0	0	
2.1.2	Αυτοεξυπηρετείται	0	0	0	
2.1.3	Φροντίζει την ατομική καθαριότητα.	0	0	0	Συνήθως βιάζεται να είναι πρώτος που θα τελειώσει και εκτελεί βασικά τις δραστηριότητες ατομικής καθαριότητας.
2.1.4	Καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί.	0	0	0	Καθαρίζει το στίφη με το πορτοκάλι.
2.1.5	Εκτελεί λεπτές κινήσεις.	0	0	0	Κόβει με ψαλίδι, κολλάει, παίζει πλαστελίνη, χρησιμοποιεί πινέλο.
2.1.6	Συντονίζει τις κινήσεις του.	0	0	0	Συντονίζει κινήσεις χεριού – ματιού. Χρησιμοποιεί τον δεξιό δείκτη για να δείξει τη φορά των βραχιολάτων.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΑΙΣΕΩΝ</b>	<b>Το επίπεδο του στη γενική και λεπτή κινητικότητα είναι το αναμενόμενο για την ηλικία του.</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Φροντίζει για την καθαριότητά του. Έρχεται καθαρός από το σπίτι, φροντίζει καθαρό το μέρος που κάθεται. Η κινητικότητά του,θα μπορούσε να ενισχυθεί περισσότερο.</b>

**2.2.ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

2.2.1	Συντονίζει την κίνηση χεριού – ματιού.	0	0	0	Δείχνει εκεί που κοιτάει. Εκτελεί όλες τις δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό χεριού-ματιού.
2.2.2	Προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων.	0	0	0	Προσανατολίζεται, δεν πέφτει και δεν σκοντάφτει εύκολα πάνω σε αντικείμενα.
2.2.3	Εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με βοήθεια παιδαγωγικού υλικού.	0	0	0	Κόβει φωτογραφίες, χρησιμοποιεί ψαλίδι και κόλλα, τα κολλάει σωστά στο τετράδιο επικοινωνίας. Κόβει φωτοτυπίες και τις κολλάει εκεί που πρέπει στα πλαίσια ενός γνωστικού αντικείμενου.
2.2.4	Εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών.	0	0	0	Εκτελεί δραστηριότητες αθήρης κινητικότητας με βοήθεια στεφανιών, μάλας, κορδέλας.
2.2.5	Εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις.	0	0	0	Περνάει το δρόμο προσεχτικά, κάνει ποδήλατο προσέχοντας το δρόμο και εκτελεί κανονικά τις μετακινήσεις στο σχολείο όπως του ζητείται.
2.2.6	Τακτοποιεί τα αντικείμενα στο χώρο του.	0	0	0	Αξιολογείται ως υπεύθυνος της τάξης και τακτοποιεί.
2.2.7	Εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού.	0	0	0	
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΑΙΣΕΩΝ</b>	<b>Το επίπεδο του Λάμπρου είναι ανάλογο της ηλικίας του.</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

**2.3. Ο ΡΥΘΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

2.3.1	Αντιλαμβάνεται το ρυθμό.	0	0	0	Χτυπάει παλαμάκια
2.3.2	Εκτελεί ρυθμικές κινήσεις.	0	0	0	
2.3.3	Γνωρίζει το χρόνο.	-1	-1	0	Γνωρίζει τις δραστηριότητες που υλοποιούνται σε κάθε ώρα μες στη τάξη.
2.3.4	Λέει τις ημέρες της εβδομάδας.	-1	0	0	Μπορεί να τις ονομάσει με τη σειρά. Δεν μπορεί να τις ονομάσει με τυχαία σειρά.
2.3.5	Λέει τους μήνες τους έτους.	-2	-1	0	Μπορεί να πει τους μήνες με τη σειρά, όσους θυμάται, δυσκολεύεται λιγότερο.
2.3.6	Λέει τις εποχές του έτους.	-2	-2	-1	
2.3.7	Γνωρίζει την ώρα.	0	0	0	Γνωρίζει τις δραστηριότητες που υλοποιούνται σε κάθε ώρα μες στη τάξη.
2.3.8	Περιγράφει τις διηγήσεις με τον εξής τρόπο: Πρωί – Μεσημέρι – βράδυ.	-2	-2	-1	Μπορεί να διηγηθεί με σειρά τι κάνει στο σπίτι του.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΑΙΣΕΩΝ</b>	<b>Παρατηρείται απόκλιση ένα εξάμηνο (Β' εξάμηνο Νηπιαγωγείου)</b>	<b>-1</b>	<b>-0,75</b>	<b>-0,25</b>	

2.4. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)					
2.4.1	Δείχνει και λείει τα μέρη του σώματος.	0	0	0	
2.4.2	Δείχνει και λείει τα μέρη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη.	0	0	0	Μπερδεύεται στους όρους αριστερό δεξί.
2.4.3.	Εκτελεί κυκλικές κινήσεις.	0	0	0	
2.4.4	Ισορροπεί στο ένα πόδι.	-1	-1	-1	Ισορροπεί όχι για πολύ ώρα.
2.4.5	Εκτελεί κινήσεις ακρίβειας με οδηγίες.	-2	-2	-1	Εκτελεί μέχρι 2 οδηγίες.
2.4.6.	Αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος.	-1	0	0	Αναγνωρίζει τα μέρη του σώματος. Μπερδεύεται στους όρους αριστερό δεξί.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Απόκλιση μισό εξάμηνο</b>	<b>-0,666666667</b>	<b>-0,5</b>	<b>-0,333333333</b>	

