



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



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**  
**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την**  
**διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και**  
**κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

**Αναστασίας Π. Παναγιωτοπούλου**

Διπλωματούχου του Τμήματος Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης  
Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
2012

### **Τίτλος**

**«Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και Ψυχοδυναμικές σχέσεις**  
**βοήθειας σε παιδιά με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο»**

### **Title**

**"Learning Readiness Activities and Psychodynamic assistance relationships to a**  
**child with autism in Nursery School"**

### **Titolo**

**« Attività della prontezza di apprendimento e le relazioni psicodinamiche della**  
**assistenza ad un bambino autistico nella scuola materna»**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Συνοδινού Ευρίκλεια – Μαρία (Κλαίρη),**  
Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Ψυχοπαθολογίας και Ψυχανάλυσης

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Μαρία Δροσινού-Κορέα,**  
Επίκουρος Καθηγήτρια Ειδικής αγωγής και  
Εκπαίδευσης

**Καλαμάτα, Νοέμβριος 2015**

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract .....	5
Astratto .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	9
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	10
1. Θεωρητική θεμελίωση του αυτισμού.....	10
2. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	17
3. Ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας .....	22
4. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	24
Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες στο Νηπιαγωγείο και ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	26
Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εναλλακτικές μορφές μάθησης σε παιδιά με αυτισμό.....	27
Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις .....	35
Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης.....	37
1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης .....	37
2. Μελέτη περίπτωσης-Θεωρητική τεκμηρίωση.....	37
3. Εργαλεία Έρευνας – Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων.....	38
3.1 Μεθοδολογία παρατήρησης .....	39
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) .....	40
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας .41	
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.....	42
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ).....	43
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού. ....	43
3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης .....	44
Χωροταξική ενσωμάτωση.....	45
3.3 Ειδική Διδακτική .....	47

Διδασκαλία Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Εκπαίδευσης.....	50
Διδακτικός Στόχος και Βήματα (Task Analysis).....	52
Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα .....	53
Κριτήρια επιτυχίας, αμοιβή και επιδιωκόμενη συμπεριφορά .....	54
Έντυπο Καταγραφής και Συνεργασίας με τον γονέα .....	55
3.4 Συνεντεύξεις .....	56
4. Περιγραφή Εργαλείων για την συλλογή Ποσοτικών δεδομένων – Ερωτηματολόγια .....	57
5. Περιορισμοί της έρευνας.....	58
Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης .....	59
1. Θεωρία .....	59
2. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό. ....	59
Ποσοτικά δεδομένα: Ερωτηματολόγια .....	59
Ποιοτικά δεδομένα.....	60
Συνεντεύξεις.....	63
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση .....	63
3. Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας στο παιδί με αυτισμό, επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τις επαφές του με τους άλλους .....	64
Ποσοτικά δεδομένα: Ερωτηματολόγια .....	64
Ποιοτικά δεδομένα.....	65
Συνεντεύξεις.....	66
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση .....	67
4. Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίζει αποτελεσματικά παιδιά με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο. ....	68
Ποσοτικά δεδομένα: Ερωτηματολόγια .....	68
Ποιοτικά δεδομένα.....	69
Συνεντεύξεις.....	70
Βιβλιογραφική τεκμηρίωση .....	70
5. Συμπεράσματα - Προτάσεις .....	72
Βιβλιογραφία .....	74

Παράρτημα .....78

## Περίληψη

Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού, να δεχτεί να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού, et al.2009, σ.13). Σύμφωνα με την Δροσινού (2014), υπάρχουν τρόποι που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των ΑμΕΕΑ μέσα από την διερεύνηση των πηγών της δυσκολίας και των τρόπων συνήθους αντιμετώπισης της κατάστασής τους. Με βάση αυτή την κατανόηση, δομείται η ψυχοδυναμική διαδικασία με την οποία προσεγγίζεται η βοήθεια που θα τους προσφερθεί και περιγράφονται οι δεξιότητες με τις οποίες διευκολύνεται η προσαρμογή των ίδιων και της οικογένειάς τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας σε παιδί με αυτισμό και μέσω των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στο Νηπιαγωγείο. Το ερευνητικό πρόβλημα εστιάζεται στη μελέτη περίπτωσης με την συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων με στόχο την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη του ατόμου με αυτισμό.

## Abstract

Readiness is a multidimensional term which refers to all the stages of a child's development. Learning readiness mainly involves the mental, emotional, social and physical readiness of the child to accept to process and utilise the environmental stimuli (Drossinou, et al. 2009, p.13). According to Drossinou (2014), there are ways to ease the adaptation of People with Special educational Needs (SEN) through the investigation of the sources of difficulties and the usual ways of dealing with their situation. Based on this understanding, the psychodynamic process is structured through which the aid which shall be offered to them is approached and the skills with which their adaptation as well as their family's adaptation is described. The aim of this study is the social development, in accordance with the psychodynamic aid relations in a child with autism and through learning readiness activities in Nursery School. The research problem focuses on the case study through the collection of

quantitative and qualitative data aiming at the autistic person's social and educational integration.

## **Astratto**

Prontezza è una condizione multidimensionale che si riferisce a tutte le fasi di sviluppo del bambino. La prontezza di apprendimento comprende principalmente la prontezza mentale, emotiva, sociale e fisico di un bambino, per accettare ed utilizzare gli stimoli dell'ambiente (Drossinou, et al. 2009, p.13). Secondo Drossinou (2014), ci sono modi che faciliterebbero la regolazione delle persone di handicap attraverso l'indagine delle fonti di difficoltà e abituale modalità di affrontare la loro condizione. Basato su questa comprensione, costruisce il processo psicodinamico il quale si avvicina l'aiuto offerto loro e descrive le competenze che facilitano la regolazione di se stessi e delle loro famiglie. Lo scopo di questo lavoro è lo sviluppo sociale, attraverso le attività della prontezza di apprendimento e le relazioni psicodinamiche della assistenza ad un bambino con autismo nella scuola materna. Il problema di ricerca è la mancanza di tempo per intervento operativo in caso di studio e la difficoltà in relazione alla raccolta di dati quantitativi e qualitativi.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν «ατομικές διαφορές» μεταξύ των μελών του ίδιου είδους. Ωστόσο σε ορισμένα άτομα οι αποκλίσεις που παρατηρούνται είναι τόσο σημαντικές, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή τους. Άτομα με δυσκολίες ή με εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι τα άτομα που παρουσιάζουν φυσικές, αισθητηριακές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές κ.α. δυσκολίες, που εμποδίζουν τη μάθηση σε βαθμό ώστε να απαιτείται η λήψη ειδικών μέτρων (π.χ. ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα κ.τ.λ.) για να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά (Χρηστάκης, 2011,σελ 32).

Στο βιβλίο του Χρηστάκη, (2011, σελ. 33-36) αναφέρεται η κατάταξη των Ατόμων με Δυσκολίες και είναι αυτή που υιοθέτησε η UNESCO. Σύμφωνα με αυτήν, ορίζονται οι κατηγορίες των ατόμων με ελαττωματική όραση, με ελαττωματική ακοή, τα υπερευφυή και ταλαντούχα άτομα, τα άτομα με νοητική υστέρηση (ελαφρά/μέση/βαριά), με φυσικά ελαττώματα ή αναπηρίες, με διαταραχές στο λόγο, αλλά και τα άτομα που είναι συναισθηματικά διαταραγμένα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα, έχουν δυσκολίες μάθησης, έχουν διαταραχές της ανάπτυξης, τα άτομα με αυτισμό και τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες ή πολλαπλά ελαττώματα.

Εμείς θα ασχοληθούμε με την κατηγορία των ατόμων με αυτισμό. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα αυτιστικά παιδιά, είναι από τις πολύ δύσκολες και ίσως δυσκολότερες περιπτώσεις των ατόμων με δυσκολίες, τόσο από πλευράς μάθησης όσο και από πλευράς συμπεριφοράς. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία, την κοινωνική επαφή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά. Δεν κατανοούν αυτά που ακούνε, που βλέπουν και αισθάνονται. (Χρηστάκης, 2011,σελ.191).

Σύμφωνα με την Δροσινού (2014), υπάρχουν τρόποι που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των ΑμΕΕΑ, μέσα από την διερεύνηση των πηγών της δυσκολίας και των τρόπων συνήθους αντιμετώπισης της κατάστασής τους. Με βάση αυτή την κατανόηση, δομείται η ψυχοδυναμική διαδικασία με την οποία προσεγγίζεται η βοήθεια που θα τους προσφερθεί και περιγράφονται οι δεξιότητες με τις οποίες διευκολύνεται η προσαρμογή των ίδιων και της οικογένειάς τους.

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια και το σχολείο είναι οι σημαντικότεροι θεσμοί, που παρεμβαίνουν στο παιδί και τον έφηβο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και την προσαρμογή του. Η οικογένεια θέτει τις βάσεις, ενώ το σχολείο συμπληρώνει το έργο της οικογένειας ή διορθώνει ό,τι δεν έχει οικοδομηθεί σωστά.

Η ανάπτυξη, η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η προσαρμογή των παιδιών είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία συντελείται κάτω από τις εξής προϋποθέσεις: α) Ύπαρξη των αναγκαίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων β) Ικανοποίηση των βασικών αναγκών και γ) Αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και των παραγόντων του περιβάλλοντος (οικογένεια- σχολείο- κοινωνία) (Χρηστάκης, σημειώσεις 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας λοιπόν είναι η κοινωνική ανάπτυξη σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας σε παιδί με αυτισμό και μέσω των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας στο Νηπιαγωγείο.



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Συνοδινού Ευρίκλεια – Μαρία (Κλαίρη) και στην συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια Δροσινού- Κορέα Μαρία, οι οποίες με βοήθησαν στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.*

*Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία είναι αφιερωμένη στη μητέρα μου Παναγιώτα, η οποία με στηρίζει σε όλους τους τομείς της ζωής μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κουμπάρα μου Έλενα, τις φίλες μου Έφη και Χριστίνα και τον σύντροφό μου όχι μόνο για την βοήθειά τους, αλλά κυρίως για την στήριξη και την αγάπη τους όλο αυτό το διάστημα.*

# Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

## 1. Θεωρητική θεμελίωση του αυτισμού

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου από τον εαυτό του. Αρχικά, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από τον Ελβετό Ψυχίατρο Bleuler, ο οποίος το 1911 χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «αυτισμός» και προσδιόρισε τον αυτισμό ως δευτερογενές σχιζοφρενικό σύνδρομο (Χρηστάκης, 2011 σελ. 192). Στη συνέχεια, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, δύο άλλοι ψυχίατροι, ο Konner και ο Asperger περιέγραψαν περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα.

Πιο συγκεκριμένα, το 1943 ο Leo Konner, ένας ψυχίατρος στο Πανεπιστήμιο Zohn Hopkins χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός» για να περιγράψει παιδιά, τα οποία δεν είχαν σχέσεις με άλλα παιδιά και παρουσίαζαν σημάδια απομόνωσης, ανικανότητα να κάνουν σχέσεις με άλλους, εμμονή στην επιθυμία μια ομοιομορφία, επιμονή σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, αντίσταση στις αλλαγές ρουτίνας και φτωχή γλωσσική ανάπτυξη (Χρηστάκης, 2011, σελ 193). Σύμφωνα με τον Petit Robert, αυτισμός σημαίνει: «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του. (Συναδινού,2001 σλ. 50).

Σήμερα, ο αυτισμός θεωρείται μια εγγενής ανικανότητα διαφορετική από τη σχιζοφρένεια και εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό το λόγο ονομάζονται «διάχυτες». Στην κατηγορία Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών εντάσσεται εκτός από τον αυτισμό η διαταραχή Asperger. Η διαταραχή Asperger περιγράφει τα παιδιά, που αν

και όμοια με τα άλλα αυτιστικά παιδιά σε ότι αφορά το έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επανάληψη και στις στερεότυπες κινήσεις, η γλωσσική και αντιληπτική τους ανάπτυξη παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το ένα παιδί στο άλλο (Χρηστάκης,2011, σελ.193).

Το άτομο με αυτισμό δυσκολεύονται στην εκμάθηση της γλώσσας και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Παρουσιάζεται σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις φυλές και τις εθνικότητες και σε όλο τα κοινωνικά στρώματα, ανεξάρτητα από τις οικονομικές και τις πολιτισμικές συνθήκες. Είναι μια περίπλοκη κατάσταση για την οποία δεν έχει βρεθεί ολοκληρωτική θεραπεία. Σήμερα ο αριθμός των παιδιών του αυτιστικού φάσματος μεγαλώνει διαρκώς. Υπολογίζεται ότι 4,8 στα 10.000 ή περίπου 1 σε κάθε 2000 παιδιά είναι αυτιστικό (Χρηστάκης, 2011, σελ195). Μέσω της ευαισθητοποίησης όλων μας, θα δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη διαβίωσή τους.

Σύμφωνα με την Συνοδινού (2001,σ 50) αυτισμός είναι μια αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του - μια αναδίπλωση στο «αυτός». Αυτή η αναδίπλωση δεν είναι παθητική αλλά δυναμική και αντιδραστική. Για την αντίληψη της αναδίπλωσης είναι διαμορφωμένες δύο τάσεις προσέγγισης. Η μια τάση είναι ψυχοδυναμική και εκτιμά ότι η προέλευση αυτής της κατάστασης είναι μια τραυματική αιτία ή ένα παθογόνο περιβάλλον. Η άλλη τάση είναι οργανιστική, εξηγεί τις αυτιστικές διαταραχές με μια χρωμοσωμική παραμόρφωση, βιολογική. Και οι δύο θέσεις μπορούν να έχουν κάποια δόση αλήθειας, χωρίς να αντιτίθενται ριζικά για να φαίνονται αντιφατικές. Ο αυτισμός είναι μια ετερογενής αναπτυξιακή διαταραχή με ποικίλες διαφορετικές αιτιολογίες από τις οποίες η κληρονομικότητα εκτιμάται σε ποσοστό παραπάνω του 90%. Παρ' όλο που ο δυνατός συσχετισμός ανάμεσα στον αυτισμό και τους γενετικούς παράγοντες έχει εδώ και καιρό εδραιωθεί το ακριβές γενετικό υπόβαθρο του αυτισμού παραμένει αδιευκρίνιστο (Zafeiriou et al, 2007).

Στο βιβλίο της Συνοδινού «παιδικός αυτισμός» (2001, σελ 12) αναφέρεται ότι το αυτιστικό παιδί αποφεύγει τα άτομα, διότι αντιπροσωπεύουν την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την αλλαγή, τη διέγερση αισθήσεων και συναισθήματος. Στο ίδιο βιβλίο, (2001,σ49) γίνεται λόγος για τη διαταραχή που αρχικά περιγράφεται από τον Konner, που καθορίζει τα χαρακτηριστικά και το 1943 είναι η πρώτη φορά που

θεωρείται ο αυτισμός ως ένα συγκεκριμένο σύνδρομο. Η εμφάνιση της διαταραχής του αυτισμού γίνεται από την ηλικία των 3 ετών και τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

Ανεπάρκεια στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ανεπάρκεια στην επικοινωνία και στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες (Rellini et al, 2004).

Τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, δηλαδή ελλείμματα στην επικοινωνία και στην κοινωνική συμπεριφορά και στερεοτυπικές δραστηριότητες, τείνουν να επιμείνουν στην διάρκεια του χρόνου και συχνά επιδεινώνονται από συνυπάρχοντα προβλήματα. Το πιο κοινό από αυτά είναι η διανοητική αναπηρία (Matson et al, 2010). Τα ευρήματα από την έρευνα (ASRT: Alternating Serial Reaction Time, δηλαδή μεταβατικού χρόνου διαδοχικών αντιδράσεων) δείχνουν ότι ο αυτισμός μπορεί να προωθήσει περισσότερο την έκφραση της μάθησης, με βάση αμετάβλητες διαδοχικές πληροφορίες (Barnes et al, 2008). Λειτουργικές απεικονιστικές μελέτες μάθησης αλληλουχίας απαιτούνται για να αποσαφηνιστεί η νευρωτική βάση των πρόσφατων ευρημάτων (Barnes et al, 2008).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2011, σελ 226) τα παιδιά με αυτισμό συχνά έχουν προβληματικές συμπεριφορές μαζί με τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον αυτισμό και στην περίπτωση που η διάγνωση γίνει εγκαίρως, μπορεί να σημειωθεί σημαντική βελτίωση συμπεριφοράς. Συναισθηματικές ενοχλήσεις, προσοχή, δραστηριότητα και σκέψη και σχετικά προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν στα παιδιά με αυτισμό όλων των ηλικιών. Δεν είναι ακόμα γνωστό, πόσο συχνά, αυτές οι πρόσθετες δυσκολίες οφείλονται σε συνυπάρχουσες διαταραχές μπορεί να προκαλέσουν σημαντική κλινική εξασθένηση και πρόσθετο βάρος ασθένειας στα παιδιά με αυτισμό (Leyfer et al , 2006).

Όταν οι προβληματικές συμπεριφορές αναγνωρίζονται ως εκδηλώσεις συνυπαρχουσών ψυχιατρικών διαταραχών, παρά σαν μεμονωμένες συμπεριφορές, ποια ειδική θεραπεία είναι εφικτή – δυνατή; Η κλινική εμπειρία δείχνει ότι η ειδική συγκεκριμένη θεραπεία είναι πιο αποτελεσματική, δηλαδή συνεπάγεται με μεγαλύτερη βελτίωση στη λειτουργία, απ' ότι η μη ειδική θεραπεία. Η διάγνωση μιας συνυπάρχουσας διαταραχής ίσως απαιτεί τη θεραπεία ενός παιδιού με αυτισμό για κάλυψη από την ιατρική ασφάλισή του. Από τη σκοπιά της δημόσιας περίθαλψης, τα ποσοστά των «συνυπαρχουσών» ψυχιατρικών διαταραχών στον αυτισμό είναι ένας σημαντικός παράγοντας στον σχεδιασμό παροχών υπηρεσιών (Leyfer et al, 2006).