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ**

a/a	μεσοπρόθεσμοι στόχοι	1.Ο. 1η παρατήρησ	1.Ο. 2η παρατήρησ	Μ.Ο. ενδιάμεσων αποκλίσεων	Λιδ. Προτεραιότητα
2.1.	Γενική και λεπτή κινητικότητα	0	0	0	Βρίσκεται στο ηλικιακό του επίπεδο
2.2.	Προσανατολισμός στο χώρο	0	0	0	
2.3.	Ο ρυθμός και ο χρόνος	-1	-0,75	-0,25	Να βοηθηθεί στη χρονική αλληλουγία
2.4	Πλευρίωση	-0,66	-0,5	-0,33	Πλευρίωση



**Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ (Μακροπρόθεσμος στόχος)**

**3.1. ΟΠΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 12 ΝΟΕΜ. 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων-Διδ. Προτεραιότητες
3.1.1	Λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε.	0	0	0	
3.1.2	Θυμάται το περιεχόμενο κάρτας που είδε.	0	0	0	
3.1.3	Θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε.	-2	-1	0	Σε παιχνίδι ντόμινο μπορεί να θυμηθεί μέχρι 5 ζευγάρια καρτών.
3.1.4	Θυμάται νομίσματα τα οποία είδε.	-1	-1	0	Αναγνωρίζει για την ηλικία του κάποια νομίσματα. Δυσκολεύεται να τα ονομάσει.
3.1.5	Λέει τα χρώματα που απεικονίζονται στις κάρτες με την σειρά που τις δείξαμε.	0	0	0	
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b> N	<b>Ο Λ. έχει απόκλιση περίπου 0,5 εξαμήνου από την ηλικία του.</b>	<b>-0,6</b>	<b>-0,4</b>	<b>0</b>	<b>Θα πρέπει να ενισχυθεί η οπτική μνήμη του.</b>

**3.2 ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

3.2.1	Λέει ονόματα που άκουσε.	0	0	0	
3.2.2	Επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε.	0	0	0	Είναι σχετικά καλός στην αποστήθιση
3.2.3	Επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε.	0	0	0	
3.2.4	Επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε.	0	0	0	
3.2.5	Λέει διευθύνσεις και διαδρομές όταν του ζητείται.	-1	0	0	Άσκηση σειμού: δόσε οδηγίες που είναι το σπίτι σου.
3.2.6	Λέει ομοιότητες και διαφορές σε ότι άκουσε.	-2	-2	0	Δε μπορεί πάντα να εντοπίσει όλες τις ομοιότητες και διαφορές σε μία εικόνα.
3.2.7	Συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν.	-3	-3	-2	Υπάρχει δυσκολία εάν πρέπει να συνδέσει μεγάλο αριθμό πληροφοριών.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b> N	<b>Αποκλίνει σχεδόν ένα εξάμηνο από την ηλικία του.</b>	<b>-0,857142857</b>	<b>-0,714285714</b>	<b>-0,285714286</b>	<b>Να μάθει να συνδέει χρονικά τα γεγονότα που άκουσε.</b>

**3.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

3.3.1	Αναγνωρίζει και λέει το όνομά του.	0	0	0	
3.3.2	Λέει ονόματα προσώπων.	0	0	0	
3.3.3	Λέει ονόματα αντικειμένων.	0	0	0	
3.3.4	Λέει ονόματα αντικειμένων και πόλεων.	0	0	0	
3.3.5	Ξέρει τις έννοιες: ψηλός-κοντός, μεγάλος-μικρός, χοντρός-αδύνατος, ψηλά-χαμηλά, βαρύ-ελαφρύ.	-1	-1	-1	Δυσκολεύεται να ονομάσει το βαρύ-ελαφρύ.
3.3.6	Λέει αντικείμενα, ζώα, σκηνές που είδε στην τηλεόραση.	0	0	0	
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b> N	<b>Ο Λ. παρουσιάζει μικρή απόκλιση από την ηλικία του στη λειτουργική μνήμη.</b>	<b>-0,166666667</b>	<b>-0,166666667</b>	<b>-0,166666667</b>	

**3.4 ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

3.4.1.	Συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει.	-3	-2	-1	Συγκεντρώνεται σε εικόνες, βίντεο, τραγουδιά. Δυσκολεύεται στο διδακτικό κομμάτι, απλά να βλέπει και να κατανοεί αυτά που λέει η νηπ/γός. Συνήθως του αποσπούν τη προσοχή άλλα πράγματα (μύγες, βροχή, εξωτερικοί θόρυβοι)
3.4.2.	Συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατάει.	0	0	0	
3.4.3.	Συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει.	0	0	0	
3.4.4.	Διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο.	-2	-1	-1	Όταν πρόκειται για πράγματα που τον δυσκολεύουν ή δεν του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση. Ωστόσο θα καθίσει ήσυχος χωρίς να ενοχλεί.
3.4.5.	Ντύνεται, γτενίζεται και πλένεται με προσοχή.	0	0	0	
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Έχει απόκλιση περίπου ενός εξαμήνου από το επίπεδό του.</b>	<b>-1</b>	<b>-0,6</b>	<b>-0,4</b>	<b>Οι δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχουν κίνητρα για την ενίσχυση και διατήρηση της προσοχής του και να βρίσκονται μέσα στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.</b>
<b>3.5 ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>					
3.5.1.	Ταξινομεί αντικείμενα/παιγνίδια.	0	0	0	
3.5.2.	Ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα.	0	0	0	Ταξινομεί ανάλογα με το χρώμα και το μέγεθος
3.5.3.	Διατάσσει αντικείμενα.	0	0	0	
3.5.4.	Διατάσσει γεωμετρικά σχήματα.	0	0	0	
3.5.5.	Διατάσσει νομίσματα.	-1	-1	-1	τα αναγνωρίζει αλλά δεν τα διατάσσει πλήρως με βάση την αξία τους.
3.5.6.	Κάνει αντιστοιχίες.	0	0	0	
3.5.7.	Κατανοεί την διατήρηση της μάζας και του βάρους.	0	0	0	Ο μαθητής έδειξε να κατανόησε το πείραμα με το λάδι και το νερό, τι είναι πιο βαρύ.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Ελάχιστη απόκλιση από το επίπεδό του.</b>	<b>-0,142857143</b>	<b>-0,142857143</b>	<b>-0,142857143</b>	

**3.6 ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

3.6.1.	Βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει.	0	0	0	
3.6.2.	Λέει με λογική σειρά δραστηριότητες.	-1	-1	0	Η απόδοση του στη λογική σειρά εξαρτάται από τον αριθμό των δραστηριοτήτων.
3.6.3.	Κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχήματα.	-2	-1	0	Εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας και πρέπει να του δοθούν σαφής οδηγίες
3.6.4.	Βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες.	-1	-1	-1	
3.6.5.	Κάνει λογικούς πίνακες.	-1	0	0	λογικοί πίνακες διπλής εισόδου
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΣ N</b>	<b>Απόκλιση κατά ένα εξάμηνο από την ηλικία του.</b>	<b>-1</b>	<b>-0,6</b>	<b>-0,2</b>	<b>Δίνουμε σαφείς οδηγίες στο μαθητή και κλιμακώνουμε το βαθμό δυσκολίας. Επίσης δείχνουμε εικόνες.</b>

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

a/a	μεσοπρόθεσμοι στόχοι	Μ.Ο. 1η παρατήρηση	Μ.Ο. 2η παρατήρηση	Μ.Ο. τελικών αποκλίσεων	Παθ. Προτεραιότητα
3.1.	Οπτική Μνήμη	-0,6	-0,4	0	Να θυμάται το περιεχόμενο αυτών που βλέπει.
3.2.	Ακουστική Μνήμη	-0,85	-0,71	-0,28	Να συνδέει χρονικά τα γεγονότα που άκουσε.
3.3.	Λειτουργική Μνήμη	-0,16	-0,16	-0,16	
3.4.	Συγκέντρωση προσοχής	-1	-0,6	-0,4	Να συγκεντρώνει τη προσοχή του
3.5.	Λογικομαθηματική σκέψη	-0,14	-0,14	-0,14	
3.6.	Συλλογισμοί	-1	-0,6	-0,2	Να λέει δραστηριότητες με λογική σειρά.

**Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΔΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**ΕΠΗΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Μακροπρόθεσμος στόχος)**

**4.1. ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 12 ΝΟΕΜ. 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων-Διδ. Προτεραιότητες
4.1.1.	Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του.	-1	0	0	
4.1.2.	Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του.	0	0	0	Ό,τι δεν μπορεί να καταφέρει προσπαθεί πολύ μέχρι να το πετύχει. Ζητάει πιο συχνά βοήθεια από τον εκπ/κό
4.1.3.	Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω.	-1	0	0	Διατηρεί το σώμα του καθαρό, τηρεί τους κανόνες υγιεινής. Δεν τηρεί καθόλου κανόνες ώστε να περιμένει τη σειρά του.
4.1.4.	Αποδέχεται τους άλλους.	-3	-2	-1	Κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά, όταν τα ίδια το ζητούν. Όταν παίζει με άλλα παιδιά, συνήθως συνεργάζεται (με εξαιρέσεις)
4.1.5.	Αποδέχεται την αποτυχία του.	-4	-3	-2	Δεν ελέγχει πάντα τη συμπεριφορά του, θυμώνει, πέφτει κάτω στο χαλί. Όταν θυμώσει, σπάνια ζητάει βοήθεια.
4.1.6.	Χαίρεται την επιτυχία του.	0	0	0	Όταν του δίνεται η απαραίτητη βοήθεια και η επιβράβευση είναι πολύ χαρούμενος.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b> N	<b>Ο Α. παρουσιάζει απόκλιση 1,5 εξαμήνου από την ηλικία του στο αυτοσυναίσθημά του</b>	<b>-1,5</b>	<b>-0,833333333</b>	<b>-0,5</b>	<b>Πρέπει να μάθει να διατηρεί τη ψυχραιμία του και να περιμένει με υπομονή.</b>