Σύμφωνα με τον Speer (2007) τα άτομα με υψηλό λειτουργικό αυτισμό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσομένους συνομηλίκους τους όντως διαφέρουν στο πως επεξεργάζονται εικόνες προσώπων αλλά μόνο όταν αυτά τα πρόσωπα ενσωματώνονται μέσα σε κοινωνικά – δυναμικά ερεθίσματα. Το SRS Social Responsiveness Scale, δηλαδή η κλίμακα κοινωνικής ανταπόκρισης, ένας νέος τρόπος μέτρησης της κοινωνικής ανταπόκρισης προέβλεψε την διάρκεια καθορισμού περιοχών(Speer et al, 2007). Έτσι, ίσως να είναι εφικτό – να αυξηθεί η κοινωνική ανταπόκριση των παιδιών εκπαιδεύοντάς τα να κατευθύνουν τη ματιά τους προς τα μάτια και λιγότερο προς το σώμα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Ο Χρηστάκης, στο βιβλίο του «Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες» (2011) αναφέρει ότι ο αυτισμός είναι μια ισόβια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (σελ. 192) η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 3 ετών. Η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεότυπες κινήσεις και η αντίδραση στις αλλαγές του περιβάλλοντος αποτελούν άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τον αυτισμό.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά – και την αιτιολογία, επιδημιολογικές έρευνες δείχνουν ότι ο αυτισμός εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια, με αναλογία 4 προς 1 σε βάρος των αγοριών. Τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό δεν είναι ακριβώς γνωστά μέχρι σήμερα (Χρηστάκης, 2011, σελ.195). Κάποιες έρευνες όμως υποδεικνύουν ένα νευρολογικό πρόβλημα που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις. Πιο συγκεκριμένα, μελέτη της Steffenburg (1991), με 35 αυτιστικά παιδιά και 17 που έμοιαζαν με αυτιστικά, έδειξε ότι το 90% του δείγματος παρουσίαζαν κάποια εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία (Χρηστάκης,2011,σ.195). Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει το παιδί να κατανοήσει σωστά αυτά που βλέπει, ακούει και αισθάνεται.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2011, σελ. 198) μπορούμε να διακρίνουμε τα αυτιστικά από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους σύμφωνα με τους εξής παράγοντες: σοβαρή ανικανότητα στη σχέση με την οικογένεια, βραδεία και ανώμαλη γλωσσική

ανάπτυξη, στερεότυπες συμπεριφορές και πρόωμη εμφάνιση ιδιόμορφων συμπεριφορών.

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται μέσω της σύγκρισης των συμπεριφορών του ατόμου με τα συμπτώματα που περιγράφονται σε καταλόγους επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων. Τα διαγνωστικά κριτήρια ορίζουν και εξηγούν ποια συμπτώματα θα πρέπει να υπάρχουν για να δοθεί κάποια συγκεκριμένη διάγνωση. Για το φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιούνται δύο διαγνωστικά συστήματα: Το DSMV Diagnostic and Statistical Manual της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης και το ICD -10 (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας. Σύμφωνα με το ICD – 10, τα κριτήρια για τον αυτισμό είναι η διαταραχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και αντίδραση στην αλλαγή.

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) όπως ορίζονται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο CDSM – IV – TR, 2000), περιλαμβάνουν τις διαγνώσεις τις Αυτιστικής Διαταραχής, Διαταραχής Asperget και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Οι τρεις μεγάλες διαγνωστικές κατηγορίες περιλαμβάνουν: 1) ανεπάρκεια γλώσσας, 2) κοινωνική δυσλειτουργία και 3) επαναληπτικές συμπεριφορές / περιορισμένα ενδιαφέροντα, με τα συμπτώματα να εμφανίζονται πριν από την ηλικία των τριών ετών. Τον Μάιο του 2013 δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη έκδοση 5 του DSM (DSM-V), που περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια. Όσον αφορά στην τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μια ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι η τριάδα των συμπτωμάτων έχει αντικατασταθεί από 2 ομάδες: κοινωνική επικοινωνία και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: στο Επίπεδο 1 «Ανάγκη υποστήριξης», στο Επίπεδο 2 «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» και στο επίπεδο 3 «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης». Το Επίπεδο 1 χαρακτηρίζεται για τα άτομα που χρειάζονται υποστήριξη, καθώς παρουσιάζουν δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις και εμφανίζουν άτυπες κοινωνικές αντιδράσεις. Εμμονές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές προκαλούν σημαντική παρέμβαση για αυτά τα άτομα. Το Επίπεδο 2 χαρακτηρίζεται για τα άτομα « που απαιτούν ουσιαστική υποστήριξη», σύμφωνα με τα ελλείμματα σε

λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας. Παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Όταν διακόπτονται ή ανακατευθύνονται τα άτομα αυτά καθίστανται προβληματικά. Το Επίπεδο 3 χαρακτηρίζεται για τα άτομα που έχουν ανάγκη από ουσιαστική υποστήριξη καθώς έχουν σοβαρά ελλείμματα στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή εμμονές και δυσανασχετούν όταν διακόπτονται οι ρουτίνες τους (American Psychiatric Association, 2013).

Το DSM-V ορίζει ότι τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών . Επιπλέον ορίζεται ότι τα συμπτώματα πρέπει να είναι φανερά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά οι σχετιζόμενες με αυτά λειτουργικές διαταραχές μπορεί ν εμφανιστούν αργότερα. Σύμφωνα με το DSM V (2013), τα κριτήρια του αυτισμού είναι τα εξής (American Psychiatric Association, 2013:

A. Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

1. Ελλείμματα στην κοινωνική – συναισθηματική αμοιβαιότητα που κυμαίνονται από μια μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση σε μια μειωμένη ανταλλαγή συναισθημάτων ή επιρροών και σε μια αποτυχημένη προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση.

2. Ελλείμματα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές για την κοινωνική αλληλεπίδραση , όπως φτωχή ολοκλήρωση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, δυσκολίες στην βλεμματική επαφή, παντελή έλλειψη εκφράσεων του προσώπου.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη και διατήρηση των σχέσεων, όπως δυσκολίες στην συμπεριφορά προσαρμογής ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, δυσκολίες στην σύναψη φιλίας και στην ανταλλαγή φαντασιωτικού παιχνιδιού.

B. Περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες.

1. Στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος, χρήση των αντικειμένων ή του λόγου (π.χ. απλές στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος, ηχολαλία).

2. Επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. δυσφορία σε μικρές αλλαγές και σε μεταβάσεις, άκαμπτος τρόπος σκέψης, τελετές αποχαιρετισμού, επανάληψη της ίδια διαδρομής).

3. Εξαιρετικά περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντα που έχουν μη φυσιολογική ένταση ή εστίαση (π.χ. προσκόλληση μα ασυνήθιστα αντικείμενα, επίμονα ενδιαφέροντα).

4. Υπέρ ή υποκινητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. αδιαφορία στον πόνο, άμεση απόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, άγγιγμα αντικειμένων σε υπερβολικό βαθμό).

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο.

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική έλλειψη στον κοινωνικό, επαγγελματικό τομέα ή σε άλλες σημαντικές περιοχές της τρέχουσας λειτουργικότητας.

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα μέσω της διανοητικής αναπηρίας ή μέσω της παγκόσμιας αναπτυξιακής καθυστέρησης.

Παρ' όλο που οι ανάγκες έγιναν για να αντιμετωπιστούν προβλήματα του DSM-IV, υπάρχει έντονος προβληματισμός για το τι αλλαγές πιθανόν θα φέρει η εφαρμογή τους.

Η οικογένεια λειτουργεί μέσα στην κοινωνία και επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι γονείς και τα παιδιά αποτελούν ένα σύστημα. Η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας είναι αμφίδρομη. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2011, σελ205) η παρουσία παιδιού με αυτισμό στην οικογένεια αποτελεί κύριο παράγοντα άγχους και συχνά αιτία αποδιοργάνωσης, ιδιαίτερα κατά τον πρώτο καιρό. Η παρουσία λοιπόν του αυτιστικού παιδιού προκαλεί συχνά ενοχές και αίσθηση ευθύνης για τη γέννησή του. Οι σχέσεις των γονέων διαταράσσονται και πολλές φορές οδηγούν ακόμη και στο διαζύγιο. Άλλο ένα πρόβλημα που δημιουργείται συχνά; Στους γονείς από την έλευση του παιδιού με αυτισμό είναι το αίσθημα του στίγματος και το κοινωνικό κόστος που αυτό συνεπάγεται για ολόκληρη την οικογένεια.



Οι προκλήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο μέγλωμα ενός παιδιού με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού έχουν καταγραφεί πολύ καλά κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι γονείς παιδιών με αυτισμό τυπικά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και περισσότερα συναισθηματικά συμπτώματα σε σχέση με γονείς τυπικών παιδιών ή γονείς παιδιών με άλλες αναπηρίες. Το γονεϊκό στρες είναι μια από τις πτυχές της οικογενειακής ζωής, ανάμεσα στις οικογένειες παιδιών με αυτισμό. Που ερευνάται πιο συχνά από όλες. Καθώς αυξάνονται οι αριθμοί των πολύ νέων παιδιών που η διάγνωσή τους αναφέρεται σε αυτισμό, χρειάζονται συνεχείς μελέτες των παραγόντων που επηρεάζουν το γονεϊκό στρες με σκοπό να βοηθήσουν τις οικογένειες, να προσαρμοστούν στις προκλήσεις «του να νοιάζεσαι» για ένα παιδί με αυτισμό. Η έρευνα στους συσχετισμούς ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών και του γονεϊκού στρες δίνει έμφαση στα προβλήματα της λειτουργίας των παιδιών, (Davis,2008).

Μεγάλο μέρος του άγχους από γονείς ενός παιδιού με αυτισμό προέρχεται από παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την αναπηρία του παιδιού. Τέτοιες σοβαρές ελλείψεις στη συμπεριφορά και συνεχή προβλήματα σε καθημερινή βάση αποτελούν μια πηγή άγχους και μελαγχολίας για πολλούς γονείς(Benson, 2006). Το συναίσθημα της μελαγχολίας συγκρίνεται με εκείνο του πένθους, πράγμα που μας επιτρέπει να υποθέσουμε κάποια απώλεια (Συνοδινού,2014).

## **2. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Η σύγχρονη εκπαίδευση επιβάλλεται να έχει κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού σημαντικό ρόλο παίζουν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας.

Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του

παιδιού, να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού, et al 2009,σελ.13). Η σχολική ετοιμότητα είναι η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, που έχει στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, να τα προετοιμάσει και να τα υποστηρίξει διδακτικά ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν με διαφοροποιήσεις το σχολικό πρόγραμμα. Είναι λοιπόν σαφές ότι η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και την κοινωνική του προσαρμογή έχει τεράστια σημασία για την μετέπειτα μαθησιακή του καριέρα. Η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτείται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού et al., 2009,σελ.14). Η πρόσληψη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, καθώς η πρόσληψη ενός ερεθίσματος γίνεται μέσω των αισθήσεων και η καλή λειτουργία των αντιληπτικών και μνημονικών λειτουργιών είναι αναγκαία για την ορθή αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων (Χρηστάκης, 2013, σελ.43)

Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας συμβάλλουν στην πλαστικότητα του εγκεφάλου (Soro,2014), αφού μέσα από αυτές ο εγκέφαλος προσλαμβάνει συνεχώς νέα ερεθίσματα, τα οποία αφού υποστούν τις κατάλληλες νοητικές επεξεργασίες, στη συνέχεια αποθηκεύονται στον εγκέφαλο ως νέα γνώση που έχει κατακτηθεί. Επίσης, η εμπέδωση σχετίζεται άμεσα με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και συγκεκριμένα με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Εμπέδωση σημαίνει κατανόηση και αυτό συνεπάγεται με την κατανόηση των δυσκολιών. Μόνο αν μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις δυσκολίες, μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, που θα στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής επίδοσης ενός μαθητή.

Μετά την εκτίμηση λοιπόν των δεξιοτήτων του παιδιού, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και υλοποιεί κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Ο εκπαιδευτικός δομεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η υλοποίηση του οποίου βασίζεται σε βήματα που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων (Δροσινού, et al.2009, σελ.15).

Οι βασικές σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) είναι άμεσα συνδεδεμένες με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Τα δομημένα διδακτικά προγράμματα αναγνωστικής ετοιμότητας, περιλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν στόχο την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, τον εμπλουτισμό των εμπειριών του παιδιού, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τα βιβλία, την εξέλιξη της γενικής και λεπτής κινητικότητας, την προαγωγή της οπτικής και της ακουστικής διάκρισης, την ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, την προαγωγή του προφορικού λόγου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. (Δροσινού, et al 2009, σελ.15). Η αριθμητική ετοιμότητα από την άλλη, βασίζεται κυρίως στη θεωρία του Piaget, η οποία συνδέεται του Piaget, η οποία συνδέεται με την εξέλιξη της λογικομαθηματικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Piaget, η εξέλιξη της έννοιας του αριθμού εντάσσεται στα στάδια της διανοητικής εξέλιξης. Κατά το προεγνωσιακό στάδιο 2-4 ετών, το παιδί αδυνατεί να καταλάβει την έννοια του αριθμού. Κατά το διαισθητικό στάδιο 4-5 ετών, εμφανίζονται οι πρώτες ενδείξεις της λογικομαθηματικής σκέψης. Κατά το στάδιο των συγκεκριμένων αντιστρέψιμων πράξεων, μετά το 6<sup>ο</sup> έτος μέχρι το 11<sup>ο</sup>, η αντιστρεψιμότητα της σκέψης παγιώνεται και συνδέεται άμεσα με τις ενέργειες πάνω σε αντικείμενα. (Δροσινού, et al 2009, σελ.16). Με την κατάλληλη βέβαια παρέμβαση, με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα, μπορεί να αναπτυχθεί η αριθμητική ετοιμότητα στα παιδιά.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, αυτός υπάρχει στη ζωή του ανθρώπου από την στιγμή που γεννιέται. Αποτελεί την ανθρώπινη έκφραση με την οποία γίνεται συνεννόηση και έκφραση μεταξύ των ανθρώπων. Είναι η σημαντικότερη μορφή επικοινωνιακής σχέσης και η ανάπτυξή του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του παιδιού και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας λοιπόν, το παιδί θα αναπτύξει τις δεξιότητες του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες επιδιώκεται: α)Να ακροάται

και να αναγνωρίζει ήχους. Το παιδί αναγνωρίζει ήχους που ακούει, μιμείται φωνές ζώων ή μουσικά όργανα, εκτελεί εντολές που ακούει. β) Να συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του. Μέσα από ομαδικά παιχνίδια το παιδί ονομάζει αντικείμενα με τυχαία ή ορισμένη σειρά και περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, χωρίς να διακόψει τον συνομιλητή του .γ) Να εκφράζεται προφορικά με ακρίβεια και σαφήνεια. Σύνδεση λέξεων, προτάσεων και γεγονότων και σωστή χρήση των χρόνων οδηγούν στην κατεύθυνση αυτή (Δροσινού, et al 2009,σελ.48). Η αξιοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων στην ακρόαση, τη συμμετοχή στο διάλογο, στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια, η προσφυγή στη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ – Προφορικός λόγος), ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων με βάση τη συναισθηματική ανάγκη του παιδιού για έκφραση και το υλικό υποστήριξης του βιβλιοτετραδίου του μαθητή με πλήρη αριθμημένη σειρά κυρίως φωτογραφιών, οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία του προφορικού λόγου. Όσον αφορά την ψυχοκινητικότητα, πρόκειται για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κινητικών και νοητικών λειτουργιών (αντιληπτικών και γνωστικών). Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας, το παιδί θα γνωρίσει το σώμα του, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και θα αναπτύξει δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις. Πιο συγκεκριμένα, για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες επιδιώκεται: α) Γενική και λεπτή κινητικότητα. Το παιδί κινεί όλο το σώμα ή μέλη του σώματός του και μέσα από δομημένες δραστηριότητες, πιάνει αντικείμενα, κόβει με ψαλίδι κλπ. β) Προσανατολισμός στο χώρο. Το παιδί ορίζει τη θέση του στο χώρο και εκτελεί διαδρομές με συγκεκριμένο στόχο. γ)Γνώση του ρυθμού και χρόνου. Το παιδί ακούει ήχους με ρυθμό, ορίζει τα χρονικά σημεία της ημέρας κλπ. δ) Πλευρίωση. Το παιδί διακρίνει το δεξί από το αριστερό μέσα από κινήσεις και παιχνίδια (Δροσινού, et al, 2009, σελ.86). Με τα κατάλληλα όργανα, μέσα και υλικά που χρησιμοποιούν οι στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας, θα επιτευχθεί η καλύτερη διδασκαλία των δεξιοτήτων της ψυχοκινητικότητας.

Όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες (αντίληψη, μνήμη, προσοχή, σκέψη, συλλογισμός κ.α.) παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, το παιδί θα αναπτύξει τις μνημονικές του λειτουργίες και θα μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του σε ό,τι κάνει. Πιο συγκεκριμένα για τον μαθητή με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες επιδιώκεται: α) Ανάπτυξη οπτικής μνήμης μέσα από ποικίλες δραστηριότητες όπως όταν πρόκειται να θυμάται πρόσωπα, αντικείμενα κ.α. β) Ανάπτυξη ακουστικής μνήμης, με το να θυμάται και να επαναλαμβάνει το παιδί ονόματα πόλεων κ.α. ή διαδρομές, ή να διακρίνει τραγούδια κλπ. γ) Ανάπτυξη λειτουργικής και πρακτικής μνήμης μέσω δραστηριοτήτων που το παιδί μπαίνει να απαντά όταν καλούν το όνομά του, με το να διηγείται σκηνές από την καθημερινή του ζωή κλπ. δ) Ανάπτυξη ικανότητας συγκέντρωσης και προσοχής, μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στο να αντιλαμβάνεται το παιδί αντικείμενα που βλέπει, να συγκεντρώνει την προσοχή του σε ομαδικά παιχνίδια και να αυτοεξυπηρετείται: ε) Ανάπτυξη λογικομαθηματικής σκέψης, μέσω δραστηριοτήτων που το παιδί μαθαίνει να ταξινομεί αντικείμενα, γεωμετρικά σχήματα, κάνει αντιστοιχίσεις κλπ. στ) Κατανόηση του περιβάλλοντος από το παιδί, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες που αποκτά την ικανότητα να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει κλπ. (Δροσινού et al, 2009, σελ 132). Η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πολυμέσα) στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας παίζουν μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων.

Όσον αφορά, την συναισθηματική οργάνωση, ο στόχος είναι το παιδί να σχηματίσει την αυτοεικόνα του, να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά του, να μάθει να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να προσαρμόζεται κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες επιδιώκεται: α) Ανάπτυξη αυτοσυναισθήματος μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στο να μάθει το παιδί να αποδέχεται το πρόβλημα και να το αντιμετωπίζει, να εκτιμά τον εαυτό του, να χαιρέται την επιτυχία του να αντιμετωπίζει με ψυχραιμία την αποτυχία κλπ. β) Ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη μάθηση, με το να αναπτύξει το παιδί νέες δεξιότητες, να κάνει επισκέψεις σε εκθεσιακούς χώρους, να φροντίζει για το περιβάλλον και να το διατηρεί καθαρό κλπ. γ) Συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους. Να μάθει το παιδί να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειάς του, τους συμμαθητές του και με άλλα πρόσωπα και μέσω δραστηριοτήτων ομαδικού χαρακτήρα (εκδρομές) να αναπτύξει πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλοκατανόησης (Δροσινού et al, 2009, σελ.194).