**4.2. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

4.2.1.	Δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση.	-2	-1	-1	Ο μαθητής Α. χρειάζεται κίνητρο από τον εκπ/κό για να αναπτύξει το ενδιαφέρον του.
4.2.2.	Μαθαίνει καινούρια πράγματα.	-2	-1	-1	
4.2.3.	Ρωτά όταν έχει απορίες.	-1	-1	-1	Ρωτάει μόνο όταν χρειάζεται βοήθεια για να συνεχίσει τη δραστηριότητά του
4.2.4.	Γνωρίζει τα ζώα.	0	0	0	
4.2.5.	Γνωρίζει τα φυτά.	0	0	0	
4.2.6.	Φροντίζει το περιβάλλον.	0	0	0	Ανακύκλωση
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b> N	<b>Η απόκλιση στο ενδιαφέρον του Α. για μάθηση είναι περίπου 1 εξάμηνο από το επίπεδό του.</b>	<b>-0,833333333</b>	<b>-0,5</b>	<b>-0,5</b>	<b>Ο μαθητής Α. χρειάζεται κίνητρο και ενίσχυση για να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στις δραστηριότητες</b>

4.3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΆΛΛΟΥΣ(μεσοπρόθεσμος στόχος)					
4.3.1.	Συnergάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας.	-1	-2	-2	Μετά από προσωπική επαφή, διαπιστώσα ότι η συμπεριφορά του προς τη μητέρα, πολλές φορές είναι ανεξέλεγκτη.
4.3.2.	Συnergάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου.	-2	-1	-1	Λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής για κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση, δύσκολα αναπτύσσει πρωτοβουλία για συnergασία. Όταν συμβαίνει συnergάζεται καλά.
4.3.3.	Συnergάζεται με τα πρόσωπα εκτός σχολείου.	-2	-2	-2	Έχει λίγους φίλους, δεν παίρνει πρωτοβουλίες για κοινωνικές επαφές.
4.3.4.	Γυμνάζεται με άλλα παιδιά.	-1	-1	0	Συμμετέχει σε ποδοσφαιρική ομάδα παίρνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.
4.3.5.	Κάνει ασκήσεις γαλάρωσης με τα άλλα παιδιά.	-1	-1	0	
4.3.6.	Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις.	-2	-1	-1	Φαίνεται να έχει κάποιες "αδυναμίες" από τους συμμαθητές του. Επίσης συνέχεια αναφέρει ένα όνομα παιδιού που κάνει παρέα εκτός σχολείου.
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Η απόκλιση είναι 1,5 εξάμηνο από την ηλικία του.</b>	<b>-1,5</b>	<b>-1,33333333</b>	<b>-1</b>	<b>Χρειάζεται το πρόγραμμα να στηριχθεί ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει κοινωνικές επαφές.</b>

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ**

<i>α/α</i>	μεσοπρόθεσμοι στόχοι	1.Ο. 1η παρατήρηση	1.Ο. 2η παρατήρηση	Μ.Ο. ενδιάμεσων αποκλίσεων	Λιθ. Προτεραιότητα
4.1.	Αυτοσυναίσθημα	-1,5	-0,83	-0,5	Να αντιμετωπίζει
4.2.	Ενδιαφέρον για μάθηση	-0,8333	-0,5	-0,5	Να συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της μάθησης.
4.3.	Συnergασία με άλλους	-1,5	-1,33	-1	Να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες.

## Παράρτημα 2: Πίνακας μεταβολών ΠΑΠΕΑ

### Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

#### ΓΡΑΜΜΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΑΘΗΤΗΣ: ΛΑΜΠΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών, 5 μηνών ΤΑΞΗ: Νηπιαγωγείο' ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Διαταραχή Asperger ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ- ΔΙΔ. ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

1. Αρχική: Ημερομηνία: 1-11-2013 2. Ενδιάμεση Ημερομηνία: 20/2/2014 3. Τελική: Ημερομηνία: 28/4/2014

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Προφορικός λόγος	-0,64	-0,45	-0,14	
2.	Ψυχοκινητικότητα	-0,4	-0,31	-0,14	
3.	Νοητικές ικανότητες	-0,625	-0,43	-0,19	
4.	Συναισθηματική οργάνωση	-1,27	-0,88	-0,66	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Ο Λ. βρίσκεται μισό εξάμηνο κάτω από το επίπεδό του.	-0,73375	-0,5175	-0,2825	Χρειάζεται να ενισχυθούν οι νοητικές του ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση. Να χειρίζεται το πρόβλημά του και να κάνει φίλιες

#### 2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 5 ΝΟΕΜ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Ανάγνωση	0	0	0	
2.	Κατανόηση	-2	-1	1	
3.	Γραφή	-1	0	0	
4.	Μαθηματικά	0	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι σχεδόν 1 εξάμηνο από την ηλικία του.	-0,75	-0,25	0,25	Χρειάζεται εξομοιωμένο πρόγραμμα για να ενισχυθούν οι νοητικές ικανότητες που θα τον βοηθήσουν και στην κατανόηση.