### 3. Ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας

Η οικογένεια θέτει τις βάσεις, ενώ το σχολείο συμπληρώνει το έργο της οικογένειας ή διορθώνει ό,τι δεν έχει οικοδομηθεί σωστά. Σύμφωνα με την Δροσινού(2014), υπάρχουν τρόποι που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των ΑμΕΕΑ, μέσα από την διερεύνηση των πηγών της δυσκολίας και των τρόπων συνήθως αντιμετώπισης της κατάστασής τους. Με βάση αυτή την κατανόηση, δομείται η ψυχοδυναμική διαδικασία, με την οποία προσεγγίζεται η βοήθεια που θα τους προσφερθεί και περιγράφονται οι δεξιότητες με τις οποίες διευκολύνεται η προσαρμογή των ιδίων και της οικογένειάς τους.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού με αυτισμό είναι: α) Ενδογενείς (νοητικές ικανότητες, δεξιότητες κ.α. του παιδιού) β) Εξωγενείς (οικογένεια- γονείς, σχολείο, εκπαιδευτικοί, κοινωνία). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2014) αν δεν υπάρχουν αρνητικοί ενδογενείς παράγοντες, αν οι συνθήκες που μεγαλώνει το παιδί είναι καλές, αν οι παράγοντες του περιβάλλοντος (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία) και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του παιδιού είναι καλές, αν ικανοποιούνται οι βασικές βιολογικές, ψυχολογικές, πνευματικές και κοινωνικές ανάγκες, τότε το παιδί εξελίσσεται και αναπτύσσεται ομαλά.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, άλλοτε λιγότερο, άλλοτε περισσότερο, υπάρχουν οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες που απαιτούνται και τα παιδιά αναπτύσσονται κανονικά και προσαρμόζονται ομαλά στο περιβάλλον τους. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα που δημιουργούν εμπόδια στην αναπτυξιακή πορεία και στην προσαρμογή τους. Μερικές από τις δυσκολίες αυτές αναφέρονται παρακάτω:

A. Ενδογενείς δυσκολίες, δηλαδή για σωματικές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες

B. Εξωγενείς δυσκολίες: πρόκειται για δυσκολίες στην οικογένεια, δυσκολίες στο σχολείο, δυσκολίες στην κοινωνία (Χρηστάκης, 2013).

Προκειμένου να διασφαλίσουμε τις αναγκαίες συνθήκες και προϋποθέσεις για να πετύχουμε την κοινωνική ανάπτυξη και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο περιβάλλον τους, απαιτούνται σοβαρές αλλαγές.

Τα άτομα που εκδηλώνουν τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, συνήθως παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στο να σχετίζονται με άλλους ανθρώπους. Οι σχέσεις με τους γονείς, τα μέλη της οικογένειας και τα άλλα άτομα δεν αποκαθίστανται εύκολα, αλλά ακόμα και αν γίνει αυτό, δεν παραμένουν ίδιες. Για να υπάρχει μια σωστή παρέμβαση από τους ειδικούς, δεδομένου ότι ο αυτισμός είναι μια ισόβια διαταραχή που απαιτεί εξειδικευμένη δουλειά, θα πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στο ίδιο το άτομο και την οικογένεια, αλλά και στο άμεσο περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001), τα αυτιστικά παιδιά μοιάζουν σαν «κοιμώμενα μέσα στο κάστρο τους», που για να ξυπνήσουν, ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει από δοκιμασίες. Τα ερωτήματα που τίθενται σε όποιον αποφασίζει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν στη διάρκεια της θεραπείας είναι πολλά. Για παράδειγμα: Τι σημαίνει να βγεις από τον αυτισμό; Υπάρχει διέξοδος; Ποιες είναι οι κυριότερες στιγμές σε μια θεραπεία;

Οι γονείς από την άλλη, έχουν μια και συγκεκριμένη ερώτηση στο μυαλό τους: Θα γιατρευτεί ποτέ το παιδί μου και αν ναι, πόσο γρήγορα; Είναι φυσικά μια ερώτηση που μοιάζει παράδοξη, αφού ο αυτισμός δεν θεραπεύεται, αλλά υπάρχει και οφείλουμε να την αναφέρουμε.

Σύμφωνα με την Συνοδινού (2014), τις πρώτες μέρες της ζωής, το νεογνό έχει ανάγκη από τη διαρκή παρουσία της μητέρας του. Δημιουργείται η σύνδεση μητέρας-βρέφους, μια πολύ σημαντική σχέση για την ψυχική και σωματική ανάπτυξή του.

Αργότερα, η εναλλαγή παρουσίας-απουσίας της μητέρας στο σωστό μέτρο, οδηγεί στην δημιουργία προσωπικότητας σε ένα πλαίσιο υγιές. Αυτή την περίοδο, οι συνεχείς εναλλαγές προσώπων που ασχολούνται με το παιδί, μπορεί να αποβούν τραυματικές. Κάθε διαταραχή στη ζωή μητέρας-βρέφους θα έχει αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά, στη μετέπειτα ψυχική ζωή του παιδιού, αλλά και τη νοητική του

ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, ο πρώτος χρόνος της ζωής του παιδιού είναι πολύ κρίσιμος, αφού πολλά προβλήματα και παθήσεις συμβαίνουν όταν η μητέρα ή η φροντίδα αυτής, λείπει.

Σε μια σχέση μητέρας-βρέφους, υπάρχει αμφίδρομη μετάδοση μηνυμάτων. Το μωρό αντιδρά με οργανικές – σωματικές απαντήσεις στη συμπεριφορά της μητέρας. Ανάλογα λοιπόν, με τον τρόπο συμπεριφοράς της μητέρας, το βρέφος υιοθετεί διάφορες στάσεις με το σώμα του που λειτουργούν ως «διάλογος», ανάμεσα σε αυτό και τη μητέρα του. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και σε ένα βλέμμα, στην φωνή της μητέρας και στην μυρωδιά της (Συνοδινού, 2014).

#### **4. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστευμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο γενικός σκοπός της ειδικής αγωγής δεν διαφέρει από τον σκοπό της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1976), και στις δύο περιπτώσεις αντικείμενο αποτελεί ο άνθρωπος και στόχος είναι η ηθικοποίηση και η κοινωνικοποίησή του. Βέβαια, διαφορά παρατηρείται κυρίως στο βαθμό επίτευξης του στόχου και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή και τον τύπο των σχολικών μονάδων ΕΑΕ.

Η ειδική αγωγή μπορεί να παρέχεται σε σχολεία ειδικής αγωγής ή σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ανάλογα την περίπτωση. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνεται από διεπιστημονική ομάδα, που συμβάλλει στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού πλαισίου. Την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση των διδακτικών προγραμμάτων έχει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός (Χρηστάκης, 2011, σ. 84).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η προετοιμασία του παιδιού να συμμετάσχει στον καλύτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πνευματικά, κά.



Επιπλέον, να αποκτήσει γνώσεις, εμπειρίες, να αναπτύξει πνευματικές, κοινωνικές και άλλες ικανότητες και δεξιότητες και να γίνει εφικτή και ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σχολείο και το σπίτι στη ζωή του ενήλικα και στην ενεργό ζωή, με πλήρη ή μερική αυτονομία. Βέβαια, αυτό εξαρτάται από τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών, από την ποιότητα και την διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και από την κοινωνική συνείδηση που υπάρχει.

Ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι να εξασφαλίσει σε παιδιά με δυσκολίες ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες υπηρεσίες, που για τα άλλα παιδιά στο γενικό σχολείο δεν είναι αναγκαίες. Οι προσαρμογές αφορούν κυρίως το περιβάλλον μάθησης, το πρόγραμμα μαθημάτων, και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Όσον αφορά τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης, ώστε να είναι αποτελεσματική η εργασία στην τάξη και το παιδί με δυσκολίες να κατακτά το περιεχόμενο του προγράμματος, τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται σήμερα είναι τα εξής (Χρηστάκης, 2013):

- Ένταξη στην κοινή τάξη (εκπαίδευση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής).
- Ένταξη στην κοινή τάξη (εκπαίδευση από τον εκπαιδευτικό της τάξης και από υποστηρικτικό διδακτικό πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης)
- Ένταξη σε τμήμα ειδικής αγωγής (το τμήμα είναι ενταγμένο στο κοινό σχολείο και τοποθετείται εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής)
- Ένταξη σε σχολείο ειδικής αγωγής ( πρόκειται για χωριστό σχολείο με ειδικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής)
- Σχολείο-οικοτροφείο (είναι για βαριές περιπτώσεις και διδάσκει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής)
- Νοσοκομείο-ίδρυμα (είναι για βαριές περιπτώσεις ή για περιπτώσεις που χρειάζονται παραμονή σε νοσοκομείο)

Όσον αφορά τις προσαρμογές στο πρόγραμμα πρέπει να τονιστεί ότι σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται να διαφοροποιείται το περιεχόμενο του προγράμματος και να προσαρμόζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Αυτό αφορά τις επιδιώξεις που πρέπει να υπάρχουν, τα πρόσωπα που θα εμπλακούν στην εκπαίδευση του παιδιού με ΕΕΑ, το ποσοστό του χρόνου που διατίθεται στην κοινή τάξη και στο τμήμα ένταξης, καθώς και στην ομάδα που θα ασχοληθεί με το πρόγραμμα του παιδιού με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013).

Σχετικά με τις προσαρμογές στις στρατηγικές διδασκαλίας, επιβάλλεται χρήση τους για την εξασφάλιση καλύτερης απόδοσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού και να σχεδιάζει τις στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τις συγκεκριμένες ανεπάρκειες και ανάγκες των παιδιών που εκπαιδεύει. Η εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας είναι απαραίτητη (Χρηστάκης, 2013).

Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Η κατάρτισή του προϋποθέτει βασικές γνώσεις και φυσικά εξειδίκευση. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), τα βασικά κριτήρια με τα οποία ορίζεται ένα δομημένο διδακτικό πρόγραμμα είναι:

- Να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών
- Η διαδοχή να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ, ΠΑΠΕΑ)
- Τα στοιχεία της διαδοχής να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας
- Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα
- Η απαιτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων
- Το πρόγραμμα να εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία
- Η αρχική κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί τον μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας

Η αναγκαιότητα του προγράμματος διδασκαλίας εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στο διδακτικό του έργο.

### **Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες στο Νηπιαγωγείο και ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δηλαδή το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο/Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα/Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας παιδιών και νέων με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων. Το Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των

βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ. Η διαδοχή των οδηγιών πρέπει να είναι κατανοητή με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), για την κατανόηση της δεξιότητας. Τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και αφορούν στη σχολική ετοιμότητα δεν μπορεί να είναι αποκομμένα από τους άλλους άξονες Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), δηλαδή τις Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, τις Κοινωνικές Δεξιότητες, τις Δημιουργικές Δραστηριότητες και την Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (Δροσινού και συν. 2009).

### **Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εναλλακτικές μορφές μάθησης σε παιδιά με αυτισμό**

Η διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό είναι ένα δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς και για τους γονείς, καθώς τα παιδιά εμφανίζουν αξιοσημείωτα ελλείμματα στη γλώσσα και στις κοινωνικές συμπεριφορές. Ένας από τους κύριους στόχους ενός προγράμματος παρέμβασης για παιδιά με αυτισμό είναι να τους παρέχει μια μέθοδο λειτουργικής επικοινωνίας και πολλές ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους. Για ορισμένα παιδιά με αυτισμό, ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί εναλλακτικές και αυξητικές μορφές έκφρασης μπορεί να είναι απαραίτητο (Lal, 2010).

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) είναι ένα δομημένο σύστημα διδασκαλίας που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας το 1970. Ορίζεται από τον Eric Schopler (1995) ως μια σφαιρική προσέγγιση που βασίζεται σε στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών. Οι γονείς παίρνουν τον ρόλο του «συνθεραπευτή». Το πρόγραμμα TEACCH έχει σχεδιαστεί ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό. Λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά της διαταραχής και προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες του παιδιού χρησιμοποιώντας δομημένη και συνεχή παρέμβαση, περιβαλλοντικές προσαρμογές και εναλλακτική αυξητική επικοινωνία. Οι κατευθυντήριες έννοιες του συστήματος TEACCH συνοψίζονται ως εξής: βελτιωμένη προσαρμογή, συνεργασία των γονέων, αξιολόγηση για εξατομικευμένη επεξεργασία, δομημένη διδασκαλία, βελτίωση των δεξιοτήτων, γνωστική και συμπεριφορική θεραπεία, κατάρτιση γενικού περιεχομένου. Βασική προϋπόθεση για

τη δομημένη διδασκαλία είναι η τροποποίηση του περιβάλλοντος, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ.

Τέσσερα κύρια συστατικά σχετίζονται με αυτή τη διαδικασία:

α) φυσική οργάνωση, που αναφέρεται στην διάταξη ή ρύθμιση της έκτασης της διδασκαλίας, τόσο για την ακαδημαϊκή, όσο και για τη λειτουργική διδασκαλία

β) οπτικά προγράμματα, που δείχνουν στους μαθητές τι δραστηριότητες θα κάνουν και πότε

γ) τα συστήματα εργασίας, που ενημερώνουν τους μαθητές σχετικά με το ποιες και πόσες δραστηριότητες πρέπει να γίνουν

δ) την οργάνωση του στόχου, η οποία ενημερώνει τους μαθητές για τις δράσεις εντός-εργασίας (Schopler et al. 1995).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων TEACCH, που έχουν εφαρμοστεί σε πολλές διαφορετικές χώρες και προσαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις (με έδρα το σπίτι, τα γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία, κέντρα) για μία περίοδο από 4 έως 12 μηνών (Probst & Leppert, 2008; Hume & Odom, 2007; Siaperas & Beadle-Brown, 2006). Ακόμη και έτσι, το TEACCH έχει θεωρηθεί ως ένα πρόγραμμα το οποίο δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ενσωμάτωση. Ωστόσο, η δομημένη διδασκαλία δεν ορίζει, πού θα πρέπει να εκπαιδευτούν τα άτομα με αυτισμό. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα TEACCH θα μπορούσε να είναι ένα εργαλείο για να βοηθήσει την ένταξη του ατόμου (Mesibon & Howley, 2003).

Η βασική φιλοσοφία του TEACCH είναι ότι ο αυτισμός συνιστά μια αναπτυξιακή διαταραχή που μπορεί να αντιμετωπιστεί καλύτερα με μια ψυχο- εκπαιδευτική προσέγγιση που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λεπτομερή αξιολόγηση όλων των πτυχών του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι στόχος του προγράμματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να μεγιστοποιήσουν την αυτονομία τους μέσω της αύξησης των δεξιοτήτων επικοινωνίας, της κοινωνικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων ανεξάρτητης λήψης αποφάσεων. Το TEACCH υποστηρίζει το άτομο με αυτισμό σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξής του.

Οι δάσκαλοι οργανώνουν ατομικούς χώρους εργασίας για κάθε παιδί στους οποίους εκτελούν ποικίλες δραστηριότητες. Δημιουργούν δηλαδή ένα

εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για κάθε άτομο. Επίσης, παρέχονται οπτικά βοηθήματα έτσι ώστε να αντιμετωπίζεται η ακουστική ανεπάρκεια που παρουσιάζει το παιδί στην επεξεργασία των πληροφοριών. Ακόμη, το πρόγραμμα προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενθαρρύνονται να καθιερώνουν ρουτίνες όμοιες με αυτές που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (Καλύβα, 2005). Έτσι, με τη χρήση των φυσικών ορίων το παιδί αναπτύσσει ανεξαρτησία και καθίσταται ικανότερο να κατανοήσει και να ολοκληρώσει την εργασία που του έχουν αναθέσει καθώς υπάρχουν σαφή οπτικά όρια που προσδιορίζουν τον ακριβή χώρο που προορίζεται για συγκεκριμένες δραστηριότητες. Συνεπώς, είναι σε θέση να ακολουθούν με επιτυχία τις οδηγίες του δασκάλου με λιγότερες λεκτικές προτροπές. Με αυτόν τον τρόπο δεν αποσπάται η προσοχή από τους εξωτερικούς παράγοντες και μεγιστοποιείται το χρονικό διάστημα που περνάνε εκτελώντας τη συγκεκριμένη εργασία.

Η Καλύβα (2005) προτείνει κάποιες διαρρυθμίσεις χώρου, οι οποίες αναφέρονται σε παροχές 4-5 περιοχών δραστηριοτήτων, χρήση καρεκλών «αναμονής» σε κάθε σταθμό δραστηριότητας για να μην αρχίζει να περιφέρεται άσκοπα το παιδί, προσφορά δραστηριοτήτων για το κάθε παιδί στην καρέκλα «αναμονής», κλείσιμο των στοριών των παραθύρων ή να καλύπτονται τα παράθυρα με χαρτί για να απομακρύνονται οι εξωτερικοί διασπαστικοί παράγοντες, η απαγόρευση των διακοπών στη διάρκεια της ώρας του μαθήματος για να μην ανατρέπεται η πορεία και η δομή της διδασκαλίας και η απομάκρυνση των εμποδίων που μπορεί να αποσπών την προσοχή.

Αφού δημιουργηθούν τα φυσικά όρια, ο δάσκαλος θα πρέπει να οργανώσει την τάξη με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού και να δημιουργήσει ένα ομαδικό ημερήσιο πρόγραμμα και ένα ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα.

Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από λεκτικές οδηγίες, φωτογραφίες, εικόνες και αντικείμενα τα οποία είναι τοποθετημένα το ένα κάτω από το άλλο για να δίνουν την αίσθηση της σειράς και της ακολουθίας (Καλύβα, 2005). Το παιδί εκπαιδεύεται για να μάθει τη λειτουργία του ημερήσιου προγράμματος και να ακολουθεί τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι δραστηριότητες. Το πρόγραμμα στηρίζεται στα κίνητρα, που έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν τα παιδιά και τα ωθήσουν να εκτελέσουν την δραστηριότητα και στις αμοιβές οι οποίες μπορεί να είναι λεκτικές

(π.χ. μπράβο), ηθικές (π.χ. χαμόγελο) ή υλικές (π.χ. αυτοκόλλητα). Το TEACCH εφαρμόζεται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Στην υψηλότερη βαθμίδα τα παιδιά διδάσκονται επαγγελματικές δεξιότητες και δεξιότητες κοινωνικής αυτονομίας.

Μια άλλη παρέμβαση είναι το σύστημα PECS (Picture Exchange Communication System) για την ανάπτυξη μιας μη-λεκτικής επικοινωνίας με παιδιά με ΔΑΦ. Το σύστημα PECS έχει ως στόχο να διδάξει αυθόρμητη κοινωνική επικοινωνία δεξιοτήτων μέσω των συμβόλων ή εικόνων και η διδασκαλία στηρίζεται σε αρχές συμπεριφοράς, ιδιαίτερα τεχνικές ενίσχυσης. Συμπεριφορικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να διδάξουν το παιδί να χρησιμοποιήσει λειτουργική επικοινωνιακή συμπεριφορά για να ζητήσει επιθυμητά αντικείμενα. Η αιτούσα συμπεριφορά ενισχύεται από την παραλαβή του επιθυμητού στοιχείου. Φυσικά μηνύματα χρησιμοποιούνται για να διδάξουν το παιδί να πάρει και να ανταλλάξει ένα σύμβολο /εικόνα για το επιθυμητό αντικείμενο και στη συνέχεια να εξασθενήσει χρησιμοποιώντας άλλες τεχνικές (Howlin et al.,2007).

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ή ικανότητες για να χρησιμοποιούμε το σύστημα PECS. Με τη βελτιστοποίηση των κινήτρων μέσω της χρήσης των ενισχυτών, το PECS έχει ως στόχο να διδάξει τα άτομα να χρησιμοποιούν αυθόρμητα την κοινωνική επικοινωνία. Μόλις ένα παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί τα σύμβολα με κάποια ευελιξία, έχοντας μάθει να αναζητά έναν σύντροφο επικοινωνίας και να γενικεύει δεξιότητες με άλλους ενήλικες, η εκπαίδευση προχωρά σε διακρίσεις εικόνων, επέκταση «λεξιλογίου» και σε δημιουργία προτάσεων.

Αρκετές μελέτες έχουν αναφέρει ότι το PECS μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα μη-λεκτικής επικοινωνίας σε παιδιά με ΔΑΦ. Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτό το σύστημα είναι ανεκπαιδευτοι, ή έχουν παρακολουθήσει μόνο μια σύντομη εκπαίδευση/επιμόρφωση στο σύστημα PECS. Σχετικά λίγα σχολεία έχουν λάβει οποιαδήποτε εξειδικευμένη εκπαίδευση στην εφαρμογή του PECS και λιγότερα εξακολουθούν να λαμβάνουν συνεχή διαβούλευση και παρακολούθηση. Έτσι, υπάρχουν ανησυχίες ότι οι μαθητές δεν έχουν την υψηλή ποιότητα της κατάρτισης, ούτε γίνονται αναγκαίες τροποποιήσεις στο περιβάλλον της τάξης ή στα προγράμματα σπουδών, ώστε το σύστημα PECS να είναι βέλτιστα αποτελεσματικό (Howlin et al.,2007).

Το σύστημα PECS έχει κερδίσει ευρεία χρήση τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο σε παιδιά με αυτισμό και είναι ελκυστικό για αρκετούς λόγους. Πρώτον, το σύστημα απαιτεί λίγες σύνθετες μηχανοκίνητες κινήσεις από την πλευρά του ομιλητή και δεν απαιτεί ο ακροατής να είναι εξοικειωμένος με μια επιπλέον γλώσσα, όπως νοηματική γλώσσα. Δεύτερον, το σύστημα PECS έχει ένα σχετικά χαμηλό κόστος και είναι φορητό και κατάλληλο για χρήση σε πολλές ρυθμίσεις. Τρίτον, αναφορές περιστατικών δείχνουν ότι το σύστημα μπορεί να διδαχθεί σχετικά γρήγορα (Charlop-Christy et al.,2002).

Το σύστημα PECS είναι μοναδικό μεταξύ των εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας από αυτά που απαιτούν από το παιδί να προσεγγίσει έναν ακροατή και να ξεκινήσει την αλληλεπίδραση πριν από μια αναφορική επικοινωνιακή πράξη. Αρκετές αναφορές πρότειναν ότι ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών που έμαθε το σύστημα PECS ανέπτυξε επίσης ομιλούμενη γλώσσα. Θετικά αποτελέσματα έχουν προταθεί με τη χρήση του PECS. Ανέκδοτες αναφορές έχουν δείξει ότι η χρήση του PECS μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του προβλήματος της συμπεριφοράς και σε βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Charlop-Christy et al.,2002). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι καμία από αυτές τις εκθέσεις δεν συμπεριλάμβανε ένα πειραματικό ερευνητικό σχέδιο για να εξαλείψει τους δυνητικούς παράγοντες σύγχυσης, όπως οι επιπτώσεις της ωρίμανσης.

Το MAKATON είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο αναπτύχθηκε από τη λογοπεδικό Margaret Walker, το 1970. Είναι ένα Πρόγραμμα Γλώσσας, που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο παρέμβασης στη μελέτη. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό σύστημα που ενθαρρύνει την λειτουργική επικοινωνία και την κοινωνικά διαδραστική συμπεριφορά σε άτομα με γλωσσικές δυσκολίες και προβλήματα στην επικοινωνία.

Το πρόγραμμα αποτελείται από ένα ανοιχτού - τύπου λεξικό, που βασίζεται γύρω από ένα κοινό πυρήνα με λειτουργικές έννοιες που διδάσκεται με χειροκίνητα σύμβολα ή / και γραφικά σύμβολα που συνοδεύονται από την ομιλία. Οι αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό του Makaton λεξιλογίου προέρχονται από την πεποίθηση ότι η αποτελεσματική χρήση οποιασδήποτε επικοινωνίας εξαρτάται από συνεπή χρήση της σε σημαντικά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα αποτελείται από ένα βασικό λεξιλόγιο που περιέχει 450 έννοιες και είναι χωρισμένο σε οχτώ αναπτυξιακά στάδια. Αυτά,

έχουν διαχωριστεί σύμφωνα με την εμφάνιση των εννοιών στο λεξιλόγιο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Ταυτόχρονα, παρέχεται και το λεξιλόγιο-πυρήνας το οποίο λειτουργεί ως συμπληρωματική βοήθεια στα άτομα που το έχουν ανάγκη. Το λεξιλόγιο-πυρήνας περιλαμβάνει 7.500 έννοιες οι οποίες έχουν ταξινομηθεί επίσης σε θεματικές ενότητες.

Το λεξιλόγιο-πυρήνας περιλαμβάνει ένα συνδυασμό από ουσιαστικά, ρήματα, και περιγραφικές λέξεις. Ενώ τα αρχικά στάδια αποτελούνται από λέξεις ή γλωσσικές έννοιες που είναι στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού (π.χ. τρόφιμα, έπιπλα, οι άνθρωποι, τα ζώα, τα παιχνίδια, μαζί με τα σχετικά ρήματα και επίθετα), τα μεταγενέστερα στάδια έχουν τις έννοιες που αφορούν στις σχέσεις, τη θρησκεία και αφηρημένες ιδέες (Lal, 2010).

Το μέγεθος του λεξιλογίου είναι επίτηδες περιορισμένο έτσι ώστε να μην επιβαρύνεται η μνήμη του ατόμου και να μαθαίνεται σταδιακά το λεξιλόγιο με βάση τον προσωπικό ρυθμό και τις ανάγκες του καθενός. Το πρόγραμμα MAKATON αποσκοπεί να διασφαλίσει, σε κάποιο βαθμό επικοινωνίας, το άτομο να μπορεί να εκφράζει τις καθημερινές του ανάγκες και επιθυμίες. Το πρόγραμμα αποτελεί ένα συνδυασμό της χρήσης της προφορικής ομιλίας, των νοημάτων καθώς και των γραπτών συμβόλων. Τα νοήματα που χρησιμοποιούνται προέρχονται από την Ελληνική Νοηματική γλώσσα. Το MAKATON όμως δεν είναι μια νοηματική γλώσσα αλλά είναι ένα γλωσσικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου. Δε διδάσκει νοήματα αλλά χρησιμοποιεί συμπληρωματικά τα νοήματα με την προφορική ομιλία έτσι ώστε να αυξηθεί η κατανόηση της γλώσσας για το άτομο που παρουσιάζει δυσκολίες στην επικοινωνία (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Η μουσικοθεραπεία (Φραγκούλη, 2014) μπορεί να προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης στους ανθρώπους εκείνους που η λεκτική επικοινωνία είναι ανεπαρκής ή αδύνατη ως μέσο έκφρασης. Είναι μία ειδικότητα με καθαρά θεραπευτικό χαρακτήρα. Δεν επιδιώκει ούτε την ψυχαγωγία αλλά ούτε και τη μουσική εκπαίδευση. Ο θεραπευτής δεν διδάσκει μουσική, ούτε παροτρύνει το θεραπευόμενο να παίζει με συγκεκριμένο τρόπο. Η μουσική στη μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργικότητας,



προσφέροντας στα άτομα που έχουν περιορισμένες δυνατότητες λεκτικής επικοινωνίας έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης.

Παράλληλα όμως απευθύνεται και σε άτομα που ενώ μπορεί να έχουν μία άρτια ικανότητα επικοινωνίας μέσα από το λόγο, παρόλα αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία έκφρασης μέσα από αυτόν (Φραγκούλη, 2014), και κατά συνέπεια η συγκεκριμένη θεραπεία να μπορεί να τους προσφέρει εναλλακτικές διεξόδους έκφρασης.

Όταν η μουσική εφαρμόζεται για θεραπευτικό σκοπό είναι κάτι περισσότερο από μια μουσική ακρόαση ή μουσική δημιουργία και παραγωγή. Η μουσική στο πλαίσιο της θεραπείας αποτελεί μέσο διάγνωσης, κατανόησης και εργαλείο παρέμβασης του θεραπευτή. Κατ' αυτήν την έννοια η μουσική στη μουσικοθεραπεία είναι μία ιδιαίτερη μορφή ψυχοδυναμικής επικοινωνίας, η οποία βασίζεται στη μη λεκτική έκφραση (Φραγκούλη, 2014).

Μουσικοθεραπεία είναι μια θεραπευτική παρέμβαση μέσω τέχνης κατά την οποία η προσοχή του θεραπευτή εστιάζεται στην δημιουργία και αξιολόγηση της εξελισσόμενης θεραπευτικής σχέσης με την βοήθεια της μουσικής και των ήχων. Η σχέση αυτή δημιουργείται κυρίως μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού ή της μουσικής ακρόασης, χωρίς βέβαια να αποκλείει την δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας. Η αυτοσχεδιαστική μουσική θεραπεία, μια μορφή μουσικοθεραπείας, χρησιμοποιείται ευρέως στην θεραπεία των παιδιών με αυτισμό και κερδίζει αυξανόμενη αναγνώριση ως μια αποτελεσματική παρέμβαση (Kim et al, 2009).

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, ο θεραπευτής και οι συμμετέχοντες είτε ακούγοντας μουσική, είτε χρησιμοποιώντας απλά μουσικά όργανα που δεν απαιτούν μουσική γνώση, δημιουργούν ένα μοναδικό μουσικό δρώμενο. Κατά τη μουσικοθεραπευτική διαδικασία (Φραγκούλη, 2014), τα άτομα μπορούν να εκφράσουν και να επεξεργαστούν συναισθήματα μέσω της μουσικής, να διευρύνουν τις εμπειρίες και την αυτογνωσία τους, να βελτιώσουν την κοινωνικότητά τους και να αξιοποιήσουν την δημιουργικότητά τους.

Ο μουσικοθεραπευτής είναι ειδικά εκπαιδευμένος (Φραγκούλη, 2014), με άριστες γνώσεις μουσικής και ψυχολογίας ώστε να οδηγεί και να στηρίζει τη θεραπευτική διαδικασία με ευαισθησία, δημιουργικότητα και ευελιξία. Έτσι, το μουσικό δρώμενο γίνεται αντικείμενο συζήτησης, επεξεργασίας και εμβάθυνσης, εστιάζοντας στην

επαναφορά, διατήρηση και προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και πνευματικής υγείας.

Οι θεραπευτικοί στόχοι στη μουσικοθεραπεία διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου, ενθαρρύνοντας θετικές αλλαγές στην συμπεριφορά με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. Πιο συγκεκριμένα όσο αναφορά στα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές η μουσικοθεραπεία στοχεύει στην επικοινωνία, στη δημιουργική έκφραση, στην ανάπτυξη του λόγου, ενθαρρύνοντας το άτομο να χρησιμοποιεί τη φωνή του ως μέσο έκφρασης, στη συναισθηματική στήριξη, στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και πρωτοβουλίας, στην προώθηση της κοινωνικότητας ενισχύοντας συγκεκριμένα τις δεξιότητες που χρειάζεται το κάθε άτομο για να αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες και να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις, στην καλλιέργεια ενός θεραπευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο το άτομο θα μπορέσει να βιώσει και να εκφράσει ποικίλα συναισθήματα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη συναίσθηση και κατανόηση των συναισθημάτων του, στη βελτίωση τη ποιότητα της ζωής του ατόμου μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει κατά τη διάρκεια της θεραπείας μαθαίνοντας να μοιράζεται, να εκφράζεται, να δίνει και να δέχεται, και στην καλλιέργεια της προσοχής, της ικανότητας συγκέντρωσης και μνήμης.

Η θεραπεία διεξάγεται σε ένα δωμάτιο γεμάτο όργανα που δεν απαιτούν μουσικές γνώσεις, για να μπορέσει κανείς να παράγει ρυθμούς και μελωδίες μέσα από αυτά. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας, ο θεραπευτής ενθαρρύνει το παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του ήχου μέσα από τη φωνή του ή μέσα από απλά μουσικά όργανα, που δεν απαιτούν μουσική γνώση, ώστε να δημιουργήσει τη δική του μουσική γλώσσα επικοινωνίας, τη δική του μουσική αυτοσχεδιάζοντας (Φραγκούλη, 2014).

Η χοροθεραπεία μπορεί να προσδιοριστεί ως η ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης, του χορού και μεθόδων χαλάρωσης με σκοπό να προαχθεί η εξέλιξη του ατόμου σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης: συναισθηματικό, σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό. Η Αμερικάνικη Ένωση Χοροθεραπείας (ADTA) έχει ορίσει την Χοροθεραπεία ως «την ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης σαν μια διαδικασία προώθησης της συναισθηματικής, γνωστικής και φυσικής (σωματικής) ολοκλήρωσης του ατόμου». Η «αντιγραφή κινήσεων», μια άσκηση που χρησιμοποιείται στη χοροκινητική θεραπεία (DMT: Dance/Movement Therapy), θεωρείται ότι ενισχύει

την συναισθηματική αντίληψη και ταύτιση με τους άλλους (McGarry,Russo,2011). Η χοροθεραπευτική διαδικασία βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του σώματος, του νου και του πνεύματος. Το συνθετικό «χορός» χρησιμοποιείται μεταφορικά, τόσο για να περιγράψει την «κίνηση» που χαρακτηρίζει τις κοινωνικές μας σχέσεις και την περιπλοκότητα των διαπροσωπικών μας επαφών, όσο και για να δώσει έμφαση σε κινησιολογικές έννοιες που διέπουν το 'χορό' της ζωής, όπως η αρμονία, ο συγχρονισμός, η ισορροπία, κ.α. Η κίνηση λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί σαν μια άλλη πηγή πληροφοριών για τον κόσμο που μας περιβάλλει και σαν ένας κρίκος που μας συνδέει και δίνει σχήμα στις σχέσεις που μας διαμορφώνουν (Δροσινού, 2014).

Ο χοροθεραπευτής επικεντρώνεται στα εκφραστικά, επικοινωνιακά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της κινησιολογικής συμπεριφοράς του ατόμου έτσι όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα στην θεραπευτική σχέση τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές συνεδρίες. Η κίνηση κατέχει έτσι ένα διττό ρόλο (Caramella,2015): αποτελεί συγχρόνως το μέσο διάγνωσης αλλά και τον τρόπο παρέμβασης.

Η θεραπεία αρχίζει πάντα από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Οι διαθέσεις, οι κινήσεις και οι ανάγκες του καθοδηγούν τη συνεδρία. Αυτά τα χαρακτηριστικά συντελούν στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης εμπειρίας αλλά και μιας αντίδρασης από το περιβάλλον. Η δράση - αντίδραση ατόμου και περιβάλλοντος είναι αυτή που επηρεάζει τόσο την εξέλιξη των συναισθηματικών και κοινωνικών σχέσεων, όσο και τον προσδιορισμό της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Αρτέμη, 2010).

### **Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις**

Το θέμα της έρευνας εστιάζεται στις Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, όπως αυτές παρουσιάζονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ΕΑΕ που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Δροσινού και συν. 2009) με βάση τις αρχές και τη φιλοσοφία της αποκατηγοριοποίησης και αποηλικιοποίησης που αναφέρεται στο ΠΑΠΕΑ και στις ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας σε παιδιά με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η κοινωνική ανάπτυξη μέσω των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας.

Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας εξετάζουν αν:

A) Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εφόσον διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στο παιδί με αυτισμό.

B) Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας στο παιδί με αυτισμό επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τις επαφές του με τους άλλους.

Γ) Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά παιδί με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης**

### **1. Ερευνητικό πεδίο Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης**

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πεδίο Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές Αβραμίδη και Καλύβα, (2006, σελ.300), η μεθοδολογία της Έρευνας στην Ειδική Αγωγή, είναι μεικτή και αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με την μεθοδολογία παρατήρησης, μεθοδολογία παρέμβασης και ειδική διδακτική.

### **2. Μελέτη περίπτωσης-Θεωρητική τεκμηρίωση**

Σύμφωνα με τους ερευνητές Αβραμίδη και Καλύβα (2006,σελ.300), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί έναν τρόπο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για λεπτομερή παρατήρηση ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων, για μελέτη κοινωνικών φαινομένων που χρησιμοποιεί και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Η Μελέτη Περίπτωσης εστιάζεται σε μαθητή 6 ετών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας. Ο χρόνος της έρευνας ταυτοποιήθηκε με το χρόνο της Πρακτικής Άσκησης η οποία διήρκεσε 120 ώρες και ξεκίνησε με τη διδακτική παρατήρηση – παρέμβαση στις 12/2/2015 και τελείωσε στις 30/4/2015.

Σύμφωνα με το ατομικό ιστορικό, η διάγνωση του Π. αναφέρεται σε Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και ο διαγνωστικός φορέας είναι το κρατικό Νοσοκομείο. Δεν παρουσίαζε κάποιο άλλο πρόβλημα υγείας ούτε άλλα αισθητηριακά ή κινητικά προβλήματα. Ως προς το γνωστικό τομέα ο Π. αντιμετώπιζε δυσκολίες στην δεξιότητα γραφής. Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση, ο Π. είναι πολύ συνεργάσιμος, αλλά κάποιες φορές αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία με τους άλλους.

Σύμφωνα με το οικογενειακό ιστορικό, ο Π. μένει με τους γονείς του σε ένα χωριό αρκετά μακριά από την πόλη της Καλαμάτας κι έχει και έναν μικρότερο αδερφό. Οι γονείς του δεν έχουν πολύ καλό μορφωτικό επίπεδο. Προσπαθούν βέβαια πολύ στο να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους.

Σύμφωνα με το σχολικό ιστορικό ο Π. είναι με επαναφοίτηση από το 2013 στο Ειδικό Νηπιαγωγείο. Στην Αρχική Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στην Μαθησιακή Ετοιμότητα (1), ως διδακτική προτεραιότητα προέκυπτε από την Ψυχοκινητικότητα και τις Νοητικές ικανότητας (οπτική – ακουστική μνήμη.) Στην ΑΠΑ με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2), όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, προέκυπτε από τις κοινωνικές δεξιότητες (προσαρμογή - αυτονομία στο περιβάλλον). Στην ΑΠΑ με τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (3) (ΓΜΔ), προέκυπτε από τις δεξιότητες γλώσσας (λεπτή κινητικότητα – γραφή). Στην ΑΠΑ με τις Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (4) ΕΜΔ, προέκυπτε από τις αντιληπτικές λειτουργίες (οπτική – αντίληψη). Τέλος, στην ΑΠΑ με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (5) στο Φάσμα Αυτισμός προέκυπτε από την επικοινωνία (κοινωνική προσαρμογή). Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε σταδιακή βελτίωση σε αυτούς τους τομείς. Το αίτημα του γονέα ήταν το παιδί τους «Να μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα και να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους.