### 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 12 ΝΟΕΜ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Αυτονομία στο περιβάλλον	0	0	0	
2.	Κοινωνική συμπεριφορά	-2	-1	-1	
3.	Προσαρμογή στο περιβάλλον	-1	-1	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Υπάρχει απόκλιση 1 εξαμήνου από το επίπεδο του.	-1	-0,666666667	-0,333333333	Καλή θα ήταν η συμμετοχή του Λ. Σε ομαδικές δραστηριότητες για την στήριξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

### 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Ελεύθερος χρόνος	0	0	0	
2.	Λισθ. τέχνες	0	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεν υπάρχει καμία απόκλιση.	0	0	0	

### 5. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 12 ΝΟΕΜ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Προεπαγγελματικές δεξιότητες	-1	0	0	Να χρησιμοποιεί τα εργαλεία και να προφυλάσσεται από κινδύνους
2.	Επαγγελματικός προσανατολισμός	-1	0	0	Να γνωρίζει τα επαγγέλματα
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Υπάρχει απόκλιση 1 εξαμήνου από το επίπεδο του Λ.	-1	0	0	

## Παράρτημα 3: Πίνακας μεταβολών Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

### Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΔΕΒΑ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

#### ΓΡΑΜΜΗ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΜΑΘΗΤΕΣ: ΔΑΜΠΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑ: 6 ετών Στοιχείο ΤΑΞΗ: Νηπιαγωγείο ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: Δυσλεξία, Δυσγραφία  
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

#### 1. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 5 ΝΟΕΜ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Ανάγνωση	0	0	1	
2.	Κατανόηση	-2	-1	0	
3.	Γραφή	-1	0	1	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση του Α. είναι περίπου 1 εξάμηνο κάτω από την ηλικία του.	-1	-0,33333333	0,66666667	Η συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναμένεται να βοηθήσει στη βελτίωση των νοητικών ικανοτήτων του.

#### 2. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 29 ΟΚΤ 2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 20/2/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Παραγωγή	0	0	0	
2.	Προφορικός λόγος	-0,64	-0,45	-0,14	
3.	Ψυχοκινητικότητα	-0,4	-0,31	-0,14	
4.	Νοητικές ικανότητες	-0,625	-0,43	-0,19	
5.	Συναισθηματική οργάνωση	-1,27	-0,88	-0,66	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Έχουμε απόκλιση 0,5 εξάμηνο από την ηλικία του Α.	-0,587	-0,414	-0,226	Χρειάζεται προσπάθεια για την ενδύμωση της συναισθηματικής οργάνωσης.

#### 3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Πράξεις	-1	-1	0	
2.	Προαίδια	0	0	0	
3.	Επίλυση προβλημάτων	-2	-2	-1	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Έχουμε απόκλιση 1 εξάμηνο προς τα κάτω.	-1	-1	-0,33333333	



#### 4. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ





α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 28/4/2014	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες
1.	Θετικές	0	0	0	
2.	Αρνητικές	-2	-1	-1	
3.	Παραβατικές	-1	0	0	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ		-1	-0,33333333	-0,33333333	Χρειάζεται ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς.










## Παράρτημα 4: Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Μαθητής: Α.Α. Ηλικία: 6 ετών, 10 μηνών Σχολείο: Νηπιαγωγείο Αργασίου  
 Τάξη: 2η χρονιά Νηπιαγωγείου Εξάμηνο: Β' Διάγνωση: Διάγνωση (DSM-IV-TR): 299.80 Διαταραχή Asperger  
 Διδακτικός στόχος Πειράματος: Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)

Α/Α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΒΗΜΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ (μβ, χβ, μμβ)	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
1	Ο μαθητής να αναγνωρίσει τη χρησιμότητα ορισμένων τροφών και να τις καταναλώνει στη καθημερινότητά του και στο σχολείο.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ονοματίζει τα φρούτα και τα δοκιμάζει.</li> <li>2. Φτιάχνουμε τετράδιο επικοινωνίας με τον μαθητή, όπου κολλάμε τις φωτογραφίες που δοκιμάζει τα φρούτα και κολλάμε χαρούμενες φατσούλες και γράφουμε ΜΠΡΑΒΟ.</li> </ol>	Πίνακας, βιβλιοτετράδιο μαθητή «Προφορικός Λόγος», φωτογραφίες με τα φρούτα, βοήθεια Η/Υ όπου βγάζουμε φωτογραφίες.	ΜΒ	<p>Ο μαθητής ονοματίζει και δοκιμάζει τα φρούτα. Τον βγάζουμε φωτογραφία ως επιβράβευση και τις κολλάμε στο τετράδιο επικοινωνίας.</p> 
2	Ο μαθητής να κατανοεί την αλληλουχία γεγονότων και να απαντάει σε ερωτήσεις.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Προφορική επικοινωνία : Ανάγνωση παραμυθιού «ο σταρένιος»</li> <li>2. Φυτεύουμε σποράκια</li> </ol>	Βιβλιοτετράδιο μαθητή «Προφορικός Λόγος», παραμύθι "ο σταρένιος", εικόνες γεγονότων, εργαλεία για φύτεμα	ΜΒ	<p>Ο μαθητής αφού έχουμε συζητήσει τη χρονική σειρά των γεγονότων όπου μεγαλώνει ένα σποράκι, έπειτα ως εμπέδωση το φυτεύουμε για να το παρατηρήσουμε.</p> 