### **3. Εργαλεία Έρευνας – Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων**

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της συμμετοχικής παρατήρησης, της μεθοδολογίας της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής. Οι συμπεριφορές που επιτυγχάνει το παιδί εμπεριέχονται στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τη συναισθηματική οργάνωση και τις νοητικές ικανότητες. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013, σελ 157) έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε τις ικανότητες που ήδη διαθέτει ο μαθητής. Ακόμη, σύμφωνα με την μεθοδολογία (σ.28) που αναφέρεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Δροσινού et al, 2009) η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση, η οποία αποτελεί μέρος της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ), η οποία είναι εμπειρική και δεν αποτελεί μέρος σταθμισμένου διαγνωστικού εργαλείου. Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ λοιπόν, οι διδακτικές προτεραιότητες ορίζονται με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα (1), τις ΕΕΑ (2) όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, τις Τεχνικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ), (3), τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (4) ΕΜΔ και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού.

Με βάση τη μεθοδολογία παρέμβασης και το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης συλλέχθηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση, την ετεροπαρατήρηση (Δροσινού, 2013) και την χωροταξική ενσωμάτωση (Graziano,2015).

Έτσι, μέσω της μεθόδου της Task analysis, ο διδακτικός στόχος τεμαχίστηκε σε επιμέρους βήματα. Το μέγεθος των βημάτων βέβαια ήταν σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή και τη δυσκολία του διδακτικού στόχου. (Χρηστάκης, 2013, σ.157). Επίσης, συμπεριλήφθηκαν συνεντεύξεις διάρκειας 10-15 λεπτών από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με την μελέτη περίπτωσης.

### **3.1 Μεθοδολογία παρατήρησης**

Η παρατήρηση αποτελεί την πιο ποιοτική και πιο βασική και χρήσιμη τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα. Είναι μια διαδικασία άντλησης πληροφοριών και δεδομένων κατά την οποία ο ερευνητής αφού εμβαθύνει με ενσυναίσθηση και διακριτικότητα στην πραγματική ζωή του άλλου μπορεί αντικειμενικά να δίνει ερμηνείες των συμβάντων. Ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «παρα+τηρέω-ώ» (βλέπω με προσοχή) στην προκειμένη περίπτωση τις συμπεριφορές και την αντιδραστικότητα των ατόμων ως κοινωνικά όντα.

Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων, που αφορούν συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση συμπεριφορών και καταστάσεων συμπληρωματικά ή συνοδευτικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις (Αβραμίδης, 2006, σ.220). Για τη διεξαγωγή της παρατήρησης πρέπει να συμπεριλαμβάνουμε όχι μόνο το χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο που γίνεται, αλλά και τον πληθυσμό που συμμετέχει, γιατί διαφορετικά δεν θα ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Η παρατήρηση είναι πιο άμεση από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια επειδή δεν απαιτείται από τον συμμετέχοντα να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά (Αβραμίδης, 2006,σ.221). Για το λόγο αυτό, μπορούμε να εφαρμόσουμε την συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, προκειμένου να αξιολογήσουμε πληθυσμούς, οι οποίοι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, η παρατήρηση μας δίνει την

ικανότητα πρόσβασης σε μορφές επικοινωνίας που δεν είναι συνειδητές και που δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια, π.χ. τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί με προβλήματα ακοής αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του σε ένα σχολείο.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε το μέρος που θα λάβει χώρα η παρατήρηση πρέπει να έχουμε αποφασίσει:

- Τα όρια: Που θα πραγματοποιείται η παρατήρηση σε σχέση με αυτά που θέλουμε να καταγράψουμε; (π.χ. στην τάξη, στο διάλειμμα ή και στα δύο πλαίσια).
- Τον τρόπο πρόσβασης: Γνωρίζουμε κάποιον ο οποίος μπορεί να μας επιτρέψει την πρόσβαση, την είσοδο και την παρατήρηση; (π.χ. σε ένα ειδικό σχολείο). Αν όχι, ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθήσουμε για να την αποκτήσουμε;;;
- Το είδος: Ποιο είδος παρατήρησης εξυπηρετεί τον στόχο της ερευνάς μας;

Είναι βασικό να διασφαλιστεί ότι η έρευνά μας δεν θα διαταράξει τη ζωή και την λειτουργικότητα των συμμετεχόντων. Έτσι οφείλουμε να ενημερώσουμε τους υπεύθυνους (π.χ. τον διευθυντή ενός σχολείου), καθώς επίσης να ζητήσουμε την συγκατάθεση των γονέων για την παρατήρηση των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, πρέπει να δίνεται σε κάθε συμμετέχοντα η δυνατότητα να απέχει ή να αποτραβηχτεί από την ερευνητική διαδικασία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και χωρίς καμία επίπτωση ασφαλώς (Αβραμίδης, 2006, σ.115). Όσον αφορά τους κινδύνους, όταν η παρατήρηση πραγματοποιείται για να καταγράψει μια επιθετική συμπεριφορά, πρέπει να ελέγξουμε αν ενέχονται κίνδυνοι για την σωματική μας ακεραιότητα και αν υπάρχουν τρόποι να προφυλάξουμε τους εαυτούς μας, Στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής αποτελεί μέρος της ομάδας και συμμετέχει στις δραστηριότητές της προτού καταγράψει τις εμπειρίες του (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006 σ.σ. 253-254).

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)**

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα. Σύμφωνα με την Δροσινού (2009), πραγματοποιείται στο πλαίσιο της συστηματικής επιστημονικής προσέγγισης και εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη



διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Για την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση χρησιμοποιούνται οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης, αλλά και οι ειδικότερες δυσκολίες του παιδιού που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα.

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού, να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού et al.,2009, σ.13). Οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση.

- Προφορικός λόγος: μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας το παιδί θα αναπτύξει τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα θα μπορεί: α) Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους. β) Να συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του γ) Να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια. (Δροσινού et al.2009,σ. 48).
- Ψυχοκινητικότητα: Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας, το παιδί θα αναπτύξει:
  - A) Δεξιότητες λεπτής κινητικότητας,
  - B) Δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο,
  - Γ) Αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου και
  - Δ) Γνώση πλευρίωσης (Δροσινού et al, 2009, σ.86).

- Νοητικές Ικανότητες: Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες το παιδί θα αναπτύξει : α) Οπτική μνήμη, β) Ακουστική μνήμη, γ) Λειτουργική και πρακτική μνήμη, δ) Ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής, ε) Λογικομαθηματική σκέψη και στ) Κατανόηση του περιβάλλοντος.(Δροσινού et al.2009, σ. 132).

- Συναισθηματική Οργάνωση: Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες το παιδί θα αναπτύξει

A) Αυτοσυναίσθημα – Βελτίωση αυτοεκτίμησης,

B) Ενδιαφέρον για μάθηση και

Γ) Συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους (Δροσινού et al. 2009, σ.194).

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ) όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ**

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ) περιλαμβάνει βασικές σχολικές δεξιότητες, κοινωνική προσαρμογή- κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργικές δραστηριότητες, προεπαγγελματική ετοιμότητα, από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε στοχευμένες δραστηριότητες και να τις συνδέσουμε με την λειτουργική περιγραφή του διδακτικού έργου. Για το λόγο αυτό, τα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και αφορούν στη σχολική ετοιμότητα δεν μπορεί να είναι ξεκομμένα από τους άλλους άξονες του ΠΑΠΕΑ (Δροσινού et al.2009, σ.32). Πιο συγκεκριμένα οι σκοποί του ΠΑΠΕΑ είναι:

A) Ως προς την σχολική ετοιμότητα επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανότητας επικοινωνίας, ψυχοκινητικής δεξιότητας, νοητικής ικανότητας και συναισθηματικής ικανότητας.

B) Ως προς τις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες επιδιώκεται η κατάκτηση μηχανισμών ανάγνωσης /γραφής/κατανόησης, η κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και η χρήση σχολικών δεξιοτήτων για την κοινωνική – σχολική ένταξη.

Γ) Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες επιδιώκεται η αποδοχή και γνώση του φυσικού / κοινωνικού περιβάλλοντος και η ικανότητα αυτονομίας.

Δ) Ως προς τις δημιουργικές δραστηριότητες επιδιώκεται η εμπέδωση σχολικών δεξιοτήτων, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με σωστό τρόπο και η αίσθηση της χαράς της δημιουργίας και

Ε) Ως προς την προεπαγγελματική ετοιμότητα επιδιώκεται η οργάνωση της προσωπικότητας, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών και ο επαγγελματικός προσανατολισμός (Δροσινού et al. 2009, σ. 245).

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ)**

Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) είναι μια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που οφείλεται στο νοητικό επίπεδο. Οι δυσκολίες είτε επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης είτε από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ψυχοκοινωνικές συνθήκες (π.χ. δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες). Γίνεται αξιολόγηση στις δεξιότητες γλώσσας, μαθησιακής ετοιμότητας, μαθηματικών και συμπεριφοράς.

### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού.**

Από την άλλη, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες. Πρόκειται για την δυσλεξία, την δυσορθογραφία και την δυσαριθμησία. Γίνεται αξιολόγηση στις αντιληπτικές λειτουργίες, στις μνημονικές λειτουργίες, στον γραφικό χώρο, στην αναγνωστική λειτουργία, στις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και στη συμπεριφορά. Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες στο τριαδικό φάσμα του αυτισμού, αυτές αφορούν διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις, στη γλώσσα, στην επικοινωνία, στην ικανότητα φαντασίας – συμβολικού παιχνιδιού και στα περιορισμένα ενδιαφέροντα.

### 3.2 Μεθοδολογία Παρέμβασης

Η μεθοδολογία της παρέμβασης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρεται στην υλοποίηση ενός στοχευμένου ατομικού, διδακτικού, ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Μετά τη εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και υλοποιεί κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός δομεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η υλοποίηση του οποίου στηρίζεται σε βήματα που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο παιδαγωγικός αναστοχασμός, στον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης «τι πήγε καλά;», «τι δεν πήγε καλά;», «τι να προσέξω και τι να δοκιμάσω την επόμενη φορά;». Μετά τη διδασκαλία μιας στοχευμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος πρέπει να έχει επίγνωση για το εάν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που έχουν διδαχτεί, ώστε να έχει μια έγκυρη εικόνα των δυνατοτήτων τους. Ενδεικτικά κριτήρια μπορεί να είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στο διδακτικό στόχο, η ολοκλήρωσή του, το επίπεδο αυτονομίας και η περιγραφή του. (« με βοήθεια» ή « με μεγάλη βοήθεια»). Σύμφωνα με την Δροσινού (2009), γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται το Έντυπο Καταγραφής της Αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στο οποίο γράφονται παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Η καταγραφή αυτή εξελίσσεται σε διάρκεια χρόνου πέντε τουλάχιστον εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αφορά το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Αριθμημένες οπτικοποιημένες κάρτες/ φωτογραφίες χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό.

Στη μεθοδολογία της παρέμβασης, αξιοποιείται επίσης και το Έντυπο Καταγραφής της Συνεργασίας με το Γονέα. Σ' αυτό σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης και εντάσσεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή. Η ενεργοποίηση και συμμετοχή του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής έχει μεγάλη σημασία, γιατί

νοηματοδοτεί μια άλλη μορφή προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα. Αυτή βασίζεται στη συστηματική επιστημονική προσέγγιση και αξιοποιεί το γονέα στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας ταυτόχρονα διακριτούς ρόλους του καθενός.

Σε κάθε συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό στην αναγραφόμενη ημερομηνία, καταγράφονται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Δροσινού (2009), τα θέματα συζήτησης αξιολογούνται με κριτήρια τις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων.

Η κάθε παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει κάθε φορά από ένα και μόνο βήμα, γιατί οι νοητικές επεξεργασίες των παιδιών δεν επιτρέπουν οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχτούν όλες μαζί. Έτσι, μέσω της μεθόδου task analysis, ο διδακτικός στόχος τεμαχίζεται σε επιμέρους βήματα. Το μέγεθος των βημάτων εξαρτάται από τις δυνατότητες του μαθητή και από τη δυσκολία του διδακτικού στόχου. Ένας διδακτικός στόχος χωρίζεται συνήθως από 5 έως 7 βήματα. Η λεκτικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω παράθεσης μιας σύντομης φράσης μέσω της οποίας εκφράζει τη γνώμη του σχετικά με την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση και γράφει αν του άρεσε αυτό που έκανε και τον βαθμό επιτυχίας με τον οποίο ανταποκρίθηκε. Ανάλογα με το περιεχόμενο της φράσης αυτής, από κάτω υπάρχει και σχέδιο προσώπου το οποίο συμβαδίζει με την ψυχική διάθεση του μαθητή (Χρηστάκης, 2013 σ.165).

Στη μεθοδολογία της παρέμβασης μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις γραπτές πηγές και τα ντοκουμέντα που συγκεντρώνουμε αλλά και προσωπικά ημερολόγια. Οι γραπτές πηγές είναι όλες οι καταγραφές που κάνουμε και βοηθούν να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το ίδιο το παιδί αλλά και το άμεσο περιβάλλον του, δηλαδή η οικογένειά του. Τα προσωπικά ημερολόγια μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε στην αξιολόγηση της παρέμβασης χωρίς όμως να χαθεί το μέτρο και ο στόχος για τον οποίο τηρούνται.

### **Χωροταξική ενσωμάτωση**

Στη βιβλιογραφία συχνά, οι όροι της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης» συγχέονται και πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Κατά τη Ζώνιου – Σιδέρη (2011), οι δύο έννοιες παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές διαφορές.

Κατά την ενσωμάτωση δεν διατηρούνται τα αρχικά χαρακτηριστικά του ατόμου, γιατί αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου. Σε αντιδιαστολή με την ενσωμάτωση, η ένταξη αναφέρεται ως τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους. Η χωροταξική ενσωμάτωση σχετίζεται με το φυσικό χώρο της ειδικής εκπαιδευτικής φροντίδας. Η οργάνωση της τάξης επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής εργασίας και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Χωροταξικά, η τάξη μπορεί να έχει τις διαστάσεις της συνηθισμένης τάξης του ελληνικού σχολείου. Η εσωτερική διαμόρφωση της τάξης μπορεί να διαμορφώνεται έτσι, ώστε να εξυπηρετεί διαφορετικές δραστηριότητες του προγράμματος Μπορεί δηλαδή να αποτελείται από διάφορες περιοχές όπως:

- Μια περιοχή με τραπεζάκια ή θρανία, που τα παιδιά αναπτύσσουν σχολικές δεξιότητες σε σχήμα πι.
- Μια περιοχή με πάγκο για χειροτεχνικές εργασίες.
- Μια περιοχή ελευθέρων δραστηριοτήτων.
- Μια περιοχή υγιεινής με βρύση, για εκμάθηση δεξιοτήτων υγιεινής (Χρηστάκης, 2013, σ. 253).

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει και η επιλογή των χρωμάτων και του φωτισμού στο χώρο, ώστε να δημιουργηθεί αίσθημα χαράς στα παιδιά. Πρέπει λοιπόν, όπου βέβαια χρειάζεται, να γίνονται αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και να διαμορφώνονται όροι και προϋποθέσεις, ώστε να είναι αποτελεσματική η εργασία στην τάξη.

Η σχολική αίθουσα ήταν αρκετά μεγάλη, ώστε όλες οι δραστηριότητες μπορούσαν να λαμβάνουν χώρα εκεί. Υπήρχαν τρεις βασικοί χώροι: το τραπέζι δραστηριοτήτων, το τραπέζι για παιχνίδια και το τραπέζι φαγητού. Τα παιδιά ήταν συνολικά πέντε και μια δασκάλα που βρισκόταν πάντα κοντά τους. Και τα πέντε παιδιά συνεργάζονταν ομαδικά, αναπτύσσοντας δεσμούς συνεργασίας και οικειότητας. Κάθονταν έτσι ώστε να μπορούν να κοιτά το ένα το άλλο και να μιλούν. Έτσι, όλοι ήταν φίλοι. Ακόμη όμως και σε στιγμές μικρής έντασης, η δασκάλα φρόντιζε να εξομαλύνεται η κατάσταση χωρίς καυγάδες και τσακωμούς.

Τα παιδιά συμβολίζονται με κυβάκια. Με κίτρινο κύβο το δικό μου το παιδί. Με μπλε κύβο η δασκάλα και με ροζ κύβο εγώ. Η θέση μου ήταν πάντα δίπλα στον

μαθητή, καθώς είχαμε αναπτύξει μια πολύ καλή σχέση. Ακόμη και τις ώρες του διαλείμματος, ασχολούμασταν με τα παιδιά και βλέπαμε τις μικρομαδικές σχέσεις που ανέπτυσαν, ώστε να καταλάβουμε αν οι σχέσεις εντός της τάξης υπήρχαν και τις ελεύθερες ώρες στον προαύλιο χώρο. Με χαρά διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά έκαναν παρέα και στο διάλειμμα ενισχύοντας την σχέση που είχαν αναπτύξει μέσα στην τάξη. Ειδικά, μετά από κάποιο παιχνίδι ή κολάζ όπου το ένα βοηθούσε το άλλο, έξω έπαιζαν πιο πολύ.

### **3.3 Ειδική Διδακτική**

Η Διδακτική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής και ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας. Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «διδάσκω», που σημαίνει μεταδίδω σε κάποιον το αντικείμενο της μάθησης. Η ειδική διδακτική ως κλάδος της γενικής διδακτικής, ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας, όπως αυτά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Η Διδακτική για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η διδακτική διαδικασία που επικεντρώνεται στη διασφάλιση των ίδιων όρων και ευκαιριών για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και στην επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων της αγωγής. Εφαρμόζει πέρα από γενικές και ειδικές κατά περίπτωση αρχές, μεθόδους και στρατηγικές και ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες του ατόμου που υποστηρίζει, οι οποίες σε κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστές (Δροσινού, 2013).

Η γενική διδακτική για άτομα με ΕΕΑ όπως και η ειδική διδακτική δομείται επάνω σε ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο κατάλληλα και ικανοποιώντας απόλυτα τις ανάγκες του παιδιού με δυσκολία. Η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο «που» συντελείται, το κάθε πρόγραμμα. Στη γενική διδακτική, η προσπάθεια της παρέμβασης στο παιδί με ΕΕΑ γίνεται στο γενικό σχολείο στα πλαίσια της γενικής τάξης ή του τμήματος ένταξης, ενώ στην ειδική διδακτική, η παρέμβαση πραγματοποιείται στο ειδικό σχολείο, στο οποίο φοιτά ο μαθητής με ΕΕΑ.

Το Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε) επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας (Δροσινού, 2014). Πρόκειται για ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας που προωθεί ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που προσαρμόζεται στις

ανάγκες και τις απαιτήσεις των ατόμων με δυσκολίες, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και τις δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν.

Στοχευμένο:

Σχετίζεται με το διδακτικό στόχο που θέτει ο εκπαιδευτικός για το παιδί με ΕΕΑ. Ο στόχος αυτός θα πρέπει να είναι ρεαλιστικός, σαφής και να εξυπηρετεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού. Επίσης, η ύπαρξη στόχου είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος και την επίτευξη μιας επιτυχημένης παρέμβασης, καθώς κατευθύνει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή.

Η δυσκολία του ειδικού παιδαγωγού έγκειται στο να «κατανοήσει» τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με ΕΕΑ και του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά με αυτόν πέρα από αυτό που περιγράφεται στη διάγνωση. Το Στοχευμένο Πρόγραμμα Διδασκαλίας ορίζεται με βάση τα εξής:

- Εμπειρική Παιδαγωγική εκτίμηση των αποκλίσεων από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης.
- Ανάπτυξη προγράμματος για ατομική ή μικροομαδική εφαρμογή.
- Πρόνοια για προστατευμένο περιβάλλον μάθησης.
- Καταγραφή της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.
- Παιδαγωγικό Αναστοχασμό.
- Τα κριτήρια επιτυχίας και τον ορισμό των αμοιβών.
- Το χρονοδιάγραμμα και τα βήματα διδασκαλίας (τεμαχιοποίηση του διδακτικού στόχου).
- Επιλογή από τις περιοχές που αναφέρονται οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και οι Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες.
- Ανάπτυξη εξατομικευμένης διδασκαλίας και συνεργατικής διδασκαλίας.
- Συνεργασία με τους γονείς.
- Συνεργασία με τους άλλους ειδικούς (εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, νοσηλευτές).



- Καταγραφή της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων (Δροσινού, 2014).

#### Ατομικό:

Ορίζεται ως ατομικό επειδή είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου. Λαμβάνονται υπόψη οι αναπτυξιακές δεξιότητες του ατόμου, η ακαδημαϊκή παρουσία, η γλωσσική ανάπτυξη, η ψυχοκινητική ανάπτυξη και τέλος η κοινωνική του ανάπτυξη.

#### Δομημένο:

Ορίζεται ως δομημένο με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ. Το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα ορίζεται με βάση τα εξής:

- Να είναι κατανοητή η διαδοχή των οδηγιών και να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ).
- Τα στοιχεία να είναι λογικά συνδεδεμένα και να οδηγούν στην επίτευξη της δεξιότητας, η οποία με τη σειρά της να μπαίνει στην ιεραρχία των δεξιοτήτων.
- Το πρόγραμμα να εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία και να οδηγεί σε αύξηση επιπέδων αυτονομίας (Δροσινού, 2014).

#### Ενταξιακό:

Προϋποθέτει την συστηματική προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα τον υποδεχτούν και των γονιών του μαθητή που επιθυμούν να ενταχθεί το παιδί τους στο συμβατικό σχολείο. Για την επίτευξη βέβαια του ενταξιακού διδακτικού στόχου, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην διαδικασία να έχουν τα απαραίτητα προσόντα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το εκπαιδευτικό περιβάλλον να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για το παιδί με ΕΕΑ (Δροσινού, 2014).

Πρόγραμμα:

Περιλαμβάνει τα μέσα, τα υλικά διδασκαλίας και τον διδακτικό στόχο που θέτει ο εκπαιδευτικός ο οποίος μέσα από στοχευμένες ενέργειες προσπαθεί να οδηγηθεί στην επίτευξή του.

Ειδικής Αγωγής:

Ειδική Αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Χρηστάκης, 2011, σ.80).

Ειδικής Εκπαίδευσης:

Πρόκειται για το εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί δεξιότητες στα άτομα με μειονεξίες και οριοθετείται χρονικά (Δροσινού, 2011).

### **Διδασκαλία Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Εκπαίδευσης**

Οι στάσεις της Ειδικής Αγωγής, που ενσωματώνονται στη διδασκαλία είναι η προετοιμασία του παιδιού να συμμετάσχει στον καλύτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πνευματικά και ειδικότερα. Επιπλέον να αποκτήσει γνώσεις, εμπειρίες. Να αναπτύξει, πνευματικές, κοινωνικές και άλλες ικανότητες και δεξιότητες. Τέλος, 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.

Οι δεξιότητες που θα αναπτύξει το άτομο μέσω της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή του στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, η επαγγελματική του κατάρτιση και η συμμετοχή του στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή του με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική του εξέλιξη. Τέλος, για να αποκτηθούν οι δεξιότητες αυτές επιλέγεται το κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας που διαφοροποιείται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών, την ποιότητα και την διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η διδασκαλία της Ειδικής Αγωγής δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από τη διδασκαλία της Ειδικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην Ειδική Αγωγή υπάρχει προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του ατόμου και στο δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα. Διαφορά παρατηρείται και στο βαθμό επίτευξης του σκοπού και στα μέσα και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μεταξύ των δύο. (Γιαννούλης, 1993).

### **Διδακτικός Στόχος και Βήματα (Task Analysis)**

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και συνήθως αδυνατούν να εργαστούν πάνω στους διδακτικούς στόχους του κοινού προγράμματος με επιτυχία. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013), οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να απλοποιηθούν και να αναλυθούν σε μικρά βήματα, ώστε τα παιδιά να μπορούν να τους κατακτήσουν βήμα προς βήμα. Η διαδικασία αυτή, δηλαδή η κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα ονομάζεται ανάλυση έργου (task analysis). Για τη σωστή ανάλυση του διδακτικού στόχου, θα πρέπει να έχει προσδιοριστεί ο στόχος με ακρίβεια και σαφήνεια και να έχουν καθοριστεί τα βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Επίσης, θα πρέπει να καθοριστούν τα βήματα με τέτοιον τρόπο, ώστε σε ό,τι αφορά το μέγεθος και τη δυσκολία τους, να είναι στα μέτρα του παιδιού και το πρώτο βήμα θα πρέπει να είναι πολύ εύκολο (Χρηστάκης, 2013, σ.159).

Πρέπει να σημειωθεί εδώ, πως κάθε διδακτικός στόχος, με τα βήματα στα οποία αναλύεται, δεν αποτελεί απαραίτητα ένα διδακτικό πρόγραμμα που πρέπει να διδαχτεί σε μια ημέρα, αλλά μπορεί κάθε βήμα να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας μιας ημέρας. Επίσης, είναι αναγκαίο να γίνονται επαναλήψεις και εφαρμογές κάθε βήματος πριν προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα, γιατί το παιδί δεν αρκεί να μάθει απλώς τον διδακτικό στόχο που διδάσκεται, αλλά πρέπει και να διατηρήσει στη μνήμη του τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάχτηκε για να μπορεί να τις χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή (Χρηστάκης, 2013, σ.168).

Το δικό μου σχέδιο διδακτικής διαφοροποιημένης εργασίας προσαρμόστηκε στη μελέτη περίπτωσης μου, δηλαδή σε μαθητή 6 ετών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Καλαμάτας. Ο χρόνος της έρευνας ταυτοποιήθηκε με το χρόνο της Πρακτικής Άσκησης η οποία διήρκησε 120 ώρες και ξεκίνησε με τη διδακτική παρατήρηση – παρέμβαση στις 12/2/2015 και τελείωσε στις 30/4/2015.

Ο Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος ήταν να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Τα βήματα ήταν:

- 1) Να αναπτύξει λειτουργική, κινητική συμπεριφορά με σχολικά υλικά και αντικείμενα.
- 2) Να μάθει να κόβει με ψαλίδι.
- 3) Να ζυμώνει και να πλάθει πλαστελίνες.
- 4) Να συντονίζει τις κινήσεις του συναρμολογώντας σπιτάκια.
- 5) Να συντονίζει την κίνηση χεριού – ματιού συναρμολογώντας παζλ.

\* Η αμοιβή ήταν λεκτική («Μπράβο Π., τα κατάφερες») και υλική (αυτοκόλλητα χαρούμενες φατσούλες).

Τι πήγε καλά: κατανόησε σε ικανοποιητικό βαθμό τι έπρεπε να κάνει και με βοήθεια σημείωσε σημαντική βελτίωση. Τι δεν πήγε καλά; Παρόλο που κατανόησε τι έπρεπε να κάνει, κάποιες φορές δεν ακολούθησε πιστά τις οδηγίες μου και αντιδρούσε. Τι να τροποποιήσω: Ίσως θα έπρεπε να του αφήσω περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες.

- Τα παιδαγωγικά υλικά ήταν πάρα πολλά, όπως ντοσιέ με πλαστικοποιημένες κάρτες – εικόνες με βέλκρο, δραστηριότητες προγραφής (ποτήρια- κουτάλια), δραστηριότητα με μανταλάκια κλπ.

#### **Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα**

Στη στήλη «υλικά» γράφονται με συνοπτικό τρόπο τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου. Αυτά προσδιορίζονται με βάση της επιλογή των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής της προεπαγγελματικής ετοιμότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Στο βιβλίο αυτό προτείνονται ενδεικτικά κάποια υλικά τα οποία ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να επιλέξει εξατομικεύοντας ωστόσο, ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή που θα υποστηρίξει. Ακόμη προτείνονται παιδαγωγικά υλικά, διδακτικά μέσα και παιδαγωγικές κατασκευές που μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος για να πετύχει η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση π.χ. τα παπουτσόκουτα (Δροσινού et al., 2009, σ. 33).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013,σ.141)όσο μεγαλύτερες είναι οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, τόσο πιο πραγματικά πρέπει να είναι τα μέσα και τα υλικά

της διδασκαλίας. Η επιλογή των μέσων και των υλικών μπορεί να γίνεται και από τα στάδια του εικονικού και του συμβολικού, καθώς ο βαθμός και η έκταση των δυσκολιών σταδιακά μειώνονται και αναπτύσσονται οι δεξιότητες και οι εμπειρίες τους. Επιπρόσθετα, όσο μεγαλύτερες είναι οι δυσκολίες των παιδιών, τόσο πιο άμεσα και πιο κοντά στη ζωντανή πραγματικότητα πρέπει να είναι τα μέσα και τα υλικά της διδασκαλίας. Η αρχή αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τη γενική αρχή της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ «από τη ζωή για τη ζωή», σύμφωνα με την οποία ό,τι γίνεται πρέπει να αρχίζει από τη ζωή και να καταλήγει στη ζωή (Χρηστάκης, 2013, σ.141).

### **Κριτήρια επιτυχίας, αμοιβή και επιδιωκόμενη συμπεριφορά**

Πρόκειται για την επιδιωκόμενη συμπεριφορά. Τα προβλήματα συμπεριφοράς σημειώνονται σε ξεχωριστή και με την ένδειξη «θυμάμαι και προσέχω την συμπεριφορά... του μαθητή/τριας». Η εκτίμηση και η καταγωγή της προόδου των παιδιών είναι μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες της όλης διδακτικής παρέμβασης. Πρόκειται για ακριβή και λεπτομερή εκτίμηση και καταγραφή του τι συμβαίνει με το παιδί από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ενός διδακτικού στόχου. (Χρηστάκης, 2013, σ.213).

Η αξιολόγηση της προόδου είναι αναγκαία για του εξής λόγους: για την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, για να υπάρχουν απτά στοιχεία με τα οποία θα μπορούν να ενημερώνονται με ακρίβεια και πειστικότητα γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλο προσωπικό του σχολείου με το οποίο συνεργαζόμαστε, όπως τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), για να προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδό τους που είναι δυνατό να υπάρξουν όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της και για να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία με την διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Δροσινού et al, 2009, σ.34).

Η καταγραφή της προόδου είναι μια εργασία που γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Ύστερα από τη διδασκαλία μιας στοχευμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει αν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που έχουν διδαχτεί. Τα

ενδεικτικά κριτήρια μπορεί να είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στο διδακτικό στόχο, η ολοκλήρωσή του, το επίπεδο αυτονομίας και η περιγραφή του με βοήθεια ή με μεγάλη βοήθεια. Στη στήλη της αμοιβής γράφεται η αμοιβή που δίνουμε στο μαθητή στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης π.χ. ένα αυτοκόλλητο. Η αμοιβή δεν είναι τυχαία, αλλά σύμφωνη και ορισμένη με τα κριτήρια, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του μαθητή (Δροσινού et al, 2009, σ.36).

Συμπερασματικά, η εκτίμηση και η καταγραφή της προόδου των παιδιών είναι πολύ χρήσιμη και αναγκαία διαδικασία τόσο για τα παιδιά όσο και για τον εκπαιδευτικό.

### **Έντυπο Καταγραφής και Συνεργασίας με τον γονέα**

Λόγω των ελλείψεων που παρατηρούνται στα παιδιά και τους νέους με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, ο χρόνος και η εργασία που γίνεται στο σχολείο δεν αρκούν για την κάλυψη των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών τους. Είναι απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Το έντυπο καταγραφής και συνεργασίας με τον γονέα ακολουθεί το έντυπο καθημερινής καταγραφής στο τέλος κάθε ενότητας, στο βιβλίο- τετράδιο του μαθητή. Η αντίληψη για τη σημασία της ενεργοποίησης και συμμετοχής του γονέα στο δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής νοηματοδοτεί μια άλλη μορφή προσέγγισης του εκπαιδευτικού προς το γονέα. Αυτή στηρίζεται στη συστηματική επιστημονική προσέγγιση και αξιοποιεί το γονέα στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας ταυτόχρονα διακριτούς τους ρόλους του γονέα και του δασκάλου (Δροσινού, et al., 2009, σ.41).

Σε κάθε συνάντηση του γονέα με τον εκπαιδευτικό στην αναγραφόμενη ημερομηνία, καταγράφονται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στ εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα θέματα συζήτησης, αξιολογούνται με κριτήρια τις συγκεκριμένες προσπάθειες αντιμετώπισης του προβλήματος και προτείνονται εναλλακτικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας.

### 3.4 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Ανάλογα με την δόμηση της συνέντευξης, γίνεται και η διάκρισή της σε τρία βασικά είδη: την δομημένη συνέντευξη την ημιδομημένη συνέντευξη και την μη δομημένη συνέντευξη. Στη συγκεκριμένη εργασία έγιναν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Χρησιμοποιούμε την ημιδομημένη συνέντευξη συνήθως για να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου γιατί επιτρέπει περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Οι ερωτήσεις πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης. Οι βασικές αρχές είναι ότι: γίνεται προσπάθεια εδραίωσης μιας σχέσης με το άτομο που απαντάει στις ερωτήσεις, δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική η σειρά των ερωτήσεων, επιτρέπει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων και συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του συνεντευξιαζόμενου (Αβραμίδης, 2006, σ.198-199).

Από την άλλη, στη μη δομημένη συνέντευξη μπορούμε να μιλάμε ελεύθερα με τον συνεντευξιαζόμενο για διάφορα θέματα. Παρ' όλο που έχουμε προετοιμάσει μια γενική λίστα των θεμάτων που μας ενδιαφέρουν, η συζήτηση επικεντρώνεται στα θέματα που ενδιαφέρουν τον συνεντευξιαζόμενο ή που έχει πολλές γνώσεις γι' αυτά. Πρέπει να έχουμε εκπαιδευτεί ώστε να μπορούμε να πάρουμε περισσότερες πληροφορίες και να καθοδηγούμε τα άτομα να εκφράζουν τα πραγματικά τους συναισθήματα. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν πάρα πολλές και εις βάθος πληροφορίες για ένα άτομο και μπορούν να μας βοηθήσουν να ανακαλύψουμε ιδέες για μελλοντικές έρευνες ή για αποφάσεις σχετικά με τις πολιτικές που μπορεί να επηρεάσουν την εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής (Αβραμίδης, 2006, σ.199-200).

Έγιναν λοιπόν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που διήρκησαν 10-15 λεπτά περίπου. Συμμετείχαν όλοι όσοι είναι εμπλεκόμενοι στη μελέτη περίπτωσης, όπως ο διευθυντής του σχολείου, η ειδική παιδαγωγός της τάξης και το προσωπικό. Ήταν όλοι πολύ θετικοί και μου απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις που τους έθεσα, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.



#### **4. Περιγραφή Εργαλείων για την συλλογή Ποσοτικών δεδομένων – Ερωτηματολόγια**

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω σύντομων ερωτηματολογίων από εθελοντές ενήλικες. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από 5 ερωτήσεις για κάθε ερευνητική υπόθεση και η αξιολόγησή τους έγινε με την κλίμακα LIKERT, δηλαδή κατά πόσο συμφωνούν από το 1= καθόλου έως το 5= πάρα πολύ. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων στο πρόγραμμα excel. Το δείγμα μας αποτελείται από 24 ενήλικες, 12 άντρες και 12 γυναίκες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 20 έως 60 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 30 έτη. Οι 10 από αυτούς είναι έγγαμοι με παιδιά και οι 14 είναι άγαμοι. Οι 12 από αυτούς είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι 6 έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι υπόλοιποι 6 είναι απόφοιτοι Λυκείου. Οι 18 από αυτούς είναι δημόσιοι υπάλληλοι οι 3 ιδιωτικοί υπάλληλοι και οι υπόλοιποι 3 ασχολούνται με οικιακά.

Σε όλους δόθηκε κι ένα έντυπο με το οποίο ενημερώνονταν για το θέμα της έρευνας και για την ανωνυμία των πληροφοριών. Το θέμα της έρευνας σχετιζόταν με το αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και οι Ψυχοδυναμικές Σχέσεις βοηθούν ένα παιδί με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο.

Πιο συγκεκριμένα, αν οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να μάθει και να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, αν μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβασή του από το σπίτι στο σχολείο και αν μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.

Επίσης, κατά πόσο οι δεξιότητες και η ανάπτυξη ενός παιδιού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την αντιμετώπιση της οικογένειας και έπειτα από το σχολείο και για το εάν θα πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Ακόμη, αν οι γονείς έχουν κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη και μπορούν να είναι χρήσιμοι «συνθεραπευτές» και αν ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, μπορούν να επηρεάσουν ή και να εμποδίσουν εξολοκλήρου τη συνθεραπευτική τους λειτουργία. Επιπρόσθετα, αν θα πρέπει να υπάρξει ένα πρόγραμμα σπουδών για παιδιά νηπιαγωγείου που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και εάν μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης από

μικρή ηλικία, το παιδί θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Τέλος, εάν θα μπορούσε ένα στοχευμένο, ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να προλαμβάνει αποκλίνουσες και επιθετικές συμπεριφορές, ειδικά αν υπάρχουν έγκαιρες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις από πολύ μικρή ηλικία.