3	<p>Συνεργασία με τους άλλους-παίζει τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού καθώς μετρά και αισθητοποιεί τους αριθμούς ως το 6.</p>	<p>1. Μαθηματικές δεξιότητες, μετράμε μέχρι το 6. 2. Οι 2 ομάδες παίζουν με το ζάρι, ποια θα "ντύσει" πρώτη τον Άη Βασίλη.</p>	<p>Βιβλιοτετράδιο Συναισθηματικής Οργάνωσης, κάρτες με αριθμούς, ντοσιέ με βέλκτρον, ζάρι με αριθμός</p>	<p>MB</p>	<p>Ντοσιέ με βέλκτρον, οι ομάδες ρίχνουν με το ζάρι, όποιος αριθμός τους τύχει, ντύνουν αντίστοιχα τον Άη Βασίλη.</p> 
4	<p>Ο μαθητής ενθαρρύνεται να συνεργάζεται με άλλους να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να βρίσκει τα σύμφωνα.</p>	<p>1. Ο μαθητής ενθαρρύνεται μέσα από τη δραστηριότητα με τον Ρούντολφ, να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να βρίσκει τα σύμφωνα. 2. Να συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού με τον Ρούντολφ το ελαφάκι.</p>	<p>Βιβλιοτετράδιο Συναισθηματικής Οργάνωσης, κάρτες με λέξεις σχετικές με τα Χριστούγεννα, ντοσιέ με βέλκτρον, ζάρι με γράμματα, αυτοσχέδια κατασκευή με κινούμενο σχέδιο (Ρούντολφ το ελαφάκι)</p>	<p>MB</p>	<p>Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ρίχνουν το ζάρι με τα γράμματα. Όποιο γράμμα βρίσκουν βρίσκουν την αντίστοιχη λέξη και "ταΐζουν" τον Ρούντολφ</p> 
5	<p>Ο μαθητής αναγνωρίζει την αλληλουχία των γεγονότων φροντίζοντας για την αυτονομία του.</p>	<p>1. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναπτύσσει δεξιότητες αυτονομίας στο περιβάλλον. Φροντίζει για τη διατροφή του, μαθαίνουμε τα βήματα για να πει το χυμό του. (στύβει το πορτοκάλι για να πει το χυμό. Καθαρίζει το χώρο στον οποίο βρίσκεται.)</p>	<p>Βιβλιοτετράδιο Συναισθηματικής οργάνωσης (φροντίζει τον εαυτό του)</p>	<p>MB</p>	<p>Ο μαθητής καλείται να στύψει τα πορτοκάλια για να πει το χυμό του και έπειτα να καθαρίσει το στίφη και το χώρο του.</p> 
6	<p>Ο μαθητής ενθαρρύνεται να διαβάσει, αναλύει λέξεις με κατάληξη σε «-αρι» και «-ιδι».</p>	<p>Παιχνίδι φωνολογικής επίγνωσης για τις καταλήξεις. Δραστηριότητα πάνω στο μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής- διαβάζει, αναλύει λέξεις με κατάληξη σε «-αρι» και «-ιδι» με τη βοήθεια αναγνωστικής μηχανής. Ο μαθητής αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί τις λέξεις ανάλογα με την κατάληξή τους.</p>	<p>Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός λόγος, αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο) "Λεξούλες σε -αρι και -ιδι", εικόνες από την αγαπημένη του ταινία Turbo το σαλιγκάρι.</p>	<p>MB</p>	<p>Ο μαθητής επιλέγει μία λέξη και την τοποθετεί στην αντίστοιχη τρύπα της αναγνωστικής μηχανής με την κατάλληλη κατάληξη.</p> 
7	<p>Ο μαθητής να κατανοεί μια ιστορία και να εκφράζει αυτό που κατάλαβε με όποιο τρόπο μπορεί (π.χ. μέσα από τη ζωγραφική)</p>	<p>1. Δραστηριότητα προαγωγής του προφορικού λόγου: Με τη βοήθεια ειδικού πίνακα story map βοηθάμε το μαθητή ώστε να συγκεντρώνει τη μνήμη του σε συγκεκριμένα γεγονότα. 2η Ψυχοκινητικότητα: Εκτελεί αδρές κινήσεις</p>	<p>Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός λόγος, πίνακας story map, διαμορφωμένος στις ανάγκες του μαθητή, παραμύθι "Η αρκούδα", εποπτικό υλικό</p>	<p>MB</p>	<p>Πίνακας story map με ερωτήσεις όπου καλείται να απαντήσει ο μαθητής στο τέλος της ανάγνωσης του παραμυθιού. Οι ερωτήσεις στόχο έχουν να μένει ο μαθητής συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.</p>