## **5. Περιορισμοί της έρευνας**

Η πρακτική μου άσκηση ξεκίνησε στις 12 Φεβρουαρίου 2015 και την τελείωσα στις 30 Απριλίου 2015. Στις 26 Φεβρουαρίου 2015 έγινε η Αρχική ΑΠΑ μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, στις 17 Μαρτίου 2015 η ενδιάμεση ΑΠΑ και στις 3 Απριλίου 2015 η Τελική ΑΠΑ. Η συνεργασία μου με τον μαθητή, την δασκάλα και τον διευθυντή του σχολείου ήταν εξαιρετική. Το μοναδικό πρόβλημα ήταν ο ελλιπής χρόνος για λειτουργική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, επειδή υπήρχαν πολλά παιδάκια που χρειάζονταν την προσοχή μας, δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για λειτουργική παρέμβαση αποκλειστικά στον Π.

## **Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

### **1. Θεωρία**

Τα αποτελέσματα αξιολογούνται και ερμηνεύονται σε σχέση με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις. Στα ποσοτικά δεδομένα παρουσιάζονται οι ακριβείς αναλύσεις τους, η σημαντικότητά τους και παρατίθενται πίνακες, αν κρίνεται απαραίτητο. Στα ποιοτικά δεδομένα γίνεται ποιοτική ανάλυση στις συνεντεύξεις, στη συμμετοχική ή μη παρατήρηση, στα ημερολόγια ή άλλα αρχεία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 350-351). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθεται με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις.

### **2. Οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως, με βάση τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε με την μεθοδολογία παρατήρησης και την Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) των μεταβολών στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις, και τις συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη με βάση τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, και την βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

### **Ποσοτικά δεδομένα: Ερωτηματολόγια**

Στο πρώτο ερώτημα το μεγαλύτερο ποσοστό (62,35%) απάντησε ότι συμφωνεί πολύ πως οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να βοηθήσουν το

παιδί να μάθει και να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Επίσης, το 33,64% απάντησε πως με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας γίνεται μια ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο. Το 46,37% απάντησε πως οι δεξιότητες και η ανάπτυξη ενός παιδιού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την αντιμετώπιση της οικογένειας και το σχολείο είναι το επόμενο βήμα. Μεγάλο ποσοστό (63,81%) συμφώνησε πως η ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να κάνουν φίλιες, οφείλεται στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Πάρα πολλοί συμφώνησαν (75,48%) πως οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς έτσι θα βελτιωθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και θα βελτιωθεί η ποιότητα των σχολείων.

## **Ποιοτικά δεδομένα**

Μέσα από τη μεθοδολογία παρατήρησης, βρέθηκε πως ο μαθητής τοποθετείται αρκετά χαμηλά, δεδομένου ότι βρίσκεται στο νηπιαγωγείο, στον συλλογισμό, στη συγκέντρωση προσοχής, στην έκφραση με σαφήνεια και στην εργαζόμενη μνήμη. Μέσος όρος απόκλισης είναι τα τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης του. Για τους λόγους αυτούς κάνει και επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 1).

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

**Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.**

<p>Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.</p>	<p>Όνομα μαθητή: ΠΑΝΑΠΩΤΗΣ</p>	<p>Τάξη: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Εξάμηνο: Β' (Επαναφοίτηση)</p>	<p>Ημερομηνία: 26/2/2015, 17/3/2015, 3/4/2015.</p>
---	--------------------------------	---	--

<p>Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.</p>	<p>Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.</p>		
---	---	--	--

<p>Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.</p>	<p>Διδακτική προτεραιότητα: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</p>															
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση			
	Διαλέξεις	3 μήκ. περίοδο α ερώτ.	Τεχνική ή αφηγηματική αφήγηση	Αφήγηση με θέμα	Αποστολές	Παιχνίδια	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	Παιχνίδια με υλικά	
Β' εξ. Β' Δημοτικού																
Α' εξ. Β' Δημοτικού																
Β' εξ. Α' Δημοτικού																
Α' εξ. Α' Δημοτικού																



Πίνακας 1. ΑΠΑ και μεταβολές στα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως στη γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού, ο μαθητής τοποθετείται στους περισσότερους τομείς δυο με τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης του. Πιο συγκεκριμένα, χαμηλότερα βρίσκεται στην σαφή και ακριβή έκφραση και στην προσαρμογή στις αλλαγές, όπου βρίσκεται τρία εξάμηνα χαμηλότερα. Δυο εξάμηνα πιο κάτω είναι στη σκέψη-φαντασία, αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες (βλ. Πίνακα 2).

<p>Είμα 1. Σημειώνω με μια κόκκινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φαίτησης του υπό άνταξη μαθητή</p>	<p>Όνομα μαθητή: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ</p>										<p>Τάξη φαίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Εξάμηνο: Β' (Επαναφαίτησης)</p>				<p>Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 26/2/2015, 17/3/2015, 3/4/2015</p>			
<p>Είμα 2. Σημειώνω (X) με μια χρώμα το καυτό με το επίπεδο των επιδόσεων.</p>	<p>Δ) Προτεραιότητες μαθησιακών δυσκολιών στο τριαδικό φάσμα: Κοινωνική ανταπόκριση - αμοιβαιότητα- μοίρασμα</p>																	
<p>Είμα 3. Θνώω τα X σε μια γραμμή.</p>	<p>Επικοινωνία (1)</p>					<p>Κοινωνικές δεξιότητες (2)</p>					<p>Σκέψη-φαντασία (3)</p>							
<p>εξάμηνο/ τάξη φαίτησης</p>	<p>χωρίς προφορικό λόγο</p>	<p>λεπτοεργκός προφορικός λόγος</p>	<p>συμμετοχή διάλογο</p>	<p>Εκφραση σαφής και ακριβής</p>	<p>Εγγύτητα</p>	<p>Ελεγχωμένη επαφή</p>	<p>Παράλληλη δραστηριότητα</p>	<p>Κοινωνική Ανταπόκριση</p>	<p>Κοινωνική Πρωτοβουλία</p>	<p>Εναλλαγή Στερός</p>	<p>Κανόνες</p>	<p>Αμοιβαιότητα - Μοίρασμα</p>	<p>Προσαρμογή ή στις αλλαγές</p>	<p>Κοινωνικές</p>	<p>στατιστικές κινήσεις</p>	<p>Ιδιαιτερότητα</p>	<p>Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα</p>	
<p>Β' ε. Β' Δημοτικού</p>																		
<p>Α' ε. Β' Δημοτικού</p>																		
<p>Β' ε. Α' Δημοτικού</p>																		
<p>Α' ε. Α' Δημοτικού</p>																		
<p>Β' ε. Νηπιαγωγείο (Επανάφοιτηση)</p>																		
<p>Α' ε. Νηπιαγωγείο (Επανάφοιτηση)</p>																		
<p>Β' ε. Νηπιαγωγείο</p>																		
<p>Α' ε. Νηπιαγωγείο</p>																		

Πίνακας 2. ΑΠΑ και μεταβολές στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού

## Συνεντεύξεις

Από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε επίσης ότι οι περισσότεροι συμφωνούν στο ότι οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό.

*«Είναι υποχρέωση του σχολείου να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις νοητικές τους ικανότητες. Η ικανότητα των μικρών παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους και να κάνουν σημαντικές φιλίες αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη σχολική ετοιμότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία».*

Όπως αναφέρει και εκπαιδευτικός του σχολείου:

*«Πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι τα παιδιά που παλεύουν με μια σειρά από συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα θα λάβουν τη διδασκαλία και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν στο σχολείο; Με το να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς για να τους παράσχει οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων και μαθησιακή ετοιμότητα».*

## Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Σύμφωνα με τη Δροσινού, στο βιβλίο Εκπαιδευτικού ΕΑΕ (2009, σ.25) αναφέρεται ότι με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας επιδιώκεται η ανάπτυξη και αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στις διδακτικές στρατηγικές που βοηθούν το μαθητή στην κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων με την κοινωνικοποίησή του.

Όπως αναφέρουν οι Kim, Wigram & Gold (2009), τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται άμεσα στη θετική αλληλεπίδραση ανταλλάσσοντας χαμόγελα και βλέμματα με άλλους σε κοινωνικές καταστάσεις, και οι δυσκολίες στην κοινωνική-συναισθηματική περιοχή δεν είναι μόνο σταθερές, αλλά έλλειμμα σε παιδιά με αυτισμό. Η αυτοσχεδιαστική μουσική θεραπεία χρησιμοποιείται ευρέως στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό, κερδίζει αυξανόμενη αναγνώριση ως μια αποτελεσματική παρέμβαση αντιμετώπιση βασικών επιπέδων της αυθόρμητης έκφρασης και της συναισθηματικής επικοινωνίας.

Τα μουσικά παιχνίδια καθώς και οι ηχητικές ιστορίες δεν στοχεύουν στη μουσική εκπαίδευση των μελών της ομάδας, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επικοινωνία και προσέγγιση του άλλου (Φραγκούλη,2014). Η μουσική χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο μιας ψυχοθεραπευτικής μεθόδου, συνιστώντας κομμάτι μιας γενικότερης θεραπευτικής προσέγγισης, παρά ως αυτόνομη θεραπευτική παρέμβαση. Κατά τη μουσικοθεραπεία διαμορφώνεται ανάμεσα σε ασθενείς και θεραπευτές, μέσω κοινών μουσικών εμπειριών, μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις θετικών αλλαγών τόσο στη στάση των ασθενών, όσο και στην ίδια τη θεραπευτική διαδικασία, προωθώντας το σωματικό, πνευματικό, κοινωνικό και συναισθηματικό *εν ζην* (Bunt, 2002).

Η ανθρώπινη σχέση που παρέχεται από κοντινές σχέσεις βοηθάει τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν ψυχολογική κατανόηση, να απορροφούν τις αξίες του πολιτισμού και να προσπαθούν να γίνουν ικανοί με τρόπους που είναι οι άλλοι. Μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, τα παιδιά επίσης μαθαίνουν για το ποιοί είναι. Γι 'αυτό η ποιότητα της πρώιμης παρέμβασης στις κοινωνικές σχέσεις είναι πολύ πιο σημαντική επίδραση στην πρώιμη μάθηση από ό, τι είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης ή μουσικά CDs ( Thompson, 2002).

### **3. Οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας στο παιδί με αυτισμό, επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τις επαφές του με τους άλλους**

#### **Ποσοτικά δεδομένα: Ερωματολογία**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αποδείχτηκε πλήρως. Σχεδόν όλοι απαντούν πως οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας στο παιδί με αυτισμό επηρεάζουν την κοινωνική του ανάπτυξη. Το 33,42% απάντησε ότι συμφωνεί πολύ και άλλο 33,42% ότι συμφωνεί πάρα πολύ. Το 62,35% συμφώνησε πως οι γονείς είναι κατάλληλοι για «συνθεραπευτές» και μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σχετικά με το άγχος και το στρες που έχουν οι γονείς, από τις απαντήσεις φαίνεται (71,27%) πως αν οι γονείς έχουν κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, μπορούν να είναι χρήσιμοι συνθεραπευτές και να μειωθούν τα επίπεδα ανησυχιών



τους. Οι περισσότεροι ανησυχούσαν για την κοινωνική ζωή των παιδιών τους, την αυτονομία τους, την προσωπική τους ζωή, τον τρόπο χειρισμού τους στην ενηλικίωση και τι θα γίνει όταν οι ίδιοι δεν ζουν πια. Το 80,56% υποστήριξε πως υπάρχει δυσκολία να διατηρήσουν τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει χωρίς συστηματική εκπαίδευση και επανάληψη, η οποία θα γίνεται σχολείο και σπίτι. Επιπλέον, το 75,48% υποστήριξε ότι οι γονείς, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, μπορεί να επηρεάσουν ή και να εμποδίσουν εξολοκλήρου τη συνθεραπευτική τους λειτουργία.

## Ποιοτικά δεδομένα

Όπως φανερώνεται και από την γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος, ο μαθητής, παρουσιάζει απόκλιση δύο εξαμήνων στην αυτονομία στο περιβάλλον, στην προσαρμογή στο περιβάλλον και στον τομέα της ψυχοκινητικότητας. Στην κοινωνική του συμπεριφορά βρίσκεται ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης του και δίνεται προσοχή στη συναισθηματική του οργάνωση (βλ. Πίνακα 3).

β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)																		
Όνομα μαθητή: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ										Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ					Εξάμηνο: Β' (Επαναφώισηση)		Ημερομηνία	
β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)																		
Διδακτική προτεραιότητα: Μαθησιακή στομότητα,κοινωνικές δεξιότητες																		
Μαθησιακά στοιχεία (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική					
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητας	νοητική ικανότητα	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελευθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότ	Επαγγ. προσανατολ. σμός				
Β' εξ. Α' Δημοτικού																		
Α' εξ. Β' Δημοτικού																		
Β' εξ. Α' Δημοτικού																		
Α' εξ. Α' Δημοτικού																		
Β' εξ. Νηπιαγωγείο (Επαναφώισηση)																		
Α' εξ. Νηπιαγωγείο (Επαναφώισηση)																		
Β' εξ. Νηπιαγωγείο	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Α' εξ. Νηπιαγωγείο	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				

Πίνακας 3. ΑΠΑ και μεταβολές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Επίσης, ο μαθητής τοποθετείται δύο εξάμηνα χαμηλότερα στις δεξιότητες των μαθηματικών και στις παραβατικές συμπεριφορές, καθώς συχνά θυμώνει με τα άλλα

παιδιά, με αποτέλεσμα να ξεσπά επιθετικά απέναντί τους. Απόκλιση ενός εξαμήνου έχει στις θετικές και στις αρνητικές του συμπεριφορές, δηλαδή δεν έχει περισσότερες θετικές, όπως θα συμμορφωνόταν ένα παιδί της ηλικίας του, τυπικής ανάπτυξης (βλ. Πίνακα 4).

Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών													
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίνηση	Όνομα μαθητή: ΠΑΝΑΠΩΤΗΣ					Τάξη φοίτησης: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ			Ημερομηνία: 26/2/2015, 17/3/2015 3/4/2015				
Βήμα 2. Σημειώνω	γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών												
Βήμα 3. Ενώνω τα Χ	Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, Δεξιότητες συμπεριφοράς												
	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)	
	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	λεξιλόγιο	προφώνηση	ψηφιακή	λογική	κοινωνική	αυτοεπίτευξη	ομαλότητα	αυτοεπίτευξη	αυτοεπίτευξη	αυτοεπίτευξη
B' εξ. B' Δημοτικού													
A' εξ. B' Δημοτικού													
B' εξ. A' Δημοτικού													
A' εξ. A' Δημοτικού													
B' εξ. Νηπιαγωγείο (Επαναφοίτηση)	X								X			X	X
A' εξ. Νηπιαγωγείο (Επαναφοίτηση)		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
B' εξ. Νηπιαγωγείο					X	X	X	X	X	X	X	X	X
A' εξ. Νηπιαγωγείο										X	X	X	X

Πίνακας 4. ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ νηπιαγωγείου

## Συνεντεύξεις

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συμφωνούν και οι συνεντεύξεις, αφού πιστεύουν ότι όλοι (γονείς, αδέρφια, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι) μπορούν να προσφέρουν σχέσεις βοήθειας σε ένα παιδί με αυτισμό. Όπως αναφέρουν εκπαιδευτικοί του σχολείου:

*«Η έκθεση παιδιών με αυτισμό σε χιουμοριστικούς διαλόγους, τα βοηθά να προσαρμοστούν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι μεγάλη ευχαρίστηση να βλέπεις παιδιά με ΔΑΦ να αντιδρούν σε αστεία με χαμόγελα ή γέλιο και ακόμα περισσότερο να κάνουν αστεία στους δασκάλους».*

Και άλλος:

*«Από τη στιγμή που ένα άτομο με αυτισμό είναι ικανό να καταλάβει το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, χρησιμοποιούνται πιο φυσικές μέθοδοι ώστε να ενταχθεί αργά στην κοινωνία. Υπάρχουν πολλές κοινωνικές δεξιότητες να διδαχθεί. Το να καλυφθούν όλες κομμάτι-κομμάτι, είναι αδύνατο. Αλλά μέσω σχέσεων βοήθειας, μπορεί ένα άτομο να φτάσει σε ικανοποιητικά επίπεδα».*

## **Βιβλιογραφική τεκμηρίωση**

Σύμφωνα με τη Συνοδινού, (2001, σσ. 92-93) το ερώτημα αυτό αποδεικνύεται στη μελέτη περίπτωσης του Θωμά. Πρόκειται για ένα αυτιστικό παιδί που δέχτηκε ψυχοθεραπεία. Παράλληλα με τη θεραπεία όμως, σημαντική ήταν και η συνεργασία με τους γονείς, που ήταν ευαίσθητοι στην εξέλιξη της επικοινωνίας μεταξύ εκείνων και του παιδιού τους, τόσο ως προς το λόγο όσο και ως προς τη συμπεριφορά. Όλα αυτά ήταν θετικά για τη θεραπεία. Λίγους μήνες μετά, η βελτίωση του Θωμά ήταν εμφανής και μπορούσε πλέον να επικοινωνεί με το περιβάλλον του.

Επίσης, ο ερευνητής Davis (2008) αναφέρει πως δημιουργούνται αρνητικές συνέπειες του συσσωρευμένου γονεϊκού στρες στην συμπεριφορά του παιδιού με αυτισμό και αυτές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική του ανάπτυξη και την επαφή του με τους άλλους.

Γνωρίζουμε ότι οι γονείς είναι «ειδικοί» σε ό,τι έχει να κάνει με το παιδί τους, αφού το γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα. Εάν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός στις ικανότητες των γονέων και των επαγγελματιών, θα υπάρξει μια αποτελεσματική συνεργασία. Ακόμα και μέσω των διαφορετικών απόψεων που θα έχουν, μέσα από τις αντιθέσεις και τις διαφωνίες, αν συζητηθούν, μπορεί να οδηγήσουν σε αποφάσεις που θα προσφέρουν αλληλοκατανόηση και συνεργασία (Βογινδρούκας, 2014).

Σύμφωνα με την Martha Welch, όπως περιγράφεται στο βιβλίο της «Ωρα Κρατήματος» (1989), ο θεραπευτής ή ο γονέας αγκαλιάζει το παιδί με τη βία μέχρι να σταματήσει να αντιστέκεται ή μέχρι να περάσει μια καθορισμένη χρονική περίοδος. Στη διάρκεια της θεραπείας κρατήματος ο γονέας επιχειρεί να κάνει επαφή με το παιδί του με διάφορους τρόπους. Προσπαθεί να το παρηγορήσει εάν δείχνει δυσαρεστημένο αλλά το κρατάει συχνά στην αγκαλιά του για μεγάλα χρονικά διαστήματα ακόμα και όταν εκείνο αντιστέκεται. Το παιδί κάθεται ή ξαπλώνει και κοιτάζει στο πρόσωπο το γονέα που προσπαθεί να διατηρήσει οπτική επαφή αλλά και να μοιραστεί τα συναισθήματα του λεκτικά, σε όλη τη διάρκεια της συνεδρίας. Μερικές φορές οι θεραπευτές συμβουλεύουν το γονέα να μην απελευθερώσει το παιδί του, μέχρι εκείνο να αρχίζει να τον κοιτάζει στα μάτια. Όμως, είναι πράγματι μια κατάλληλη προσέγγιση; Είναι εξαιρετικά δύσκολο να επανακτήσει το παιδί την εμπιστοσύνη προς το γονέα που το κρατούσε με τη βία, ακόμα και αν αυτός είχε τις «καλύτερες προθέσεις».

#### **4. Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά παιδί με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο.**

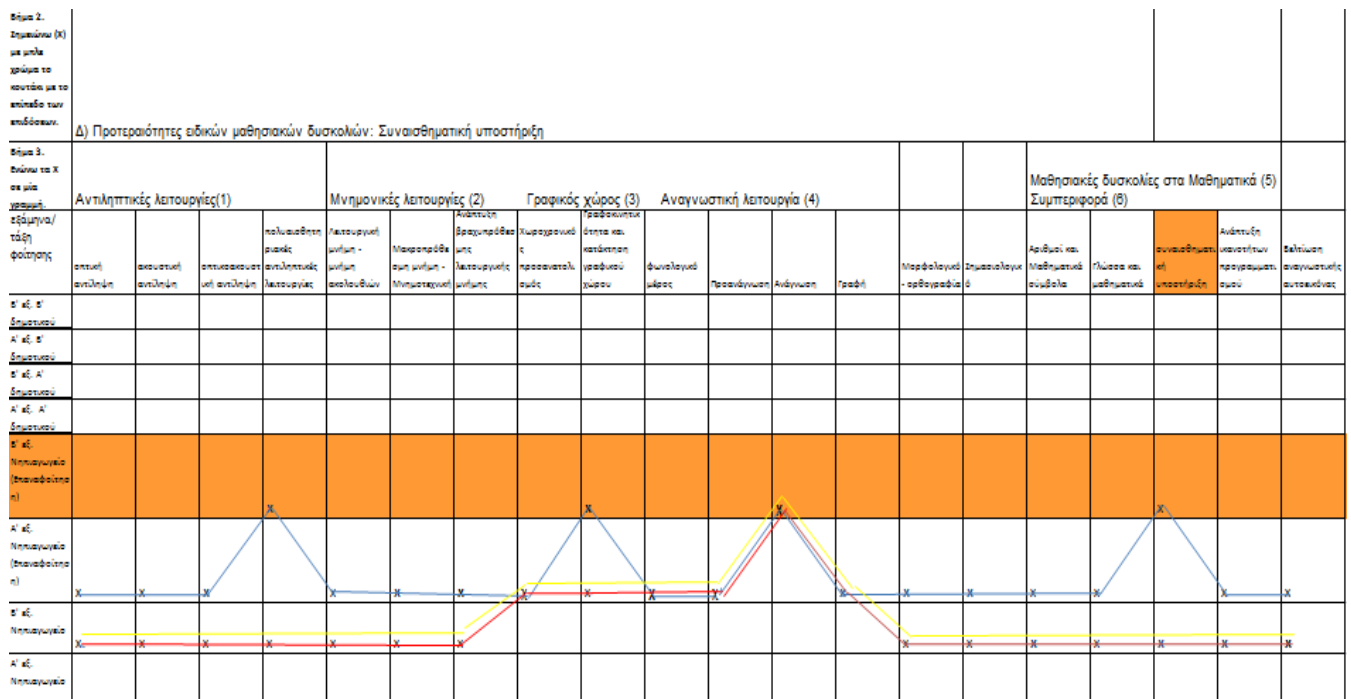
##### **Ποσοτικά δεδομένα: Ερωτηματολόγια**

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια, την εμπειρική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Το 62,35% συμφωνεί πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά παιδί με αυτισμό σε νηπιαγωγείο γιατί μέσω δομημένων προσεγγίσεων μπορεί να προάγει όχι μόνο την κοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού με αυτισμό αλλά και γενικότερα (Δροσινού, 2014). Ένα μεγάλο ποσοστό (58,25%) συμφώνησε πως πρέπει να υπάρξει ένα πρόγραμμα σπουδών για παιδιά νηπιαγωγείου που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Πολλοί (46,37%) υποστήριξαν πως χρειάζονται οπτικοποιημένοι διευκολυντές, στα πλαίσια ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, ώστε να διευκολυνθεί η γρηγορότερη επίτευξη του στόχου. Ένα άλλο 46,37% πιστεύει πως η δόμηση και η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, βοηθά σημαντικά ένα παιδί με αυτισμό. Το 33,64% θεωρεί πως μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος

παρέμβασης από μικρή ηλικία, το παιδί θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Τέλος, το 46,37% πιστεύει πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να προλαμβάνει αποκλίνουσες και επιθετικές συμπεριφορές, ειδικά αν υπάρχουν έγκαιρες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις από πολύ μικρή ηλικία.

## Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την Μεθοδολογία Παρέμβασης, την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση που έγινε κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης, ο μαθητής φαίνεται πως είναι στους περισσότερους τομείς χαμηλά. Συγκεκριμένα, βρίσκεται δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης του στις αντιληπτικές λειτουργίες, και περισσότερο στις οπτικές, ακουστικές και πολυαισθητηριακές. Επιπλέον, στις μνημονικές λειτουργίες βρίσκεται αρκετά χαμηλά, καθώς επίσης και στη συμπεριφορά του και στη συναισθηματική υποστήριξη, όπου έχουμε επικεντρωθεί (βλ. Πίνακα 5).



Πίνακας 5. Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

## Συνεντεύξεις

Πάλι, μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε η ανάγκη για ένα δομημένο, εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με αυτισμό:

*«Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών για παιδιά νηπιαγωγείου με αυτισμό είναι μια περίπλοκη εργασία. Ο δάσκαλος πρέπει να προσδιορίσει τους σκοπούς και τους κατάλληλους στόχους, οι οποίοι καθορίζουν το επίπεδο της διδασκαλίας, και, στη συνέχεια, να επιλέξει ή να δημιουργήσει κατάλληλα υλικά. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η συστηματική οργάνωση των εκπαιδευτικών εμπειριών μπορεί να οδηγήσουν σε ένα καλά ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών»*

Εκπαιδευτικός της τάξης επισημαίνει και τη σημασία που έχει ένας κατάλληλος χώρος στη ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός τέτοιου προγράμματος:

*«Σε όλες αυτές τις ιδιαίτερες περιοχές της τάξης υπάρχει χώρος συγκεκριμένος για να μπαίνει και να βγαίνει το παιδί. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μπορούν να παραμείνουν για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα μέρος, να μάθουν να περιμένουν. Τοποθετώντας κατάλληλα τα έπιπλα βοηθάμε το παιδί να κατανοήσει που θα κάνει τι. Επιπλέον, δεν μπορεί να φύγει παρά μόνο από ένα σημείο. Το γεγονός αυτό μας βοηθά να προλάβουμε το παιδί, αν προσπαθήσει να απομακρυνθεί, πριν ολοκληρώσει τη δραστηριότητά του».*

## Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), η δομημένη εκπαίδευση βοηθά το άτομο να εστιάσει τη προσοχή του σε ό, τι είναι σημαντικό, ποιες από τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που δέχεται είναι σημαντικά, ανάλογα με την περίσταση. Τα άτομα με αυτισμό μαθαίνουν, πολλά έχουν εξαιρετικές δεξιότητες σε πολλούς τομείς. Επειδή όμως αποσπάται η προσοχή τους και αδυνατούν να την εστιάσουν στα σημαντικά, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Η δομημένη διδασκαλία βοηθά το άτομο να κατανοήσει τι είναι πιο σημαντικό σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα συμφωνεί και ο ερευνητής Leyfer (2006) που επισημαίνει πως η ακριβής και αξιόπιστη διάγνωση είναι μεγίστης σημασίας και μπορεί να οδηγήσει σε ειδική και πιο συγκεκριμένη θεραπεία και στο σχεδιασμό εξειδικευμένων παροχών για να μπορέσει να υποστηριχτεί αποτελεσματικά ένα παιδί με αυτισμό.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011,σ191) και παρά το γεγονός ότι ο αυτισμός είναι μια ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή, που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ τα υποστηρίζει να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους.

Οι ερευνητές (Συνοδινού 2001, σελ.51, Χρηστάκης, 2011,σελ.213, Δροσινού,2009,σελ.13.) συμφωνούν ότι τα άτομα με αυτισμό μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά με την κατάλληλη θεραπευτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Η πρόωπη παρέμβαση αποτελεί το κλειδί. Μέσα από εξειδικευμένη βοήθεια από ειδικούς ψυχολογίας και παιδαγωγούς μπορούν τα αυτιστικά παιδιά να λειτουργούν καλύτερα στο περιβάλλον τους και να παρουσιάζουν σημεία βελτίωσης. Ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη κρίνεται συνεργασία των γονέων με τους επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Handleman & Harris (2008), οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μια σημαντική περιοχή της διδακτέας ύλης για τον μαθητή με αυτισμό. Βλεμματική επαφή, προσέγγιση ενός άλλου παιδιού και επιστροφή μιας μπάλας, είναι κάποιες κοινωνικές δεξιότητες που θα μπορούσαν να διδάσκονται.

## 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που χρειάζεται μεγάλης διάρκειας θεραπεία, επιμονή και υπομονή μέχρι να εμφανιστούν τα πρώτα σημάδια βελτίωσης. Παλαιότερα τα παιδιά με αυτισμό ήταν καταδικασμένα και συχνά αποτελούσαν μεγάλο βάσανο για την οικογένεια αφού δεν γνώριζαν ούτε τι έχει το παιδί τους αλλά και ούτε πώς να το βοηθήσουν. Σήμερα τα πράγματα είναι καλύτερα αφού με την πρόωμη διάγνωση και τη χρήση του σωστού θεραπευτικού προγράμματος τα παιδιά έχουν σημαντική βελτίωση κάτι που εξαρτάται βέβαια και από την σοβαρότητα της κατάστασής τους.

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν είναι απλώς ένα χαρακτηριστικό του κάθε παιδιού, αλλά προέρχεται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το σχολείο. Κάποιες τάξεις και εκπαιδευτικοί είναι σε καλύτερη θέση λάβουν υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών που φτάνουν στο σχολείο με πολύ διαφορετικές δυνατότητες και αντιλήψεις του εαυτού. Στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών.

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικεντρώνονται στον βαθμό στον οποίο τα κοινωνικά ερεθίσματα και συναφείς πληροφορίες συμπαρουσιάζονται και πώς σχετίζονται με την κατάσταση της «σιωπηρής» μάθησης. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξακολουθήσει να διερευνά τη φύση και την έκταση των κοινωνικών αναπηριών που συνδέονται με τον αυτισμό, τομείς στους οποίους οι εν λόγω αναπηρίες μπορούν ή δεν μπορούν να έχουν αντίκτυπο, καθώς και οι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν αυτά τα προβλήματα.

Επιπλέον, μελλοντικές εργασίες θα μπορούσαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ αντανακλαστικής θεραπείας Χορο-Κίνησης και ενσυναίσθησης. Μακροχρόνιες μελέτες πρέπει να καθορίσουν εάν η αποτελεσματικότητα της αντανακλαστικής θεραπείας Χορο-Κίνησης μπορεί να γενικευθεί την πάροδο του χρόνου για να βελτιώσει την ενσυναίσθηση σε τακτική κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα ευρήματά μας υπογραμμίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να έχουν αλλοιώσεις συμπεριφοράς και συναισθημάτων για διάφορους λόγους. Ένας από τους



παράγοντες που πρέπει να συμπεριληφθούν στη «διαφορική διάγνωση» της συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα σε ένα παιδί με αυτισμό είναι η παρουσία μιας άλλης ψυχιατρικής διαταραχής. Μια ποιοτική ή ποσοτική μεταβολή από την αρχική τιμή σε υφιστάμενα συναισθήματα και συμπεριφορές και νέα συναισθήματα και συμπεριφορές σε ένα παιδί με αυτισμό μπορούν να προαναγγέλλουν την εμφάνιση μιας πρόσθετης διαταραχής στο παιδί. Δεν υπάρχει ειδική θεραπεία για τον αυτισμό, αλλά υπάρχουν θεραπείες για πολλές από τις συννοσηρές ψυχιατρικές διαταραχές που συμβαίνουν σε παιδιά με αυτισμό.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης τόνισαν τη σημασία των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας ότι μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, αλλά και πως οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τις επαφές του με τους άλλους.

Επειδή η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι στο επίκεντρο του αυτισμού και τα ελλείμματα στον τομέα αυτόν είναι πιθανόν το επίκεντρο πολλών παρεμβάσεων στα παιδιά με αυτισμό, το γεγονός ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιο αγχωτικά για τους γονείς, είναι σημαντικό για τους επαγγελματίες να το γνωρίζουν όταν συνεργάζονται με τις οικογένειες με μικρά παιδιά.

Μέσα από τη συνεχή διδασκαλία τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν και να υιοθετήσουν ορισμένες δεξιότητες, να μάθουν να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα και ανεξάρτητα και να μπορέσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και χρήσιμες στην καθημερινή ζωή των παιδιών, στο σχολείο και στο σπίτι. Συνεπώς, μέσω της παρέμβασης και της συνεχούς διδασκαλίας, μπορούν, ειδικοί και μη, να συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη του παιδιού.

## Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing
- Αρτέμη Μ. (2010). Χοροθεραπεία: ένας άλλος τρόπος να «βλέπουμε» το σώμα. *Life and Health*, 4,σ. 73-75
- Barnes, K., A., Howard, D., V., Howard Jr., J., H., Gilotty, L., and Kenworthy, L., William D. Gaillard, W., D., and Vaidya, C., J., (2008). Intact Implicit Learning of Spatial Context and Temporal Sequences in Childhood Autism Spectrum Disorder. *Neuropsychology 2008* Vol.22, (5),: 563-570.
- Benson, P., R., (2006). The Impact of Child Symptom Severity on Depressed Mood Among Parents of Children with ASD: The Mediating Role of Stress Proliferation. *J Autism Dev Disord* (2006) 36:685–695.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βογινδρούκας, Ι. (2014) *Αυτισμός: Γονείς συνθεραπευτές*. Ανάκτηση από eclass.uop: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186>
- Bunt, L. (2002). *Music therapy. An art beyond words*. Hove, New York: Brunner Routledge
- Charlop-Christy, M., Carpenter, M., Le L., Leblanc, L., Kellet K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social- communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, pp. 213-231
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Ed.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>

Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68:3-19

Δροσινού Μ. (2014). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας-Χορορυθμική-μη λεκτική (ψυχο)θεραπεία*. Ανάκτηση Οκτώβρης 2015 από: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>

Φραγκούλη, Α. (2014). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας - μέρος β΄*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>.

Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα ‘ *Lavorare con il gruppo* ‘ στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>

Handleman, J.S., & Harris, S.L (2008). *Preschool Education Programs*. New Jersey: PRO-ED, Inc.

Howlin P., Gordon K., Pasco G., Wade A., Charman T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, pp 473–481

Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), pp. 1166–1180

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Kim,J., Wigram,T., Gold,C.,(2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism 2006*.

Lal,R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, pp. 119-125

Leyfer,O.,T., Folstein,S.,E., Bacalman,S., Davis,N.,O., Dinh,E., Morgan,J., Tager-Flusberg,H., Lainhart, J.,E.,(2006). Comorbid Psychiatric Disorders in

- Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders. *J Autism Dev Disord* 2006 36:849-861.
- Matson, J., L., Mahan, S., Hess, J., A., Fodstad, J., C., Neal, D., (2010). Convergent validity of the Autism Spectrum Disorder- Diagnostic for Children (ASD-DC) and Childhood Autism Rating Scales (CARS). *Research in Autism Spectrum Disorders* 4: 633-638.
- McGarry, L., M., Russo, F., A., (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy* 38 :178-184
- Mesibov, G., & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton.
- Naomi Ornstein Davis Z Alice S. Carter (2008). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics. *J Autism Dev Disord* 38:1278–1291
- Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*
- Rellini E., D. Tortolani, S. Trillo, S. Carbone and F. Montecchi (2004). Childhood Autism Rating Scale (CARS) and Autism Behavior Checklist (ABC) Correspondence and Conflicts with DSM-IV Criteria in Diagnosis of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.34, No.(6), : 703-708..
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York, NY: Plenum Press
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism*, 10(4), 330–343.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Συνοδινού, Κ. (2014α). Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕ07 με θέμα: Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.  
Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/courses/LITD186/>

Speer, L., L., Cook, A., E., McMahon, W., M., Clark, E., (2007). Face processing in children with autism: Effects of stimulus contents and type. *Autism*, Vol 11(3):265-277.

Thompson, Ross A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange*, pp. 8-29

Welch, M. (1989). *Holding Time*. New York: Simon & Schuster

Zafeiriou, D., Ververi, A., Vargiami, E., (2007). Childhood autism and associated comorbidities. *Brain and Development* 29:257-272.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική αγωγή (Τόμ. Β')*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση

## Παράρτημα

### ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», εκπονούμε έρευνα σχετικά με το αν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοηθούν ένα παιδί με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο.

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρακαλούμε σημειώστε με έναν κύκλο τον αριθμό που ανταποκρίνεται περισσότερο στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε ερώτηση, όπου:

1= Καθόλου    2= Λίγο                      3= Αρκετά    4= Πολύ                      5= Πάρα πολύ

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να μάθει και να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας γίνεται μια ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι δεξιότητες και η ανάπτυξη ενός παιδιού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από την αντιμετώπιση της οικογένειας και έπειτα από το σχολείο;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι η ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να κάνουν φιλίες, οφείλεται στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς έτσι θα βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

6. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι ψυχοδυναμικές σχέσεις βοήθειας στο παιδί με αυτισμό επηρεάζουν την κοινωνική του ανάπτυξη;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
7. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι γονείς είναι κατάλληλοι για «συνθεραπευτές» ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
8. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι αν οι γονείς έχουν κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, μπορούν να είναι χρήσιμοι συνθεραπευτές και να μειωθούν τα επίπεδα ανησυχιών τους (άγχος, στρες, κλπ);	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
9. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι υπάρχει δυσκολία να διατηρήσουν τα παιδιά τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει χωρίς συστηματική εκπαίδευση και επανάληψη;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
10. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι οι γονείς, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, μπορούν να επηρεάσουν ή και να εμποδίσουν εξολοκλήρου τη συνθεραπευτική τους λειτουργία;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
11. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι ένα στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά παιδί με αυτισμό σε νηπιαγωγείο;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
12. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι θα πρέπει να υπάρξει ένα πρόγραμμα σπουδών για παιδιά νηπιαγωγείου που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
13. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι χρειάζονται οπτικοποιημένοι διευκολυντές, στα πλαίσια ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, ώστε να διευκολυνθεί η γρηγορότερη επίτευξη του στόχου;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
14. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης από μικρή ηλικία, το παιδί θα μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
15. Σύμφωνα με την εμπειρία σας πιστεύετε ότι ένα στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να προλαμβάνει αποκλίνουσες και επιθετικές συμπεριφορές, ειδικά αν υπάρχουν έγκαιρες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις από πολύ μικρή ηλικία;	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>