		μέσα από το θεατρικό παιχνίδι «Η αρκούδα» 3η Συμπληρώνουμε το τετράδιο επικοινωνίας με φωτογραφίες από δραστηριότητες της ημέρας ως επιβράβευση	με φωτογραφίες του μαθητή κατά τη διάρκεια της ημέρας.		
8	<b>Ο μαθητής να μάθει να προφυλάσσεται από κινδύνους (όπως π.χ. το σεισμό) μέσα στο σχολείο και στο σπίτι</b>	1. Προφύλαξη από κινδύνους. Κάνουμε ασκήσεις ετοιμότητας προκειμένου να μάθει να προφυλάσσεται από κινδύνους μέσα στο σχολείο και στο σπίτι. 2. οπτικοποιημένο τραγούδι για προστασία από σειμούς. 3. Κουβεντιάζουμε κάρτες τι πρέπει να κάνουμε και τι δεν κάνουμε σε περίπτωση σεισμού.	Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός λόγος - εικόνες προφύλαξη από σεισμό, τραγούδι "Όταν γίνεται σεισμός"	MB	<b>Στο τετράδιο επικοινωνίας κουβεντιάζουμε τι πρέπει να κάνουμε και τι δεν κάνουμε σε περίπτωση σεισμού</b> 
9	<b>Ο μαθητής ενθαρρύνεται να κάνει ερωτήσεις σχετικά με το πώς δημιουργείται ο σεισμός και πώς δημιουργούνται τα ηφαίστεια</b>	1. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να κάνει ερωτήσεις σχετικά με το πώς δημιουργείται ο σεισμός και πώς δημιουργούνται τα ηφαίστεια 2η Ο μαθητής ενθαρρύνεται να μάθει μέσα από πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Φτιάχνουμε ένα αυτοσχέδιο ηφαίστειο (χρησιμοποιούμε ένα πείραμα για να κατονηθεί καλύτερα) 3. Εμπέδωση: ο μαθητής οπτικοποιεί στη ζωγραφική του, αυτό που του έμεινε στο μυαλό από το πείραμα του ηφαιστείου	Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός λόγος, φωτογραφίες από το εσωτερικό της γης και ηφαίστεια, εποπτικό υλικό (βίντεο ηφαιστείων). Για το πείραμα: πηλός, χαρτοταινία, ξύδι, σόδα, χρώμα	MB	<b>Οι μαθητές παρατηρούν το αποτέλεσμα από την "έκρηξη" του ηφαιστείου, στο πείραμα.</b> 
10	<b>Να ζητάει και να προσφέρει βοήθεια, όταν χρειάζεται</b>	1. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να καλεί στο τηλέφωνο την άμεση δράση, την πυροσβεστική υπηρεσία, τις πρώτες βοήθειες κτλ. Να γνωστοποιεί τα ατυχήματα, κάνοντας ένα φανταστικό διάλογο με τον άνθρωπο που είναι στην άλλη γραμμή. Να καλεί τον δάσκαλο όταν ένας μαθητής χτυ-	Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός λόγος- εικόνες με σήματα από υπηρεσίες πρώτων βοηθειών (αστυνομία, ασθενοφόρο, πυροσβεστική) Μέσα επικοινωνίας (τηλέφωνο και αριθμοί), φαρμακείο της	MB	<b>Οπτικοποιημένο τραγούδι "Όταν γίνεται σεισμός" και ο μαθητής δραματοποιεί την συνομιλία με υπηρεσίες της αστυνομίας.</b>

		πήσει. Να χρησιμοποιεί το φαρμακείο του σχολείου, όταν χρειάζεται. 2. Ακρόαση και κατανόηση τραγουδιού με τη δημιουργική οπτικοποίησή του με ζωγραφική.	τάξης, τραγουδι "όταν γίνεται σεισμός"		
11	<b>Να αναγνωρίζει τα ζώα και τα χαρακτηριστικά τους.</b>	1.Ο μαθητής ενθαρρύνεται να ταξινομήσει τα ζώα της ζούγκλας με βάση τα χαρακτηριστικά τους, μέσα στο αντίστοιχο στεφάνι. 2. Ο μαθητής κατηγοριοποιεί τα ζώα ανάλογα σε που ανήκουν (θηλαστικά, ερπετά, αμφίβια, πτηνά, με τη βοήθεια αναγνωστικής μηχανής (παπουτσόκουτο) και έπειτα τα διαβάζουμε ανά κατηγορία.	Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός Λόγος- κάρτες με τα ζώα της ζούγκλας και του δάσους, στεφάνια, αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο) κατηγοριοποίησης	XB	<b>Ο μαθητής με τους συμμαθητές του, κατηγοριοποιούν τα ζώα της ζούγκλας και του δάσους ανάλογα με το σε ποια κατηγορία ανήκουν.</b> 
12	<b>Συνεργασία με τους άλλους-παίζει τηρώντας τους κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού του ποδοσφαίρου</b>	1. Μαζί με τον μαθητή φτιάχνουμε αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο) προκειμένου να μας βοηθήσει στους κανόνες του παιχνιδιού. (όρια, περιμένω τη σειρά μου) 2. Φτιάχνουμε το δικό μας βιβλίο ποδοσφαίρου, στο οποίο κουβεντιάζουμε με εικόνες τις οδηγίες και τους κανόνες ενός ποδοσφαιρικού παιχνιδιού	Βιβλιοτετράδιο μαθητή Προφορικός Λόγος και Συναισθηματική αγωγή-συνεργασία με τους άλλους, αναγνωστική μηχανή (παπουτσόκουτο) "Το ποδόσφαιρο"- αυτοσχέδιο βιβλίο οδηγιών και κανόνων (κοινωνική ιστορία) για το ποδόσφαιρο	MMB	<b>Ο μαθητής παίζει με το αυτοσχέδιο ποδόσφαιρο και σε αυτό μας βοηθάει το βιβλίο οδηγιών.</b>  

## Παράρτημα 5: Κείμενα Κοινωνικές Ιστορίες

### Κείμενο 1.

Με λένε Λάμπρο και μου αρέσει το ποδόσφαιρο



Στο διάλειμμα παίζω ποδόσφαιρο με τους συμμαθητές μου.



Όλα τα παιδιά θέλουν να έχουν την μπάλα.

Στους συμμαθητές μου αρέσει να τους δίνω την μπάλα.



Είναι ευγενικό να δίνω την μπάλα.



Έτσι νιώθουν χαρούμενοι.

Περιμένω τη σειρά μου να μου δώσουν την μπάλα για να  
βάλλω ΓΚΟΛ!





## Κείμενο 2.

### «Αγαπώ τη θάλασσα»

Η θάλασσα μου αρέσει γιατί κάνουμε μπάνιο  
το καλοκαίρι.



Στη θάλασσα  
κάνω,  
μαζεύω,



γράφω με τα ξύλα στην άμμο.

Μερικοί άνθρωποι δεν αγαπούν τη  
θάλασσα και δεν την φροντίζουν.



Μερικές φορές αφήνουν τα σκουπίδια  
τους στην παραλία.

Μπορεί να έχω και εγώ κάποιο σκουπίδι από ένα φαγητό.

Θα προσπαθήσω να μην το πετάξω κάτω.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Είναι καλή συνήθεια να μαζεύουμε τα σκουπίδια μέσα σε μια σακούλα.

Έτσι η θάλασσα θα μένει καθαρή.

### Κείμενο 3.

#### ΤΙ ΠΡΟΣΕΧΩ ΟΤΑΝ ΠΑΙΖΩ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ

Το ποδόσφαιρο με κάνει να είμαι χαρούμενος.

Συνήθως κάθε Τετάρτη πηγαίνω στο ποδόσφαιρο.



Εκεί με περιμένει ο προπονητής μου κύριος Αντρέας.

Στο ποδόσφαιρο συνήθως υπάρχουν κανόνες.

Όταν θέλω την μπάλα θα προσπαθήσω να μην τραβάω τους συμπαίκτες μου.



Θα δουλέψω να μην κλοτσάω τους συμπαίκτες μου.

Ο προπονητής δίνει κόκκινη ή κίτρινη κάρτα όταν δεν ακολουθούμε τους κανόνες.



Θα προσπαθήσω να ακολουθώ τους κανόνες. Αυτό είναι πολύ σημαντικό.



Ο προπονητής μου μπορεί να νιώσει χαρούμενος αν ακολουθήσω τους κανόνες.

## Κείμενο 4.

### ΑΓΑΠΩ ΤΗΝ ΧΕΛΩΝΑ ΚΑΡΕΤΤΑ

Εγώ μένω στη Ζάκυνθο.



Στη Ζάκυνθο ζει η χελώνα καρέτα.

Η χελώνα έχει μεγάλο καβούκι, είναι πράσινη και έχει μεγάλα μάτια.



Η χελώνα βγαίνει στη παραλία να αφήσει τα αυγά της.



Μερικοί άνθρωποι δεν προσέχουν την χελώνα καρέτα.



Συνήθως, την ενοχλούν και πειράζουν τη φωλιά της.

Σε κάθε παραλία υπάρχουν φύλακες που προσέχουν τη χελώνα.





Θα προσπαθήσω να μην ενοχλώ τη φωλιά της χελώνας.

Θα δουλέψω να ακούω τις οδηγίες του φύλακα.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Έτσι τα μικρά χελωνάκια θα μπορέσουν να φτάσουν στη θάλασσα.



### Κείμενο 5.

#### ΜΙΑ ΕΚΔΡΟΜΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Με τους συμμαθητές μου, την Τρίτη θα πάμε εκδρομή στο μουσείο. Είμαι πολύ χαρούμενος.



Το πρωί θα έρθουμε στο σχολείο.

Θα φτιάξουμε ένα τρένο και θα μπούμε στο

λεωφορείο για να φτάσουμε στο μουσείο.



Στο μουσείο θα δούμε πράγματα από τη φύση. Θα

δούμε ζώα, φυτά, ψάρια και τη χελώνα καρέτα.



Μέσα στο μουσείο θα είμαι συνεργάσιμος.



Όταν θα είμαι μέσα στο μουσείο θα προσπαθήσω να μην τρέχω.

Θα προσπαθήσω να μην αγγίζω τα πράγματα του μουσείου.



Αν κουραστώ θα το πω στην Ελευθερία και μπορούμε να πάμε έξω

Θα προσπαθήσω να ακούω προσεχτικά τις οδηγίες της Ελευθερίας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό.